



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social
Departamento de Psicología
TESIS DOCTORAL

**LA RESPONSABILIDAD NARRATIVA: ADQUISICIÓN EN
ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Presentada por: D^a Lourdes Otero León

Para optar al grado de Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Prof. Dr. D. Miguel Ángel Carbonero Martín

Dr. D. Eugenio Monsalvo Díez

Valladolid, Octubre de 2015

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE TESIS

(Art. 21 del R.D. 1393/2007 de 29 de octubre y Art. 4 c) de la Normativa para la defensa de la Tesis Doctoral)

D. Miguel Ángel Carbonero Martín, con D.N.I. nº 12233952-E profesor del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, y Eugenio Monsalvo Díez, Con D.N.I. nº 07802181Y, Doctor por la Universidad de Salamanca, como Directores de la Tesis Doctoral titulada “La responsabilidad narrativa: adquisición en alumnos de educación secundaria obligatoria”, presentada por Dña. Lourdes Otero León (con D.N.I. 09281258E) alumna del programa “PSICOLOGÍA” impartido por el departamento de “PSICOLOGÍA”

Autorizan la presentación de la misma, puesto que constituye un trabajo de investigación original, riguroso e inédito, cumpliendo todos los requisitos para optar al grado de Doctor por parte de su autor Dña. Lourdes Otero León.

Para que conste a los efectos oportunos lo firmamos en Valladolid, 2 de octubre, de 2015.

Los Directores de la Tesis,

Fdo.: Dr. D. Miguel A. Carbonero Martín Fdo.: Dr. D. Eugenio Monsalvo Díez

ILMO. SRA. PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE DOCTORADO

*A Luis, mi Padre,
por su ejemplo de dedicación, generosidad y amor,
in memoriam.*

AGRADECIMIENTOS.

Tengo que manifestar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que durante este tiempo me han ayudado para la realización de este trabajo:

En primer lugar al Departamento de Psicología de la UVA y a los Profesores que lo componen, por la formación que me brindaron, y después toda su colaboración, ayuda y confianza para la elaboración de esta tesis.

A los Directores de este trabajo, Dr. Miguel Ángel Carbonero y Dr. Eugenio Monsalvo, por su constante apoyo. Sus indicaciones y guía, persistencia, paciencia y motivación han sido fundamentales para que este proyecto pudiera llegar a término.

Al Dr. Fernando Lara Ortega por la ayuda prestada en los análisis estadísticos.

Al Dr. Joaquín Saornil, especialista en Literatura Infantil, por su colaboración en la selección de los relatos del programa didáctico.

A mis compañeros del IES Delicias por su ayuda desinteresada, especialmente al Departamento de Orientación.

A Jorge, mi marido, a mis padres, hermanas y sobrinos por su constante apoyo moral durante estos años. Sin ellos nada hubiera sido posible.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
1. ENCUADRE TEÓRICO: HACIA UNA ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD NARRATIVA.....	16
1.1. Momento heurístico: responsabilidad, narración e identidad personal.....	17
1.2. Momento fenomenológico: responsabilidad, narración y lectura.....	19
1.2.1. Responsabilidad y narratividad: perspectivas ontológicas y éticas.....	23
1.2.2. Responsabilidad y narratividad: perspectivas psicológicas y éticas.....	28
1.2.3. Perspectiva antropológica y educativa: la lectura y la transmisión de un universo de valoraciones.....	34
A. ¿Contra la emolectura?.....	36
B. Los modelos identificatorios.....	42
C. La proyección y la dimensión social de la lectura.....	49
1.3. Momento sistémico: concepciones psicológicas de la responsabilidad. Más allá de la Psicología Social.....	52
1.3.1. Responsabilidad, autonomía-obediencia y diferencias de género. Más allá de Kohlberg.....	52
1.3.2. El estilo parental: modelos y expectativas de los padres.....	53
1.3.3. Otras aportaciones psicológicas al estudio de la responsabilidad.....	54
1.3.4. Más allá de la psicología social de Fishbein y Ajzen.....	60
1.3.5. Diferencias con el Proyecto VyVE.....	64
2. JUSTIFICACIÓN.....	66
2.1. Respecto a la validación del cuestionario.....	67
2.2. Respecto al programa.....	67
OBJETIVOS E HIPÓTESIS	70
METODOLOGÍA	74
1. Diseños metodológicos.....	75

1.1. Diseño cuasi-experimental.....	75
1.2. Investigación-Acción como método en la aplicación del programa pedagógico	
2. Muestra.....	76
3. Variables.....	77
3.1. Variables independientes.....	77
3.2. Variables dependientes.....	78
4. Fases del proceso.....	78
4.1. Primera fase: diseño de un cuestionario de actitudes de responsabilidad.....	79
4.2. Segunda fase: redacción del programa educativo.....	93
4.3. Tercera fase: aplicar el programa a alumnos, tutores, alumnos ayudantes y padres.	95
4.3.1. Trabajo con las creencias.....	95
A. Selección de los relatos y secuenciación.....	95
B. Estructura de las lecciones didácticas.....	103
4.3.2. Trabajar con las normas. Las tutorías individualizadas.....	105
4.3.3. Trabajar con las actitudes y las intenciones: la figura del alumno mediador-lector.....	111
A. Actividades para elegir a los alumnos mediadores-lectores.....	113
B. Actividades para formar a los alumnos mediadores-lectores.....	114
C. Competencias del alumno mediador-lector.....	116
4.3.4. Trabajar los modelos y los hábitos: formar a los tutores y padres.....	116
5. Temporalización y aplicación de los instrumentos: cuestionario y el programa educativo.....	120
RESULTADOS.....	121
1. Para la aceptación o el rechazo de la hipótesis principal.....	122
1.1. Validación del cuestionario.....	122
1.1.1. Validez exploratoria.....	123
1.1.2. Validez confirmatoria.....	125
1.1.3. Fiabilidad del cuestionario.....	125
1.2. Del diseño del programa	

1.3. De la aplicación del programa.....	131
1.3.1. Se formó a los tutores de 1º ESO y 2º ESO del centro donde se llevó a cabo la investigación experimental.....	131
1.3.2. Se formó a alumnos mediadores-lectores.....	134
1.3.3. Se Trabajó y formó a los padres para que se implicaran en este programa de responsabilidad.....	137
1.4. Comprobación de la hipótesis principal.....	139
2. Para demostrar la aceptación o rechazo de las subhipótesis.....	141
2.1. Subhipótesis 1.....	142
2.2. Subhipótesis 2.....	142
2.3. Subhipótesis 3.....	143
2.4. Subhipótesis 4.....	144
2.5. Subhipótesis 5.....	144
2.6. Subhipótesis 6.....	144
2.7. Subhipótesis 7.....	145
DISCUSIÓN.....	146
CONCLUSIONES.....	162
BIBLIOGRAFÍA.....	165
ANEXOS.....	182
ANEXO I: Cuestionario de comunicación familiar.....	183
ANEXO II: Obtención de declaraciones sobre responsabilidad.....	185
ANEXO III: Agrupamiento de las declaraciones de responsabilidad.....	186
1. Según los resultados de las respuestas de los padres/madres.....	186
2. Según los resultados de las encuestas a los alumnos/as.....	189
3. Según los resultados a los profesores/profesoras.....	192
4. Total de los resultados.....	195
ANEXO IV: Primera redacción del cuestionario con 9 descriptores de responsabilidad.....	198

ANEXO V: Valoración de las declaraciones de responsabilidad.....	200
ANEXO VI: Cuestionario de actitudes de responsabilidad: prueba piloto.....	202
ANEXO VII: CAR_ESO.....	204
ANEXO VIII: Listado de relatos interculturales recomendados para trabajar la responsabilidad en el plan de fomento de la lectura.....	206
ANEXO IX: PROGRAMA DIDÁCTICO: “JUguEMOs a pensar: el juicio emocional y las buenas decisiones.....	209
1. GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR.....	209
2. INSTRUCCIONES PARA TRABAJAR EL PROGRAMA CON LOS PADRES.....	229
3. LECCIONES DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR CON LOS ALUMNOS.....	232

INTRODUCCIÓN

La responsabilidad, en sentido etimológico (del latín *responsum*), sería la capacidad que tenemos las personas de responder de nuestros actos de manera apropiada y eficaz, ajustándonos a las normas que configuran las conductas sociales (Barberá, 2001). La enseñanza de este valor debe darse en el ámbito educativo y familiar prioritariamente, sin embargo y siguiendo a este autor: “Aunque la responsabilidad como valor no ha sido priorizada en los programas educativos de nuestro país, cada día parece estar más actualizada. Se percibe el cultivo del sentido de la responsabilidad como el cultivo de una terapia convivencial que, estamos seguros, bien implicado en los programas educativos y, sobre todo, en el proyecto educativo del centro, daría resultados positivos” (Barberá, 2001, p. 39).

La perspectiva de este trabajo sobre la educación en la responsabilidad a través de la literatura pretende revalorizar la responsabilidad hacia uno mismo como construcción narrativa desde la que nos abrimos al otro, en palabras de Paul Ricoeur, el sí mismo en la narración de sí se construye como otro (Ricoeur, 1996). La responsabilidad en los últimos trabajos de la filosofía fenomenológica y hermenéutica deja de ser un valor y pasa a ser una característica de determinadas acciones, aquellas en las que, como decíamos, el sí mismo se construye narrativamente como si fuera otro – como si fuera un personaje de ficción-. Este planteamiento nos permitirá aunar el trabajo con narraciones y la Psicología Positiva de Martin Seligman (2014).

Desde las éticas narrativas, en Paul Ricoeur, Alasdair Chalmers MacIntyre y Martha Nussbaum, se pueden considerar las diferentes formas de responsabilidad como ficciones que la historia de Occidente desde la Revolución Francesa ha sedimentado como formas de acción modélicas, fortalecedoras del carácter en la vida social (MacIntyre, 1987, 95). Desde esta perspectiva, las diferentes formas de la acción responsable serían relatos sobre la vida moral con los que las personas y las instituciones se caracterizan para la construcción de su identidad, dada la estructura narrativa de la vida moral.

La instancia suprema de responsabilidad, es decir, ante quién hay que responder es el proyecto propio en su relación con el de los otros. Lo más significativo aquí es el sujeto responsable, el sujeto al que se imputa la acción: hablar de responsabilidad es hablar de la identidad del sujeto más allá de las estrechas miras del *cogito* cartesiano; el sujeto ha de hacerse cargo de su acción y sin este proceso no tendría sentido hablar de

responsabilidad social, política o jurídica. Por eso, dos preguntas son básicas en este trabajo: ¿En qué consiste la frágil identidad narrativa? y ¿cómo se constituye narrativamente el sujeto moral?

Las fuentes psicológicas nos remiten a la psicología social de Fishbein & Ajzen (1974, 1975, 1980), con su teoría de la Acción Razonada, que como se verá intentará aproximar al concepto hermenéutico de *frónesis* –acción prudente-. Igualmente, se fundamentará teóricamente el concepto de responsabilidad desde las revisiones teóricas de otras corrientes: teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1984, 1992), teoría de la socialización moral de Hoffman (2000, 2001), teoría de la interacción simbólica (Beranek & Butler, 2006) y teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000). Entre ellas la más significativa para nuestro trabajo será la teoría de la Acción Positiva de los Jóvenes, de Don Hellison (1995, 2003), que plantea también un programa de educación en responsabilidad personal y social para la clase de educación física. Será uno de nuestros referentes para desarrollar un programa educativo que promueva la adquisición de actitudes de responsabilidad en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.

Las fuentes filosóficas serán abordadas en el apartado siguiente. Adelantamos aquí que queremos ir más allá del imperativo categórico kantiano, y su reformulación ecológica por Hans Jonas (1995). Este define la responsabilidad dentro del derecho ambiental y como reflexión ética para una civilización altamente tecnologizada. Esta propuesta está ligada a la responsabilidad social y a los derechos humanos de tercera generación, pero en este trabajo la responsabilidad personal es clave para la responsabilidad social, por ello se acudirá a las éticas narrativas. La investigación se centrará en Paul Ricoeur porque su fenomenología del hombre capaz (2005) le acerca más a los planteamientos de la Psicología positiva de Martin Seligman y sus “fortalezas de carácter” (Seligman & Pettersen, 2004); también, porque, a pesar de su planteamiento narrativo, le da una salida al relativismo más allá del recurso a la tradición; pero, sobre todo, porque, sin escamotear nuestra condición trágica, atiende a la felicidad como fin que le da sentido al relato de nuestras vidas.

Hablar de ética de la responsabilidad social remite a Max Weber, que diferencia la ética de la responsabilidad de la ética de la convicción: “Sí hay un contraste abismal entre actuar según la máxima de convicción o según la máxima de la

responsabilidad, como la que prescribe la consideración de las consecuencias de los propios actos” (Weber, 1989, p.56). Habría una diferencia según Weber entre actuar conforme a la política, es decir conforme a los fines sociales y minimizando la violencia, y actuar conforme a la eticidad. Se está a favor de zanjar tal oposición. La ética no debe oponerse a la política, educar para la polis, para la ciudadanía es parte de la labor del filósofo y va del lado de la educación ética y moral. El propio Weber afirmaba: “[...] hay algo indudablemente cierto: es necesario realizar un inmenso trabajo de educación política, para nosotros, cada uno en su propia búsqueda, no hay deber más importante que el de volvernos conscientes de esta misión: colaborar en la educación política de nuestra nación; y éste debe ser el fin último al que debe tender incluso nuestra propia ciencia”(Weber, 1982, p.28).

Esta posición narrativa, como se verá, está más cerca del existencialismo y su teoría de la libertad y la autenticidad: no hacernos cargo de nuestra libertad y de nuestro proyecto personal nos lleva a una vida inauténtica (Sartre, 2005). ¿Pero qué sería una vida auténtica? Desde esta propuesta narrativa sería aquella en la que vamos refigurando nuestro proyecto personal, y su dimensión social e institucional, en la lectura narrativa y proyectiva de nuestro sí mismo.

En esta introducción al trabajo, a partir de aquí queremos centrarnos en tres aspectos:

- 1. Un encuadre teórico** que atienda a los aspectos teórico filosóficos del trabajo. Como hemos dicho, más allá del principio de responsabilidad de Hans Jonas, y más allá de la oposición éticas de la responsabilidad y éticas de las convicciones de Max Weber, este trabajo promueve una ética de la responsabilidad narrativa, desde la tradición fenomenológica y hermenéutica –**Momento heurístico**-. Desde la fenomenología también se planteará una teoría de la lectura y de la narración, que se vinculará con la Psicología Positiva de Martin Seligman, como clave del programa educativo que aquí se propondrá –**Momento fenomenológico**-. Después se presentarán los aspectos psicológicos que orientan nuestra investigación, más allá de la Psicología Social de Fishbein y Ajzen –**Momento sistémico**-.
2. Una justificación del trabajo, que se centrará en sus aportaciones, que primordialmente son dos:

2.1 Un cuestionario basado en el modelo de actitudes, que atiende no sólo a las creencias, actitudes, normas e intenciones como dimensiones de la acción responsable –como hacía ya Alonso (2004, 2014)-, sino que incorpora también los hábitos y los modelos –padres-profesores-. Estas son dos dimensiones de la acción responsable que hasta el momento no se habían tenido en cuenta.

2.2. Un programa educativo para trabajar todas estas dimensiones de la acción que hemos enumerado arriba, y que va más allá del de Alonso F. (2004), orientado sólo a la responsabilidad social. Como referentes del presente trabajo también están los artículos de Hellison (1995, 2002, 2003, 2011), centrados en la responsabilidad tanto personal como social, en el ámbito de la educación física y el deporte. Pero el programa educativo que aquí se presenta será mucho más ambicioso, intentará integrar, como instrumento de trabajo, los tres planes de acción educativa más importantes en la Educación Secundaria: el Plan de Acción tutorial, el Plan de Fomento de la Lectura, y el Plan de Convivencia.

2.3. Una presentación del trabajo en sus fases: elaboración del cuestionario y diseño del programa educativo que trabaje la responsabilidad. Después, la aplicación del programa para lo cual se formará tutores, alumnos mediadores-lectores y padres, Los momentos más significativos vienen dados por el método de la Investigación-acción que implica a todos los integrantes de la comunidad educativa (Elliot, 1986, 24), tanto para la definición de la responsabilidad -clave para elaboración de cuestionario-, como para la elaboración e implementación del programa.

1. ENCUADRE TEÓRICO: HACIA UNA ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD NARRATIVA.

La responsabilidad, desde la tradición fenomenológica, ha sido abordada como un valor, lo que nos remite a Roman Witold Ingarden (Escámez, 2001). Pero, partiendo de Edmund Husserl y el compromiso con la verdad (Moratalla, 2014), la fenomenología contemporánea, también en su convergencia con la hermenéutica, nos lleva hoy a hablar de la construcción de la identidad personal y a sus raíces narrativas como forma primigenia de responsabilidad hacia el sí mismo, hacia la propia vida y el propio proyecto vital, y sólo desde ella se puede entender la responsabilidad hacia el otro.

La ética de la responsabilidad, como se dijo, es un concepto que fue reelaborado en la modernidad por Weber, a partir de las reflexiones de Kant y Hegel, y reformulado desde la dualidad entre la ética de la responsabilidad frente a la ética de las convicciones. Desde este planteamiento narrativo tal dualidad no existe. Una ética del compromiso con el propio proyecto personal y con un proyecto de humanidad es también una ética de las convicciones. Sin embargo, Max Weber afirma que “sí hay un contraste abismal entre actuar según la máxima de convicción o según la máxima de la responsabilidad, como la que prescribe la consideración de las consecuencias de los propios actos” (Weber, 1989, p. 56). En este trabajo se intentará zanjar tal oposición, buscando con Paul Ricoeur las esferas narrativas de interacción entre la ética y la política (Ricoeur, 2009, p. 96-104). Esta posición narrativa, como ya se dijo, está más cerca del existencialismo y de la fenomenología con su teoría de la libertad y la autenticidad que de Weber: no hacernos cargo de nuestra libertad y de nuestro proyecto personal nos lleva a una vida “inauténtica” (Sartre, 2005). ¿Pero qué sería una vida auténtica? Desde la presente propuesta narrativa, es aquella en la que vamos refigurando nuestro proyecto personal, y su dimensión social e institucional, en la lectura narrativa y proyectiva de nuestro sí mismo.

Para justificar esta perspectiva en el trabajo se pasará por tres momentos: **Un momento heurístico**, centrado en la responsabilidad como acontecimiento ético ligado a la lectura de nuestro sí mismo; **un momento fenomenológico** que vinculará antropología, ontología, eticidad y lectura, y un **momento sistémico** basado en la

consideración del sentido de la responsabilidad en el marco psicológico de una teoría de la acción.

1.1. Momento heurístico: Responsabilidad, narración e identidad personal.

Se ha de comenzar diciendo que el sujeto responsable es el sujeto al que se imputa la acción: hablar de responsabilidad es hablar de la identidad del sujeto pero más allá de las estrechas miras de la modernidad. El sujeto ha de hacerse cargo de su acción y sin este proceso no tendría sentido hablar de responsabilidad social, política o jurídica. En este contexto la estructura del acto responsable implica un saber, una capacidad y un poder. Como percibe Jonas (1995), la tecnología ha aumentado este poder, pero, desde nuestra perspectiva aristotélica, la acción ética supone también una forma de sabiduría y de inteligencia diferente a la pura teoría, es un saber que también es un poder. En este trabajo, más allá del principio de responsabilidad de Jonas (1995), la instancia suprema de responsabilidad, es decir ante quién responder no es la razón y sus imperativos, sino que es el proyecto propio y de los otros, siempre entre el esfuerzo y el deseo.

Si Husserl (1985, 107-115) plantea el tema de la responsabilidad vinculado a la verdad como la autenticidad del yo, en Ricoeur la responsabilidad va ligada a la dimensión ética de la identidad personal a partir de la comprensión narrativa del sí mismo. Si la identidad se construye narrativamente, de ahí los vínculos ontológicos y éticos entre la responsabilidad hacia uno mismo (el ir gestándose del sí mismo como otro) y la narratividad. Esta responsabilidad hacia el propio proyecto es así también cultural, histórica y política.

Se entiende así la identidad como identidad hermenéutica al modo de Gadamer (2001), con ello se quiere decir que el sujeto se construye como interpretación de sí, como autointerpretación. Se trata en Ricoeur (1996) de la creación de una identidad reflexiva como parte de la filosofía de la acción. En el tiempo y en el relato el sujeto se desvela y se despliega narrativamente, la apropiación del esfuerzo por existir y del deseo de ser a través de las obras es lo que podíamos denominar con Ricoeur “acción reflexiva” (1981, 21). La pluralidad y la ambigüedad caracterizan este proceso y de ahí la necesidad de una hermenéutica (teoría de la interpretación). También de ahí la diferencia entre la identidad como *ídem* (mismidad, lo que es idéntico en el tiempo) y la identidad como *ipse* (ipseidad, identidad conquistada desde la reflexividad) que es la

que se propone aquí, una identidad sometida a tensiones, contradicciones y desde ahí caracterizada por lo que Ricoeur denomina dimensión trágica de la experiencia.

Afrontar lo trágico y conflictivo de la acción como quehacer interpretativo lleva a una antropología del conflicto —de la deliberación, del discernimiento, de la opción—. Esto exige una disposición por parte del sujeto que se confronta con lo trágico, porque el conflicto radica en los mismos fondos originarios y constitutivos del hombre. No obstante, más allá de una antropología trágica, desde este trabajo se promueve una pedagogía, no ya vinculada a lo trágico (y el temor que ello incita) sino a la esperanza (y la felicidad que promueve). En el proceso de construcción de la identidad, a pesar de que la confrontación con lo trágico orienta nuestra mirada (Grondin, 1990), se apuesta aquí por una pedagogía eudaimonista —que busca como fin la felicidad—. De esa tensión en la construcción narrativa del yo, surge una sabiduría práctica que, por un lado, reorienta la acción (dimensión ética) y, por otra parte, amplía la identidad del sujeto hacia una meta que apunta hacia la felicidad. Esta experiencia “pone en intriga”, narrativiza la ética que orienta el actuar humano (Ricoeur, 2009, p. 35-38), como se verá en el apartado siguiente.

Tres serán las preguntas subyacentes a lo largo de las próximas páginas: primero, ¿la lectura de ficción no será prioritariamente una lectura de nuestro sí mismo?, ¿una lectura de nuestras experiencias siempre parciales y fragmentarias? En este sentido, con Ricoeur, se propone aquí una dimensión ontológica y ética de la lectura, leer compromete el significado de nuestro sí mismo y así también el de la alteridad que nos forma.

En segundo lugar, ¿la lectura de ficción podría ser un laboratorio donde ponemos a prueba nuestras decisiones y sus consecuencias?, ¿leyendo nos ponemos a prueba y así, educando nuestras emociones, formamos nuestro carácter? En este sentido, como se verá con Seligman (2014) y su psicología positiva, y Nussbaum (2014) con su ética narrativa, se propone que la lectura tiene un alcance psicológico y ético porque nos lleva a reconocer nuestras fortalezas o virtudes, poniéndolas a prueba y ejercitándolas, aprendiendo por tanteo y a modo de juego lo que es la acción responsable y su alcance para nuestro sí mismo y para los demás.

En tercer lugar, nos planteamos si la lectura de ficción tiene un valor educativo, moldeando eso que la psicología ha dado en llamar la inteligencia emocional. Efectivamente, se propone aquí que la lectura tiene una dimensión antropológica y educativa, como se verá, ligada a la identificación y la proyección: La identificación con los personajes de ficción y la proyección o modelaje de nuestras intenciones de conducta serán dos fenómenos que tendremos en cuenta a la hora de abordar nuestro proyecto educativo.

1.2. Momento fenomenológico: responsabilidad, narración y lectura.

Al respecto Ricoeur nos propone una fenomenología del hombre capaz: el hombre capaz es el hombre responsable que gestiona sus recursos éticos. Recursos que se viven bajo una tensión permanente en el curso de la vida, en búsqueda de un sentido englobante a partir de significados locales y del sinsentido, incluyendo para ello una teleología existencial y una creatividad moral (Ricoeur, 2005, p. 101-118). Los fines que le damos a nuestra vida son fruto de nuestra creatividad narrativa a la hora de afrontar la historia de nuestra vida. Como dice el escritor Pascal Quignard: “Somos una especie sujeta al relato [...] Nuestra especie parece estar atada a una necesidad de regurgitación lingüística de su experiencia [...] esa necesidad de relato es particularmente intensa en ciertos momentos de la existencia individual o colectiva, por ejemplo cuando hay depresión o crisis. En este caso el relato proporciona un recurso casi único” (Quignard, 1989, p. 54).

Ricoeur, para explicar la construcción narrativa del sí mismo y sus implicaciones ontológicas y éticas, toma como punto de partida para explicar qué es narrar el planteamiento de Aristóteles para el que la narración no es imitación de los hombres sino más bien de las acciones (Ricoeur, 2004, 80-113). La narración imita la acción y pone en orden los diversos elementos del relato, en una intriga que hace posible conferir identidad a los personajes, y esto mediante una “transferencia metafórica” de la identidad ubicada en la historia a nuestra propia identidad (Ricoeur, 2009, p.40).

La narración, apoyada en la dialéctica entre *identidad* y *mismidad* (Ricoeur,1996), se orienta a pensar en las propias variaciones, ancladas en la permanencia de la identidad, a una distancia justa de la mismidad. Desde el primer momento en que afrontamos el quehacer poético de la narrativa de nuestras vidas en la

dialéctica mundo del texto/mundo del lector (Ricoeur et al. 2000, p. 26-33), la narración adquiere un *anclaje ético*, porque le permite a la persona, a modo de ensayo, retomar, ordenar y comenzar a unificar los planos de la vida de modo que éstos se manifiesten aptos para ser juzgados en su realización. El objetivo final es una vida buena y feliz, que pueda ser puesta en la práctica bajo las exigencias de la sabiduría práctica del juicio ético.

La narración, ubicada entre la *descripción y comprensión* de la acción, y la *formulación* de un juicio indicativo sobre la acción, opera como bisagra que media no entre el texto y la vida, sino que se constituye en una mediación entre la vida y la vida, puesto que, al construirse a partir del vivir y sufrir de los hombres, le propone a sus lectores una obra que interpreta ese vivir, y cuya apropiación puede permitirles actuar de otra manera. Se trata del proceso permanente de ida y vuelta entre la **prefiguración** (la estructura prenarrativa de la acción, mimesis I), la **configuración** (el texto mimético que narra la acción, mimesis II), y la **refiguración** (la configuración mimética de nuestra experiencia, mimesis III). Así, efectivamente, la narración comienza en la vida y vuelve a la vida. En el relato este *sujeto, actante y prefigurado*, se configura y se refigura en una triple mimesis (Ricoeur, 2004, I p.113-139):

La mimesis I (la prefiguración) se corresponde con los relatos a los que venimos arrojados al mundo, la maraña de historias a las que nos vemos lanzados y que prefiguran nuestra identidad de modo fragmentario y contradictorio. Así pues, a la cuestión de qué articula y rearticula narrativamente la identidad personal, según Paul Ricoeur, debiéramos poder responder que nada menos que la *conexión de la vida* como equivalente a la unidad recreada de las historias de una vida consideradas como precomprensiones de nuestra significación histórica. La trama o historia de una vida es la conexión o identidad creada del personaje que se construye a la vez que le intenta dar unión a estas historias (Ricoeur, 2004, I p. 115-129).

La mimesis II, como intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector, es un relato que opera siempre en relación a la mimesis I porque representa la cotidiana existencia. Pero la mimesis II no es una copia de la mimesis I, sino que la transforma mediante la trama, el orden y la secuencialidad. La mimesis II es un “como si” contrafáctico que es distintivo de la ficcionalidad. En el cuadro de la hermenéutica del relato, Ricoeur ha establecido decididamente que la significación social e histórica

de un acontecimiento viene dada por su integración a una intriga y que la “mise en intrigue” (puesta en intriga) es nada menos que la mediación que asegura el sentido y la inteligibilidad de la experiencia humana del tiempo (Ricoeur, 2009, p. 35-38): el tiempo se hace tiempo humano en la medida que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal (Ricoeur, 2004, I p. 130-138).

La correlación tiempo-relato hace que se junten las dos tesis en una unidad: si queremos saber qué es el tiempo, éste tiene que estar transido de narratividad. Igualmente si queremos saber qué significa narrar para comprendernos y comprender el mundo, y en consonancia actuar, entonces debemos acudir necesariamente al punto de partida obligado: la dimensión insoslayable de la temporalidad en nuestra existencia. En ella encontramos el fundamento ontológico del sentido de nuestra existencia. En efecto, narrar nuestra existencia se convierte en una condición de inteligibilidad del tiempo vivido y por vivir; en una condición para comprender y unir una vida que pide ser unificada y, finalmente terminar siendo refigurada, puesta en práctica y encarnada, en la práctica diaria. Recordemos que, para Ricoeur, la hermenéutica es el lugar donde se encuentran y confluyen el sujeto y el objeto para descubrir cómo se abren nuevos mundos para que el primero pueda habitarlos.

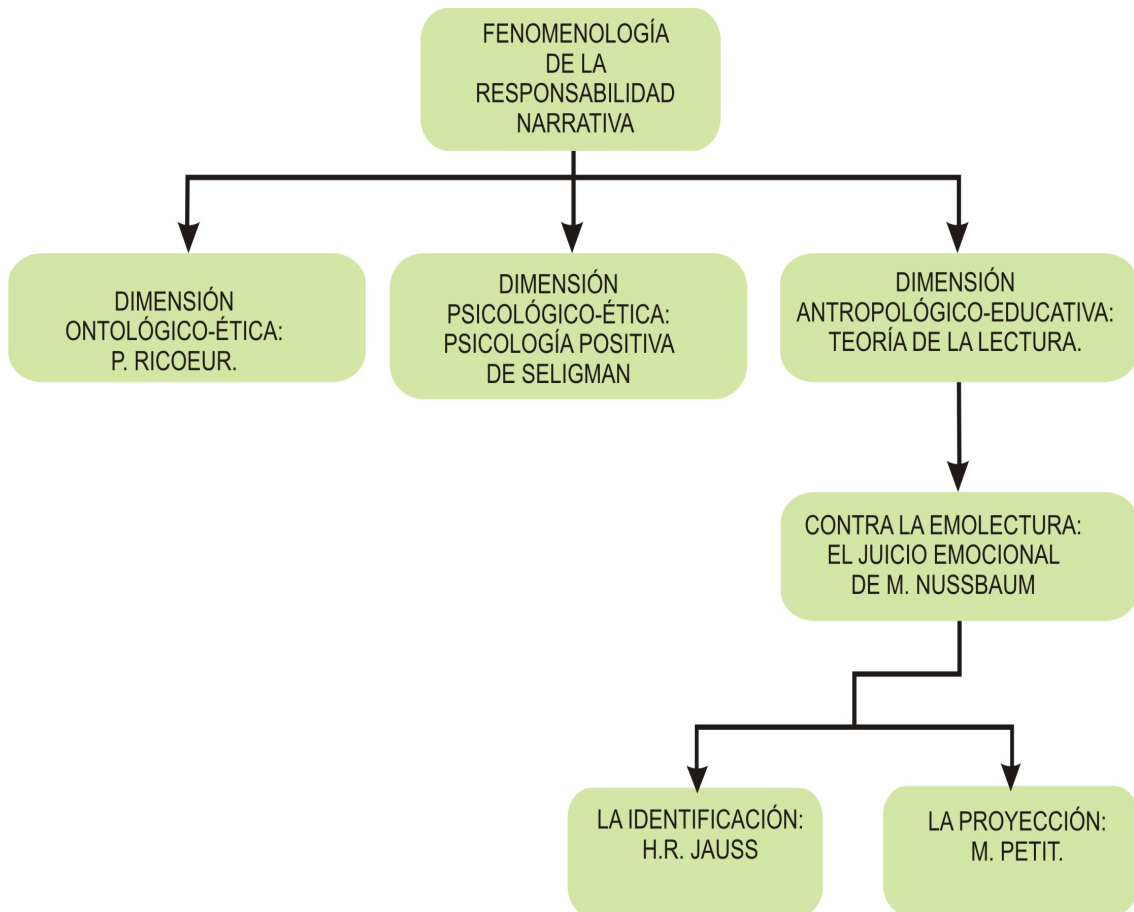
Para terminar, **la mimesis III** representa el regreso al mundo de la praxis, la refiguración hermenéutica; esto es, la aplicación que hace el lector de la obra. En definitiva, con la mimesis II la obra recupera su referencialidad ontológica y vital, para recuperar finalmente su apertura al mundo de la praxis y su referencia ética en la mimesis III.

La necesidad práctica de una hermenéutica narrativa es lo que define nuestro tiempo actual, caracterizado por la crisis de identidad. Dicha crisis se manifiesta de diversas maneras, por ejemplo en la adoración del dinero, como símbolo de éxito y felicidad, en una economía donde “ser” es comprar, consumir, usar y tirar, y donde, en definitiva, la identidad viene definida por las adquisiciones del mercado y no ya por las ideologías (Bauman, 2005). Frente a esto, para Ricoeur, nuestra “auténtica” identidad se desoculta en el lenguaje en el que emerge el ser del hombre, por medio de la narratividad constitutiva del hombre.

Esto quiere decir que la red de intenciones del agente, las razones que se dan en una conversación o la estructura narrativa del relato, no equivale a disolver el estatuto ontológico de estas acciones en meros juegos de lenguaje. El horizonte último de la narratividad no es otro que el horizonte de la responsabilidad ética y moral. El *self* (el sí mismo) permanece constante y se deja construir por los elementos culturales tan sólo para lograr una historia coherente y con significado propio. En una palabra, la identidad narrativa, para Ricoeur, es el punto de encuentro del ser que es narrado por la historia y de la historia que narra el *self*, un punto de encuentro necesariamente permanente de auto-formación.

En la antropología de Ricoeur, como decíamos, el ser humano es falible, vulnerable, camina herido, le faltan significados en su vida, pero al mismo tiempo es un *self* abierto a *la posibilidad* para crear significados. Y todas las mediaciones (símbolos, textos, metáforas, etc.) están ahí para llegar a paliar esta desproporción que el hombre experimenta (Ricoeur, 2009, p. 17-40). En resumen, la narrativa es una responsabilidad primordial, desde el momento en que necesitamos darle unidad y cohesión a nuestra temporalidad para, de este modo, adquirir una conciencia histórica que nos permita articular un plan de vida y llevarlo a cabo bajo esa *conversión de la mirada* que recibe el nombre de sabiduría práctica (Ricoeur, 2009, p. 69-80). Como concluye Otero (2014), la identidad narrativa (incluida la capacidad narrativa), se configura como:

- a) Exigencia onto-teleológica: Ser es proyectarnos narrativamente.
- b) Esta competencia está ligada a la competencia ético-práctica: *Convertir la mirada*, viviendo interpretando el vivir –perspectiva ontológico-ética-.
- c) Como mediación privilegiada entre lo psicológico y lo ético: Nuestro proyecto vital, nuestra identidad personal, exige saber contarnos la historia de nuestras vidas –perspectiva psicológico-narrativa-.
- d) Como *refiguración* lectora que rescata y ordena la temporalidad y, al mismo tiempo preserva la vida en común, el proyecto colectivo para formar una sociedad – perspectiva antropológico-educativa-.



Esquema 1. Fenomenología de la responsabilidad narrativa.

1.2.1. Responsabilidad y narratividad: perspectiva ontológica y ética.

MacIntyre (2004) interpreta la identidad de la existencia humana como la identidad de las narraciones literarias: la vida de cada uno de nosotros, como cualquier relato, tiene un inicio, una trama y un fin: “Qué significa la totalidad de su vida, a menudo con la intención de elegir entre futuros alternativos, lo que está preguntando es ¿con qué concepción de bien he estado comprometido hasta ahora? ¿Tengo motivos para cuestionarla? La unidad de la vida como un todo, sobre la que cada ser humano investiga es la unidad de una narración dramática, de una historia cuyo resultado puede ser un éxito o un fracaso para cada protagonista” (MacIntyre, 1991,68-69).

Una tarea que, por tanto, oscila entre la tragedia y el éxito feliz en cada decisión, con cada uno de los finales alternativos. Una tarea nunca definitivamente resuelta. La cohesión de la propia vida, en búsqueda de la articulación de las huellas, de los pliegues,

del destino y la historicidad, jamás se comprende definitivamente, jamás se conquista. La identidad narrativa es por definición una *identidad frágil*, hecha de *éxtasis y envío* (Ricoeur, 2004, III p.135). Ricoeur lo sabe muy bien: entre “el horizonte de espera y el espacio de experiencia”, el horizonte al que podemos acceder es tan solo un horizonte de “la mediación imperfecta entre futuro, pasado y presente” (Ricoeur, 2004, III, p.114).

Describir, narrar, proponer. Nuestra responsabilidad individual.

Queda claro, a la luz de estas matizaciones, que la identidad narrativa es el lugar mismo donde el sujeto experimenta, algunas veces hasta el extremo, su propia falta de identidad., sin embargo “muchos relatos de conversión dan fe de semejantes noches de identidad personal. En estos momentos de extrema renunciación, la falta de respuesta a la pregunta ¿quién soy? Remite, no a la nulidad, sino a la desnudez de la pregunta misma” (Ricoeur, 1996, p.170).

En las narraciones literarias a modo de prefiguración, los eventos contingentes de nuestra vida parecen tomar sentido ante esa historia puesta en escena de forma estética. En ese orden es como si nuestro mundo interior pudiera tomar forma, porque la obra nos devuelve un eco de lo que hasta ese momento era indecible, dando luz a las experiencias que hasta ese momento nos parecían oscuras. La literatura parece coser algo que estaba roto, nos devuelve una realidad rearticulada. Por eso la lectura que nos saca de nosotros mismos hacia lo más secreto de otras personas, nos devuelve lo más secreto de nosotros mismos a la luz de la mirada del otro. Así, los casos límite de la imaginación narrativa, como las crisis existenciales del sí, lanzan al sí-mismo fuera de su burbuja y lo vuelve disponible para el otro.

El lector, en el espacio íntimo de la lectura, sale de sí al mundo de los otros que antes que él han sentido las mismas emociones, y estas emociones parecen llegar a través del cuerpo de los otros, “como energía liberada, recuperada, como fuerza para trasladarnos a otro lugar y a otro tiempo” (Petit, 2003, p.13). Estos desplazamientos, estas reorganizaciones psíquicas son lo más interesante de lo que ocurre en el acto de la lectura, más allá de la mera utilidad instrumental que normalmente se le atribuye a esta (como forma de acceso al saber, a la información, a un mejor manejo de la lengua etc.). El escritor o el lector se abren así al cuidado por el otro, narrar y de la misma manera leer, tiene como trasfondo la construcción del sí mismo para el otro. La lectura ayuda a

las personas a construirse, a elaborar un espacio de libertad a partir del cual darle sentido a sus vidas.

“También deben considerarse estas reorganizaciones psíquicas; pues es la elaboración de una posición del sujeto lo que está en juego. De un sujeto que levanta los ojos de la página, compone en su cabeza frases inéditas, para representarse su vida, para hacer de ella un relato. De un sujeto que poco a poco, encuentra un lugar en la lengua, inventando sus propias palabras, su propia manera de decir” (Petit, 2003,13).

Se entiende así mejor el sentido de la mimesis en Ricoeur, el sujeto construye su historia apoyándose en fragmentos de relato, de imágenes, de frases escritas por otros y de las que saca fuerza para salir de su presente y de su destino. La lectura en este sentido tiene una dimensión ontológica nos saca del propio tiempo hacia la historia, de la pequeña parcela del lenguaje materno al lenguaje universal. La lectura es desterritorializante, nos hace responsables de nosotros mismos a la par que de la humanidad.

De tal manera que la teoría de la narración y sus implicaciones prácticas se resuelve con la primacía ética del otro distinto de sí sobre el sí. La responsabilidad ante el propio proyecto personal es la responsabilidad ante el otro que cuenta conmigo, que se cuenta conmigo y para mí. Esto puede encontrar en Ricoeur un camino que va de la estima de sí a la preocupación por el otro. Lo lingüístico, lo práctico y lo narrativo se abren a una dimensión nueva, a la vez ética y moral, finalmente todas estas nuevas mediaciones intersubjetivas hacen que el sujeto de la acción coja el camino de “Retorno al sí-mismo” (Ricoeur, 2005, p.71-82). Y de este modo se ha llegado aquí a una nueva definición de narrar: es desplegar un espacio imaginario para experiencias de pensamiento en las que el juicio moral se ejerce según un modo hipotético. Aquí la responsabilidad narrativa va de la descripción a la indicación para el otro: las decisiones difíciles son las que se *refiguran* acudiendo a ficciones narrativas, a modo de anticipaciones de carácter ético. Ante un dilema moral, organizo mi acción a modo de una trama e hipotéticamente tomo decisiones conforme a complejos juicios morales, teniendo en cuenta las emociones y las creencias, las imágenes y los símbolos que comparto con los otros.

Podemos concluir que el hombre es creador de significados mediante una narrativa que vincula lo heterogéneo, que va cambiando a lo largo del tiempo, que otorga una identidad y que busca no sólo la propia autoconfianza sino el cuidado de los otros. De este modo, al final, la teoría narrativa de Ricoeur se convierte en una teoría de la creatividad moral que incluye la vida en común desde su ética breve: “Buscar el bien para mí y para los demás en instituciones justas”(Ricoeur, 1996, p.393).

Así, la teoría narrativa (mediante los tres elementos de describir, narrar e indicar), ejerce un conjunto de mediaciones entre la teoría de la acción y la teoría moral, extendiendo su fuerza hasta el campo práctico y ético. Dicho de otra manera, e incluyendo la figura del lector, el relato nunca es éticamente neutro, se revela como el primer laboratorio del juicio moral. Esto quiere decir que con la lectura se logra no sólo una mejor descripción de la experiencia moral sino que también se penetra en la complejidad de los dilemas y conflictos éticos del sujeto agente, además de buscar la propia comprensión y la de los otros para nuestras decisiones.

Del cuidado de sí al cuidado del otro Nuestra responsabilidad social.

La práctica moral se desenvuelve según el esquema típicamente narrativo de la búsqueda de una solución al nudo de la trama y de probar nuestras expectativas lectoras en el desarrollo de la trama. Por este motivo, Nussbaum (1995) intenta hacer filosofía moral partiendo de los textos narrativos, concretamente con las tragedias griegas: la literatura y la filosofía aparentemente tienen poco que ver y tratan las cuestiones éticas de forma diferente. Sin embargo, para los griegos existían las vidas humanas y sus problemas, y por otra parte, diversos géneros en prosa y verso, en cuyo marco se podía reflexionar sobre tales asuntos. La continuidad entre la vida y la literatura o mejor entre la vida y la vida no se discutía, dicha continuidad es a la que apela también Ricoeur (2009, p. 48-56).

Así, en Ricoeur, MacIntyre o Nussbaum, el hombre, aun cuando es finito, no deja de buscar y crear significados para una vida mejor y más feliz, pasando por el proyecto comunitario de convivir en una sociedad para lo cual existe un lema: “preocupación-por-el-otro” (Ricoeur,1996, p. 194), “por el polo del tú”, “por el polo del él” (Ricoeur, 2009, 69). Por ello la fenomenología hermenéutica se inscribe en una

ontología de la alteridad. Por ello se hablará ahora de la base intersubjetiva del sujeto ético.

Ricoeur designa la carne, antes que la constitución del *alter ego*, como la estrategia de la constitución intersubjetiva de la naturaleza común. Es decir, la carne designa el paradigma de la alteridad y su aptitud para sentir se manifiesta por el privilegio en el tacto. El alter ego es la “segunda carne propia” (Ricoeur, 1996, p. 360-63). Llevando más lejos esta idea de Ricoeur, afirmamos aquí que leer es emocionarse, es decir sentir en carne propia la experiencia de los otros.

Sí, otros antes que yo han sentido las mismas emociones y es el cuerpo el que está presente en tales encuentros entre la conciencia y el alter ego. En este sentido las palabras nos tocan y por ello, como insistiremos más adelante, la lectura es un camino para la educación emocional y sentimental. Ricoeur propone así una ética que nos ha guiado del polo existencial de la “auto-estima de-sí”, a la dimensión intersubjetiva. Aquí la ontología no solo del sujeto histórico o lingüístico, sino del sujeto encarnado y emocional, se convierte en una hermenéutica de la acción: Decir ‘soy’ es decir quiero, me muevo, hago ante los otros y para los otros (Ricoeur, 1996, 356). También siento y relato lo que siento para entenderme, pero también para que me sientan los otros.

Lo intersubjetivo, la historia o el lenguaje que nos interpelan y a los que acudimos en esta construcción de sí, no debe entenderse solo como pertenencia: toda lectura es transgresora. El niño que lee da la espalda a los suyos “se fuga, salta una tapia, la tapia de la casa, del pueblo, del barrio...” (Petit, 2001, p.44). Leer es un acto transgresor y por eso tal vez toda la presión que se ejerce desde el ámbito de la escuela y de la familia seleccionando lecturas obligatorias y guiadas es estéril. Así se traiciona la creatividad moral de la que hablábamos más arriba, leer es un acto heroico e íntimo que nos lleva a inventar nuevos sentidos. Para demostrar esto Petit nos remite a los análisis del cuento de Vladimir Propp en *Morfología del cuento popular* (Propp, 2000). Propp coleccionó miles de cuentos, trató de clasificarlos y descubrió que esos relatos estaban regidos por el orden de un determinado número de funciones. Las tres primeras son: 1) uno de los miembros de la familia se aleja de la casa; 2) el héroe entra en conocimiento de una prohibición; 3) la prohibición es infringida; el héroe hace lo que no debe hacerse o dice lo que no debe decirse. Dicho de otro modo, inventa algo nuevo. Para algunos antropólogos y teóricos de la literatura sería el acto fundacional de la novela: “a pesar

de su gran diversidad de expresión, es la partida del héroe la que por medio de su desarraigo forja su identidad” (Petit, 2001, p.45). La lectura efectivamente nos permite conquistar el espacio íntimo de nuestra identidad, pero también tiene un segundo momento: del espacio íntimo a través de esta llegamos al espacio público, es decir, el héroe después de haber resuelto el enigma y vencido al dragón debe regresar a casa. Y eso no es solo volver al salón familiar, sino también a la historia común y al lenguaje, es levantar la mirada del libro y responder porque el libro nos cuestiona. La lectura es *formación*, en el sentido de H. George Gadamer (*Bildung*), es probarnos a nosotros mismos en una aplicación innovadora del sentido, pero también es elevación hacia la generalidad de lo humano, pertenencia a la historia y a la tradición, pertenencia al lenguaje que nos interpela (Gadamer, 1977, p. 43).

Así queda una última pregunta en relación a la intersubjetividad: ¿la idea de una única historia y una única humanidad cómo podría salvarse para no quedar en un trascendental tramposo, vacío y sin proyección? Para responder acudimos de nuevo a Ricoeur, que para apoyar las meta-categorías que crean una tensión entre “horizonte de espera y espacio de experiencia”, acude a “la afirmación del deber ético y político”. Aquí se puede ubicar la responsabilidad social, porque es en este plano de la práctica colectiva donde busca resolver la tensión entre identidad narrativa e identidad moral, acudiendo al fenómeno de *la promesa* (Ricoeur, 2005, p. 136) para que aquella tensión pueda fructificar y aparezca como el germen de un nuevo comienzo. En *la promesa*, en cuanto dialéctica cruzada del sí mismo y del otro distinto de sí, se abre a un nuevo futuro: el otro cuenta conmigo, se narra para mí y espera mi lectura atenta de sí. Y yo, con mi palabra, le digo: aquí estoy, mi historia en su autenticidad tiene algo que decirte.

1.2.2. Responsabilidad y narratividad: perspectiva psicológica y ética.

Martin Seligman, anterior Presidente de la American Psychological Association y profesor de la Universidad de Pennsylvania ha fundado, a principios de este siglo, una nueva corriente que no se ocupa principalmente de las disfunciones, los traumas, las enfermedades y miserias de cada uno sino que se interesa por la satisfacción vital de las personas y los ciudadanos. De aquí su nombre: “Psicología Positiva”.

Desde la Psicología positiva de Seligman, en su libro *Fortalezas de Carácter y Virtudes* (Seligman & Petterson, 2004), se puede sostener la tesis de que las emociones,

la vida afectiva y la razón práctica forman el carácter. Entonces, las fortalezas de carácter, una vez identificadas, se ejercitarán en la sabiduría práctica y la vida afectiva. ¿Por qué es tan importante identificar dichas fortalezas?, porque está en juego la felicidad? ¿Se puede enseñar a ser feliz?, ¿se puede educar para la felicidad? Según el planteamiento de Seligman y de la Psicología Positiva, sí. Aquí se pretende establecer un puente entre las éticas de la narratividad y esta teoría, proponiendo la narración como un artefacto de placer capaz de la habituación del carácter (identificar y fortalecer las virtudes que requieren práctica y repetición), la educación de las emociones, y el aprendizaje para hacer elecciones y tomar una decisión. Para ello se necesita estudiar y proponer la práctica de una buena discriminación ética, a través de las obras literarias, lo que produciría placer ontológico, estético y ético (Otero, 2014).

En *Fortalezas de Carácter y Virtudes*, Seligman y sus colaboradores hacen por primera vez la clasificación de las fortalezas del ser humano y reclaman el estudio del carácter y de la virtud como tópicos legítimos de la investigación psicológica y del discurso informado de una sociedad. Creen posible, hablando de las fortalezas y midiéndolas a lo largo del curso de la vida, desarrollar una ciencia de las fortalezas humanas. Dicen estos autores: “Creemos que el buen carácter puede cultivarse pero para hacer esto necesitamos herramientas conceptuales y empíricas para construir y evaluar las intervenciones” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p.55).

El campo emergente de la Psicología Positiva focaliza su área de acción en tópicos de las éticas finalistas o eudemonistas como lo son las nociones de virtud, vida feliz, y carácter, que intentaremos poner en relación con la teoría de la lectura. Como se verá, la narración puede ser un *artefacto* idóneo para identificar y ejercitar fortalezas de carácter que podemos trasponer a la vida en sociedad. De esta manera se unen, dentro del ámbito de las éticas narrativas, la imaginación y las emociones como recursos narrativos (Nussbaum, 2014) y, por ello, educables desde la lectura.

Se tiene que hacer aquí referencia a la diferencia entre las éticas deontológicas o del deber, centradas en las normas, y las éticas eudemonistas del bien o la felicidad, denominada teleológicas; el referente de las primeras es Kant y el de las segundas Aristóteles. Este trabajo, como se ha dicho, busca a través del concepto de responsabilidad narrativa un puente entre ambas.

Se apuesta en principio por las éticas aristotélicas, cercanas a la psicología positiva (Nussbaum-Seligman), como éticas de la virtud. Es decir, como éticas que proponen un modelo de vida buena (virtud) y un modelo de identidad basado en el fortalecimiento del carácter en el ejercicio de dichas virtudes. Las éticas eudemonistas permiten ilustrar nuestro modelo narrativo para la responsabilidad: las narraciones son ejemplos o modelos de la acción virtuosa y la lectura es una forma de experiencia que permite la educación emocional. Como se decía en el caso de Ricoeur, leer es ensayar contrafácticamente nuestras decisiones, ponerlas a prueba. Leer no es sólo descifrar las letras, también es imaginar, es levantar un momento la cabeza para describirnos al identificarnos con los personajes de ficción, y hacer así inteligibles nuestras decisiones, narrándolas para los otros. Pero, como se vio con Ricoeur, describir y narrar suponen también indicar, mostrar nuestra concepción del bien y de lo bueno: el cuidado de sí nos abre a la preocupación por el otro, como se dijo anteriormente. El eudemonismo aristotélico se conecta así con la ontología de la alteridad como base intersubjetiva del sujeto ético.

Lo bueno no solo hay que conocerlo, como proponen las éticas intelectualistas, también hay que desearlo, por eso los razonamientos solos son insuficientes (Camps, 2011, p. 53). El autodominio, al que invita Aristóteles con su teoría de la *phrónesis* (prudencia), es la fortaleza moral o la capacidad de actuar de acuerdo con los principios de una virtud intelectual -la prudencia o sabiduría práctica- que requiere también de reflexión sobre los fines de la propia vida, más allá de los deseos inmediatos. Dicha virtud intelectual no es una disposición natural, sino que se aprende, ha de ser educada. Para que el hombre obre bien, tienda al bien supremo (la verdadera felicidad), no solo necesita de conocimiento sino también, como se dijo, de modelos virtuosos y de ejercicio o práctica. Todos estos tópicos de las éticas eudemonistas (virtud, felicidad, fortalecimiento del carácter...) son la base de las éticas narrativas y de la actual psicología positiva.

Pero, ¿en qué sentido las narraciones –como modelos o antimodelos para una vida buena- nos responsabilizan? Mientras MacIntyre recurre a la narrativa en orden a explicar los fines de las virtudes, Nussbaum dice que la novela es en sí misma un producto moral y la vida buena es una obra de arte literaria: “La literatura, con sus narraciones y sus imágenes, constituye una prolongación de nuestra experiencia y nos

anima a comprender y desarrollar nuestras respuestas cognoscitivo-pasionales” (Nussbaum,1995, 253). Para ella, los géneros literarios son en sí mismos formas de conocimiento y deben ser incorporadas dentro de la filosofía tradicional. La literatura es un producto moral y la conducta del escritor es una conducta moral. Esto supone dos niveles de responsabilidad: por un lado, la del escritor (o artista) que transmite ciertos valores que expresan el sentido de la obra; por otro lado, la de cada uno de nosotros, en tanto en cuanto nos construimos a nosotros mismos como seres que actúan moralmente de la misma manera que el artista crea una obra de arte. Y, en cuanto que le damos a esta creación una dimensión intersubjetiva, buscamos que sea no solo inteligible para los otros, sino también deseable y hasta un modelo para ejercitar la virtud.

Para Nussbaum las virtudes serían imágenes y símiles –podríamos llamarlas también metáforas o símbolos- que resultan muy útiles para que el lector comparta experiencias que de otro modo no podría tener, y las recree en su interior (Nussbaum, 1995, p. 53-128). Por su parte, Seligman y Petterson (2004) distinguen las fortalezas del carácter de los talentos y las habilidades, también de las virtudes. Analizan las condiciones situacionales que hacen posible las fortalezas y también cómo se llega a un cumplimiento de éstas y los resultados que pueden deducirse de su realización, pero dichas fortalezas son lo que desde Aristóteles hasta las éticas narrativas se han denominado virtudes: la excelencia entendida no como una facultad, ni como una pasión, sino como una acción práctica continua a lo largo de toda la vida, una excelencia que nos perfecciona (como dice Aristóteles en la *Moral a Nicómaco*, Libro Segundo, V).

Seligman y Petterson (2004) dividen en seis categorías las fortalezas del carácter: sabiduría y conocimiento, energía (*courage*), humanidad, justicia, templanza y trascendencia. Estas fortalezas de carácter y las virtudes que comprenden son las siguientes (Otero, 2014, p. 301-302):

Sabiduría y conocimiento son las fortalezas cognitivas que confieren la adquisición y el uso del conocimiento), tales como la creatividad (originalidad, ingenuidad), la curiosidad (interés, búsqueda de novedad, apertura a la experiencia), la mente abierta (juicio, pensamiento crítico), amor por el aprendizaje y perspectiva (sabiduría).

La energía (*courage*) es una fortaleza emocional que implica el ejercicio de la voluntad para cumplir objetivos/metas frente a las situaciones opuestas, sean internas o externas. Hablamos en este sentido del valor, la persistencia (industriosidad), la integridad (autenticidad, honestidad) y la vitalidad (entusiasmo, vigor, energía).

La humanidad es una fortaleza impersonal que implica mostrar aceptación incondicional y amabilidad hacia los demás (generosidad, crianza, cuidado, compasión, amor altruístico) e inteligencia social (inteligencia emocional, inteligencia personal).

La justicia es una fortaleza cívica que subyace a la salud de la vida comunitaria. Por tal se entiende, entonces, la ciudadanía (responsabilidad social, lealtad, trabajo en equipo), la imparcialidad y el liderazgo.

La templanza es una fortaleza que nos protege de los excesos, ya sea por medio de la capacidad de perdón y misericordia, la humildad y modestia, la prudencia y la auto-regulación (*self-control*).

Finalmente, **la fortaleza** de trascendencia da forma a aquellas conexiones con un universo más amplio y proporciona significado y sentido. Tal es el caso de la apreciación de la belleza y la excelencia (temor reverencial, admiración, elevación), la gratitud, la esperanza (optimismo, mente abierta al futuro, orientación al futuro), el humor (sentido lúdico) y la espiritualidad (religiosidad, fe, propósito).

La vida humana, comprendida según la responsabilidad narrativa, se convierte en un *itinerario* hacia la plenitud de la vida (vida feliz), un camino no exento de dificultades, sino amenazado a cada paso por peligros morales y físicos a los que es preciso enfrentarse. Según MacIntyre, en este caminar, las virtudes encuentran su lugar como fortalezas, cuya posesión y ejercicio conducen al éxito, y los vicios, como cualidades que llevan al fracaso. El modo de entender las virtudes y los vicios dependerá de la concepción que se tenga del éxito o del fracaso a la hora de responder a la pregunta por la plenitud de la vida. Después de exponer así la estructura narrativa de la vida humana, MacIntyre da una de sus definiciones de virtud, vinculada a esta búsqueda de plenitud de la existencia:

“Las virtudes han de entenderse como aquellas disposiciones que no sólo mantienen las prácticas y nos permiten alcanzar los bienes internos a las prácticas, sino

que también nos sostienen en el tipo pertinente de búsqueda de lo bueno, ayudándonos a vencer los riesgos, peligros, tentaciones, y distracciones que encontremos y procurándonos creciente auto-conocimiento y creciente conocimiento del bien” (MacIntyre, 2004, p.270).

La definición de virtud de Nussbaum —como imagen o símil que nos permite acceder imaginaria y emocionalmente a experiencias de otro modo difícilmente accesibles— nos acerca a la creatividad propia de la lectura como ensayo de bajo riesgo para el aprendizaje moral; pero más interesante parece la anterior definición de MacIntyre, ligada a la realización de la vida buena, porque está en consonancia con los criterios para definir las fortalezas de carácter de Seligman. De entre estos criterios, aquí interesa especialmente el siguiente: la fortaleza de carácter se encarna (toma cuerpo) en modelos de excelencia o perfección en las diversas culturas, que mediante historias, mitos y símbolos nos presentan modelos de roles (Otero, 2014, p. 301-302). Este criterio alude, como se verá, a los modelos identificatorios, especialmente los modelos simpatéticos o compasivos, pues tales modelos serían “los modelos ejemplares” que la historia de la literatura nos aporta (Jauss, 1996). Aquí también la teoría ética y la teoría literaria se dan la mano, como se va a ver más adelante.

Nussbaum, al respecto, no habla de identificación, entiende que las virtudes morales se comunican a través de la recreación de una experiencia propia, es decir, contando una historia, despertando la imaginación y los sentimientos del interlocutor con recursos narrativos. Como diría Nussbaum:

“Las imágenes y los símiles resultan muy útiles para que el oyente comparta la experiencia y la recree en su interior [...]. El mejor modo de aprender determinadas verdades sobre la experiencia humana es vivirlas en su particularidad. Sin embargo, dicha particularidad no puede captarse sólo mediante el pensamiento ‘en sí mismo y por sí mismo’. Como dirían Esquilo y Sófocles, a menudo es necesario el aprendizaje mediante la actividad cognoscitiva de la imaginación, las pasiones e incluso los apetitos, situándose en el interior de un problema y sintiéndolo. Ahora bien, no todos podemos experimentar todo lo que deberíamos saber para vivir bien. La literatura, con sus narraciones y sus imágenes, constituye una prolongación de nuestra experiencia y nos anima a comprender y desarrollar nuestras respuestas cognoscitivo-pasionales” (Nussbaum, 1995, 253 y s.).

Nussbaum aquí hace hincapié en dos aspectos claves en este trabajo, primero la literatura incide en nuestra praxis en nuestra vida cotidiana, no sólo interpreta la realidad sino que de algún modo pretende transformarla. Estas tesis están también en la teoría de la identidad de Hans-Georg Gadamer, para el que igualmente la lectura tiene una relación limítrofe con la creación poética y la autorrealización personal: la lectura es una experiencia que nos lleva a “ejecutar”, a poner en acción el sentido confrontándonos con nosotros mismos (Gadamer, 2006, p.30-33) . Este es el sentido profundo y paradigmático de la interpretación estética y lectora. La lectura penetra de modo progresivo –fomentando el cambio, el distanciamiento o la crítica- o retroactivo – legitimando el presente- en el comportamiento pragmático de nuestra experiencia del entorno. Así, existe un horizonte recíproco entre la lectura y el comportamiento pragmático y, por tanto, entre la lectura y otros ámbitos de sentido del entorno. La literatura tiene así una función didáctica, comunica por negación (ficcionalmente) las reglas y los usos de nuestra praxis cotidiana -de la configuración pasaríamos a la refiguración, en palabras de Ricoeur—.

En segundo lugar, la cita de Nussbaum habla de que tal eficacia en la transmisión de reglas y valores radica en el poder de la literatura para transformar las emociones y, desde estas a través de la imaginación, para transformar también nuestras creencias sobre lo que es bueno y deseable. Nos está hablando la autora del juicio emocional y a su importancia en la deliberación ética. Como se verá, puede tratarse de una alternativa a la teoría de la inteligencia emocional de Goleman. Siguiendo a Marta Nussbaum y a su doctrina neoestoica sobre las emociones, abordaremos de forma crítica el tema de la *emolectura*.

1.2.3. Perspectiva antropológica y educativa: La lectura y la transmisión de un universo de valoraciones.

En definitiva, en el apartado anterior se vio que somos una especie que necesita poder narrar sus vivencias, apalabrarlas y situarlas proyectivamente en el tiempo - gracias a una trama y considerando siempre los posibles fines o sentidos que le damos a nuestras acciones-. Así, como propone Ricoeur (1996), la dimensión ontológica de la lectura conlleva una dimensión ética: sólo aquellas experiencias con las que confrontamos narrativamente nuestra biografía parecen tener la autenticidad suficiente para que merezca la pena contárselas a los otros; de ellas nos hacemos responsables.

Por ello, con frecuencia, tras todo trabajo científico y académico de interés suele haber detrás experiencias biográficas de hondo calado. Narramos, nos contamos nuestra historia, buscando concernir a los otros; así, simbólica y metafóricamente, nuestra experiencia compromete la experiencia de los demás. En este sentido hablar de narratividad es hablar de responsabilidad.

También se ha visto con Seligman (2014) que la lectura compromete nuestro proyecto vital y la búsqueda de nuestra felicidad personal. La Psicología positiva promueve el fortalecimiento de nuestras virtudes en la línea de las éticas eudemonistas clásicas. Leer nos aporta modelos para la acción, modelos de astucia, de resistencia, de prudencia y de valor, y confronta estos modelos en situaciones extremas que raramente podríamos vivir, pero que analógica y simbólicamente están ya presentes en nuestras vivencias cotidianas. Con los héroes y los antihéroes clásicos y modernos, nos confrontamos y nos medimos, y así sabemos más de nosotros y del alcance de nuestras decisiones.

Por todo ello está claro que, para poder narrar nuestras vidas auténticamente, necesitamos modelos diversos con los que confrontar nuestras experiencias y nuestras decisiones; de ahí la importancia de promover la lectura desde la escuela. Aunque pudiera parecer lo contrario, a los jóvenes no les bastan los pálidos y encorsetados modelos que en la actualidad pueden aportarles los medios de comunicación y las redes sociales. Los jóvenes están ansiosos de conseguir modelos e interlocutores para poder dar significado a sus experiencias, están ansiosos de descubrir quiénes son y así salir del laberinto de las vivencias y de los relatos confusos que les llegan.

Los jóvenes están hartos de clichés, de repeticiones y de inautenticidad, y si somos capaces de hacerles ver que la literatura encierra las claves para agrandar y reparar su mundo interior, y de esa manera también su mundo exterior, lograríamos que la lectura deje de ser para ellos esfuerzo y sufrimiento, y pase a ser vivida como riqueza y oportunidad. Esta dimensión curativa de la lectura es el centro del trabajo de Petit (1999, 2001), que es la antropóloga e investigadora francesa, a la que se recurrió aquí para justificar los vínculos entre la lectura y la responsabilidad social.

A. ¿Contra la emolectura?

A menudo, este proceso complejo (ontológico-antropológico-psicológico y ético) en la actualidad es abordado reduccionistamente desde los planes de fomento de la lectura al uso que nos hablan de emolectura e intentan vincular la comprensión lectora con el desarrollo de la inteligencia emocional. Nada más lejos de nuestra intención, aunque este trabajo atiende también a los aspectos emocionales implicados en el acto de leer pero en su continuidad con el juicio ético, para la toma de buenas decisiones, de decisiones responsables.

El Informe Delors (Unesco, 1998) ya afirmaba que la educación emocional debiera ser fundamental en el desarrollo cognitivo y una herramienta de prevención, ya que muchos problemas escolares académicos y de convivencia tienen su origen en el ámbito emocional. Para Moreno, Gómez y Cervelló (2009) ese tipo de problemas serían mayoritariamente consecuencia del escaso conocimiento emocional que los alumnos poseen de sí mismos y de los que nos rodean, fenómeno al que denomina “subdesarrollo afectivo moral”.

Para subsanar este problema una solución sería potenciar desde la escuela las inteligencias inter e intrapersonal de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998). Este autor describía, entre otras, la inteligencia intrapersonal como aquella que permite comprenderse y trabajar con uno mismo, y la interpersonal, como la que permite comprender y trabajar con los demás. Ambas configuran la denominada inteligencia emocional de Goleman (2011), que sería la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, y utilizarlos como guía de pensamiento y de acción.

Desde el punto de vista educativo preferimos hablar, con Goleman (1996) de educación emocional, acentuando que es una capacidad que se aprende y que tiene por finalidad aumentar el bienestar personal y social. El propio Goleman es partidario de que en el currículum se trabaje la inteligencia emocional: “Quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el conocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás” (Goleman, 1996, p. 31).

La conciencia de uno mismo: la lectura nos enseña a reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece. Nos enseña a estar atentos a nuestros estados de ánimo y reacciones, a reflexionar sobre lo que leemos. Leer supone aprender a expresar diferentes emociones, a dramatizarlas interiormente, con lo que es también una forma de aprenderlas.

La autorregulación: cuando tenemos conciencia de nuestras emociones tenemos que aprender a controlarlas. No se trata de reprimirlas, ya que tienen una función, sino de equilibrarlas. No tenemos que controlar que no aparezcan, sino controlar el tiempo que estamos bajo su dominio. La capacidad de tranquilizarse uno mismo es una habilidad vital fundamental y se adquiere como resultado de la acción mediadora de los ejemplos de los demás. En este sentido la dimensión ejemplar de los personajes con los que nos identificamos supone la posibilidad de aprender las emociones en su convivencia y en la oportunidad de su expresión (Goleman, 1996, p.31).

La motivación es la fuerza del optimismo, imprescindible para conseguir metas importantes. Está relacionada con diversos conceptos psicológicos como el control de impulsos (capacidad de resistencia a la frustración, de aplazar la gratificación), la inhibición de pensamientos negativos (para afrontar con éxito retos vitales), el estilo atribucional de éxito y fracaso, la autoestima (expectativas de autoeficacia). La motivación en este sentido no solo impulsa nuestra acción sino que tiene que ver con las imágenes con las que arropamos nuestros fines y metas vitales, y desde ahí en última instancia con *la felicidad* y nuestra *fortaleza de carácter* para alcanzarla. Ya se han relacionado estos dos términos con la responsabilidad narrativa en el apartado anterior.

La empatía es la experimentación del estado emocional de otra persona; la capacidad de captar los estados emocionales de los demás y reaccionar de forma apropiada socialmente. Tiene dos componentes: el afectivo y el cognitivo. Goleman señala siguiendo a E. B. Titchener que la empatía es una suerte de imitación física del sufrimiento ajeno con el fin de evocar idénticas sensaciones en uno mismo (Goleman, 1996, p.171). Exactamente así funciona la identificación emocional con los personajes en la lectura: jugamos a experimentar en carne propia lo que estos viven para vivir nosotros sus emociones.

Efectivamente, leer conlleva todos estos aspectos emocionales que construyen nuestra competencia emocional, desde ahí la lectura sería también una forma de educar nuestras habilidades emocionales, pero esta propuesta va más allá porque se defiende aquí que las emociones son sobre todo juicios. Por ejemplo, Martha Nussbaum, según la cual las emociones son un tipo especial de juicios: juicios de valor o evaluaciones. Inspirándose en la concepción estoica de las emociones, sostiene esta autora una tesis que ella misma denomina neo-estoicista según la cual: “[...] emotions are forms of evaluative judgement that ascribe to certain things and persons outside a person’s own control great importance for the person’s own flourishing- [...] -Las emociones son formas de juicio evaluativo acerca de cosas y personas que están fuera de nuestro campo de control y que consideramos relevantes para nuestro florecimiento personal-” (Nussbaum, 2001a, p. 79).

En la misma línea se encuentra la teoría de las emociones de Joel Marks (Marks, 1982, p. 227-242) o de O. Harvey Green (Green, 1992), según la cual las emociones son combinaciones de juicios y deseos. Esta línea teórica es conocida como “Belief-Desire Theory of emotions” y ampliamente defendida en la filosofía analítica. Otra versión de esta reducción de las emociones a juicios es aquella que intenta explicar las emociones como combinaciones de juicios y otros elementos. La más conocida de ellas es la “Teoría Componencial” de Aaron Ben-ze’ev, según la cual las emociones son un complejo de juicios, cogniciones, sensaciones y motivaciones (Ben-Ze’ev, 2000, p. 49).

Interesa aquí especialmente la primera, la de Nussbaum (2001a, 2008), que defiende una concepción cognitiva y evaluativa de las emociones. Estas no pueden ser reducidas a movimientos corporales involuntarios sino que son evaluaciones o juicios de valor sobre cosas y personas que están fuera de nuestro campo de control y que consideramos relevantes para nuestro bienestar, nuestros objetivos y nuestro proyecto personal. Esto supone una concepción antropológica subyacente que concuerda con el planteamiento anterior: primero porque nos sitúa ante el hombre falible (Ricoeur, 1968), vulnerable, que se preocupa por lo que está fuera de su control, que no es autosuficiente; de ahí la importancia de las emociones en el desarrollo del *self*. Segundo no se trata de una antropología trágica, como ya dijimos, porque las emociones tienen que ver con el florecimiento de la persona, con sus objetivos y fines, con el proyecto personal de cara a una vida plena (Seligman, 2014): “Por eso, en los casos negativos, uno siente que las

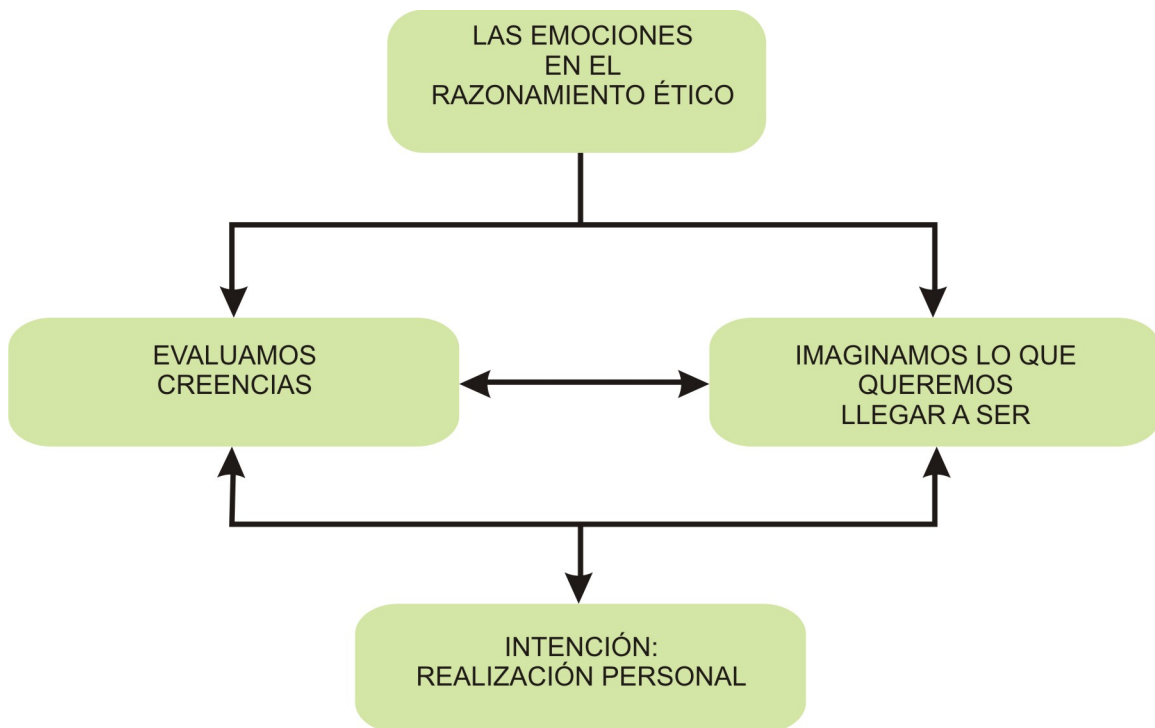
emociones destrozan el yo: porque tienen que ver conmigo mismo y con lo mío, con mis planes y objetivos, con lo que es importante en mi propia concepción (o impresión) de lo que significa vivir bien” (Nussbaum, 2008, p. 55).

Desde estas dos consideraciones, se puede entender también el valor cognitivo que Nussbaum atribuye a las emociones y que está más allá de Goleman y lo que denominaremos emolectura. Las emociones nos dan una visión del mundo que refleja nuestros propios objetivos y proyectos personales, tienen que ver por tanto con nuestras creencias, en este sentido pueden ser inapropiadas o equivocadas pero nunca falsas. Las emociones reflejan nuestras creencias sobre el vivir bien o la propia felicidad, son una percepción o visión de lo que importa o tiene valor para nosotros. Así mediante las emociones ajustamos el mundo a nuestras creencias y a la vez nuestras creencias determinan que experimentemos unas u otras emociones.

De esta forma, la teoría de Nussbaum (2001a, 2008) permite rescatar el término creencia de la psicología social, para hablar tanto de las normas como de las propias actitudes, como se verá. Pero, más allá de la psicología social y su intelectualismo, cuando hablemos de creencias estaremos haciendo referencia también a las emociones – en nuestro programa didáctico se vincularán ambos niveles, creencias y emociones-. Por otra parte las emociones en Nussbaum también, como actos cognitivos, están relacionadas con la imaginación como forma de sentirnos afectados por lo que nos rodea. La imaginación permite establecer vínculos eudaimonistas entre los objetos y nuestros proyectos e intereses vitales. Esto tiene profundas implicaciones éticas, por ejemplo es la imaginación la que me permite interesarme por las mujeres maltratadas en India, en cuanto que imaginariamente puedo hacerlas parte de mi propio esquema de objetivos y fines (Nussbaum, 2002, 2012). Por eso, en el programa educativo que aquí se propondrá se busca que el alumnado se identifique emocionalmente con los personajes, se trata de que imaginariamente se ponga en el lugar y las circunstancias vitales donde estos se desenvuelven, para que puedan sentir apego y empatía por esas circunstancias que en principio resultan ajenas a sus vidas.

Ejercitar la imaginación en este sentido nos humaniza, hace que los otros puedan llegar a ser objeto de mi compasión. Así moldear las emociones consiste en moldear imaginariamente nuestras creencias, pero esto no sería suficiente si nos quedáramos solo en la concepción de los objetos, en un cambio de creencias; es necesario también llegar

al ámbito de la acción, por eso se le da importancia en este trabajo a las intenciones como parte del razonamiento ético.



Esquema 2. Las emociones en el razonamiento ético.

Por razonamiento ético se entiende aquí esa forma de reevaluar emocionalmente nuestras creencias de cara al florecimiento de la persona y a la felicidad. Las emociones determinan así nuestro obrar moral, porque a través de ellas formamos nuestras creencias sobre el mundo –creencias subordinadas imaginaria y proyectivamente a nuestro proyecto personal- y a su vez estas pueden cambiar nuestras emociones. En este proceso bloqueamos o nos decidimos a la acción.

Esta perspectiva sobre el razonamiento ético define lo que va ser el programa que se propondrá cuya eficacia va a ser el objeto de estudio de esta tesis. Este se diferencia de los programas de educación emocional al uso, porque tiene en cuenta la dialéctica entre emociones y creencias –tanto en sus aspectos normativos como actitudinales-, que olvidan este tipo de programas. Por ejemplo, el programa para la educación en responsabilidad de la Fundación Botín, *Vida y Valores en Educación* (VyvE) y *Prevenir para Vivir* (PPV), dentro de su proyecto de *Educación Responsable* (Melero & Palomera, 2011), que trabajan especialmente la inteligencia emocional, la asertividad y la educación para la salud. Otro rasgo que diferencia la propuesta de esta

tesis es atender a la relación entre las emociones y la imaginación, por eso se habla aquí de responsabilidad narrativa, porque la proyección hacia el futuro, tan importante en la toma de decisiones, tiene una estructura ficcional y narrativa.

Del otro lado, la psicología social toma una perspectiva intelectualista a la hora de definir la responsabilidad, dejando de lado las emociones y la imaginación. Por ejemplo, como se verá, los programas de Alonso J. (2002) o Alonso F. (2004, 2014) o Escartí (2005, 2006) se ajustan a la definición de la acción responsable desde las categorías de la psicología social, hablando de creencias normativas, creencias actitudinales e intenciones. En este trabajo aunque no se quiere caer en la emotividad, tampoco se quiere descuidar los aspectos emocionales, de ahí que la definición del juicio emocional de M. Nussbaum resulte especialmente valiosa. En esta misma línea intelectualista suelen trabajar los programas de Filosofía para Niños, seguidores de M. Lipman (1992). Este tipo de Filosofía práctica le da una gran importancia a la argumentación y al razonamiento lógico a la hora de tomar buenas decisiones, pero descuida los aspectos emocionales implicados en la educación moral.

A diferencia de los programas a los que acabamos de aludir, aquí se pretende además vincular la educación emocional, la responsabilidad social y la lectura, abogando por los derechos culturales de los jóvenes con pocas oportunidades, condenados al fracaso escolar -como propone, por ejemplo, Petit (1999)-. Esta antropóloga del centro Nacional para la Investigación científica en París viene abordando sus investigaciones en torno a la lectura centrándose en la experiencia singular de los lectores, escuchándoles hablar en entrevistas amplias lo más abiertas posibles. Michèle Petit se ha esforzado en profundizar en cómo la lectura puede contribuir a la construcción del sí mismo, especialmente en momentos de crisis de identidad. A partir de su propuesta, se trata aquí de conseguir relacionar tres conceptos, el de lectura, el de desarrollo personal o fortalecimiento del carácter y el de curación emocional desde la lectura. El desarrollo personal lo entendemos como “construcción de sí” en el sentido que se le dio en Ricoeur (1996), a través del ejercicio de determinadas virtudes o fortalezas de carácter (Seligman, 2004). Queda ahora abordar esta dimensión curativa y reequilibradora de las emociones de cara a la responsabilidad social.

En un contexto mundial caracterizado por desigualdades y fragmentación crecientes, por un aumento de la violencia y una crisis social y moral intensa, el

concepto de desarrollo emocional se traduce generalmente como la voluntad de ir hacia un mundo más equitativo, más seguro, más pacífico (Petit, 2003). La teoría de Michèle Petit consiste en que la literatura nos puede ayudar a “saltar al otro lado” –de la miseria, de los conflictos, de la enfermedad...-, porque abre un espacio, suscita un movimiento psíquico que nos ayuda a reponernos del dolor, a sacarnos del aislamiento y hacernos partícipes de un proyecto personal y colectivo: “[...] Incluso a los más golpeados, una narración, una metáfora poética, pueden ofrecer un eco de su propia situación bajo una forma transpuesta. Un eco de lo que pasa en uno mismo, en las regiones de uno que no pueden ser nombradas. Y esto es abrir un espacio, evitar enloquecer de dolor, suscitar un movimiento psíquico” (Petit, 2003, p. 3)

Frente a la exclusión, la lectura permite a los jóvenes elegirse y elegir su vida, les saca de la determinación social que les aboca a ser vagos, vulgares, violentos e incultos. Las novelas y en general las artes narrativas, con los procesos identificatorios y de proyección hacia el futuro que operan en la lectura, sirven a los jóvenes para elegir su vida, para elegirse más allá de los estrechos modelos que la publicidad les ofrece. La responsabilidad narrativa de la que venimos hablando así tiene dos caras: la responsabilidad de los educadores a la hora de ampliar dichos modelos identificatorios de los jóvenes, y la responsabilidad de cada uno de nosotros de refigurarnos narrativamente nuestro propio proyecto, haciéndonos cargo de sus consecuencias para nuestro desarrollo personal y social.

B. Los modelos identificatorios.

Como se dijo, la ficción tiene una función educadora porque nos habla de la realidad figurando un mundo, pero en relación con el entorno cotidiano y sus esferas de sentido: la lectura, como experiencia, permite aclarar las estructuras del entorno histórico, sus modelos de interacción (tanto explícitos como implícitos), sus legitimaciones, e incluso su ideología latente. La pregunta que se aborda ahora cuestiona cómo puede, acaso, la obra de arte literaria trasladarnos a su universo de valores, normas y virtudes. Se trata así de articular tres conceptos que se barajaron en el apartado anterior: emociones, imaginación e identificación.

La literatura crea un universo verosímil que se expone para nuestra libre adhesión en la lectura. Se trata de un universo ficcional a la vez que verosímil, según H.

R. Jauss (1986), y su valor experiencial se logra precisamente desde la “eficacia” de las emociones. Para explicar esto, H. R. Jauss, teórico de la literatura y defensor del valor comunicativo de la experiencia estética, recurre a la noción de “función estética” de Jan Mukarovsky, que actualiza con los conceptos de *poiesis* (el aspecto productivo de la experiencia estética), *aisthesis* (el aspecto receptivo de la experiencia estética) y *catarsis* (la función comunicativa de la experiencia estética). Para Mukarovsky, la función estética consiste en una negación dialéctica de las funciones informativas y emocionales; pero Jauss, a diferencia de este autor, con el concepto de *aisthesis* afirma que esta negación es comunicativa. Según Jauss, la obra literaria comunica por negación el mundo de la praxis cotidiana (Jauss, 1986, p. 194).

Mukarovsky sigue a los formalistas para los cuales el signo estético no debía expresar emociones. Jauss, sin embargo, sigue a la hermenéutica y atiende al valor práctico-ético de la obra estética en términos emocionales con el concepto de *catarsis*: “La experiencia estética [...] organiza la compleja transformación de los sentimientos en la imaginación” (Jauss, 1986, p.194). ¿Pero, cómo son comunicados por la obra estos sentimientos o dicho de otra forma cómo la obra comunica así “los esquemas de experiencia primaria”? Para explicarlo Jauss recurre al concepto de “mundo del subsentido” de Alfred Schütz. Según esta teoría, el entorno cotidiano no está constituido por objetos sino por “áreas objetivamente diferenciadas del objeto” (Jauss, 1986, p. 195), de las cuales tenemos diferentes experiencias, dependiendo de la actitud (religiosa, estética, teórica...) con la que nos acerquemos.

Los mundos del subsentido tienen una estructura cerrada, pero la función estética logra suspender alguna de estas actitudes de acercamiento y así crear un único mundo, un mundo integrador de los mundos del subsentido independientes. Este paso se da en la experiencia de shock que conlleva la *catarsis*, la compleja transformación de emociones que prepara la imaginación para suspender uno de estos mundos, a la vez que permanece por negación, como horizonte de experiencia de la ficción.

La experiencia de la realidad, así apropiada en la experiencia estética, dispone dinámicamente de todas las experiencias de la realidad y de todas las esferas de significación, unificando todas las funciones de la conducta humana. Así, la experiencia estética -en el caso que nos ocupa atendemos a la experiencia estética en la lectura-

adquiere su dimensión pragmática como la más universal forma de lenguaje y como el modo más libre de comunicación.

En definitiva, la literatura puede transmitir todas las formas socialmente preestablecidas de la acción —todos los mundos de subsentido—, porque la actitud estética nos distancia de las funciones cotidianas (*aisthesis*) y nos prepara con el shock artístico (catarsis) para que el antiguo yo se transforme en uno nuevo a través de la identificación con el protagonista, lo que no es un simple mecanismo de imitación.

En la experiencia lectora se nos dan los esquemas de experiencia primaria, las formas elementales socialmente preestablecidas para actuar (*aisthesis*). Aquí se afirma que tales esquemas se comunican emocionalmente. Pero, después de esta experiencia lectora primaria se da también una reflexión estética secundaria que nos permite reconocer e interpretar (catarsis). Por eso, siguiendo a Otero (2014), se afirma aquí que la experiencia lectora trabaja y ejercita el juicio emocional. Las formas en las que se da la identificación estética de la *aisthesis* se mueven en un amplio abanico que va de la función transgresora a la función cumplidora de normas. La obra puede intentar adecuar nuestra conducta a la ideología dominante o romper con ella, ambas posibilidades —y las intermedias— se logran en las diferentes formas de identificación estética: “asociativa, admirativa, simpatética, catártica e irónica” (Otero, 2014, 304-5):

La identificación asociativa, supone participación lúdica —el lector entra en la acción según las funciones prescritas por la obra—, gracias a la comprensión y aceptación de las normas de justicia imperantes en la obra de ficción (Jauss, 1986, p. 260); en este sentido, la identificación asociativa tiene una función socializadora (Jaus, 1986, p. 261), crea una identidad colectiva. Existe un componente lúdico de la identificación asociativa que supone tanto jugar el juego, participando en libertad en las propuestas de la obra, como la transgresión festiva de su universo valorativo y sus normas. Como ejemplo de este tipo de identificación, Jauss nos propone el drama espiritual medieval y la más exitosa de las novelas del XVII, *Astrée de Honoré d'Urfé* y, en la actualidad, aquellas improvisaciones teatrales callejeras que ofrecen un fácil happening: “el individuo [a modo de juego] se ve atraído por una acción imprevisible y asociado a una comunidad casual” (Jauss, 1986, p. 262).

La identificación admirativa sería aquella que aumenta nuestra esperanza de lo ideal. Es la actitud estética que se origina ante la perfección del modelo, más allá de cualquier efecto cómico o trágico. Esta identificación generaría la imitación, con lo que de la atenta observación pasaríamos a la actividad que copia el modelo: éstos, tomados de la literatura, pueden pasar de generación en generación y formar parte de la memoria colectiva (Jauss, 1986, p. 66), por ejemplo, un prototipo de héroe a imitar es el caballero andante-cortesano, por ejemplo en *El ciclo novelesco del rey Arturo* (Jauss, 1986, p. 269).

La identificación simpatética es la emoción estética que consiste en ponerse en el lugar del yo ajeno, lo que supone la distancia admirativa y lleva a solidarizarse con el protagonista sufriente (Jauss, 1986, p.270). A veces hay una relación de consecuencia entre la admiración y la compasión, entre la identificación admirativa y la simpatética, el caso más obvio es el del protagonista compasivo. Como ejemplo Jauss comenta el caso de las novelas de formación, *Bildungsroman*, como ejemplo, pensemos en *Madame Bovary* de Gustave Flaubert —crítica— y *La dama de las camelias* de Alejandro Dumas —conformidad—.

La identificación catártica es la actitud estética, descrita ya por Aristóteles, que nos lleva, por identificación con un protagonista sufriente, a la conmoción trágica o al alivio cómico: una liberación de ánimo que, por tanto, puede ir del efecto trágico al cómico (Jauss, 1986, p.160). Este paso a la catarsis (liberación) va precedido de la *aisthesis* (identificación o dulce padecer gracias a la sublimación poética). En el arte moderno, la catarsis se entiende como liberación estética mediante la reflexión, que rompe con las fáciles identificaciones en la industria de la cultura, y que conlleva la libre reflexión moral. Como modelo de estas identificaciones, podemos pensar en los protagonistas de la tragedia clásica, pero también, según Jauss, en los monómanos de Molière.

Por último, **la identificación irónica** se da cuando el lector se deja llevar por una identificación demasiado esperable, para después rechazarla rompiendo con la ironía de la fácil ilusión. Este tipo de identificación hace reflexionar al lector sobre su espontánea tendencia a identificarse y provoca así la reflexión estética y moral por la negación de un ideal previo, por ejemplo, *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes.

De entre los anteriores modelos de identificación que Jausse propone, interesa aquí especialmente la identificación simpatética o identificación compasiva. Es la que más se puede ajustar a las interacciones entre emoción-creencia que se establecieron en su mediación con la imaginación, haciendo referencia al juicio emocional en M. Nussbaum. Este tipo de identificación con el protagonista que atraviesa duras vicisitudes, y que es capaz de superarlas y aprender de ellas, supone simpatía y no tanto empatía, más allá de la inteligencia emocional. La empatía, como se dijo ya, consiste en imitar físicamente el sufrimiento ajeno para evocar idénticas sensaciones, mientras que la simpatía supone “compartir sentimientos” (Goleman, 1996, p.171), aprendiendo ficcionalmente sobre nosotros mismos.

Si se habla de identificación con los personajes, habría que utilizar mejor la palabra simpatía que la palabra empatía, porque esta -como propone Camps (2011)- supone un *gobierno inteligente de las emociones*, no un mero padecerlas. Esta autora, al igual que Nussbaum (2001a, 2008), considera las emociones como disposiciones mentales que generan actitudes. En consonancia con la antropología del hombre falible pero aun así abierto a un proyecto de realización personal, las emociones reflejan para V. Camps la falta de autosuficiencia del ser humano, pero también son la posibilidad para la ética y para la educabilidad del ser humano: “La vulnerabilidad aparece así como un problema y al mismo tiempo un recurso para la moralidad. Es un problema en la medida en que no controlamos y las emociones nos sobrevienen, somos pasivos ante ellas. Pero un recurso así como señalaba Sartre, podemos reflexionar sobre ellas y redirigirlas cambiando voluntariamente nuestra manera de ver las cosas” (Camps, 2011, p. 40).

La ética tendría que ver con aprender a emocionarse, se trataría de contar modelos que nos inspiren simpatía, en la acepción que utilizábamos más arriba. Se está así ante una ética que cuenta con las emociones y la posibilidad de la formación del carácter en el sentido de Seligman o M. Nussbaum, una ética no del puro deber, sino ligada a la educación como camino de realización humana hacia la plenitud o felicidad personal. La identificación simpatética, entendida como educación sentimental, nos permite como lectores entrar en la narración como propuesta de una vida buena, cuya realización consiste en la formación del carácter moral. La experiencia lectora es así una performance de la experiencia vital, una puesta en escena virtual para que la persona

pueda formarse los juicios adecuados en situaciones concretas -que pudieran parecer en principio ajenas a sus vidas- pero que analógicamente remiten también a sus propias vidas.

Por ejemplo, para Richard Rorty el objetivo de la ética sería ensanchar el nosotros y eliminar así la crueldad, y de ahí la importancia de la literatura y de las emociones simpatéticas o compasivas que suscita. La literatura hace visible las consecuencias de la crueldad de la que podríamos ser capaces (Rorty, 1991). Tal es la razón por la que la novela, el cine y los programas de televisión han remplazado la sermón y al tratado del filósofo como los principales instrumentos de cambio y de progreso moral. Pero esto puede resultar también muy peligroso: ¿en qué sentido las artes narrativas son superiores a los programas televisivos al uso? ¿En qué sentido la lectura íntima puede dar un salto hacia el espacio social para incidir en él? Esta es otra de las preguntas a las que intenta responder Petit (2001), cuando se plantea cómo la lectura puede servir tanto al desarrollo personal como al desarrollo social. También se interesa por el tema M. Nussbaum, buscando la difusión de aquellas emociones públicas que son necesarias para la justicia. Por el contrario, determinadas emociones como el patriotismo exacerbado, el miedo o la vergüenza pueden ser “cánceres sociales”, e “impedimentos para la realización de la justicia” (Nussbaum, 2014, p. 379-457). Aunque, según la autora, estas emociones tristes son educables socialmente mediante las artes narrativas, por tanto, cabe un aprendizaje sentimental de cara a un proyecto colectivo orientado hacia las virtudes públicas; así, para la autora, el amor se vuelve la condición de realización de la justicia.

M. Petit no quiere pecar de ingenua y afirma que posiblemente la literatura no nos haga ni más virtuosos, ni mejores ciudadanos, pero sin embargo tiene otras dimensiones públicas, no se refiere a algo parecido a la identificación simpatética de la que hablábamos, que ella entendería como “fascinación” (Petit, 2013, p. 17), sino a la proyección, a la que ahora atenderemos.

Contra el exhibicionismo televisivo de la telerrealidad, Michèle Petit también propone algo así como un aprendizaje sentimental y afirma que este tipo de programas no transmiten verdaderas experiencias sino que más bien “formatean la experiencia” (Petit, 2003, p.15). Mientras que, por el contrario, los profesionales de la narración (escritores, directores de cine, artistas en general...) consiguen resignificar la

experiencia, convirtiéndola en un acontecimiento individual y colectivo. Los profesionales de la observación y del lenguaje trabajan en esa proximidad con el pensamiento soñador (al que se denominará más abajo como proyección) y, trabajando el lenguaje, son capaces de limpiar este y así también nuestras experiencias de clichés, tópicos y repeticiones vanas. Así el relato, o en general las artes narrativas, adquieren toda la significatividad moral de la que aquí se viene hablando.

Se dijo ya que el relato se revela como el primer laboratorio del juicio moral -en un triple camino que va de la descripción a la narración, y a la indicación para los otros como responsabilidad narrativa-, se puede ahora entenderlo mejor:

1) Con la lectura se alcanza una mejor descripción de la experiencia moral, podemos describir y describirnos más allá del material, a menudo tan pobre y mediocre, que nos aportan las ficciones televisivas y las redes sociales. Leer ficción no es una experiencia moralmente neutra porque nos ayuda a formular nuestros deseos, nuestros fantasmas y nuestros miedos –**describirnos**-.

2) Los narradores son traductores profesionales que penetran en la complejidad de los dilemas y conflictos éticos, por eso leer nos lleva a poder narrar por nosotros mismos dichas complejidades, proyectándonos hacia el futuro y auscultando hipotéticamente las consecuencias de nuestras decisiones para nuestra felicidad y la de los demás; poniéndonos a prueba y probando así nuestras creencias. Esta sería el momento de proyección narrativa del que se hablará en el apartado siguiente – **proyectarnos**-.

3) Además, leer facilita la propia comprensión y la de los otros para nuestras decisiones. Las narraciones más que prescribir, y transmitir así soluciones para los dilemas vitales, nos envían ecos de nuestras preguntas, a veces todavía no formuladas; nos indican a qué estar atentos en la trama de nuestras vidas; nos transmiten frases a las cuales podemos agarrarnos para elaborar un sentido y así poder **explicar nuestras decisiones**.

4) Y también las artes narrativas, por identificación simpatética, nos aportan modelos para reponernos en la adversidad. Como ahora se propondrá, la lectura nos

ayuda a reelaborar nuestro espacio simbólico en el mundo, en este sentido **contribuye a nuestro desarrollo personal y encierra cierto potencial curativo.**

C. La proyección y la dimensión social de la lectura.

Encontrar nuestro lugar en la sociedad no consiste en algo así como agregarse a un grupo sino que, como propone M. Petit, consiste en un salto al exterior, en un gesto de salida, en “ir para otro lado”: un gesto imaginario que permite a los jóvenes “zafarse” de las fuerzas sociales que parecen empujarles inevitablemente hacia un muro de autodestrucción (Petit, 2013, 23).

¿Cómo conseguir en ambientes depauperados -o no depauperados- que los jóvenes se interesen por la lectura? Esta autora propone **la figura del mediador-lector**, se trata de encontrar a mediadores que sepan bregar para que los libros produzcan menos miedo, que vinculen la experiencia de los jóvenes con historias y espacios del saber ajenos a sus contextos violentos y conflictivos o indiferentes y negligentes respecto a su formación. Se trata de darles a los jóvenes espacios y tiempos para tomar un nuevo aire, para reconstruirse, para rehacerse. Las historias o los poemas con los que el mediador conecta nuestras propias experiencias fortalecen a los niños y a los jóvenes, les hace percibirse como algo separado, diferente, capaz de crear su propio pensamiento. Así mejora su autoestima al saber de sí como otro, construyéndose y reconstruyéndose, rehaciéndose especialmente en momentos de crisis de identidad.

La figura del mediador-lector (Petit, 1999a, p. 3-19) va a interesar especialmente en este trabajo porque puede ser un puente entre el plan de fomento de la lectura y el plan de convivencia, como se verá. Ambos mediadores son una alternativa a los conflictos cotidianos, una posibilidad de acercarnos a un espacio de confianza, a un espacio neutral donde no vamos a ser juzgados y donde se nos van a dar las herramientas para que seamos nosotros los que reformulemos nuestras crisis, para ser nuevamente sujetos, para reponernos y rehacernos como si fuéramos ya otros.

El espacio que abre la lectura mediada tiene que ver con lo que los psicoanalistas llaman según Winnicott (1975), el área transicional. Se trata de esa zona tranquila donde el niño juega en confianza cerca de la madre, sintiendo así confianza para iniciar el camino de emancipación y de construcción del yo. A este espacio es al

que se denomina aquí espacio proyectivo. La lectura igualmente nos permite estar solos en presencia de los adultos, construyendo ese espacio secreto que es la propia mismidad. Pero al mismo tiempo de forma analógica y simbólica aprendemos a relacionarnos con los otros de una manera novedosa, más allá de los brazos de la madre.

La lectura es el espacio proyectivo, espacio de juego, en el que se despliega nuestra creatividad, en el que desplegamos nuestras posibilidades entre el ensueño y la realidad: nos hacemos a través de las ensoñaciones que nos proyectan hacia el futuro, y la lectura es el espacio de juego en el que, aunando emoción y razón, nos probamos imaginariamente en nuestro proyecto personal. En ese sentido, porque leer es entrar en un espacio simbólico e imaginario donde nuestros proyectos, deseos y razones se ponen a prueba, la democracia necesita de las humanidades (Nussbaum, 2010).

En la lectura descubrimos que existen otros mundos y otras posibilidades para ser, y si existen otras cosas nosotros también podemos llegar a ser otros. Por eso las lecturas tradicionalmente consideradas como inútiles, la lectura de obras de ficción, tienen una importancia especial: leyendo nos ponemos en marcha hacia un no-lugar, un no-tiempo, donde el pensamiento encuentra conexiones no esperadas, puede trasgredir prohibiciones, pero también los tópicos y las determinaciones. Así, leer es entrar en una realidad-onírica que nos libera porque crea otra realidad en el seno mismo de la realidad ordinaria. Leer nos saca del círculo de repetición de la violencia, evita los terribles fenómenos de repetición por la identificación con el agresor que consisten en infligir a los otros lo que uno mismo ha pasado, en pasar de generación en generación las mismas tragedias.

La lectura también nos fortalece (Seligman & Peterson, 2004), porque nos permite trascender a otro plano, nos abre puertas a dimensiones nuevas; nos purifica de prejuicios y falsas creencias, nos repone de los conflictos y de las carencias; pero también de la negligencia indulgente y vacía que prevalece en muchas casas de los jóvenes de hoy.

En la lectura de ficción la emoción y la reflexión no se oponen, es lo uno y lo otro, lo uno con lo otro; por eso, la autorregulación, la automotivación y la empatía –o mejor la simpatía–, operan junto a la razón práctica en continuidad. La lectura, como

propone Petit (2013), establece pasarelas entre lo consciente y lo inconsciente, pero también entre la emoción y la razón, entre la subjetividad y la intersubjetividad.

Pensamiento y lenguaje tienen una especial relación en ese otro lenguaje que es el lenguaje literario: “Los libros anticipan, envían un eco, de manera articulada y estética de lo que todavía no era enunciable” (Petit, 2013, p.11). Por eso el último libro de ficción, sea cual fuere, suele hablarle al lector de sus recientes conflictos personales, de su propia crisis, de su propia identidad en ese momento, porque inexplicablemente, sea cual fuere la trama, le ayuda a dar forma articulada y ordenada a aquello que para él en su vida todavía no era enunciable o articulable.

Tras la experiencia de la lectura, cuando levantamos la cabeza somos capaces de formular fases inéditas sobre nosotros mismos. Se trata de una reorganización psíquica del sujeto a la que se está denominando aquí proyección. Leyendo encontramos así nuestro propio lugar en la lengua y a la par nuestro propio lugar en el mundo. Se relaciona así la proyección en M. Petit con la refiguración en Ricoeur (2004, I p. 139 y ss.): el sujeto reconstruye su historia, apoyándose en fragmentos de relatos, de imágenes, de frases escritas por otros que hacemos nuestras, y de todo ello sacamos fuerzas para salir de aquello a lo que nuestro origen parecía destinarnos. Es a este fenómeno de refiguración al que se ha venido denominando responsabilidad en su doble acepción individual y social.

En conclusión, ¿hoy en día el lugar de la literatura ha sido ocupado en los jóvenes por las ficciones televisivas y los videojuegos? Aunque, en algunos casos se podría admitir que estas nuevas formas de ficción se tratan de verdaderas artes narrativas, en otros no, y el criterio es claro: la narratividad despierta sed de palabras en nosotros y, a menudo, las series y películas televisivas son demasiado pobres para que nos sirvan para reformular nuestros deseos, nuestros fantasmas y nuestros miedos: “Transmitir lo que experimentamos es una tarea muy compleja, desvelar la realidad singular de nuestras vidas necesita de esos traductores profesionales que son los narradores, poetas, dramaturgos, y en general artistas” (Petit, 2003, 12 y ss.).

Finalmente, así se puede trazar un puente entre la teoría narrativa de Ricoeur y la teoría de la lectura de M. Petit a través de las palabras de Pascal Quignard que ya se citaron: *Somos una especie sujeta al relato* (Quignard,1989). A esta necesidad,

considerada a nivel ontológico en Ricoeur, con la construcción del sí mismo como otro, y antropológicamente en Michèle Petit, como lectura para el desarrollo personal y social, es a lo que se denomina en este trabajo responsabilidad narrativa en su triple acepción: ontológico-ética, psicológico-ética y antropológico-social.

1.3. Momento sistémico: concepciones psicológicas de la responsabilidad. Más allá de la Psicología Social.

Las teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1992) y la teoría de la socialización moral de Hoffman (2000, 2001) han sido hasta el momento los referentes psicológicos más importante para la fundamentación psicológica en el estudio de la responsabilidad. Los referentes de ambas teorías son claramente diferentes. En el primer caso, el referente es la Psicología Cognitiva de Piaget. En la teoría cognitivo-evolutiva, el desarrollo moral implica una construcción progresiva del sentido moral (Colby & Kohlberg, 1987): la persona que ha conseguido una orientación internalista o autónoma tiene una comprensión madura del significado de las normas morales y de los valores. En el segundo caso, la Psicología del aprendizaje, opta por una teoría de la socialización moral. El desarrollo moral se refería a la transmisión de las normas morales y de los valores de la sociedad al niño. Por ejemplo, en la teoría de Hoffman, *el niño orientado internamente es el producto de un tipo particular de técnica disciplinaria paterna*, que le lleva a la autoatribución de las normas morales. La internalización y la motivación dependen crucialmente en la teoría de Hoffmann del desarrollo de un afecto moral importante: la empatía. En el desarrollo de este afecto, sería crucial el contacto con la familia y con el grupo de iguales. Así, mientras que para Kohlberg el fundamento de la moralidad está en la cognición, Hoffman resaltaré el papel de la simpatía y la empatía en la conducta moral, especialmente en la conducta altruista.

1.3.1. Responsabilidad, autonomía-obediencia y diferencias de género .Más allá de Kohlberg.

Las tesis de este trabajo están más cerca de Hoffman que de Kohlberg, para el que la cumbre del desarrollo moral se alcanzaría con la autonomía moral, cuando el joven adolescente es capaz de romper con las normas y la obediencia debida –a los padres, a los profesores, a la autoridad en general-, y es capaz de darse a sí mismo, desde la razón y en libertad, sus propias normas. La responsabilidad se interioriza, se

adquiere así con el desarrollo en sociedad, y tiene más que ver con la empatía y las emociones, que con cuestiones de pura deliberación racional. Con nuestra teoría del juicio emocional, intentamos crear un puente entre Gilligan (1985) -colaboradora de Kohlberg- ,y su ética del cuidado, que del propio Kohlberg (1992), con su ética de la autonomía y de la justicia.

1.3.2. El estilo parental: modelos y expectativas de los padres.

Uno de los factores alternativos que puede explicar la conducta moral puede ser el aprendizaje a partir de la observación del comportamiento moral en otras personas, en especial de los padres. Algunos autores (Bandura, 1994; Brody & Shaffer, 1982; Eisenberg, 2001) subrayan el papel que los padres pueden cumplir al actuar como modelos de comportamiento prosocial y como modelos de restricción moral. De hecho, se han encontrado evidencias de que personas que han presenciado modelos prosociales tienden a ser más prosociales que quienes no han estado expuestos a ellos (Eisenberg, 2001). Asimismo, algunos estudios han revelado que los hijos de padres que ceden ante la tentación, tienden a ceder más fácilmente a ésta que niños que no están expuestos a este tipo de modelos (Brody & Shafer, 1982).

Se puede deducir, entonces, que el modelo de rol que se obtiene de los padres durante la primera etapa de la vida (al menos hasta la preadolescencia) es fundamental y puede ofrecer una orientación para el comportamiento moral del niño. En esta línea irá nuestro estudio, generalizando las consecuencias, como veremos a la propia adolescencia, en las edades de 1º y 2º de ESO. Como novedad, también se tendrán en cuenta en este trabajo las expectativas de los padres.

Hoffman (2001) plantea que los padres cumplen tres roles principales: el de actores de un modelo ejemplar, el de proveedores de afecto y el disciplinario. Esos dos últimos roles, que representan la calidad de la interacción de los padres con sus hijos, pueden ser otra fuente de influencia para el comportamiento moral de los niños. Dos prácticas parentales que se han relacionado con el comportamiento moral de los niños son el apoyo y el control parental.

De acuerdo con Baumrind (1991), el apoyo se refiere a acciones que intencionalmente fomentan la individualidad, la autorregulación y la autoafirmación, a

través del apoyo, la atención y el consentimiento de las necesidades y demandas del niño (Baumrind, 1991). Hoffman (2000) explica que el apoyo parental puede ayudar a que el niño se sienta seguro de sí mismo y, sin esta preocupación por sí mismo, podrá tener la oportunidad de considerar los problemas de los demás, lo cual promueve el comportamiento prosocial. De hecho, diversos estudios revelan una asociación de este tipo de comportamiento de los padres con el comportamiento prosocial de los niños (Eisenberg et al., 2001; Janssens & Gerris, 1992; Zahn-Waxler & E, 1994). Este trabajo atiende también a estos aspectos: modelos, tipos de comunicación y sus consecuencias en la conducta responsable en el sentido de prosocial. Para tener en cuenta estas variables se utilizará el cuestionario de comunicación familiar (Musitu, 2004).

1.3.3 Otras aportaciones psicológicas al estudio de la responsabilidad

Desde la Teoría de la Acción Positiva de los jóvenes, en las últimas décadas, han surgido diferentes programas de intervención que han tomado como punto de partida el deporte o la actividad física para lograr el objetivo de mejorar el desarrollo personal y social de los adolescentes en “riesgo” (Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez, Chacón, 2006; Escartí, Gutiérrez, Pascual, Llopis, 2010). Los objetivos y efectividad de los distintos programas son muy variados. Sin embargo, la mayoría de ellos se han centrado en incrementar en los sujetos el razonamiento moral, las atribuciones, el autoconcepto, la autopercepción de eficacia, y la comprensión del mundo de los demás. De todos ellos, el “Programa de Responsabilidad Personal y Social” (PRPS), propuesto por Hellison (2002, 2003) es uno de los más consistentes y el más importante referente para nuestro trabajo. A lo largo de más de veinticinco años, Don Hellison ha demostrado que su programa es eficaz en el ámbito aplicado. Inicialmente asocia dos valores al bienestar personal y al desarrollo personal: el esfuerzo y la autogestión. También asocia otros dos valores al desarrollo y a la integración social: el respeto a los sentimientos y los derechos de los demás, y la capacidad de escuchar y ponerse en el lugar del otro (Cecchini, Montero, Peña, 2003). Cuando los adolescentes son capaces de entender dichos valores y comportarse de acuerdo con ellos, han alcanzado lo que el programa denomina Responsabilidad Personal y Social (RPS).

Basados en los principios pedagógicos de este programa, en la última década van surgiendo nuevas investigaciones tratando de validar la metodología y la aplicación

didáctica en el campo de la educación física. (Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, 2010^a; Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011; Walsh, Ozaneta, Wright, 2010; Lee, Martinek, 2009; Martinek, Shilling, Hellison, 2006), que hacen más consistente la eficacia de este programa. A la vez se van ampliando el campo de la investigación al estudiar las relaciones de la RPS con otros conceptos como empatía, conducta prosocial, agresividad y autoeficacia en los escolares, (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011). Empatía, o mejor simpatía -desde la teoría del juicio emocional (Nussbaum, 2008), y autoeficacia son dos variables que, como veremos, también se tendrán en cuenta en el presente trabajo.

Desde la Teoría de la Interacción Simbólica (SIT), (Beranek, Butler, 2006) explican la formación de la responsabilidad dentro del concepto que las personas tenemos de nosotros mismo en relación a la interacción con la imagen que recibimos de los otros. Para estos autores la generación de los jóvenes actualmente está más centrada en su yo, que en mantener los roles de responsabilidad familia o social adquiridos durante su niñez. Sus investigaciones se van a centrar en preguntar a las personas adultas, en concreto a estudiantes universitarios, sobre los recuerdos que ellos tienen de las vivencias de su responsabilidad en la infancia. Las conclusiones de su estudio resaltan la importancia de la influencia de los padres en la adquisición de actitudes de responsabilidad, adquirida positivamente cuando participan con ellos en actividades como juegos, trabajos, deporte, religión, etc. Estas conclusiones van en contra de las propuestas hasta ese momento de otorgar la adquisición de la responsabilidad sólo a la educación de la escuela.

Este trabajo completa las investigaciones de Cook y Douglas (1998), para quienes lo simbólico en la adquisición de la responsabilidad en los niños, consistía en la satisfacción de su rol de niños, al mismo tiempo que mantienen el sentido de su yo. Los padres actúan como ayuda, estableciendo expectativas de cada miembro de su familia para que esta funcione. Estas expectativas son transmitidas a la escuela que hace que los maestros actúen como los propios padres. La importancia de los símbolos, entendida como hemos visto desde las narraciones y su valor metafórico-simbólico, a la hora de adquirir actitudes de responsabilidad es una de las aportaciones de nuestro trabajo en consonancia con los de Beranek y Butler (2006).

Las narraciones, como se ha visto, actúan como metáforas o símbolos que podemos trasponer a nuestra propia situación, componiendo así el espacio simbólico de nuestra identidad y de nuestro lugar en el mundo. Las expectativas de nuestros padres y después las de nuestros profesores vienen ya arropadas de símbolos y de relatos, una ética narrativa de la responsabilidad con su dimensión educativa pretende ensanchar estas expectativas. Las narraciones no se entienden en este trabajo como imágenes de gente parecida o no a nosotros, como un espejo en el que mirarnos, sino como un reflejo que incluye también distancia, algo que permite representar-se, localizar-se, es decir, pensar.

Los trabajos anteriormente citados confirman las conclusiones de las investigaciones de Such y Wlaker (2004), para quienes la responsabilidad es un concepto clave en la política y el debate público sobre las vidas de niños y familias. Por un lado, los padres ayudan a los niños a asumir la responsabilidad de su bienestar y, por otro, los niños y los jóvenes son culpados y castigados con frecuencia por el comportamiento "irresponsable" o antisocial. El artículo define el concepto de responsabilidad desde la perspectiva de un grupo de niños, entre nueve y diez años. Las entrevistas que llevaron a cabo con ellos, revelaron que los niños asumían una serie de responsabilidades en el hogar y que éstos la entienden como una inevitable y parte "normal" de la vida diaria. Los niños también describen el "ser responsable" fundamentado en dos valores, honestidad y justicia, indicando que la responsabilidad es una parte crucial de sus mundos morales. En esta línea uno de los descriptores fundamentales de responsabilidad que aparece en nuestro trabajo, como se verá más adelante, es la honestidad.

Such y Walker (2004), concluyen que desde el punto de vista de los niños, hay que hacer una distinción entre "hacer las cosas de manera responsable" y "hacer cosas responsables": "hacer las cosas de forma responsable (con sensatez, madurez, confianza), fue un modo de acceder a cosas más responsables (elegir cuándo y cómo hacer las tareas, permanecer en casa solos, etc). Para muchos niños, esto implica "poder y autonomía" (Such y Wlaker, 2004, p. 240). Nuestro trabajo pone el énfasis en el "hacer las cosas de manera responsable", es decir, utilizaremos un modelo de actitudes, como se verá. Lister (2008) reafirma estas conclusiones añadiendo la necesidad por parte de los adultos de "la aceptación del niño como seres responsables", dentro de la

comunidad social donde vive. Sin embargo, esta aceptación se debe en parte a que el niño demuestre su capacidad de “hacer las cosas de manera responsables”.

Conjugar el binomio “ser responsable” y “hacer las cosas de manera responsable” es lo ha llevado a otros autores (Osler y Starkey, 2005; Ochs e Izquierdo, 2009; Thomas, 2011) a planteamientos teóricos sobre adquisición de la autonomía y responsabilidad, que podrían enmarcarse dentro la Teoría de la Auto-determinación (STD) (Deci, Ryan, 2000).

La Teoría de la Autodeterminación establece que existen tres necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación con los demás) cuya satisfacción incrementa el bienestar personal y la motivación intrínseca. La autonomía se refiere a la voluntad, a la experiencia de uno mismo como agente, como iniciador de las propias acciones, de ser el origen de la percepción o la fuente de la propia conducta (Ryan y Deci, 2000). La Relación con los demás (*Relatedness*), se refiere al deseo de sentirse conectado con otros – amar y cuidar, y ser amado y cuidado. (Deci y Ryan 2000, p 231). La competencia es la necesidad de sentirse eficaz en la interacción con el medio ambiente y, en palabras de (Ryan y Deci, 2000), experimentar oportunidades de ejercer y expresar las propias capacidades. En esta misma línea, por ejemplo el modelo jerárquico de motivación autodeterminada intrínseca y extrínseca, aplicado al deporte y al ejercicio, deja claro la importancia de la autonomía y la elección de tareas en la motivación intrínseca.

Dentro del compendio de trabajos en el ámbito educativo que configuran la teoría de las metas de logro (Nicholls, 2001), el concepto de clima motivacional definido por Ames (2013b.) como un conjunto de señales implícitas y/o explícitas percibidas en el entorno a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso, apunta que cuando el clima motivacional transmitido por docentes, entrenadores y/o padres implica a la tarea (orientado al esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de la habilidad), proporcionando autonomía y responsabilidad, es el causante de un incremento de la valoración positiva del alumnado en las clases de educación física (Lacárcel & Antonio, 2008).

Sin embargo, el análisis de la motivación de logro no se puede limitar solamente a estas teorías, ya que diferentes trabajos realizados en ámbitos académicos (Anderman

& Abderman, 1999; Wentzal, 1991) señalan que los estudiantes pueden tener razones sociales que determinen su éxito. Por ejemplo, el alumnado puede considerar que tiene éxito si consigue ser una persona responsable que se comporta acorde a unos valores establecidos por la sociedad. En este sentido, se evidencia que los sujetos con metas sociales de responsabilidad dan más importancia al aprendizaje, a la mejora personal y al esfuerzo –descriptor de responsabilidad que también aparece en nuestra investigación–; existiendo una clara relación entre dicha meta, la orientación a la tarea, la satisfacción de la autonomía, la relación con los demás, la motivación intrínseca y la diversión (Moreno, Hernández y González-Cutre, 2009).

A partir de estas teorías psicológicas, la investigación ha profundizado en el estudio de la responsabilidad y la autonomía en el entorno escolar y más concretamente en el aula de educación física. Diferentes autores (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011a; Moreno, Hernández y González-Cutre, 2009) apoyan la hipótesis de que la responsabilidad se relaciona positiva y significativamente con la motivación intrínseca, del mismo modo que lo hace la autonomía (Moreno, Gómez y Cervelló, 2010; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Igualmente, existen otros factores que vienen también a predecir la responsabilidad, como la autoeficacia, la conducta prosocial y la empatía (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011). En esta misma línea, los programas de autonomía en educación física vienen a mejorar la percepción de competencia (Moreno, Vera y Del Villar, 2010). En una reciente investigación (Moreno y Vera, 2011) la meta social de responsabilidad viene a predecir la autonomía y la competencia, mientras estas a su vez predicen la motivación intrínseca. Por tanto, parece que la investigación viene a determinar la presencia de la autonomía en el desarrollo de la responsabilidad personal. Como se verá, los resultados de nuestro trabajo parecen contradecir estos estudios.

La evaluación del alumnado también ha sido un terreno apropiado para ceder responsabilidad en la toma de decisiones. Así, diversas investigaciones (Moreno, Gómez y Cervelló, 2010; Vera, Martín y Moreno, 2010) señalan a la cesión de responsabilidad que permiten una mayor participación del alumnado en la evaluación causante de que el alumnado valore positivamente la responsabilidad y perciba un papel más participativo en el aula de educación física.

Desde la psicología antropológica, los trabajos de investigación llevados a cabo por Ochs e Izquierdo(2009), sobre como los niños “rinden cuentas” a sus familias en las actividades de vida diaria en cuatro culturas diferentes, concluyen que se dan tres situaciones en la adquisición de la autonomía personal observadas a través de las actividades de responsabilidad ofrecidas por los padres: la primera dimensión es la conciencia social, “atención a las actividades, los participantes y los juicios realizados”; la segunda dimensión en la sensibilidad social, “predisposición a las conductas-sociales en sintonía con las necesidades de los demás”; la tercera dimensión, la autosuficiencia, “incluye la posibilidad de depender de los recursos intelectuales, emocionales y físico de uno mismo”. La autonomía tendría que ver la autonomía personal, que implica la iniciación de oficio y la autorregulación de la conducta de uno. Esta trabajo, en la línea de estos autores, le da importancia a la sensibilidad social, esta y responsabilidad social son vistas en relación con la interdependencia o sintonía con los demás –simpatía-, y los tres se ven como el centro necesario para que un niño sea moralmente responsable en cualquier cultura.

En nuestra cultura, sin embargo la incorporación de los adolescentes a la vida adulta parece retrasarse cada vez más, en este sentido nuestro estudio parece apuntar, que en los alumnos de primero y segundo de ESO, tiene mayor importancia la obediencia que la autonomía personal en la conquista de la responsabilidad.

El estudio de campo llevados a cabo por Paradise y Hann (2009), Ames (2013a, 2013b), sobre la evolución de los comportamientos responsables de los niños y niñas andinos en el Perú, completan el estudio antropológico de la observación de cómo los niños y niñas van adquiriendo comportamientos responsables en estas culturas. Así por ejemplo Ames (2013a) en uno de sus publicaciones concluye:

“La incorporación de los niños andinos a su cultura se inicia desde su nacimiento y a lo largo de sus primeros años de vida, a través de su participación gradual en diversas actividades cotidianas de sus ámbitos sociales. Asimismo, los niños y niñas asumen un conjunto de tareas que van desempeñando con creciente autonomía y destreza. En ese proceso adquieren un sentido de responsabilidad moral, que les conecta con las necesidades de otros miembros de la familia y les permite responder en consecuencia. Paralelamente, desarrollan un conjunto de relaciones sociales que les recuerda constantemente que su mundo social está tejido por los intercambios

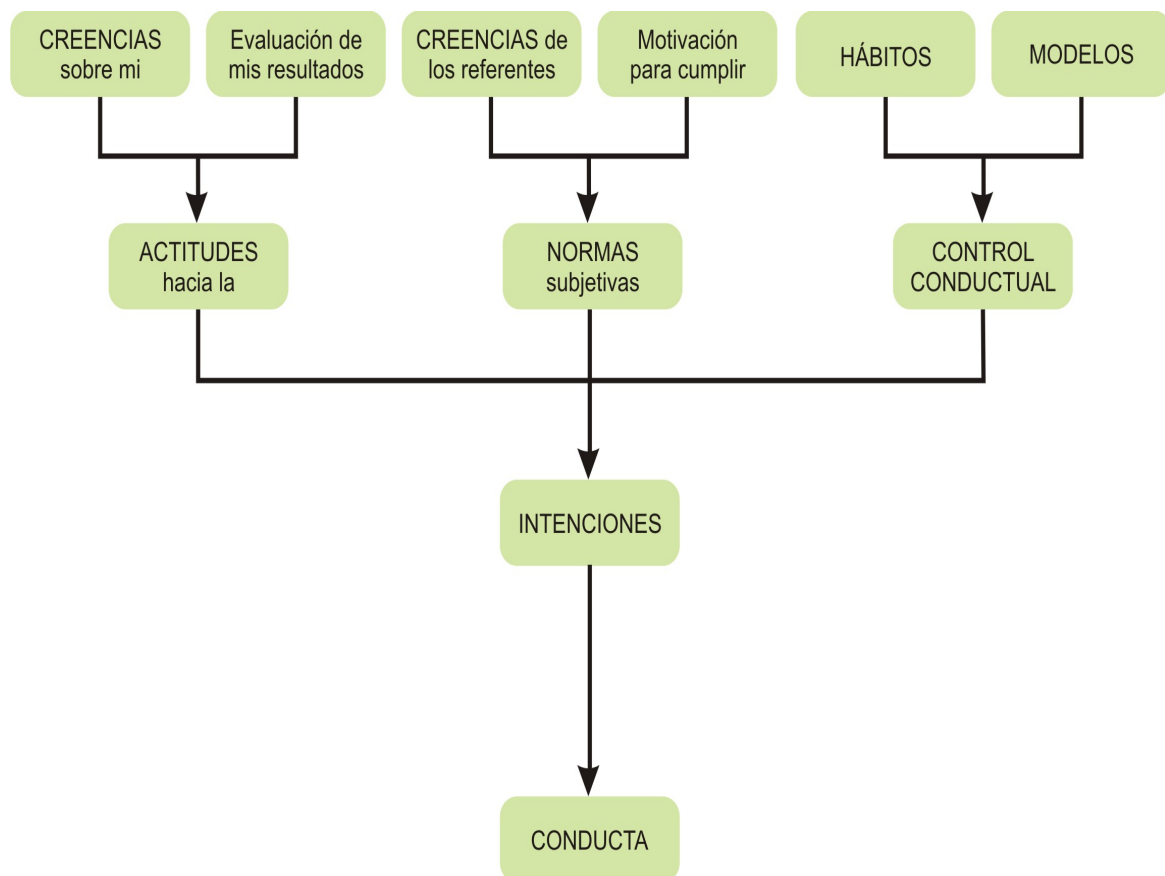
producidos en ellas. Esta socialización y las responsabilidades que asumen les permiten interiorizar los conocimientos y habilidades necesarias para la vida cotidiana. En esta dinámica se juega además la posibilidad de construir una identidad compartida, en la cual se reconocen como miembros de un colectivo específico. Afirmamos que este proceso es «temprano» en la medida en que sucede entre los 5 y 8 años de edad. Los niños mayores de 12 y 13 años ya son participantes plenos de la mayor parte de las actividades domésticas, económicas e incluso políticas de su comunidad. En los años siguientes algunos migrarían por trabajo, otros continuarían estudiando, unas más serían madres. El final de la infancia parecía más cerca para muchos de ellos, obligándonos a repensar las definiciones comúnmente aceptadas de infancia y los umbrales etarios en los que se transita a la adultez, aunque los proyectos de escolarización de sus familias podrían contribuir a extender estos tiempos. La riqueza de los lazos y compromisos sociales que se van tejiendo en la vida de los niños andinos nos reta a verlos no como individuos aislados (como muchas veces representamos al «niño») sino como participantes plenos de un mundo de relaciones y responsabilidades” (Ames, 2013a. p. 407).

1.3.4. Más allá de la psicología social de Fishbein y Ajzen (1975).

Tradicionalmente la adquisición de las normas se ha estudiado desde dos concepciones teóricas: la teoría de la autonomía moral o de la deliberación racional y las teorías del aprendizaje social. En este trabajo se va a optar por una vía intermedia, la Teoría de Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (1975) que representa una importante aportación al estudio del comportamiento humano, pues ofrece un modelo completo de investigación que toma en cuenta factores que en otras teorías se consideran de manera aislada: las creencias, dividiéndolas en conductuales, cuando son particulares a cada sujeto, y normativas, cuando son manifiestas de los grupos de pertenencia. Las actitudes son las normas subjetivas. Las normas sociales o la dimensión objetiva de nuestras creencias normativas, y la intención hacia la realización de una conducta.

La Hermenéutica contemporánea estaría de acuerdo en que la responsabilidad, como el resto de los pensamientos y sentimientos, viene de normas grupales, viene de la conciencia social, de las instituciones y del lenguaje en su despliegue histórico, lo que sin embargo, no nos exime del raciocinio, no nos exime de nuestra responsabilidad-libertad; eso sí, se trata de una forma de libertad situada-contextualizada. Desde este

planteamiento filosófico el modelo que se usará en el este trabajo se distanciaria de la Teoría de la Acción Razonada en tres aspectos: (1) esta teoría es determinista, su modelo es un predictor; un juicio probabilístico en el que puede estimarse la intención hacia la conducta directamente mediante una escala de probabilidad. Sin embargo, nosotros aceptamos como hemos dicho la libertad, aunque con determinados límites socioculturales que en definitiva, por otra parte la hacen posible. (2) Esta teoría puramente racionalista deja fuera de su modelo aspectos emocionales que, sin embargo, se podrían conjugar con el raciocinio y la deliberación, como intenta Hoffman (2000) desde su teoría de la empatía. (3) Aunque el modelo, como hemos dicho es completo y complejo, deja fuera aspectos como los hábitos y los modelos ejemplares (virtudes), que ya contemplaba la teoría de la racionalidad práctica de Aristóteles. Nuestro programa intentará atender a los 4 factores de la acción razonada de Fishbein y Ajzen, y presentará, como novedad, atender además de estos a los **hábitos y a los modelos** de acción reconocidos como tales (Esquema,3).



Esquema3. Modelo teórico para el estudio de la adquisición de actitudes de responsabilidad.

En definitiva, la responsabilidad se puede abordar como un valor a priori, como en la fenomenología de Ingarden (2002), es decir, como un valor con una base cognitiva universal y necesaria, o como un valor sensible a las condiciones culturales y los cambios históricos, como ya proponía Aristóteles y en la actualidad la Filosofía Hermenéutica y fenomenológica. En estas corrientes, la responsabilidad no sería tanto un tipo de conocimiento como una característica de determinadas acciones: aquellas en las que se da una deliberación previa sobre los medios adecuados u oportunos para la consecución de determinados fines que son considerados, en una situación concreta, como buenos o correctos. La responsabilidad es una característica de la acción racional e intencional.

La responsabilidad desde este planteamiento no sólo se adquiriría como la internalización de una serie de normas heterónomas sino que requeriría no obstante de competencias cognitivas y evaluativas (Barbera, 2001), pero ligadas no tanto a la razón teórica como a la razón práctica, es decir a la *frónesis* o a la razón prudencial (Gadamer, 1992, p. 293-309) y, por ello, mediatizadas contextual y situacionalmente. La responsabilidad es también aquí una característica de la acción razonable: aquella que es precedida de deliberación, en busca de un fin que consideramos como bueno u oportuno. En este sentido, no se puede negar ni la libertad, ni la responsabilidad sobre nuestras acciones, pues es parte de nuestra condición racional, en este sentido el presente trabajo se aleja de la psicología social de Ajzen y Fishbein.

La responsabilidad, como sabiduría práctica, no es mera teoría, en la que se fundamente la autonomía moral, como un estilo de razonamiento abstracto o teórico. En eso sí que convergería el planteamiento psicológico de Fishbein y Ajzen y el planteamiento filosófico de la hermenéutica, ambas perspectivas teóricas por lo demás muy diferentes, guiarán este trabajo.

Con todo ello se quiere concluir que la responsabilidad es educable desde la escuela, y no sólo como una forma específica de razonamiento, sino desde el ámbito de las creencias, las actitudes, las normas y las emociones en su convergencia con el juicio emocional, y que todo ello contribuirá al desarrollo de intenciones de conducta verdaderamente autónomas en los sujetos.

Se expondrá ahora un caso que clarifica bien los diferentes elementos del modelo que utilizamos para nuestro cuestionario. Las variables externas son el conjunto de condicionantes que determinan que la persona tenga determinadas creencias o convicciones. Las creencias son las opiniones, informaciones, convicciones que el sujeto tiene y que le llevan a realizar determinadas conductas y cumplir con algunas normas. Cuando se produce un conflicto entre las creencias conductuales del individuo y las creencias normativas que asignamos a nuestros seres más queridos (padres, amigos), optamos por las segundas. La actitud se origina en la creencia conductual y tiene, como se ha insistido, un fuerte componente emocional. La norma subjetiva se produce a partir de la creencia normativa, la que asignamos a las personas del entorno que nos importan. La intención es la decisión que finalmente tomaremos. La intención depende de la intensidad que tiene la actitud. Si es mayor la intensidad de la actitud que la de la norma subjetiva, el sujeto se pronunciará en un sentido –autonomía en el juicio emocional-, si la intensidad de la norma social (padres y amigos) es mayor, la intención de conducta irá en otro sentido —heteronomía-. En todo caso, la intención sí será predictora de conducta. Por tanto, para conseguir conductas autónomas y responsables en los jóvenes se habrá de trabajar sobre todo las actitudes del sujeto desde su componente emocional.

Nuestro cuestionario se compone de ítems que hacen referencia a cada uno de estos aspectos -creencias, actitudes, normas, intenciones-, pero además, como arriba se ha dicho, se introducen ítems que hacen referencia a los hábitos y a los modelos de conducta. En total se hará referencia a seis dimensiones de la acción, mientras que Escámez (1993) o Alonso (2002) hacen referencia sólo a los cuatro anteriormente enumerados (Esquema 3).

Además, nuestro modelo sobre la toma de decisiones en el juicio emocional, no es puramente intelectualista ni emotivista. El juicio emocional efectivamente atiende a las relaciones entre las actitudes, nuestras creencias sobre las normas del mundo social, la imaginación y las emociones -entendidas estas como disposiciones mentales que a su vez generan actitudes- (Esquema 2).

1.3.5 Diferencias con el proyecto VyVE (Melero & Palomera et al., 2010).

Otro de los referentes para la elaboración de nuestro programa es el programa del proyecto VyVE (Vida y Valores en la educación) de la fundación Botín (Melero &

Palomera, 2010). Este programa se aplicó simultáneamente por la Fundación Botín con el programa PPV (Prevenir para Vivir). Ambos programas forman parte del proyecto Educación Responsable de dicha fundación y se han aplicado a alumnos desde 3º de Primaria a 2º de ESO. La evaluación psicológica de este programa se realizó por M^a Ángeles Melero y Raquel Palomera completándose con la evaluación pedagógica de Argos, Ezquerro, Salvador y Osorio (2010).

Estos programas, VyVE y PPV, pretenden trabajar también actitudes de responsabilidad, sin embargo parece presentar algunas limitaciones:

- No se define en ningún momento que se entiende por acción responsable, identificando las conductas responsables con conductas prosociales. Como los propios autores reconocen, estudian demasiadas variables sin poder hacer una selección adecuada al carecer de un constructo teórico que justifique su investigación.
- Por ello, dicho trabajo sólo se centra en habilidades sociales, asertividad, actitudes hacia la salud y las drogas e inteligencia emocional. Si el programa de Hellyson (2002) o el de Alonso (2004) pecan de intelectualismo y abandonan las cuestiones emocionales, el programa VyVE invierte los términos, abandonando las cuestiones intelectuales implícitas en el juicio emocional.

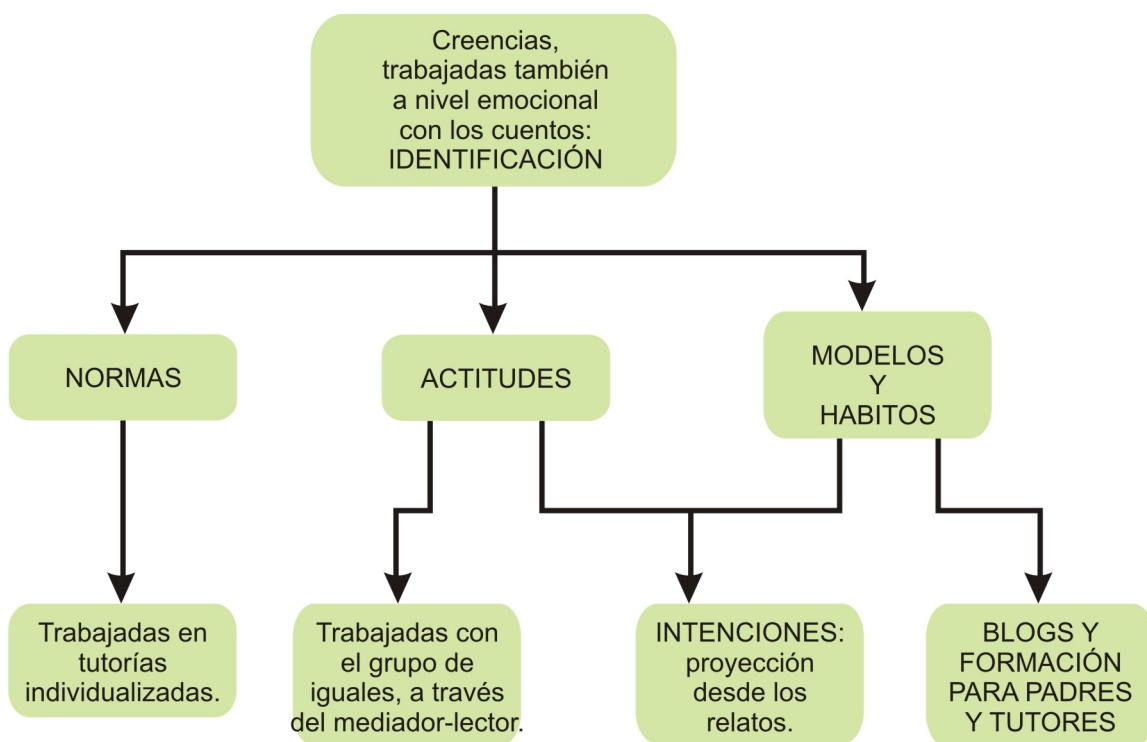
A diferencia de Hellyson y su programa PRPS (2002), y a diferencia del programa VyVE (2010), nuestro programa quiere insistir en la importancia que tiene el juicio emocional en la toma de decisiones (Nussbaum, 2008). Intenta aunar el trabajo con emociones, como disposiciones corporales y mentales que generan actitudes, y la dimensión intelectual e imaginaria de estas actitudes, como tratamos en los aspectos teóricos del trabajo. En este sentido, este modelo va más allá de los modelos de actitudes basados en la psicología social al uso -como el de Alonso-Arroyo (2004) y Escartí (2010, 2010a)- al tener en cuenta, además de las creencias intelectuales sobre las normas y las propias actitudes, la imaginación (proyección hacia el futuro en la toma de decisiones) y la identificación emocional con el personaje.

Para trabajar las actitudes de responsabilidad personal –como fundamento de la responsabilidad social- se utilizarán las lecciones didácticas, basadas mayoritariamente en cuentos y relatos cortos. El trabajo con cuentos permite trabajar la construcción de la

identidad personal, tanto en la descripción, como en la narración de las decisiones morales, y en la indicación de cómo esas decisiones -proyectadas hacia el futuro- pueden potenciar o trastocar nuestra felicidad personal y la de los otros. A este constructo, que incluye descripción, narración y proyección hacia el futuro, se le ha denominado responsabilidad narrativa.

Además la viveza de las imágenes literarias y la fuerza de los símbolos servirán para trabajar los aspectos emocionales; como ya se dijo, en el juicio ético no sólo se trata de tomar buenas decisiones intelectualmente –de conocer lo que sería mejor-, sino también de deseárselo y ponerlo en ejercicio. Por todo ello, la importancia que se le ha dado a la identificación con los personajes.

El esquema que se presenta a continuación trata de resumir el modelo que se va utilizar en este trabajo y que se tratará de desarrollar en los siguientes apartados (Esquema 5).



Esquema4. Esquema del modelo en el que se basa el programa de este trabajo.

2. JUSTIFICACIÓN

Se es consciente, por la propia observación y la literatura consultada, que la repercusión del entorno escolar en la adquisición de actitudes de responsabilidad no se ha estudiado suficientemente. Desde este punto de vista se justificaría este trabajo. El propósito sería doble: por un parte, demostrar que la responsabilidad es educable desde el ámbito de las actitudes y normas y que contribuirá a la adquisición de intenciones de conductas autónomas en el alumnos y, por otra, demostrar que la responsabilidad se puede mejorar mediante un programa educativo llevado a cabo con la colaboración de padres y tutores de los alumnos, aplicado durante las horas de tutoría y experimentado inicialmente con un grupo de alumnos de 1º y 2º de ESO.

La investigación presente partió de preguntas planteadas sobre una realidad concreta ¿qué estrategias educativas se pueden aplicar para mejorar el sentido de la responsabilidad en alumnos de Secundaria? ¿Es posible educar las actitudes de responsabilidad desde la escuela?. Este trabajo busca dar relevancia a las tutorías, en el contexto de la ESO.

Se cree que está justificado el interés de este trabajo, por los siguientes motivos:

1. Parece que existe una demanda social para inculcar en los jóvenes actitudes de responsabilidad, tanto en el ámbito académico, como en el familiar y en el social. De alguna manera, los estilos educativos que se han promovido en la familia y en la escuela, en las últimas décadas, parecen conducir a un tipo de personalidad juvenil que no se hace cargo ni de sus acciones, ni de los resultados que éstas conllevan en su mundo, para ellos y para los demás.
2. Este trabajo puede tener interés porque es aplicable en el entorno escolar, revalorizando una tarea docente no suficientemente reconocida, la tutoría
3. El trabajo puede dar lugar a una línea de investigación pues, si se aplica ahora en 1º y 2º de ESO, el estudio se podría ampliar progresivamente a otros niveles educativos.

2.1. Respecto a la validación del cuestionario.

El modelo propuesto por Fishbein y Ajzen (1975) es sumamente completo y permite obtener mayor seguridad en la medición de los factores determinantes de la

conducta. Factores que suelen ser identificados por la psicología social simplemente dentro de la categoría actitud, pero que en esta teoría aparecen discriminados. Uno de los objetivos de este trabajo va a ser utilizar esta teoría en el ámbito de la Psicología de la Educación, para la construcción de una escala de medida de la actitud de responsabilidad que servirá como pretest y como postest en la aplicación cuasi-experimental de un programa educativo. Éste, siguiendo las directrices de estos autores, atenderá tanto a la educación de las creencias de actitud, como a la educación de las creencias normativas, como a la consolidación de actitudes y a la reflexión sobre las normas. Por todo ello, este modelo debería ser un buen predictor de intenciones de conducta más responsables. Hasta aquí se trabajaría en la línea de Alonso-Arroyo (2004).

Este trabajo, como innovación con respecto a los de Alonso-Arroyo (2004). Y Escámez (2001, 2002), inspirados ambos en el modelo de la acción razonada, ha tenido en cuenta en la escala de actitudes los hábitos, a los que daba gran importancia la tradición ética desde Aristóteles, como formadores de una segunda naturaleza, carácter, hoy hablaríamos de personalidad; y los modelos de acción, los modelos ejemplares de Kant: el precedente tomado libremente por guía, en palabras del autor. El precedente con “autoridad” para el que le sigue, en palabras de Gadamer (1977, p. 346-7).

Atender a los hábitos y a los modelos –padres y profesores-, nos permite trabajar en la línea de las investigaciones de autores como Baumrind (1991) y Musitu (2004), que insisten en la importancia del estilo parental, de los modelos y expectativas de los padres. Esto singulariza y da una entidad diferente a nuestro trabajo, en relación a los ya realizados hasta la fecha.

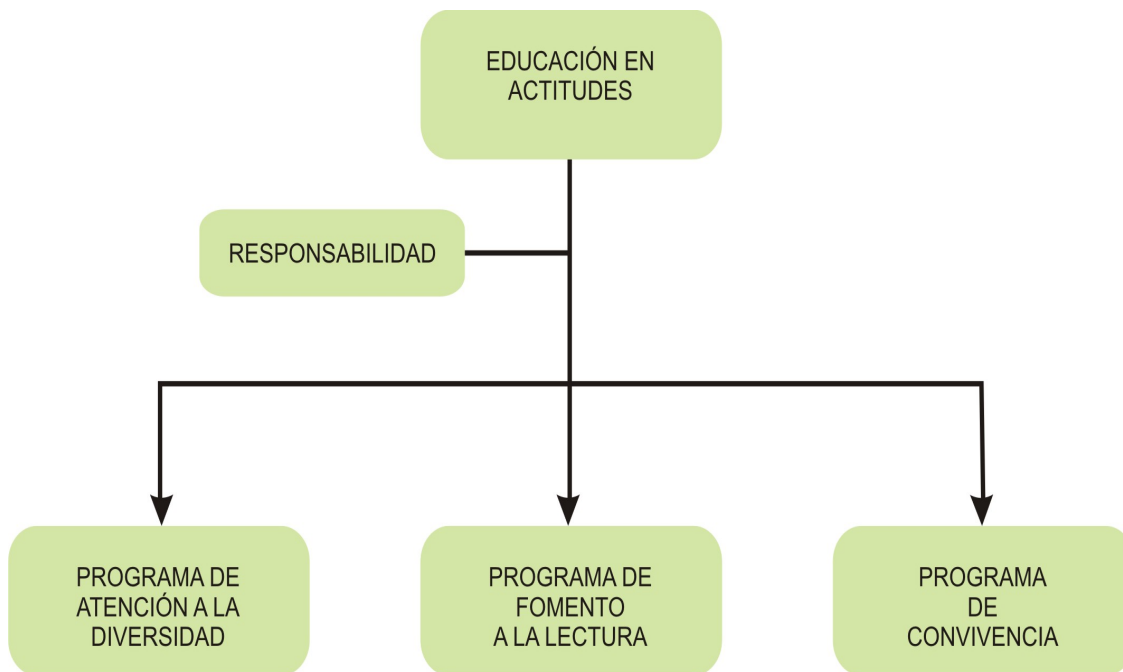
2.2. Respecto al programa.

Frente al problema de la falta de responsabilidad de los jóvenes los sistemas educativos han adoptado los objetivos de la educación para la responsabilidad, pero quizá faltan estrategias para llevarlos a cabo. Este trabajo, pretende ofrecer pistas para que la educación en la responsabilidad sea posible. Así pues, se supone que la aplicación de un programa educativo incrementará en los alumnos las creencias y convicciones, actitudes y conductas de mayor responsabilidad.

Hasta el momento el más importante de los programas para trabajar la responsabilidad es el “Programa de Responsabilidad Personal y Social” (PRPS), propuesto por Hellison (2002, 2003), como se dijo, es uno de los más consistentes y el más importante referente para este trabajo. Don Hellison ha demostrado que su programa es eficaz en el ámbito aplicado, pero por sus propias limitaciones, al estar pensado para su aplicación dentro de la clase de educación física, consiste, más que en un programa de actividades propiamente dicho, en una serie de *ideas generales y principios para enseñar responsabilidad, una serie de estrategias en la práctica para promover el desarrollo de la responsabilidad* y unas *encuestas y claves de registro* para tomar conciencia de la progresión y de los avances del alumnado (Fernández-Río, 2015).

La propuesta de este trabajo es más compleja pues atañe a todos los estamentos de la comunidad educativa, desde la metodología de la investigación-acción, como veremos, y más que principios o estrategias generales, aporta materiales concretos, hasta un total de 14 lecciones didácticas con las que trabajar en las tutorías, en el Plan de Fomento de la Lectura y en el Programa de Convivencia, de forma transversal e integrada (Esquema 6).

Para ello, en las unidades didácticas del programa que se presenta, se hace hincapié en la preocupación por la educación del juicio emocional. Esto es también lo que hace posible integrar los diferentes programas con los que se trabaja en un instituto: el Programa de Acción Tutorial, el Programa de Convivencia y el Programa de Fomento de la Lectura. ¿Cuál es la raíz común a estas tres tareas? La educación del juicio emocional (M. Nussbaum, 2008), de cara al fortalecimiento del carácter (Seligman & Peterson, 2004) que con este programa se intenta llevar a cabo desde la lectura de narraciones cortas y cuentos tradicionales –como claves para la construcción narrativa del sí mismo (P. Ricoeur, 1996)-; además de aportar estrategias para la elección y formación de alumnos mediadores de lectura (Petit, 1999a.).



Esquema 5. La educación en actitudes de responsabilidad, fomentadas por el trabajo en las tutorías, el programa de fomento a la lectura y programa de convivencia.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivos.

1. Diseñar y validar un cuestionario que mida las actitudes de responsabilidad para las edades de 12 a 15 años.
2. Estudiar la acción de un programa educativo que trabaje la responsabilidad en esta población de alumnos.
3. Trabajar y formar a los tutores de 1º ESO y 2º ESO del centro donde se lleve la investigación experimental, para que trabajen este programa con los alumnos de forma individual y grupal.
4. Formar a alumnos mediadores-lectores que colaboren con sus compañeros, para trabajar también desde el programa las actitudes relacionadas con la responsabilidad.
5. Trabajar y formar a los padres para que se impliquen en este programa de responsabilidad.

Hipótesis principal

1. Por medio de la elaboración y aplicación de un programa educativo existirán diferencias en las actitudes de responsabilidad de los sujetos del grupo experimental con respecto a los del grupo de control después de la aplicación del programa educativo en responsabilidad.

Respecto al control y medida de estas diferencias se elaborarán:

1.1 -Un cuestionario o escala de medida.

1.2 -Un programa educativo.

1.3 -Se aplicará el programa:

1.3.1. Se formará a los tutores de 1º ESO y 2º ESO del centro donde se lleve la investigación experimental, para que trabajen este programa con los alumnos de forma individual y grupal.

1.3.2. Se formará a alumnos mediadores-lectores que colaboren con sus compañeros, para trabajar también desde el programa las actitudes sociales relacionadas con la responsabilidad.

1.3.3. Se Trabajaré y formará a los padres para que se impliquen en este programa de responsabilidad

Subhipótesis.

En este caso las subhipótesis tienen que ver con la importancia de los condicionantes sociales que definen las creencias y las actitudes previas de los sujetos acerca de la responsabilidad: variables como el género, el número de hermanos, el lugar que ocupan, el nivel socio-cultural de los padres. En definitiva, esos aspectos significativos que condicionarán tanto los resultados del pretest como del postest. Por ello:

2.1. Se supone que existirá una diferencia significativa en el postest, en actitudes responsables en función de la variable género en el grupo experimental.

2.2. Se supone que existirá una diferencia significativa en el postest, en actitudes responsables en función de la variable número de hermanos y el lugar que ocupan en el grupo experimental.

2.3. Se supone que existirá una diferencia significativa en el postest, en actitudes responsables en función de la variable nivel cultural de los padres (asociada al origen socio-cultural), en el grupo experimental.

2.4. Se supone que existirá una diferencia significativa en el postest, en actitudes responsables en función de la variable coeficiente intelectual del alumno.

2.5. Se supone que habrá una diferencia significativa en el postest dependiendo del nivel académico, medido por las notas obtenidas en la primera evaluación del curso que se encuentra matriculado

2.6. Se supone que habrá una diferencia significativa en el postest entre los alumnos-as que vivan con los dos progenitores y los que vivan sólo con uno de ellos.

2.7. Se supone que habrá una diferencia significativa en el posttest entre los alumnos-as dependiendo del estilo educativo de sus padres.

METODOLOGÍA

1. DISEÑOS METOLÓGICOS.

1.1. Diseño cuasi-experimental.

La investigación se realizará usando un diseño cuasi-experimental con grupo de control no equivalente –se considerarán grupos no equivalentes dado que, aunque los grupos experimentales y de control serán determinados de manera aleatoria, los sujetos de estos grupos no serán asignados al azar, al trabajar con grupos de clase ya constituidos-.

Para la construcción del diseño se utilizarán todos los grupos de 1º y 2º de ESO, de varios centros de Educación Secundaria, unos trabajando como grupo experimental y otros como grupos control. Los centros fueron elegidos de Valladolid capital.

1.2 Investigación-Acción como método en la aplicación del programa pedagógico.

Para desarrollar el programa educativo se utilizará como modelo el denominado Investigación-Acción. Es 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 (Elliot, 1986, 24). Se 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.

Los autores de la teoría de la Investigación-Acción 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. Esa es nuestra perspectiva y de ahí la importancia que le damos al trabajo con los tutores, alumnos mediadores-lectores y padres, para implicar a toda la comunidad educativa. Los principios de la Investigación-acción que se proponen aquí son: a) Trabajar y formar a los tutores que pongan en marcha nuestro programa. b) Trabajar y formar alumnos ayudantes, que colaboren con sus compañeros, para trabajar, también desde el programa, las actitudes sociales relacionadas con la responsabilidad. c)

Trabajar y formar a los padres para que se impliquen en la aplicación de este programa de responsabilidad. Un objetivo de la I-A es la formación como toma de conciencia y modificación de habilidades, actitudes, valores y normas de las personas implicadas en ella. En este caso, efectivamente, sobre la responsabilidad.

Se necesitará un buen trabajo de equipo. La colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, que propondremos, fortalecerá el trabajo y consolidará el grupo que lo realiza. Esta investigación requerirá un gran esfuerzo por coordinar a los tutores, los alumnos ayudantes y los padres implicados. El trabajo en equipo exigirá 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. La Investigación acción nos ayudará así a la consolidación de una comunidad educativa más autocrítica e implicada (Pérez-Serrano,1990, 95-98).

2. MUESTRA

La muestra que se ha utilizado en esta investigación se ha seleccionado de entre los alumnos de 1º y 2º de ESO de Institutos públicos de Educación Secundaria de la provincia de Valladolid, de acuerdo al siguiente criterio.

- a) Para la validación del cuestionario.

Se utilizaron grupos externo de control de centros educativos que no participaron en la fase experimental. El número de alumnos fue de 500.

- b) Para la fase experimental.
 - a. Como grupo control. Se eligieron los alumnos de 1º y 2º de ESO de tres Institutos públicos de Valladolid, del Barrio de las Delicias. Un total de 139 alumnos.
 - b. Para el grupo experimental. Se utilizaron los alumnos igualmente de 1º y 2º de ESO del Instituto de Educación Secundaria “Delicias”, del mismo Barrio. Un total de 132 alumnos.

3. VARIABLES

3.1 Variables independientes:

- Experimental. La intervención, en este caso el programa para el desarrollo de actitudes de responsabilidad, en el grupo experimental.
- Asignadas. Para este trabajo se utilizaron las siguientes variables:
 - El género: Los sujetos del estudio se codificaron como masculino (1) o femenino (2).
 - El número de hermanos que tiene, contándose él.
 - El lugar que ocupa entre los hermanos.
 - El nivel cultural del padre y de la madre. Se codifica en: estudios primarios, ESO, FP, Bachillerato y Estudios Universitarios.
 - Las notas de la primera evaluación. Se cree que son las más significativas en la valoración del rendimiento académico del alumno. La codificación se realizó de la siguiente manera:
 - entre 0 y 1 suspenso.
 - Entre 2 y 4 suspensos
 - Más de 4 suspensos
 - Con quién vives en casa. Codificada de la siguiente forma:
 - Con los padres
 - Con alguno de los padres u otro familiar
 - El Coeficiente Intelectual. Clasificado según la escala de la prueba BADYG-M, en los siguientes C.I.
 - Más de 130
 - Entre 115-130.
 - Entre 100-115
 - Entre 85-100
 - Entre 70-85
 - Estilo parental. Se evalúa mediante el “Cuestionario de Comunicación Familiar” de Barnes y Olson, (1982), adaptación por el Equipo LISIS, Universidad de Valencia. Facultad de Psicología, (**Anexo I**). Este cuestionario aparece factorizado en tres descriptores

de comunicación familiar, tanto para los padres como para las madres:

- Comunicación abierta
- Comunicación ofensiva
- Comunicación evitativa.

3.2 Variable Dependiente:

El cuestionario que previamente se validará, basado en el modelo de la acción razonada y que atienda tanto a las creencias, como a las actitudes, las normas y la intención de conducta, y nuestras variables introducidas: hábitos de conducta y modelos.

4. FASES DEL PROCEDIMIENTO.

Para llevar a cabo la valoración de las variables anteriormente definidas en la población de alumnos de ESO igualmente escogidos, se han diseñado y aplicados los siguientes instrumentos distribuidos en tres fases:

1ª La primera fase será diseñar un cuestionario de responsabilidad (en relación a la hipótesis 1.1).

2ª La segunda fase será diseñar un programa educativo que trabaje la responsabilidad (en relación a la hipótesis 1.2).

3ª Se aplicará el programa y se formarán tutores (hipótesis 1.3.1), alumnos ayudantes (hipótesis 1.3.2) y padres (hipótesis 1.3.3).

4º Después se analizarán los resultados para las hipótesis y subhipótesis.

4.1. Primera fase: Diseño de un cuestionario de Actitudes de Responsabilidad

La elaboración del cuestionario-escala de actitudes se llevara a cabo en las siguientes etapas:

1ª. Obtención de declaraciones de actitudes de responsabilidad social

- 2ª. Cálculo de las frecuencias de las respuestas
 - 3ª. Selección de las declaraciones que mayores frecuencias presentan
 - 4ª. Redacción de la primera escala de actitudes de responsabilidad
 - 5ª. Selección atendiendo al número de declaraciones y a las puntuaciones de los jueces
 - 6ª. Redacción de los ítems atendiendo al modelo teórico
 - 7ª. Aplicación piloto de la Escala y análisis de consistencia interna de los ítems
- Pasaremos a continuación a desarrollar cada uno de los apartados

1ª. Obtención de declaraciones sobre las actitudes de responsabilidad.

La escala que se ha elaborado presenta como actitud central la posición ante la responsabilidad. 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 se pasó a diferentes estratos de la comunidad educativa del IES Delicias en Valladolid: padres, profesores y alumnos de 2º de Bachillerato. Sujetos capaces de emitir juicios de actitudes de responsabilidad. El número de respuestas (Declaraciones de responsabilidad), así como el de sujetos encuestados que aparecen en el **Anexo II**.

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 499 declaraciones de responsabilidad. A continuación se agruparon las respuestas según el número de veces que se repetían. Con los resultados obtenidos, elaboramos tablas de frecuencias, agrupando aquellas que parecían responder a un rasgo común. En el **Anexo III** se presentan las agrupaciones de frecuencias de las declaraciones de responsabilidad dadas por los padres, los profesores y los alumnos y el resumen total.

3ª. Selección de declaraciones que mayores frecuencias presentan.

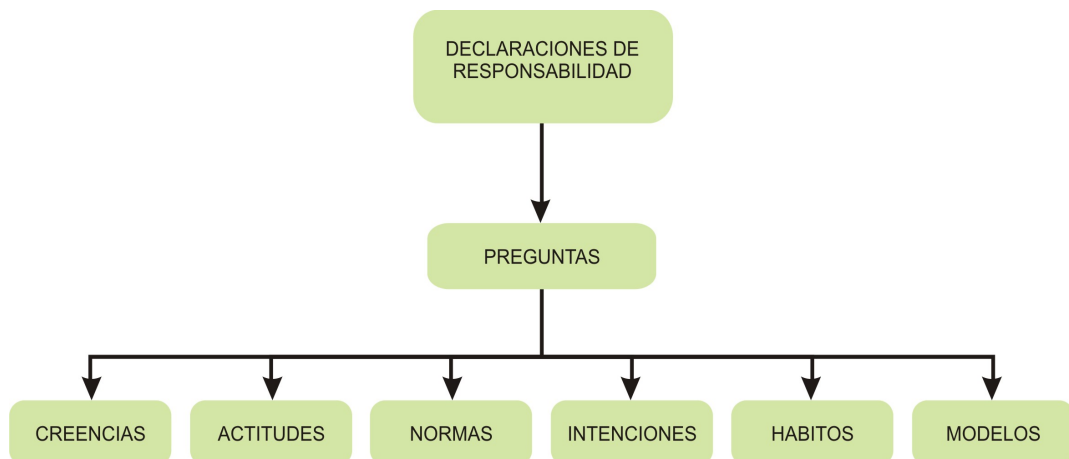
Del resumen total se seleccionaron los que tenían una frecuencia mayor de 20 (Alonso-Arroyo, 2004), por entender que son los más comúnmente aceptados por la población a los que se encuestó. Estos rasgos de responsabilidad agrupados son:

DECLARACIONES DE RESPONSABILIDAD	FRECUENCIAS
1. RESPETUOSO EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA, DE LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD: En el contexto de la escuela: material, personas. En el contexto de la familia En el contexto de la sociedad: material, personas, medio ambiente	55
2. CON BUENA EDUCACIÓN, AMABLE Y CORTÉS: Amabilidad, cortesía, educación, buena educación... Urbanidad y aseo.	34
3. AMIGABLE Y DISPUESTO A LA AYUDA Y A LA COLABORACIÓN: Empatía y “saber escuchar”. Compañerismo: “llevarse bien con los compañeros” Llevarse bien con los profesores “Ser colaborador” “Capacidad para la convivencia	24
4. PERSEVERANTE, CON DETERMINACIÓN Y CON VISIÓN DE FUTURO: En la tarea y en el trabajo: “no abandonar a medias actividades y proyectos” Determinación: “conseguir resultados”, “hacer lo que te hayas propuesto” Tolerancia a la frustración. Automotivación: “visión de futuro”, ser decidido, tener proyectos... Discernir entre el ocio y las obligaciones Prever las consecuencias de los actos Visión de futuro	23
5. OBEDIENCIA. En clase: atención al profesor, no faltar a clase, puntualidad... Obediente en casa: “participar en tareas domésticas”.	70
6. CONSEQUENTE, PRUDENTE Y AUTOCONTROLADO. Control de las emociones: “No alterarse, no subir el tono de voz” Prudencia, sentido común: “evitar los peligros que tienen las consecuencias de tus actos” “Pensar las cosas detenidamente”: “lo mejor para cada situación”. Autoatribución de errores y autocrítica: “pensar en la influencia de nuestros actos en los demás” Ser consecuente y “una vez cometido un error, aceptar las consecuencias”.	55
7. HONESTO, HONRADO, COMPROMETIDO, SINCERO Y LEAL	26
8. TRABAJADOR, CONSTANTE, Y AUTODISCIPLINADO Traer las actividades hechas, cuaderno limpio, completo etc. Constancia: “todos los días”, “ser estudioso	62
9. ORGANIZADO Y ORDENADO	33

4º. Redacción del primer cuestionario de actitudes de responsabilidad

Después del agrupamiento de las respuestas emitidas por los expertos sobre actitudes de responsabilidad y ajustándolas a los criterios de selección antes descritos,

podemos comenzar a planificar la redacción del primer cuestionario atendiendo a las declaraciones de responsabilidad y los criterios de metodológicos diseñados para este trabajo. El esquema sería el siguiente (Esquema 7).



Esquema 6. Redacción de las declaraciones de responsabilidad.

El total de preguntas fue de 63: 9 de creencias, 9 de actitudes, 9 con respecto a las normas, 9 de intenciones, 9 para los hábitos y 9 de modelos; o, desde nuestros descriptores de responsabilidad: 6 para respetuoso, 6 para con buena educación, 6 para amigable y dispuesto a ayudar, 6 para perseverante y con visión de futuro, 6 para obediente, 6 en relación a ser consecuente y autocontrolado, 6 para la honestidad y la honradez, 6 para para trabajador y constante y 6 en cuanto a organizado y ordenado. Pero se tuvo en cuenta el género en la redacción (madre o padre), de modo que en las preguntas se diferenciase las respuestas para uno o para otro. (**Anexo IV**).

La redacción de los índices inicialmente, siguiendo la elección de los verbos adecuados para expresar creencias, normas e intenciones de Alonso-Arroyo (2004), fue la siguiente:

1. RESPETUOSO EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA, DE LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD:
CREENCIAS (C): Hacer pintadas ensucia la ciudad.
ACTITUDES (A): Me gusta colaborar en ordenar y limpiar la casa.
NORMAS (N): Mis padres se enfada cuando no recojo mi habitación.
INTENCIONES (I): A partir de hoy, voy a utilizar las papeleras del instituto y no tiraré papeles en el suelo.
HÁBITO (H): Respeto las plantas en los jardines públicos
MODELOS (M): Mis padres participan en algunas asociaciones.
2. CON BUENA EDUCACIÓN, AMABLE Y CORTÉS.
CREENCIAS: Si hay educación en el aula, las notas de todos los alumnos serán mejores.
ACTITUDES: Me caen bien las personas amables y educadas.
NORMAS: Mis profesores valoran que guardemos silencio en clase
INTENCIONES: En adelante comeré chicle en clase.
HÁBITOS: Llego a clase todos los días puntualmente.
MODELOS: Mis profesores son amables y respetuosos con todos los alumnos
3. AMIGABLE Y DISPUESTO A LA AYUDA Y A LA COLABORACIÓN
CREENCIAS: Si creo que tengo razón en algo, soy capaz de pelearme (inversa).
ACTITUDES: Me gusta ir a casa de mis familiares y charlar con ellos un rato.
NORMAS: En mi grupo de amigos se aprecia mucho a los chicos que colaboran con los demás.
INTENCIONES: A partir de ahora, ayudaré más a los compañeros que lo necesitan.
HÁBITOS: Saludo afectuosamente a mis amigos cuando los encuentro por la calle
MODELOS: Mi familia ayuda a los parientes cuando es necesario.
4. PERSEVERANTE, CON DETERMINACIÓN Y CON VISIÓN DE FUTURO:
CREENCIAS: Pienso que para tener éxito en la vida, hay que tener las metas claras.
ACTITUDES: Las personas que cumplen lo que prometen me gustan
NORMAS: Mis padres esperan que yo pueda aprobar la ESO.
INTENCIONES: Sacaré bien el curso.
HÁBITOS: Cuando estoy con mis amigos, voy a donde ellos dicen.
MODELOS: Mis padres terminaron sus estudios.
5. OBEDIENCIA
CREENCIAS: Si obedezco a mis profesores, habrá un buen ambiente de trabajo en clase.
ACTITUDES: Me gusta que las normas de disciplina (en el Instituto, en casa...) estén claras.
NORMAS: Mis padres se enfadan cuando les desobedezco
INTENCIONES: A partir de ahora voy a llegar la hora que me han puesto en casa sin retrasarme.
HÁBITOS: En clase atiendo y pregunto las dudas.
MODELOS: Mis profesores habitualmente se retrasan (inversa).
6. CONSECUENTE, PRUDENTE Y AUTOCONTROLADO.

CREENCIAS: Para ser un buen maestro hay que tener mucha paciencia con los alumnos.
ACTITUDES: Me gustan las personas que admiten sus errores.
NORMAS: Cuando reconozco mis errores, mis padres me lo valoran.
INTENCIONES: Daré gritos cuando me sienta enfadado (inversa).
HÁBITOS: Juego con mis compañeros, aunque crea que no voy a ganar.
MODELOS: Mis padres se comportan de manera apropiada en la calle.
7. HONESTO, HONRADO, COMPROMETIDO, SINCERO Y LEAL:
CREENCIAS: Aunque seas pobre puedes ser honrado.
ACTITUDES: Me gusta ser generoso con los demás.
NORMAS: Quiero que mis amigos piensen que soy una persona en la que se puede confiar.
INTENCIONES: Diré lo que pienso, aunque sea criticado por mis compañeros.
HÁBITOS: Digo la verdad a mis padres, aunque me cueste.
MODELOS: Los profesores cuando corrigen los exámenes son justos.
8. TRABAJADOR Y AUTODISCIPLINADO
CREENCIAS: Para ser responsable hay que esforzarse en el estudio
ACTITUDES: Me gustan los compañeros vagos que no traen las tareas.
NORMAS: A mis padres les gusta que haga los trabajos de clase todos los días.
INTENCIONES: A partir de ahora prepararé los exámenes con suficiente tiempo.
HÁBITOS: Estudio todos los días por la tarde.
MODELOS: Cuando realizo las tareas de clase mi padre o mi madre me acompañan y me explican lo que tengo que hacer.
9. ORGANIZADO Y ORDENADO
CREENCIAS: Las habitaciones ordenadas son más agradables.
ACTITUDES: Me gustan las personas ordenadas.
NORMAS: Mis profesores valoran que mis apuntes estén bien presentados
INTENCIONES: Quiero organizar mejor mi agenda
HÁBITOS: En época de exámenes hago un calendario para organizar el tiempo que voy a dedicar a cada materia.
MODELOS: Mis padres ordenan sus papeles importantes.

5ª. Selección atendiendo al número de declaraciones y a la puntuación de los jueces

Las nueve declaraciones de responsabilidad, así como la redacción de los ítems de la metodología fueron sometidas a valoración atendiendo al criterio de jueces expertos (Wiersema, 2001), solicitándoles su opinión sobre los diferentes aspectos del cuestionario: adecuación de los ítems a los descriptores de responsabilidad personal y social así como observaciones sobre los mismos. Para ello se eligieron diez personas

expertas que respondiesen al perfil de experiencia en trabajo con alumnos de 1º y 2º de ESO. Se escogieron seis tutores de los alumnos y cuatro expertos de la Facultad de Educación, que hicieron una valoración global cuantitativa y cualitativa de cada uno de los descriptores, asignando una puntuación en una escala de 1 a 10, así como los comentarios que consideraron oportunos.

A la hora de valorar la adecuación del descriptor objeto de estudio se decidió eliminar aquellos ítems con valores inferiores a 7, modificar los ítems con valores entre 7.1 y 8 y aceptar los ítems superiores a 8.1 (Bulger y Housner, 2007). La validez de contenido del cuestionario se analizó a través del cálculo de los promedios de cada ítem y de la prueba V de Aiken (Penfield y Giacobbi, 2004) a partir de las valoraciones cuantitativas de los jueces expertos. Así mismo se utilizaron las valoraciones cualitativas para ajustar los ítems del cuestionario.

En el **Anexo V**, se incluye el cuestionario que se les envió, y a continuación los datos obtenidos.

La interpretación del coeficiente usa la magnitud hallada y la determinación de la significancia estadística mediante las tablas de valores críticos que se pueden hallar en Aiken. La ecuación, algebraicamente modificada por Penfield y Giacobbi (2004) se encuentra en el trabajo propuesto por Merino y Livia (2009).

DECLARACIONES DE RESPONSABILIDAD	Promedios	V de AiKen	Observaciones
1.RESPECTUOSO EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA, DE LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD:	8.5	.94	
2. CON BUENA EDUCACIÓN, AMABLE Y CORTÉS:	6	.66	Unir con la nueve
3.AMIGABLE Y DISPUESTO A LA AYUDA Y A LA COLABORACIÓN:	7.7	.85	
4.PERSEVERANTE, CON DETERMINACIÓN Y CON VISIÓN DE FUTURO:	8.2	.91	
5.OBEDIENCIA.	6.4	.71	No es cualidad de responsabilidad. Unir con la 8
6.CONSECUENTE, PRUDENTE Y AUTOCONTROLADO.	8.1	.90	
7.HONESTO, HONRADO, COMPROMETIDO, SINCERO Y LEAL	7.9	.87	
8.TRABAJADOR, CONSTANTE, Y AUTODISCIPLINADO	8.3	.92	
9.ORGANIZADO Y ORDENADO	8	.88	

Los datos indican que los descriptores 2 y 5 deben ser eliminados por no ajustarse al criterio de validez. Siguiendo las indicaciones de los expertos se decidió unirlos al 9 y 8 respectivamente porque los ítems quedan incluidos en su forma dentro de ellos.

Con esta validación, las declaraciones de responsabilidad quedaron reducidas a siete, siendo su redacción definitiva:

RESUMEN DE LAS 7 DECLARACIONES DE RESPONSABILIDAD	
1. RESPETUOSO EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA, DE LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD	En el contexto de la escuela: materiales, personas. En el contexto de la familia. En el contexto de la sociedad: materiales, personas, medio ambiente
2. CON BUENA EDUCACIÓN, AMABLE Y ORDENADO.	Amabilidad, cortesía, educación, buena educación... Orden, urbanidad y aseo.
3. AMIGABLE Y DISPUESTO A LA AYUDA Y A LA COLABORACIÓN	Empatía y “saber escuchar”. Compañerismo: “llevarse bien con los compañeros”. Llevarse bien con los profesores. “Ser colaborador”. “Capacidad para la convivencia.
4. PERSEVERANTE, CON DETERMINACIÓN Y CON VISIÓN DE FUTURO	En la tarea y en el trabajo: “no abandonar a medias actividades y proyectos”. Determinación: “conseguir resultados”, “hacer lo que te hayas propuesto”. Tolerancia a la frustración. Automotivación: “visión de futuro”, ser decidido, tener proyectos... Discernir entre el ocio y las obligaciones. Prever las consecuencias de los actos. Visión de futuro.
5. CONSECUENTE, PRUDENTE Y AUTOCONTROLADO.	Control de las emociones: “no alterarse, no subir el tono de voz” Prudencia, sentido común: “evitar los peligros que tienen las consecuencias de tus actos”. “Pensar las cosas detenidamente”: “lo mejor para cada situación”. Autoatribución de errores y autocrítica: “pensar en la influencia de nuestros actos en los demás” Ser consecuente y “una vez cometido un error, aceptar las consecuencias”.
6. HONESTO, HONRADO, COMPROMETIDO, SINCERO Y LEAL	
7. TRABAJADOR, CONSTANTE Y AUTODISCIPLINADO	Traer las actividades hechas, cuaderno limpio, completo etc. Constancia: “todos los días”, “ser estudioso”. Obediencia: en clase: atención al profesor, no faltar a clase, puntualidad. Obediente en casa: “participar en tareas domésticas”.

6º Redacción de los ítems atendiendo al modelo teórico

La redacción final de los ítems, después de suprimir dos descriptores de declaración de responsabilidad fue la siguiente:

<i>RESPECTUOSO EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA, DE LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD:</i>
CREENCIAS (C): Hacer pintadas ensucia la ciudad.
ACTITUDES (A): Me gusta colaborar en ordenar y limpiar la casa.
NORMAS (N): Mis padres se enfada cuando no recojo mi habitación.
INTENCIONES (I): A partir de hoy, voy a utilizar las papeleras del instituto y no tiraré papeles en el suelo.
HÁBITO (H): Respeto las plantas en los jardines públicos
MODELOS (M): Mis padres participan en algunas asociaciones.
<i>CON BUENA EDUCACIÓN, AMABLE Y ORDENADO</i>
CREENCIAS: Si hay educación en el aula, las notas de todos los alumnos serán mejores.
CREENCIAS: Las habitaciones ordenadas son más agradables.
ACTITUDES: Me caen bien las personas amables y educadas.
ACTITUDES: Me gustan las personas ordenadas.
NORMAS: Mis profesores valoran que guardemos silencio en clase
INTENCIONES: En adelante comeré chicle en clase.
INTENCIONES: Quiero organizar mejor mi agenda
HÁBITOS: Llego a clase todos los días puntualmente.
HÁBITOS: En época de exámenes hago un calendario para organizar el tiempo que voy a dedicar a cada materia.
MODELOS: Mis profesores son amables y respetuosos con todos los alumnos
<i>AMIGABLE Y DISPUESTO A LA AYUDA Y A LA COLABORACIÓN</i>
CREENCIAS: Si creo que tengo razón en algo, soy capaz de pelearme (inversa).
ACTITUDES: Me gusta ir a casa de mis familiares y charlar con ellos un rato.
NORMAS: En mi grupo de amigos se aprecia mucho a los chicos que colaboran con los demás.
INTENCIONES: A partir de ahora, ayudaré más a los compañeros que lo necesitan.
HÁBITOS: Saludo afectuosamente a mis amigos cuando los encuentro por la calle
MODELOS: Mi familia ayuda a los parientes cuando es necesario.
<i>PERSEVERANTE, CON DETERMINACIÓN Y CON VISIÓN DE FUTURO:</i>
CREENCIAS: Pienso que para tener éxito en la vida, hay que tener las metas claras.
ACTITUDES: Las personas que cumplen lo que prometen me gustan
NORMAS: Mis padres esperan que yo pueda aprobar la ESO.
INTENCIONES: Sacaré bien el curso.
HÁBITOS: Cuando estoy con mis amigos, voy a donde ellos dicen.
MODELOS: Mis padres terminaron sus estudios.
<i>OBEDIENCIA</i>
CREENCIAS: Si obedezco a mis profesores, habrá un buen ambiente de trabajo en clase.
ACTITUDES: Me gusta que las normas de disciplina (en el instituto, en mi casa...) estén claras
INTENCIONES: A partir de ahora voy a llegar la hora que me han puesto en casa sin retrasarme.
MODELOS: Mis profesores habitualmente se retrasan (inversa).
<i>CONSECUENTE, PRUDENTE Y AUTOCONTROLADO.</i>
CREENCIAS: Para ser un buen maestro hay que tener mucha paciencia con los alumnos.
ACTITUDES: Me gustan las personas que admiten sus errores.
NORMAS: Cuando reconozco mis errores, mis padres me lo valoran.
INTENCIONES: Daré gritos cuando me sienta enfadado (inversa).
HÁBITOS: Juego con mis compañeros, aunque crea que no voy a ganar.
MODELOS: Mis padres se comportan de manera apropiada en la calle.

<i>HONESTO, HONRADO, COMPROMETIDO, SINCERO Y LEAL</i>
CREENCIAS: Aunque seas pobre puedes ser honrado.
ACTITUDES: Me gusta ser generoso con los demás.
NORMAS: Quiero que mis amigos piensen que soy una persona en la que se puede confiar.
INTENCIONES: Diré lo que pienso, aunque sea criticado por mis compañeros.
HÁBITOS: Digo la verdad a mis padres, aunque me cueste.
MODELOS: Los profesores cuando corrigen los exámenes son justos.
<i>TRABAJADOR CONSTANTE Y AUTODISCIPLINADO</i>
CREENCIAS: Para ser responsable hay que esforzarse en el estudio
ACTITUDES: Me gustan los compañeros vagos que no traen las tareas.
NORMAS: A mis padres les gusta que haga los trabajos de clase todos los días.
NORMAS: Mis padres se enfadan cuando les desobedezco
INTENCIONES: A partir de ahora prepararé los exámenes con suficiente tiempo.
HÁBITOS: Estudio todos los días por la tarde.
HÁBITOS: En clase atiendo y pregunto las dudas.
MODELOS: Cuando realizo las tareas de clase mi padre o mi madre me acompañan y me explican lo que tengo que hacer.
<i>ORGANIZADO Y ORDENADO</i>
NORMAS: Mis profesores valoran que mis apuntes estén bien presentados
MODELOS: Mis padres ordenan sus papeles importantes.

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

Se elaboró una Escala de actitudes de responsabilidad con 49 ítems (42 de los aplicación del modelo teórico, y 7 de la redacción de los ítems que hacen referencia los modelos paternos, diferencia si es el padre o la madre. **(Anexo VI)**).

Se les pidió que puntuaran cada una de las expresiones según el grado de acuerdo, atendiendo a una escala Likert de la forma siguiente:

1. No/ nunca.
2. Alguna vez
3. Frecuentemente
4. Casi siempre
5. Si/siempre

El cuestionario fue pasado a 500 alumnos de 1º y 2º de ESO de Institutos públicos de Valladolid. Introducidos los datos en el paquete estadísticos SPSS 22, se procedió a la eliminando de aquellos ítems con índices de discriminación inferiores a 0,20 (Lozano y De la Fuente, 2009) o con saturaciones factoriales tras la rotación, inferiores a 0,4 en todos los factores.

El uso de este último procedimiento requiere que las variables estén intercorrelacionadas. Para comprobarlo se empleó el test de esfericidad de Bartlett, que somete a prueba la hipótesis nula de que las correlaciones entre variables son cero. Otra medida que nos permite saber si es adecuada la realización del análisis factorial es el índice de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO). Cuanto más próximo esté a 1 más aconsejable resulta la utilización del análisis factorial, indicando los valores inferiores a 0,5 que dicha prueba no es adecuada (Lozano y De la Fuente, 2009).

Después del cálculo del índice de discriminación se eliminaron doce ítems por no cumplir el supuesto que Ebel (1965) había señalado: menor de 0,1 el ítem carece de utilidad para discriminar; entre 0,1 y 0,19 ítem límite; entre 0,20 y 0,29 el ítem discrimina poco; entre 0,30 y 0,39 el ítem discrimina bien y mayor de 0,40 el ítem discrimina muy bien (Lozano y De la Fuente, 2009).

El análisis de los ítems restantes se siguió con el estudio del análisis factorial. La idoneidad de realizar análisis factorial se confirma calculando el índice de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett (KMO= .812; Chic-cuadrado= 5281,500; gl= 741; p=.000). Como método de la extracción de factores de selección se utilizó el de componentes principales, y como método de rotación, la rotación ortogonal “Varimax”.

Para saber cuántos factores deberíamos extraer se pidió el Gráfico de Sedimentación y el análisis de varianza total explicada.(Tabla 1)

Siguiendo los criterios de Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010), que haciendo referencia a Kaiser, aconsejan, que si se analizan “n variables..., el criterio de elección de factores estará comprendido entre $n/5$ y $n/3$ ” (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). En este caso entre diez y dieciséis. En nuestro caso optamos por diez, por lo que el criterio es aceptable.

Tabla 1. Varianza explicada mediante el método de extracción: Análisis de Componentes principales

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,983	15,342	15,342	3,325	8,526	8,526
2	3,355	8,602	23,944	2,574	6,601	15,127
3	1,926	4,939	28,883	2,529	6,484	21,612
4	1,795	4,601	33,484	2,126	5,452	27,064
5	1,711	4,387	37,872	2,087	5,352	32,416
6	1,577	4,044	41,916	1,984	5,087	37,503
7	1,439	3,691	45,607	1,865	4,781	42,284
8	1,357	3,480	49,087	1,678	4,303	46,587
9	1,195	3,065	52,152	1,666	4,271	50,857
10	1,154	2,958	55,110	1,658	4,252	55,110
11	1,086	2,784	57,894			
12	1,013	2,597	60,491			
13	,979	2,510	63,001			
14	,947	2,427	65,428			
15	,862	2,211	67,639			
16	,836	2,143	69,783			
17	,769	1,972	71,754			
18	,761	1,952	73,706			
19	,742	1,903	75,609			
20	,736	1,887	77,496			
21	,699	1,794	79,289			
22	,671	1,721	81,011			
23	,652	1,671	82,682			
24	,646	1,655	84,337			
25	,616	1,579	85,916			
26	,582	1,493	87,409			
27	,511	1,310	88,720			
28	,507	1,300	90,020			
29	,455	1,167	91,187			
30	,425	1,089	92,276			
31	,420	1,078	93,354			
32	,402	1,030	94,384			
33	,392	1,006	95,390			
34	,348	,891	96,281			
35	,342	,876	97,158			
36	,316	,811	97,969			
37	,307	,786	98,755			
38	,268	,687	99,442			
39	,218	,558	100,000			

Los diez factores extraídos explican el 55,11 % de la varianza total generada por todos los ítems que componen el cuestionario.

A continuación se pasó a obtener la Matriz de factores agrupados ordenados mediante el método de rotación ortogonal “Varimax”, respetando la ortogonalidad de los factores, es decir, la independencia de los factores (Tabla 2).

Ajustándonos a las dimensión que se quiere medir, actitudes de responsabilidad, y por otra a las de Ford, MacCallum y Tayt (1986), que ponen el énfasis en el peso factorial de los ítems, considerándolos satisfactorios con valores superiores a .40.

Tabla 2. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. a. La rotación ha convergido en 21 iteraciones

	Matriz de componentes rotados ^a Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P46	,862									
P42	,812									
P35	,801									
P37	,791									
P48	,501									
P62		,798								
P60		,771								
P57		,522	,408							
P52		,502								
P54		,446								
P44										
P21			,710							
P25			,641							
P38			,555							
P2			,510							
P12			,506							
P16			,503							
P26				,805						
P32				,777						
P51					,599					
P31					,547					
P61					,528					
P30						,743				
P20						,515				

P6						,445				
P29						,418				
P17										
P53							,832			
P50							,817			
P7								,604		
P24								,592		
P10								,471		
P18								,405		
P28										
P1									,854	
P5									,841	
P15										,841
P63										,840

Los ítems P44, P17 y P28 al no cumplir esta condición fueron eliminados. El P57 fue pasado al factor 3 por decisión del investigador, quedando una matriz de componentes rotados agrupados según la homogeneidad de los factores en:

HOMOGENEIDAD DE LOS FACTORES, SEGÚN LA MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS (Entre paréntesis aparece el número del ítem del cuestionario)	
Factor 1° (F1):Respetuoso en el contexto de la escuela, de la familia y de la sociedad (D1)	
Items:	
- Me gustan las personas ordenadas (P46)	
- Mi padre se enfada cuando lo desobedezco (P42)	
- Mis profesores son amables y respetuosos con todos los alumnos (P35)	
- Pienso que para tener éxito en la vida hay que tener las cosas claras (P37)	
- Digo la verdad a mi madre, aunque me cueste (P48)	
Factor 2° (F2): Amigable y dispuesto a la ayuda (D3)	
Items:	
- Mi familia ayuda a los parientes cuando es necesario (P62)	
- A mi madre le gusta que haga los trabajos de clase todos los días (P60)	
- Saludo afectuosamente a mis amigos cuando los encuentro por la calle (P52)	
- Juego con mis compañeros, aunque crea que no voy a ganar (P54)	
Factor 3° (F3): Con Autodisciplina y perseverancia (D4)	
Items:	
- Mi madre espera que yo pueda aprobar la ESO (P21)	
- Mi padre espera que yo pueda aprobar la ESO (P25)	
- Sacaré bien el curso (P38)	
- Respeto las plantas de los jardines públicos (P2)	
- Para ser responsable hay que esforzarse en los estudios (P12)	
- A partir de ahora prepararé los exámenes con suficiente tiempo (P16)	
- Voy a utilizar las papeleras del Instituto y no tiraré papeles al suelo (P57)	
Factor 4° (F4): Aceptación de los errores (D6)	
Items:	
- Cuando reconozco mis errores, mi padre me lo valora (P26)	
- Cuando reconozco mis errores, mi madre me lo valora (P32)	
Factor 5° (F5): Con buena educación, amable y ordenado (D2)	
Items:	
- Me gusta ir a casa de mis familiares y charlas un rato con ellos (P51)	
- Me gusta colaborar en ordenar y limpiar la casa (P31)	
- Quiero organizar mejor mi agenda (P61)	

Factor 6° (F6): Justicia como honestidad y compromiso con los compañeros (D6)

Items:

- Mis profesores cuando corrigen los exámenes son justos (P30)
- A partir de ahora ayudaré más a los compañeros que lo necesiten (P20)
- En un grupo de amigos se aprecia mucho a los chicos que colaboran con los demás (P6)
- Me gusta ser generoso con los demás (P29)

Factor 7 (F7): Obediencia y confiabilidad (D7)

Items:

- Mi padre se enfada cuando no recojo mi habitación (P53)
- Mi madre se enfada cuando no recojo la habitación (P50)

Factor 8 (F8): Consecuente prudente y autocontrolado (D5)

Items:

- Las personas que cumplen lo que prometen me gustan (P7)
- Me gustan las personas que admiten sus errores (P24)
- Para ser buen profesor hay que tener mucha paciencia con los alumnos (P10)
- Mis profesores valoran que guardemos silencio en clase (P18)

Factor 9 (F9): Padres como modelos de responsabilidad social

Items:

- Mi padre participa en alguna asociación (P1)
- Mi madre participa en alguna asociación (P5)

10 (F10): Los padres como modelos de perseverancia

Items:

- Cuando realizo las tareas de clase, mi padre me acompaña y me explica lo que tengo que hacer (P15)
- Cuando realizo las tareas de clase, mi madre me acompaña y me explica lo que tengo que hacer (P63)

La Homogeniedad de estos factores se corresponde con las declaraciones de responsabilidad (D) antes señaladas, asignadas de la siguiente forma:

F1. Con la D1. : **“Respetuoso** en el contexto de la familia, escuela y sociedad

F2. Con la D3. : **“Amigable, dispuesto a la ayuda y a la colaboración”**

F3. Con la D4: **“Perseverancia, determinación y visión de futuro”**

F4. Con la D6: “Honesto, honrado, comprometido, sincero y leal”. En nuestro caso adaptado al Factor: **“Aceptación de sus errores”**

F5. Con la D2: **“Con buena educación”**

F6. Con la D6: “Honesto, honrado, comprometido, sincero y leal”. En nuestro caso adaptado al Factor: **“justicia como honestidad y compromiso con los compañeros”**.

F7. Con el D7: “Trabajador, constante y autodisciplinado”. En nuestro caso, tomando los criterios de “**obediencia**”

F8. Con el D5: “Consecuente, prudente y autocontrolado”.

Factores 9 y 10. Hacen referencia a las aportaciones de las variables “**padres como modelos de responsabilidad**”, que en este trabajo se introducen como variables de estudio, dentro de la Teoría de la Acción Razonada.

Hecho este estudio, el cuestionario definitivo que se aplicará a los grupos experimentales y control, es el que aparece en el **Anexo VII**

La distribución de las preguntas atendiendo al modelo que se presenta para el estudio de la responsabilidad social es el siguiente.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Creencias	P37		P12					P10		
Actitudes	P46				P51,31	P29		P7,24		
Normas	P42	P60	P21,25			P6	P53,50,43	P18		
Intenciones			P38,16,57	P26,32	P61	P20				
Hábitos	P48	P52,54	P2							
Modelos	P35	P62				P30			P1,5	P15,63

4.2 Segunda fase: Redacción del programa educativo.

Se va a basar en cada uno de los factores que intervienen en la acción: creencias, actitudes, normas, intenciones, hábitos y modelos. El programa educativo tiene como base el trabajo con cuentos y relatos cortos, aunque se trabajará con ellos de forma que el alumnado reflexione sobre sus creencias tanto normativas como actitudinales para una toma de decisiones reflexiva. Como hemos dicho, el modelo que presentamos sobre la responsabilidad es un modelo de actitudes, es decir, de posiciones y valoraciones aprendidas sobre las acciones y los hechos sociales. Pero además, a diferencia de Alonso (2004) o Hellison (2002, 2003), tenemos en cuenta la teoría del juicio emocional de Nussbaum (2001a, 2008), que tiene en cuenta cómo las emociones, en

sus aspectos intelectuales (imágenes y creencias), como decíamos en la introducción, condicionan a su vez nuestras actitudes.

¿Cómo podemos hacer al alumno consciente de dichas actitudes? Desde el modelo de la acción razonada, cuando hemos de tomar una decisión y entran en conflicto nuestras creencias sobre las normas sociales (lo que le gusta o prefieren los otros que tienen autoridad) y nuestras propias actitudes o posiciones, generalmente prevalecen las normas sobre las propias valoraciones. Los condicionantes sociales y culturales prevalecen sobre nuestras propias posiciones. Hacer que el alumno reflexione tanto sobre las normas como sobre su posicionamiento ante ellas hará a los alumnos más libres y autoconscientes, en definitiva, más responsables. Nuestro programa atiende precisamente a cada uno de estos elementos:

1º. En primer lugar, se trabajaron **las creencias** tanto normativas o sociales, como las actitudes personales, entendidas ambas efectivamente como parte del aprendizaje social. Se trata de que el alumnado, tras la lectura de los relatos, reflexione sobre ellas, de que debata con sus compañeros y de que, con la guía del profesor, pueda distanciarse críticamente y reflexionar en libertad. A pesar de que el modelo de la acción razonada no atienda a cuestiones emocionales, como se dijo, en el trabajo con los cuentos, base del programa de intervención, se trabaja la identificación con los personajes, un aspecto donde la norma social se ve modelada por las actitudes y emociones personales.

2º. Específicamente, en relación a **las normas e intenciones de mejora**, se trabajó además con el material para la autoevaluación de la encuesta, que el profesor utilizará como base para preparar las tutorías individualizadas. De este modo el cuestionario de responsabilidad es además parte del propio programa de intervención.

3º. En relación a **las actitudes y las intenciones**, se intentó evitar que la disonancia entre las normas y las posiciones personales se resolviera a favor de las primeras como propone la teoría de la acción razonada. Para ello el trabajo colaborativo con el grupo de iguales fue especialmente significativo. Entre la esfera de las normas (asociada a las valoraciones de los adultos y, en general, de las instituciones) y la esfera de las posiciones individuales al respecto, está la esfera intermediadora de las creencias y posiciones del grupo de iguales. Por ello, en el trabajo con los cuentos pareció

especialmente interesante la figura del alumno mediador-lector, desarrollada por Petit (1999a), como se adelantó en la introducción. Esta autora se da cuenta de la relevancia para el fomento de la lectura de la influencia del grupo de iguales y de sus consecuencias para la mejora de la convivencia entre jóvenes en ambientes depauperados económica y socialmente. En este trabajo se es consciente también de las influencias pro-sociales a las que se refiere la autora, por lo que se relacionó la figura del mediador-lector con el alumno medidor de convivencia. Así se potenció el trabajo interdisciplinar del Plan de Fomento de la lectura, el Plan de Convivencia y el Plan de Acción Tutorial.

Para lograrlo, las sesiones con los cuentos, en 2º de ESO, estuvieron guiadas no ya por el profesor o el tutor, como en 1º de ESO, sino por el así llamado alumno mediador-lector. Las intenciones quedarán modeladas por la identificación por los personajes, como se dijo, pero también por la proyección o utilización de los relatos como laboratorio moral en el que podemos, por analogía o identificación, ensayar nuestras decisiones morales y sus consecuencias en circunstancias semejantes a las que se nos pueden presentar en la vida real.

4º. Respecto a **los modelos y los hábitos**, y su influencia en la toma de decisiones, es una de las novedades de nuestro programa con respecto a la teoría de la acción razonada. Para implicar a padres y tutores en el trabajo con los relatos se han diseñado, como se verá, las siguientes actividades:

- Dos blogs (uno para 1º de ESO y otro para 2º). En dichos blogs se proponían actividades del plan de fomento de la lectura, pero que intentaban implicar a padres y tutores en la selección de los cuentos.
- También se creó desde la escuela de padres del instituto donde se puso en marcha el programa, la creación de un club de lectura; como se verá más adelante, en dicho club de lectura se pusieron en marcha diferentes actividades formativas.

4.3. Tercera fase: Aplicar el programa a alumnos, tutores, alumnos ayudantes y padres

4.3.1. El trabajo con las creencias.

Se va a trabajar mediante el "**cuento tradicional**". Cuando el joven lee o escucha un cuento popular, pone en juego el poder de su fantasía y, en el mejor de los casos, logra reconocerse a sí mismo en el personaje central, en sus peripecias y en la solución de sus dificultades, en virtud de que el tema de los cuentos le permiten trabajar con los conflictos de su fuero interno (Otero, 2015).

La metodología que se va a utilizar es: en primer lugar la elección de textos narrativos de cuentos populares o historias cortas que a priori trabajen algún/os de los rasgos de responsabilidad obtenido en el proceso de elaboración del cuestionario. En segundo lugar, someter estos textos a la valoración de los padres, alumnos y profesores que inicialmente fueron sometidos como sujetos de "declaración de actitudes de responsabilidad". Su valoración nos ayudó a la selección de los textos que van a ser objeto de aplicación en el trabajo de las creencias de responsabilidad.

Para ello se seleccionaron con la ayuda de un experto en lectura de cuentos un paquete de cientos de cuentos que se utilizaron también en el plan de fomento de la lectura (**Anexo VIII**). De entre estos, se escogieron 71 que parecieron más adecuados para los niveles de primero y segundo de ESO. El siguiente paso fue la asignación de los mismos a un factor de responsabilidad. Desde el Departamento de Orientación se mandó una carta a los sujetos "expertos en declaraciones de responsabilidad", para que hicieran dicha asignación.

El modelo de carta enviada fue la siguiente:

Estimad@ compañer@:

Como te propuso Eugenio, el orientador del IES Delicias, te envió una selección de 10 cuentos. Agradeceríamos que completaras la ficha adjunta, con sus títulos, y los adscribieras a uno o varios descriptores de responsabilidad de los 10 que aparecen. También sería conveniente que nos dijeras para qué edad crees que estarían recomendados. Una vez realizado, me reenvías el correo con la ficha adjunta completa o se la entregas en mano al Orientador. Muchísimas gracias por tu colaboración.

Lourdes Otero León.

La selección de cuentos, atendiendo a las respuestas mayoritariamente elegidas por los profesores a los que se proponía un amplio número de relatos, fue la siguiente:

TÍTULO Y AUTOR (RELACIÓN PROPUESTA POR JOAQUÍN SAORNIL).	DECLARACIONES DE RESPONSABILIDAD										FRANJAS DE EDAD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2. Alberto el holgazán. S. Calleja											1º-2º ESO
3. El último mono. cap1º, "Manolito Gafotas". Elvira Lindo.											1º-2º ESO
4. Un terror insignificante. Will F. Jenkins.											1º-2º ESO
5. La canción de Hiawatha. H. W. Longfellow											1º, 2º, 3º, 4º ESO
6. Los piojitos de la princesa. Anónimo											1º-2º ESO
7. El regalo de los reyes magos. O. Henry											3º, 4º ESO Y 1º, 2º DE BAH.
8. La última hoja. O. Henry											1º Y 2º, 3º, 4º ESO
9. El gigante egoísta. O.Wilde											1º, 2º, 3º, 4º ESO, Y 1º, 2º DE BAH
10. La caja de bombones. Anónimo											1º, 2º, ESO
11. El discípulo y Rafael. W. H. Wackewroder.											1º, 2º DE BAH
12. El repartidor de aguabendita. Guy de Maupassant.											1º-2º ESO Y 3º, 4º ESO, Y 1º, 2º DE BAH
13. El caballero de la armadura oxidada. F.Robert. Vers. Abr. 1ª											3º, 4º ESO, Y 1º, 2º DE BAH
14. El caballero de la armadura oxidada, F.Robert. Vers. Abr. 2ª											3º, 4º ESO, Y 1º, 2º DE BAH
15. El caballero de la armadura oxidada. F.Robert. Vers. Abr. 3ª											3º, 4º ESO, Y 1º, 2º DE BAH
16. El caballero de la armadura oxidada. F.Robert. Vers. Abr. 4ª											3º, 4º ESO, Y 1º, 2º DE BAH
17. el caballero de la armadura oxidada. F.Robert. Vers. Abr. 5ª											3º, 4º ESO, Y 1º, 2º DE BAH
18. el caballero de la armadura oxidada. F.Robert. Vers. Abr. 6ª											3º, 4º ESO, Y 1º, 2º DE BAH

A. Selección de los relatos y secuenciación.

Los cuentos se seleccionaron teniendo en cuenta el número de elecciones por los profesores, además de otras tres premisas:

1°. Había que trabajar todos los factores o descriptores de responsabilidad en 1º y en 2º de ESO, pero teniendo en cuenta la duración del curso escolar parecía indicado que únicamente se seleccionaran 7 para cada curso (uno para cada mes en los meses de octubre, noviembre, y de enero a mayo). Por tanto, algunos de los cuentos debían trabajar varios de los factores.

2°. Como criterio de selección, se aplicó también que aparecieran autores de relieve de la literatura universal como Saramago o Bécquer. Pero también autores de relato infantil afamados como O'Henry o Raúl Leis. Y, por supuesto, cuentos tradicionales anónimos. Además contamos para la primera selección de relatos que aparece en la tabla anterior con un especialista en literatura infantil, Joaquín Saornil, y uno de sus cuentos fue también seleccionado.

3°. Se quiso implicar todo lo posible a los padres, últimos responsables de los hábitos de responsabilidad de sus hijos y también principales modelos para estos. Para ello, desde la escuela de padres y su club de lectura, se adaptaron diversos cuentos populares, para que así resultaran más cercanos y atractivos como modelos de identificación para alumnos de 12 a 14 años.

En función de estas tres condiciones, los cuentos seleccionados fueron:

1º ESO.

En 1º, pareció adecuado comenzar el programa con la película *Yo soy Sam* (dirigida por Jessie Nelson, 2001), donde aparece el tema de los padres como modelos de responsabilidad de forma amena y sorprendente. Por ello parecía un comienzo indicado para presentar al programa a los alumnos. El resto de las unidades didácticas sí que se basarían en relatos.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
<i>Yo soy Sam</i>									X	X
<i>El niño y la bomba</i>				X				X		
<i>El príncipe desobediente</i>			X				X			
<i>El Pueblo de los Sucios</i>					X					
<i>La caja de bombones</i>		X								
<i>El día de la responsabilidad</i>	X									
<i>Una chica muy presumida</i>						X				

Como se ve, así con 7 unidades didácticas (como aparece en la temporización adjunta) se trabajarán todos los factores:

Octubre: *Yo soy Sam*, factores 9 y 10 –los padres como modelos de responsabilidad social y perseverancia-.

Noviembre: *El día de la responsabilidad*, factor 1 –respetuoso en el contexto de la escuela, la familia y la sociedad-

Enero: *La caja de bombones*, factor 2 –amigable y dispuesto a la ayuda-

Febrero: *El príncipe desobediente*, factores 3 y 7 – con autodisciplina y perseverancia, y obediente y confiable-

Marzo: *El Pueblo de los Sucios*, factor 5 –con buena educación, amable y ordenado-.

Abril: *El niño y la bomba*, factores 4 y 8 -aceptación de errores, y consecuente y autocontrolado-

Mayo: *Una chica muy presumida*, factor 6 –justicia como honestidad y compromiso-

El mes de septiembre se pasó el cuestionario y en diciembre, después de la primera evaluación, se realizó la autoevaluación del cuestionario en una sesión de tutoría individualizada. Por ello, se comenzó con los relatos el mes de octubre. El orden en el que se trabajarán las unidades didácticas correspondientes a cada uno de los relatos se ha establecido en atención a tres cuestiones:

1°. Se comenzó en octubre, trabajando con los factores 9 y 10, referentes a los padres como modelos de responsabilidad, dado que es uno de los aspectos más relevantes de nuestro programa.

2º. Se siguió con los factores relacionados con la obediencia y el seguimiento de la norma social:

Factor 1: respetuoso en el contexto de la escuela, de la familia y de la sociedad.

Factor 2: amigable y dispuesto a la ayuda.

Factor 5: Con buena educación, amable y ordenado.

Factor 7: Obediencia y confiabilidad.

3º. En último lugar, se abordaron los factores que tienen que ver ya con la autonomía moral, teniendo en cuenta los cambios y la maduración de los alumnos a lo largo del curso:

Factor 3: Con autodisciplina y perseverancia.

Factor 4: Aceptación de errores.

Factor 6: Justicia como honestidad y compromiso con los compañeros.

Factor 8: Consecuente, prudente y autocontrolado.

2ºESO

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
<i>El rey que hacía desiertos</i>				X		X				
<i>El Gnomo</i>			X				X			
<i>La última hoja</i>		X								
<i>Perdido en el bosque</i>								X		
<i>Un padre muy ocupado</i>									X	X
<i>El hada desordenada</i>					X					
<i>Las tareas de casa</i>	X									

Octubre: *Un padre muy ocupado*, factores 9 y 10—los padres como modelos de responsabilidad social y perseverancia-.

Noviembre: *Las tareas de casa*, factor 1 —respetuoso en el contexto de la escuela, la familia y la sociedad-

Enero: *La última hoja*, factor 2—amigable y dispuesto a la ayuda-

Febrero: *El Gnomo*, factores 3 y 7 — con autodisciplina y perseverante, y obediente y confiable-

Marzo: *El hada desordenada*, factor 5 —con buena educación, amable y ordenado-

Abril: *El rey que hacía desiertos*, factores 4 y 6 -aceptación de errores, y justicia como honestidad y compromiso-

Mayo: *Perdido en el bosque*, factor 8 —consecuente, prudente y autocontrolado-.

Los criterios para esta secuenciación son los mismos que en 1º de ESO.

B. La estructura de las lecciones didácticas.

Después de que se realizó una selección de cuentos y su asignación, se pasó a la redacción de las lecciones didácticas que serían aplicadas posteriormente al grupo experimental. Estas lecciones didácticas se encuentran en el **Anexo IX : PROGRAMA EDUCATIVO**.

Las unidades didácticas comienzan con una serie de rasgos que explican o definen los descriptores de responsabilidad que tienen que ver con el factor o factores trabajados por el relato.

En segundo lugar, aparecen los objetivos que atienden tanto a los elementos que intervienen en la acción razonada: creencias, normas, actitudes, y los hábitos y modelos, como a cuestiones emocionales: la identificación con los personajes y desde ahí la proyección como elementos que intervienen en las intenciones.

Después están las actividades que consisten en una serie de preguntas que buscan la identificación con el protagonista —describir-, pero también hacer de la trama y los conflictos que aparecen en la narración un laboratorio moral —narrar-, una ocasión

de poner a prueba nuestras decisiones, de aprender a responsabilizarnos sobre sus posibles consecuencias –proyectar-.

Es importante trabajar las actividades a varios niveles, en pequeños grupos y después una puesta en común sobre las conclusiones de cada grupo. Es interesante que las sesiones estén guiadas por el alumno mediador-lector, sobre su elección y su formación hablaremos en el apartado dedicado a las actitudes.

Todas las unidades didácticas finalizan con una pequeña autoevaluación. No se trata de que el alumno se sienta juzgado por el profesor o por sus iguales, sino de provocar la autoreflexión y el autorreconocimiento en la historia, se trata de potenciar esa reflexividad narrativa de la que hablábamos. El apartado de autoevaluación está dividido en tres partes:

1º. La primera hace referencia a aspectos cognitivos que intervienen en la toma de decisiones, hay 6 preguntas referidas a creencias, actitudes, normas, intenciones, modelos y hábitos, siempre en este orden (lo que facilitará después su análisis estadístico).

2º. Las preguntas 7 y 8 hacen referencia a la identificación con las emociones de los modelos próximos o de los protagonistas de los relatos (pena -7- y rabia -8-). Se trata de trabajar el juicio emocional. Por esos estas preguntas son posteriores a las que hacen referencia a los aspectos cognitivos. Se trata también de que los alumnos identifiquen las emociones que están operando tras sus juicios. Los alumnos responderán a estas 8 preguntas en una escala Likert del 1 al 4

1. No te ocurre
2. Algunas veces
3. Con frecuencias
4. Si, siempre

3º. La autoevaluación finaliza con preguntas conductuales o prosociales, generalmente abiertas: “Haz una lista con intenciones de mejora en...”, esto aparece en la pregunta nueve.

4.3.2 Trabajar con las normas. Las tutorías individualizadas.

Las normas subjetivas son las creencias normativas que atribuimos a las personas del entorno que nos importan. Fue muy importante que no hubiera malentendidos en este nivel. Fue la función del tutor en las entrevistas personalizadas y desde el diálogo, donde se trató de evitar la disonancia entre las actitudes y las normas. El trabajo de los tutores fue guiado por el Orientador Escolar.

Los profesores acudieron a sesiones formativas y participaron en seminarios de formación progresiva (40 horas) como parte de un “Plan de Mejora” reconocido por el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE), titulado: *El alumno mediador-lector y su papel para la integración del Plan de Fomento de la Lectura (PFL) y el Plan de Convivencia*, celebrado en Valladolid del 29/11/ 2012 al 7/6/2013. Dicha actividad tuvo continuidad en el curso siguiente, con un seminario reconocido también por el CFIE, titulado: *Cuentos interculturales para la enseñanza de los derechos humanos*, celebrado en Valladolid del 6/10/2013 al 9/4/2014, con una duración total de 30 horas.

Además, los tutores -en las horas asignadas semanalmente para la reunión con el orientador- recibieron formación para utilizar la autoevaluación del cuestionario por parte de los alumnos, como un instrumento para guiar las tutorías individualizadas. Ya advertimos que estas tutorías se realizaron en diciembre, justo después de la primera evaluación. El instrumento citado aparece a continuación: Se trata de unas instrucciones para que el alumno pueda evaluar por sí mismo sus actitudes de responsabilidad y finalmente de unas preguntas de autorreflexión sobre sus intenciones de mejora. El tutor utilizó dicho instrumento una vez cumplimentado por los alumnos durante la hora de tutoría como guion en la entrevista individual.

CAR_ESO

Nombre.....curso.....

Edad:(años), sexo:

Número de hermanos (contándote tú).....lugar que ocupas.....

Profesión del padre.....

Profesión de la madre.....

¿Con quién vives en tu casa?

- Con tus padres
- Con tu madre
- Con tu padre
- Con otros familiares:.....

Nivel de estudios de tus padres:

Padre.....

Madre.....

Vas a realizar un cuestionario sobre tu responsabilidad. Contesta las preguntas, lo mejor que puedas, siendo sincero y respondiendo a lo que crees tú que te ocurre. Para ello cada pregunta la vamos a valorar en cinco aspectos: 1) No/nunca. 2) Alguna vez. 3) Frecuentemente. 4) Casi siempre. 5) Sí/siempre.

	1	2	3	4	5
1. Mi padre participa en alguna asociación.					
2. Respeto las plantas de los jardines públicos.					
3. Mi madre participa en alguna asociación.					
4. En mi grupo de amigos se aprecia mucho a los chicos que colaboran con los demás.					
5. Las personas que cumplen lo que prometen me gustan.					
6. Para ser un buen profesor hay que tener mucha paciencia con los alumnos.					
7. Para ser responsable hay que esforzarse en los estudios.					
8. Cuando realizo las tareas de clase, mi padre me acompaña y me explican lo que tengo que hacer.					
9 A partir de ahora prepararé los exámenes con suficiente tiempo.					
10. Mis profesores valoran que guardemos silencio en clase.					
11. A partir de ahora ayudaré más a los compañeros que lo necesiten.					
12. Mi madre espera que yo pueda aprobar la ESO.					
13. Me gustan las personas que admiten sus errores.					
14. Mi padre espera que yo pueda aprobar la ESO.					
15. Cuando reconozco mis errores, mi padre me lo valora.					
16. Me gusta ser generoso con los demás					
17..Mis profesores cuando corrigen los exámenes son justos					
18.. Me gusta colaborar en ordenar y limpiar la casa					
19.. Cuando reconozco mis errores, mi madre me lo valora					
20.. Mis profesores son amables y respetuosos con todos los alumnos					
21. Pienso que para tener éxito en la vida hay que tener las metas claras.					
22. Sacaré bien el curso.					
23. Mi padre se enfada cuando lo desobedezco.					
24. Me gustan las personas ordenadas.					
25. Digo la verdad a mi madre, aunque me cueste.					
26. Mi madre se enfada cuando no recojo mi habitación.					
27. Me gusta ir a casa de mis familiares y charlar un rato con ellos.					
28. Saludo afectuosamente a mis amigos cuando los encuentro por la calle.					
29. Mi padre se enfada cuando no recojo mi habitación.					
30. Juego con mis compañeros, aunque crea que no voy a ganar.					
31. Voy a utilizar las papeleras del Instituto y no tiraré papeles al suelo.					
32. A mi madre le gusta que haga los trabajos de clase todos los días.					
33. Quiero organizar mejor mi agenda.					
34. Mi familia ayuda a los parientes cuando es necesario.					106
35. Cuando realizo las tareas de clase, mi madre me acompaña y me explica lo que tengo que hacer.					

AUTOEVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE RESPONSABILIDAD

Nombre:

Curso:

Vas a valorar tu responsabilidad, atendiendo a la prueba que has hecho anteriormente. Traslada todas las puntuaciones a los diferentes apartados que aparecerán a continuación.

Calcula matemáticamente el valor que tienes "de responsabilidad" en cada apartado. Para ello suma todas las puntuaciones.

Para finalizar, haz una evaluación de tu responsabilidad, indicando en que aspectos destacas y en que necesitas mejorar

RESPECTUOSO EN EL CONTEXTO...						AMIGABLE Y DISPUESTO A LA AYUDA					
Preguntas	Puntuaciones					Preguntas	Puntuaciones				
24	1	2	3	4	5	34	1	2	3	4	5
23	1	2	3	4	5	32	1	2	3	4	5
20	1	2	3	4	5	28	1	2	3	4	5
21	1	2	3	4	5	30	1	2	3	4	5
SUMA						SUMA					

TOTAL =

TOTAL =

CON AUTODISCIPLINA Y PERSEVERANCIA						ACEPTACIÓN DE LOS ERRORES					
Preguntas	Puntuaciones					Preguntas	Puntuaciones				
12	1	2	3	4	5	19	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5	15	1	2	3	4	5
22	1	2	3	4	5						
7	1	2	3	4	5						
9	1	2	3	4	5						
31	1	2	3	4	5						
SUMA=						SUMA=					

TOTAL=

TOTAL=

CON BUENA EDUCACIÓN, AMABLE Y ORDENADO						COMPROMISO					
Preguntas	Puntuaciones					Preguntas	Puntuaciones				
27	1	2	3	4	5	17	1	2	3	4	5
18	1	2	3	4	5	11	1	2	3	4	5
33	1	2	3	4	5	4	1	2	3	4	5
						16	1	2	3	4	5
SUMA						SUMA					

TOTAL=

TOTAL =

OBEDIENCIA Y CONFIABILIDAD						CONSECUENTE, PRUDENTE, AUTOCONTROLADO					
Preguntas	Puntuaciones					Preguntas	Puntuaciones				
29	1	2	3	4	5	5	1	2	3	4	5
26	1	2	3	4	5	13	1	2	3	4	5
						6	1	2	3	4	5
						10	1	2	3	4	5
SUMA						SUMA					

TOTAL =

TOTAL =

LOS PADRES COMO MODELOS						LAS ACTITUDES HACIA LA RESPONSABILIDAD					
Preguntas	Puntuaciones					Preguntas	Puntuaciones				
1	1	2	3	4	5	24	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5	27	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5	18	1	2	3	4	5
35	1	2	3	4	5	16	1	2	3	4	5
						5	1	2	3	4	5
						13	1	2	3	4	5
SUMA						SUMA					

TOTAL=

TOTAL=

LA ACEPTACIÓN DE LAS NORMAS						INTENCIONES HACIA LA RESPONSABILIDAD					
Preguntas	Puntuaciones					Preguntas	Puntuaciones				
23	1	2	3	4	5	22	1	2	3	4	5
32	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5	31	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5	15	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5	19	1	2	3	4	5
29	1	2	3	4	5	33	1	2	3	4	5
26	1	2	3	4	5	11	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5						
SUMA						SUMA					

TOTAL=

TOTAL=

HÁBITOS						MODELOS					
Preguntas	Puntuaciones					Preguntas	Puntuaciones				
25	1	2	3	4	5	20	1	2	3	4	5
28	1	2	3	4	5	35	1	2	3	4	5
30	1	2	3	4	5	17	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5	1	1	2	3	4	5
						3	1	2	3	4	5
						8	1	2	3	4	5
						34	1	2	3	4	5
SUMA						SUMA					

TOTAL=

TOTAL=

CREENCIAS					
Preguntas	Puntuaciones				
21	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5
SUMA					

Como se dijo en la introducción, se trata de potenciar la tutoría como forma de acercar el mundo de las normas al alumno gracias a una comunicación abierta y fluida con los adultos, de modo que el universo valorativo de los modelos-adultos, y en general de la sociedad y sus instituciones, deje de ser lo opuesto a las actitudes o posiciones individuales. De este modo, la disonancia entre las normas y las actitudes individuales se resuelve en intenciones de conductas reflexivas y ponderadas.

4.3.3. Trabajar con las actitudes y las intenciones: la figura del alumno mediador-lector.

Con estos alumnos, se trabajó la colaboración en la implementación del programa, especialmente se propusieron actividades relacionadas con la responsabilidad social y basadas en la temática de los relatos trabajados, que estos alumnos coordinaron. El objetivo es que cuando se produjera un conflicto entre las creencias conductuales, convicciones del joven –trabajadas desde los relatos-, y las creencias normativas que asigna a sus seres próximos (padres, profesores...), se optara, según el modelo de Ajzen & Fishbein (1975) por las segundas. Evitar esa disonancia se puede resolver no sólo con las tutorías individualizadas, como decíamos arriba, sino también con el grupo de iguales. Para ello fue muy significativa la figura del alumno mediador-lector, como guía que protagonizó el seguimiento de las actividades de las unidades didácticas sobre los relatos. El alumno mediador-lector fue formado para adquirir competencias sobre el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Por ello, la figura del alumno mediador-lector estuvo profundamente relacionada con la del alumno mediador de convivencia. Las actividades formativas que desde el plan de convivencia se propusieron para los alumnos mediadores fueron también un instrumento para formar a los alumnos mediadores-lectores.

En definitiva, frente a la mera asunción “obediente” de las normas, el objetivo fue que las creencias de los jóvenes sobre las actitudes atribuidas a los amigos e iguales pudieran ser un componente afectivo que reforzara sus propias actitudes, que así dejaran de ser meros gustos u opiniones al ser debatidas reflexivamente en el diálogo con sus pares.

La definición del alumno mediador lector que se ha utilizado en este trabajo se basa, como ya se dijo, en Petit (1999a). Esta antropóloga francesa ha dedicado ha investigado el fenómeno de la lectura, intentando responder a tres cuestiones fundamentales que tienen que ver con nuestro trabajo:

- 1) Si la lectura construye a la persona, ¿cómo podemos construir lectores? Esta cuestión está relacionada con el plan de fomento de la lectura.
- 2) En ambientes depauperados económica y socialmente, como los barrios marginados, la lectura compartida aporta vínculos sociales que aumentan la resiliencia de los jóvenes ante situaciones de carencia o de conflictos familiares ¿Cómo potenciar, desde las diferentes comunidades (escuela-familia-barrio-ciudad...), esta forma de lectura? Lo que está relacionado con el plan de convivencia de los centros.
- 3) Si la lectura es capaz de establecer pasarelas y relaciones, sacando a los jóvenes de su aislamiento, cómo articular y dar cauce a ese salto desde la lectura íntima hacia la lectura compartida con sus iguales –desde el plan de acción tutorial y el concepto de responsabilidad narrativa-.

Siguiendo a esta autora francesa, la solución en nuestro trabajo es la mediación lectora, a través de jóvenes capaces de acercar a sus iguales el potencial constructivo y reconstructor de la lectura: “La lectura de obras literarias permite [...] explorar, formalizar, agrandar, reparar el mundo interior y aquellos que han tenido esta experiencia son capaces de transmitir su experiencia como lectores a los demás” (Petit, 2013).

Para sacar adelante este proyecto hubo que definir un cuestionario para elegir a los alumnos mediadores-lectores (A), establecer un plan de formación para estos jóvenes (B) y atribuirles una serie de competencias o tareas para desempeñar su función.

A. Actividades para elegir a los alumnos mediadores-lectores.

Cuestionario para elegir al alumno con perfil de responsabilidad para ser mediador-lector.

Nombre y apellidos:	curso
A continuación te presentamos una cuestionario para ayudarte a valorar a tus compañeros según sus actitudes de responsabilidad, sus habilidades sociales como la empatía, además del gusto por la lectura . Se trata de elegir entre todos a los alumnos mediadores de la clase.	
Piensa, y con el mayor grado de sinceridad, dinos qué compañero/a es el que más se ajusta a las preguntas que se te formulan.	
Comenzamos:	
“imagínate que tienes que pedir ayuda, porque no entiendes algo de clase, porque quieres consultar alguna duda, porque tienes que constarle algo íntimo, porque quieres compartir con el/ella una experiencia, porque te apetecería hablar de un libro o de una película etc. Para ayudarte a hacer esta elección, te presentamos algunos rasgos de “persona responsable”, y queremos que en cada uno de ellos asignes al compañero/a que mejor lo definen. Al finalizar, trata de buscar, de entre todos al que mejor cumpliría con el criterio de “persona con mejores actitudes de responsabilidad””.	
1. Respetuoso en el contexto de la escuela y la sociedad. ▪ Tú elegirías a: _____	
2. Sabe ayudar y se lleva bien con los compañeros y profesores, porque ayuda y colabora. ▪ Tú elegirías a: _____	
1. No abandona a medias las actividades y lo que se propone ▪ Tú elegirías a: _____	
2. Acepta sus errores cuando se equivoca. • Tú elegirías a: _____	
3. Con buena educación y amable • Tú elegirías a: _____	
4. Es honesto, honrado, comprometido, sincero y leal ▪ Tú elegirías a: _____	
5. Es trabajador, constante y autodisciplinado. Es decir: trae las actividades hechas, el cuaderno limpio y completo. Etc. ▪ Tú elegirías a: _____	
8. Es prudente y autocontrolado. Es decir: no se altera, no sube el tono de voz cuando se enfada... • Tú elegirías a: _____	
9. Es solidario, sociable y sabe escuchar. • Tú elegirías a: _____	
10. Le gusta comentar sus libros y películas favoritos • Tú elegirías a: _____	
Según mi opinión la persona/as que mejor cumplen las actitudes de responsabilidad antes indicadas son:	
Gracias por tu colaboración	

Como se ve, el pequeño cuestionario para elegir al alumno responsable mediador-lector podría ser útil también para guiar la elección de delegado, de alumnos mediadores de convivencia, o de alumnos ayudantes. Está construido atendiendo a los 8

primeros descriptores de responsabilidad (ya que el noveno y el décimo hacen referencia a los padres como modelos de responsabilidad) y aparecen dos preguntas más: una en relación a las habilidades sociales y para la convivencia, y otra en relación a la mediación-lectora

A partir de este pequeño cuestionario y con la ayuda del encargado de soportes informáticos del CFIE, intentamos elaborar un pequeño sociograma, al que denominamos “responso-sociograma” que fue evaluado por un grupo de expertos y finalmente redactado así:

PREGUNTAS DEL RESPONSO-SOCIOGRAMA .

1. BLOQUE: VALORACIÓN DE ACTITUDES DE RESPONSABILIDAD

1. Respetuoso en la escuela y en la sociedad
2. Presta atención en clase, es puntual...
3. Prudente, autocontrolado, asume las consecuencias de sus actos
4. Sincero, honrado, honesto y leal
5. Trabajador y organizado

2. BLOQUE : MEDICIÓN SOCIAL

6. Solidario
7. Capacidad de escucha
8. Sociable

3. BLOQUE: LIDERAZGO LECTOR

9. Muy lector
10. le gusta comentar sus preferencias lectoras

B. Actividades para formar a los alumnos mediadores-lectores.

Una vez elegidos los alumnos mediadores, hubieron de ser formados, para ello a lo largo del curso participaron en las actividades formativas del plan de convivencia (charlas, visionado de vídeos y jornadas de convivencia con otros jóvenes). Con ello se les intentó transmitir el espíritu, los principios y las técnicas de la mediación en conflictos. Se trató de sensibilizar a los jóvenes sobre la importancia de la paz y de la toma de decisiones autónomas para afrontar las crisis y los problemas en la convivencia.

Se trató de dar importancia al desarrollo social de los jóvenes porque, siguiendo las teorías simbólicas y antropológicas sobre la responsabilidad -que presentamos en la introducción-, entendemos que la autonomía que caracteriza a la acción responsable- se desarrolla en tres momentos:

1º. Sensibilización social: conocer las necesidades, dificultades y posibles problemas de sus compañeros - y en general de los jóvenes de su edad-.

2º. Responsabilización social: se trataría de anticipar (proyectar) cómo reaccionar en consecuencia.

3º. Desarrollar así una interdependencia o sintonía con los demás (simpatía). Es decir, desarrollar relaciones sociales regidas por intercambios que permitan el desarrollo individual y social de los individuos implicados en tales prácticas.

Esta forma de autonomía, no es meramente intelectualista, no se trata de asumir un punto de vista racional y por tanto universal sobre las normas—más allá de las necesidades individuales-, sino de desarrollar vínculos emocionales con los otros, tales que nos permitan ir más allá del simple egoísmo y de la mera obediencia -siguiendo con la teoría del juicio emocional de Nussbaum (2014)-.

Además de estas actividades del plan de convivencia, los alumnos mediadores-lectores recibieron formación específica:

1º. Prepararon para la revista literaria del instituto pequeños artículos sobre “las lecturas que les habían cambiado la vida”. Siguiendo las indicaciones de M. Petit, no es tan importante que los mediadores sociales para la lectura –jóvenes, bibliotecarios, profesores...-, sean grandes lectores, se trataría más bien de personas que en algún momento hayan sido capaces de sentir cómo la lectura ha construido y, en momentos de crisis, reconstruido sus vidas. Y que sean capaces de transmitir con pasión esta experiencia a los demás.

2º. Una vez que prepararon estos pequeños escritos que aparecen en los blogs de lectura (<http://cuentosdelicias.blogspot.com.es/>; <http://cuentosdelicias2.blogspot.com.es/>), les contaron su experiencia a sus compañeros al hilo de las sesiones programadas para los relatos.

C. Competencias del alumno mediador-lector.

Es importante dar visibilidad de forma continuada a los jóvenes mediadores-lectores para que su aparición no sea meramente simbólica o esporádica. Por ello, una de sus funciones era hacerse cargo de llevar los libros del plan de fomento de la lectura a clase, también hacerse cargo del estadillo donde quedaba registrada la página a la que se había llegado, etc.

También los mediadores-lectores fueron los encargados de recoger, hacer publicidad y encargarse de la venta de libros, en un pequeño mercadillo del libro usado que se puso en marcha con ocasión del día del libro.

Pero su competencia más significativa fue guiar las sesiones con las lecciones didácticas sobre los relatos en 2º de ESO, una vez que se fueron familiarizado con el método, después de ver cómo lo han hecho sus profesores en 1º de ESO.

4.3.4. Trabajar los modelos y los hábitos: Formar a los tutores y los padres.

Las figuras modelos por excelencia y que ayudan a crecer como persona al alumno en la etapa educativa son los padres y los profesores. En el caso que nos ocupa nos centramos en los padres y en el tutor/a de referencia del alumno.

En cuanto a los padres/madres, se aprovechó la escuela de padres del IES "Delicias", para trabajar con ellos el valor de la responsabilidad como tema monográfico de los cursos que duró el trabajo de investigación. Se profundizó en el programa que en cursos anteriores se ha llevado a cabo y que ha servido como modelo para la redacción de este proyecto.

A este respecto se redactó con el CFIE de Valladolid un plan de formación. Su contenido quedó así:

TEMPORALIZACIÓN	PLAN DE TRABAJO CON ALUMNOS	PLAN DE TRABAJO CON PADRES	MATERIAL A ELABORAR	EVALUACIÓN
OCTUBRE	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación y corrección del cuestionario de actitudes de responsabilidad 	<i>LA RESPONSABILIDAD COMO PADRES</i> “La responsabilidad como padres y estilo de ser padres”	Cuestionarios para padres y alumnos	Al finalizar las tutorías y la primera charla con los padres
NOVIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar mis códigos de responsabilidad: “qué y cómo soy responsable y me evalúo” - Mi responsabilidad ante los estudios: cómo lo hago, lo mejoro y lo evalúo 	“Cómo dicen sus hijos que son responsables y cómo podemos ayudarles”.	Elaborar registro de códigos. Estudio de varios cuadernos sobre técnicas de estudio. Preparación charla con padres	Al finalizar el periodo y la segunda charla con los padres.
DICIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> - Analizo y evalúo los códigos de responsabilidad con el tutor - Cuestionario ESEA-2. Analizo mi autoconcepto 	<i>LA RESPONSABILIDAD EN EL CONTEXTO FAMILIAR</i> “El autoconcepto y la responsabilidad”	Preparación de material para los padres	Resultados del autoanálisis de los alumnos después de la primera evaluación
ENERO	<ul style="list-style-type: none"> - Analizo las primeras calificaciones - Tutorías individualizadas para analizar: a qué me comprometí y cómo voy a mejorar. 	Hablar personalmente con los padres y alumnos	Preparar las actividades de "la carta de las responsabilidades humanas"	Corrección de resultados. Evaluación de las tutorías individualizadas
FEBRERO	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad en construir la Paz - Responsabilidad en mejorar el medio ambiente - La carta de las responsabilidades humanas 	<i>LA RESPONSABILIDAD EN EL CONTEXTO SOCIAL</i> “El desarrollo moral del adolescente. Cómo ayudarle a crear actitudes prosociales”.	Preparación de videos didácticos Preparar las charlas con padres	Al final de las tutorías, tanto con padres como con alumnos
MARZO	<ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones entre iguales - La corresponsabilidad con los otros 	<i>LA RESPONSABILIDAD CON LOS IGUALES</i> “Desarrollo en cuatro sesiones del programa MONEO.”	Preparación de las tutorías Con padres y alumnos	Al finalizar las sesiones
ABRIL	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a decir que no 	“Charlas formativas desde el Centro de Salud del Barrio Delicias”.		
MAYO	Evaluación final: <ul style="list-style-type: none"> - Pasar de nuevo el cuestionario - Recopilación de las notas de la segunda evaluación 	“presentación de los resultados del trabajo realizado y toma de decisiones”	Análisis de los datos obtenidos. Redacción final del proyecto.	Autoevaluación del trabajo .

El núcleo de la responsabilidad con los padres se trabajó desde dos puntos de vista: comprensión por su parte del concepto de responsabilidad y de las actitudes que lo desarrollan por una parte, y por otra fomento de la responsabilidad a través de la lectura.

Para conseguir este segundo punto, se invitó a los padres a participar con sus hijos en el seguimiento de las lecturas expuestas en los Blog antes indicados (<http://cuentosdelicias.blogspot.com.es/>; <http://cuentosdelicias2.blogspot.com.es/>). Igualmente, se les animó a que comentasen las lecturas con sus hijos, siguiendo el esquema que a continuación se expone. PREGUNTAS SOBRE LOS RELATOS A LOS PADRES DE ALUMNOS DE 1º Y 2º DE ESO.

Nombre y apellidos del alumno-a.....

Nombre y apellidos del padre-madre.....

Curso de su hijo.....

Título del relato elegido.....

Después de leer el relato, conteste por favor a las siguientes preguntas.

1. Proponga un slogan que recoja la temática del relato y con el que pudiera hacerlo atractivo, para que otros alumnos estuvieran interesados en leerlo.
2. Por favor, adscriba la temática del cuento a alguno de los rasgos de responsabilidad siguientes. Puede elegir varios. subraye aquellos rasgos que crees que aparecen:
 - 1) Respetuoso en el contexto de la escuela, de la familia y la sociedad
 - 2) Amigable y dispuesto a la ayuda.
 - 3) Con autodisciplina y perseverancia
 - 4) Aceptación de los errores.
 - 5) Con buena educación, amable y ordenado
 - 6) Justicia como honestidad y compromiso con los compañeros.
 - 7) Obediencia y confiabilidad
 - 8) Consecuente, prudente y autocontrolado.
 - 9) Padres como modelos de responsabilidad social.
 - 10) Padres como modelos de perseverancia.
3. ¿Para qué edad cree usted que está indicado?
4. Proponga un título alternativo
5. Comente con su hijo/a sus respuestas. Intente explicarle sus elecciones.

El mismo esquema de trabajo se llevó con los tutores. Para la elección de los relatos objeto de aplicación en el programa educativo se contó con su colaboración.

Los relatos presentados corresponden a parte de una selección llevada a cabo con los profesores. Actuaron como jueces expertos. Después de leer los relatos que se les asignaron hicieron una valoración, siguiendo las preguntas que a continuación se exponen.

PREGUNTAS SOBRE LOS RELATOS A LOS TUTORES DE ALUMNOS DE 1º Y 2º DE ESO.

Curso

Título del relato elegido.....

1. Proponga un slogan que recoja la temática del relato y con el que pudiera hacerlo atractivo, para que otros alumnos estuvieran interesados en leerlo.
2. Por favor, adscriba la temática del cuento a alguno de los rasgos de responsabilidad siguientes. puede elegir varios. subraye aquellos rasgos que crees que aparecen:
 - 1) Respetuoso en el contexto de la escuela, de la familia y la sociedad
 - 2) Amigable y dispuesto a la ayuda.
 - 3) Con autodisciplina y perseverancia
 - 4) Aceptación de los errores.
 - 5) Con buena educación, amable y ordenado
 - 6) Justicia como honestidad y compromiso con los compañeros.
 - 7) Obediencia y confiabilidad
 - 8) Consecuente, prudente y autocontrolado.
 - 9) Padres como modelos de responsabilidad social.
 - 10) Padres como modelos de perseverancia.
3. ¿Para qué edad cree usted que está indicado?
4. Proponga un título alternativo

Por favor, comente con sus alumnos sus respuestas, intente explicarle sus elecciones.

5.TEMPORALIZACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS: CUESTIONARIO Y EL PROGRAMA EDUCATIVO

Una vez elaborados el cuestionario y el programa educativo, se escogieron los alumnos que iban a formar el Grupo Control y el Experimental, con el fin de comprobar las hipótesis que se han planteado en el trabajo. El grupo Experimental, como se dijo, lo formaron los alumnos de 1º y 2º de ESO del I.E.S. “Delicias”. Igualmente un Instituto público del Barrio de las Delicias de Valladolid próximo a los dos Centros del Grupo Control. En este Centro el proceso seguido fue:

EN EL PRIMER AÑO:

- Elaboración del cuestionario sobre actitudes de responsabilidad.
- Validación del cuestionario.
- Formación de los tutores sobre cómo se va a aplicar el programa, su sentido y la teoría de la acción razonada de Ajzen, I. & Fishbein, M.
- Preparación del material educativo: selección de relatos, plan de lectura, plan de trabajo.

EL SEGUNDO AÑO.

- Aplicación del “cuestionario de actitudes de responsabilidad” y “Cuestionario de comunicación familiar”
- Formación de los padres y alumnos ayudantes. (Ver programa)
- Diseño y seguimiento de las tutorías individualizadas con los alumnos.
- Sesiones prácticas, sobre la responsabilidad social, con los alumnos ayudantes.
- Aplicación de cuestionario como posttest al final de curso.

EL TERCER AÑO.

Durante el tercer año se estudiaron los resultados obtenidos. Todos fueron introducidos en un paquete estadístico y analizados con el SPSS. 22. El estudio de los mismos se pasará a estudiar a continuación

RESULTADOS

1. PARA LA ACEPTACIÓN O EL RECHAZO DE LA HIPÓTESIS

PRINCIPAL: *“Por medio de la elaboración y aplicación de un programa educativo existirán diferencias en las actitudes de responsabilidad de los sujetos del grupo experimental con respecto a los del grupo de control después de la aplicación del programa educativo en responsabilidad”*, se siguieron los siguientes pasos:

1.1. Para el control y medida de dichas diferencias se validó un cuestionario o escala de medida

Como se explicó en el apartado de “aplicación piloto y análisis de la validez del cuestionario”, la prueba fue aplicada a una población de 500 alumnos (252 chicos, un 52.4%, 238 chicas, 47.8%) de Institutos de Educación Secundaria de Valladolid, distribuidos en grupo de edades de 11 a 15 años. Como se comentó, haciendo referencia a la metodología, el cuestionario que se presenta en el Anexo VII, fue aplicado a un grupo de alumnos de 1º y 2º de ESO de tres centros de Valladolid, dos actuando como grupo control y otro como grupo experimental. Las características de estos grupos se presentan en la tabla 3.

Tabla 3 Datos descriptivos de los grupos experimental y control

	Grupo experimental	Grupo de control
Género		
Alumnos	71 (53,8%)	73 (52,5 %)
Alumnas	61 (40,2%)	66 (47,5%)
Total	132	139
Edad		
11	4 (3%)	4 (2,9%)
12	56 (42,4%)	28 (20,1%)
13	54 (40,9 %)	66 (47,5%)
14	16 (12,1%)	31 (22,4%)
15	2 (1,5%)	10 (7,2%)
Lugar entre hermanos		
1º	72 (54,5%)	81 (58,3%)
2º	47 (35,6%)	43 (30,9 %)
3º	10 (7,6%)	12 (8,6%)
4º	3 (2,3%)	3 (2,1%)
Vive en casa con:		
Padre	105 (79,5%)	125 (89,2%)
Madre	23 (17,4%)	10 (7,2%)
Otros	2 (1,6)	3 (2,1%)
N.C.	2 (1,6)	1 (.7%)

Analizada la estructura factorial del cuestionario (tabla 2), se procede a estudiar el análisis factorial exploratorio y confirmatorio con el fin de validar la prueba que nos sirva para la comprobación de la hipótesis principal.

1.1.1. Validez Exploratoria

Analizada la consistencia interna de los ítems, el cuestionario final se redujo a una escala de 35 ítems, agrupados en 10 factores que explican el 55,11% de la varianza total. **Tabla 4.**

Ítems	Media	D T.	Análisis Factorial									
			F.1	F.2	F. 3	F.4	F.5	F.6	F.7	F.8	F.9	F.10
Me gustan las personas ordenadas	4,14	1,14	.862									
Mi padre se enfada cuando lo desobedezca	4,32	1,07	.812									
Mis profesores son amables y respetuosos con todos los alumnos	3,77	1,16	.801									
Pienso que para tener éxito en la vida hay que tender las cosas claras	4,29	0,95	.791									
Digo la verdad a mi madre aunque me cueste	4,01	1,12	.501									
En mi familia ayuda a los parientes cuando es necesario	4,49	1,01		.798								
A mi madre le gusta que haga los trabajos de clase todos los días	4,73	0,74		.771								
Saludo afectuosamente a mis amigos cuando los encuentro por la calle	4,50	0,87		.502								
Juego con mis compañeros aunque crea que no voy a ganar	4,28	1,05		.446								
Mi madre espera que yo apruebe la ESO	4,79	0,68			.710							
Mi padre espera que yo apruebe la ESO	4,71	0,82			.641							
Sacaré bien el curso	4,03	1,11			.555							
Respeto las plantas de los jardines públicos	3,99	1,17			.510							
Para ser responsable hay que esforzarse en los estudios	4,28	0,97			.506							
A partir de ahora prepararé los exámenes con suficiente tiempo	4,05	1,04			.503							
Voy a utilizar las papeleras del Instituto y no tiraré los papeles al suelo	4,73	0,74			.408							
Cuando reconozco mis errores, mi padre me lo valora	4,12	1,03				.805						
Cuando reconozco mis errores, mi madre me lo valora	4,25	1,11				.776						
Me gusta ir a casa de mis familiares y charlar un rato con ellos	4,08	1,16					.599					
Me gusta colaborar en ordenar y limpiar la casa	3,35	1,26					.547					

Quiero organizar mejor mi agenda	4,13	1,21					.528					
Mis profesores cuando corrigen los exámenes son justos	3,93	1,04						.743				
A partir de ahora ayudaré más a los compañeros que lo necesiten	3,95	0,94						.515				
En un grupo de amigos se aprecia mucho a los chicos que colaboran con los demás	3,48	1,22						.445				
Me gusta ser generoso con los demás	4,15	0,91						.418				
Mi padre se enfada cuando no recojo la habitación	3,83	1,38							.832			
Mi madre se enfada cuando no recojo la habitación	4,08	1,14							.817			
Las personas que cumplen lo que prometen me gustan	4,55	0,75								.604		
Me gustan las personas que admiten sus errores	4,42	0,96								.592		
Para ser buen profesor hay que tener mucha paciencia con los alumnos	4,24	1,11								.471		
Mis profesores valoran que guardemos silencio en las clases	4,44	0,99								.405		
Mi padre participa en alguna asociación	1,93	1,36									.854	
Mi madre participa en alguna asociación	2,19	1,49									.841	
Cuando realizo las tareas de clase, mi padre me acompaña y me explica lo que tengo que hacer	2,32	1,34										.841
Cuando realizo las tareas de clase, mi m me acompaña y me explica lo que tengo que hacer	2,71	1,49										.840
Porcentaje de la varianza explicada en cada factor			15.3	8.60	4.93	4.60	4.38	4.04	3.69	3.48	3.06	2.95
Fiabilidad de cada escala			.532	.643	.679	.802	.451	.577	.748	.403	.695	.734

Tabla 4. Matriz de componentes rotados agrupando los ítems por los factores identificados: F1. Respetuoso con el contexto ; F2. Amigable y dispuesto a la ayuda F3. Con autodisciplina y perseverancia F4. Aceptación de los errores; F5. Con buena educación, amable y ordenado; F6. Compromiso; F7. Obediencia . F8. Consecuente, prudente y autocontrolado; F9. Padres como modelos de Responsabilidad Social. F10. Padres como modelos de perseverancia

En esta tabla puede apreciarse que los pesos factoriales de todos los ítems son estadísticamente significativos ($p < .001$), aspectos que refuerza la validez de constructo. Concretamente los factores correspondientes a preguntas del primer factor denominado “Respetuoso con el contexto ”, oscilan entre .862 y .501; los relacionados con el segundo “Amigable y dispuesto a la ayuda”, entre .798 y .446; los del tercer factor “Con autodisciplina y perseverancia “, entre .710 y .408; los del cuarto factor “Aceptación de los errores”, entre .805 y .776; los del quinto factor “Con buena educación, amble y ordenado”, entre .599 y .528; los del sexto factor “Compromiso”, entre .743 y .418: el

séptimo factor “Obediencia y confiabilidad”, entre .832 y .448; el octavo factor “Consecuente, prudente y autocontrolado”, entre .604 y .405; el noveno “Los padres como modelos de responsabilidad social”, entre .854 y .841; y el décimo “Los padres como modelos de perseverancia”, entre .841 y .840.

1.1.2. Validez Confirmatoria.

Para comprobar el ajuste del modelo obtenido con el análisis factorial exploratorio a los datos empíricos obtenidos con la muestra de alumnos de 1º y 2º de ESO, se realizó el análisis factorial confirmatorio, utilizando para ello el programa Amos v21. El resumen de los datos se presenta en la tabla 5.

Tabla 5. Índices de bondad de ajuste del modelo de responsabilidad

MODELO DE RESPONSABILIDAD		MODELO IDEAL
Indicadores de ajuste	Valor	Indicadores de ajuste
CMIN (χ^2)	1174,30	
DF (gl)	515	
P	.000	Debería ser superior a .05
CMIN/DF (χ^2 /gl)	2,280	Debería ser inferior a 2,00
GFI	.883	Debería ser superior a .95
CFI	.842	Debería ser superior a .95
RMSEA	.051	Inferior a .08 (preferiblemente, inferior a .06); el modelo debería rechazarse si RMSEA > .10
Lo90	.047	
Hi90	.054	
P	.384	
CMIN = Chi-cuadrado; DF = grados de libertad; p = Nivel de probabilidad; GFI = Goodness-of-Fit Index (índice de bondad de ajuste); CFI = Comparative Fit Index (índice de ajuste comparativo); RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation (error de aproximación cuadrático medio); LO90 y Hi90 = intervalos de confianza para evaluar la estimación del valor de RMSEA.		

De los datos obtenidos el modelo de responsabilidad presenta un nivel de ajuste moderado. Sus índices se aproximan al modelo ideal (Díaz, 2010; Arias, 2008). Destacar los valores del índice de bondad de ajuste del RMSEA (incluso el límite superior de su intervalo de confianza es inferior al del modelo ideal .06).

1.1.3. Fiabilidad del cuestionario

La fiabilidad del cuestionario, se calculó analizando la consistencia interna de todos los ítems que componen el cuestionario. Basándonos en la idea que Cronbach

(1951) propone, el coeficiente de fiabilidad obtenido es del .831; coeficiente alto que evalúa la consistencia interna de la prueba. (Celina y Campo-Arias, 2005).

Tabla 6. Fiabilidad del cuestionario

Descrip de Responsabilidad	Número de ítems	α de Cronbach
F1	5	.532
F2	4	.643
F3	7	.679
F4	2	.802
F5	3	.451
F6	4	.577
F7	2	.748
F8	4	.403
F9	2	.695
F10	2	.734

En la tabla anterior se muestra el coeficiente Alfa de Cronbach para cada una de las diez sub-escalas del cuestionario. Según las indicaciones de Celina y Campo (2005), los valores próximos a .70 son aceptados y recomendados como valores de consistencia interna de las sub-escala. En este caso los factores F1: “Respetuoso con el contexto” ($\alpha=.532$), F5: “Con buena educación, amable y ordenado” ($\alpha =.451$), F6: “Compromiso” ($\alpha =. 577$); y el F8: “Consecuente, prudente y autocontrolado” ($\alpha = .403$) no lo cumplen por su baja consistencia. El resto de los factores sí lo hacen, destacando el F4: “Aceptación de los errores” ($\alpha = .802$), el F7: “Obediencia” ($\alpha = 748.$) y F10: “Los padres como modelos de perseverancia” ($\alpha =.734$) que lo hacen con fuerte consistencia interna

Después del estudio del análisis factorial, el cuestionario que se va a utilizar para valorar el grado de responsabilidad personal y social de los alumnos de 1º y 2º de ESO responde a las características que se detallan a continuación.

Población a la que va dirigida: Adolescentes de 11 a 15 años.

Número de ítems: 35

Administración: colectiva

Codificación:

La escala presenta una estructura factorial de las siguiente forma:

- **Respetuoso en el contexto de la escuela, de la familia y sociedad.** (ítems: 25+23+20+21+26). Este factor explica el 15,34 de la varianza total.
- **Amigable y dispuesto a la ayuda** (ítems: 35+33+29+31). Este factor explica el 8.60 del total de la varianza.
- **Con autodisciplina y perseverancia** (ítems: 12+14+22+2+7+9+32). Este factor explica el 4.93 de la varianza total
- **Aceptación de los errores** (ítems: 15+19). Este factor explica el 4.60 de la varianza total.
- **Con buena educación, amable y ordenado** (ítems: 28+18+34). Este factor explica el 4.38 de la varianza total.
- **Compromiso** (Ítems: 17+11+4+29+16). Este factor explica el 4.04 de la varianza total.
- **Obediencia** (ítems: 30+27). Este factor explica el 3.69 de la varianza total.
- **Consecuente, prudente y autocontrolado** (Ítems: 5+13+6+10). Este factor explica el 3.48 de la varianza total.
- **PADRES COMO MODELOS**
 - **De responsabilidad social** (Ítems: 1+3). Este factor explica el 3.06 de la varianza total
 - **De perseverancia** (Ítems: 8+36). Este factor explica el 2.95 de la varianza total.

1.2. Para la comprobación de la diferencia de medias se diseñó un programa educativo mediante el uso didáctico de los cuentos tradicionales o relatos cortos.

Las unidades didácticas fueron aplicadas durante las horas de tutoría. Al finalizar la aplicación de las mismas, se les pasaba un cuestionario para su valoración y obtención de información para futuras aplicaciones. El cuestionario estaba formado por preguntas sobre aspectos cognitivos, emocionales y conductuales-prosociales. A los alumnos se les pedía que emitiesen un juicio de valor según una escala Likert con cuatro opciones de respuesta (1= no te ocurre; 2= algunas veces; 3= de acuerdo; 4= sí, siempre). A continuación se presentan las valoraciones de cinco de las actividades llevadas a cabo con los alumnos del grupo experimental, cuatro son cuentos y el comentario de la película “Yo soy Sam”.

Los ítems del 1 al 6 hacen referencia a aspectos cognitivos (1. Creencias, 2. Actitudes, 3. Normas, 4. Intenciones, 5. Modelos y 7. Hábitos). Las cuestiones emocionales aparecen en los ítems 7 y 8 -el 7 hace referencia a la pena y el 8 a la rabia-

Tabla 7. Análisis de los ítems del relato “El pueblo de los sucios”.

Ítems	Media	Desv. Tip	Asimetría	Curtosis	Z	P	ri-t
1	3.77	.41	-1.37	-.11	4.21	.00	.54
2	3.54	.59	-1.32	2.73	3.18	.00	.47
3	3.62	.53	-1.03	.02	3.57	.00	.42
4	3.58	.52	-.63	-.97	3.37	.00	.39
5	3.51	.57	-.71	-.466	3.12	.00	.42
6	3.54	.50	-.18	-2.01	3.18	.00	.40
7	2.90	1.00	-.45	-.91	1.86	.00	.10
8	2.83	1.04	-.50	-.89	2.10	.00	-.04

Z= Z de Kolmogorov-Smirnov; p=significación estadística (bilateral); ri-t= correlación item-total corregida

En la tabla 7. Se presentan todas las categorías de respuestas dados por 77 alumnos después de leer el relato “**El pueblo de los sucios**”. Los valores de todos los ítems son positivos oscilando entre 2,83 y 3,77, con desviaciones típicas superiores a .41, lo cual nos indica que todos los ítems discriminan. Las puntuaciones no siguen una

distribución normal. En la tabla, tanto los índices de asimetría como curtosis obtenidos y la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) así lo demuestran.

Todos los ítems muestran una asimetría negativa, lo que significa que el alumnado tiende a marcar los valores altos de la escala. Respeto a la curtosis, la mitad de los ítems son igualmente negativos lo que indica que las puntuaciones se agrupan menos y se sitúan por debajo de la curva de la distribución normal. En la prueba K-S la significación asintótica bilateral en todos los ítems es .000 dando a entender que la distribución no es normal. Las correlaciones elemento total corregida (ri-t), son todas positivas excepto el ítem 8 –referente a emociones, en este caso rabia: “¿Te da rabia cuando tus amigos o hermanos te desordenan los apuntes o las cosas de la mochila?”- que es negativa (-.04), lo cual aconseja que se elimine o cambie su redacción; en este caso si se elimina el Alfa de Cronbach del cuestionario del cuento sería .656.

Tabla 8. Análisis de los ítems del relato “La Bomba”

Ítems	Media	Desv. Tip	Asimetría	Curtosis	Z	P	ri-t
1	3.73	.55	-2.02	3.19	4.12	.00	.40
2	3.18	.72	-.29	-1.03	2.07	.00	.34
3	3.13	.86	-.51	-.87	2.28	.00	.16
4	3.19	.84	-.79	-.08	2.27	.00	.63
5	2.55	.85	-.05	-.55	2.02	.01	.21
6	3.54	.73	-1.69	2.54	3.45	.00	.25
7	3.36	1.07	-1.24	-1.13	3.84	.00	.37
8	3.72	.79	-2.77	6.45	3.92	.00	.33

Z= Z de Kolmogorov-Smirnov; p=significación estadística (bilateral); ri-t= correlación ítem-total corregida

En la tabla 8 se presentan todas las puntuaciones de los ítems del relato “**La Bomba**” dadas por 76 alumnos. Las medias de los valores de todos los ítems son positivos oscilando entre 2.55 y 3.73, con desviaciones típicas superiores a .55, lo cual nos indica que todos los ítems discriminan especialmente el número 7 “¿Te da pena cuando necesitas a un amigo y no responde como tú esperas?”. Igual que en el relato anterior, las puntuaciones no siguen una distribución normal: los índice de asimetría y curtosis muestran una simetría negativa, dando a entender que los alumnos tienden a marcar los valores altos de la escala. En la prueba K-S la significación asintótica bilateral en todos los ítems es .000 dando a entender que la distribución no es normal. Las correlaciones elemento total corregida (ri-t), son todas positivas. En este relato el Alfa de Cronbach valdría .637

Tabla 9. Análisis de los ítems del relato: “La Caja de bombones”.

Ítems	Media	Desv. Tip	Asimetría	Curtosis	Z	P	ri-t
1	3.43	.73	-1.36	1.98	3.24	.00	.57
2	3.35	.67	-.56	-.70	3.94	.00	.41
3	3.19	.66	-.23	-.74	2.78	.00	.36
4	3.30	.64	-.38	-.68	2.75	.00	.35
5	3.21	.67	-.69	-.97	2.84	.00	.37
6	3.47	.70	-1.15	.68	3.56	.00	.53
7	2.60	.92	-.23	-.73	2.49	.00	-.08
8	3.09	.90	-.68	-.39	2.35	.00	.49

Z= Z de Kolmogorov-Smirnov; p=significación estadística (bilateral); ri-t= correlación ítem-total corregida

En la tabla 9 se presentan todas las puntuaciones de los ítems del relato “**La caja de bombones**” dadas por 99 alumnos. Las medias de los valores de todos los ítems son positivos oscilando entre 2.60 y 3.47, con desviaciones típicas superiores a .64, lo cual nos indica que todos los ítems discriminan. Igual que en el relato anterior, las puntuaciones no siguen una distribución normal: los índices de asimetría y curtosis muestran una simetría negativa, dando a entender que los alumnos tienden a marcar los valores altos de la escala. En la prueba K-S la significación asintótica bilateral en todos los ítems es .000 terminando de demostrar de la distribución de las puntuaciones no se ajustan a una curva normal. Las correlaciones elemento total corregida (ri-t), son todas positivas excepto en el Ítem 7: “Te da pena cuando tus amigos no son buenos compañeros contigo” (-.08). Si se elimina esta variable el Alfa de Cronbach valdría .744.

Tabla 10. Análisis de los ítems del relato: “La última hoja”.

Ítems	Media	Desv. Tip	Asimetría	Curtosis	Z	P	ri-t
1	3.73	.55	-2.02	3.19	4.12	.00	.40
2	3.18	.72	-.29	-1.03	2.07	.00	.34
3	3.13	.86	-.51	-.87	2.28	.00	.16
4	3.19	.84	-.79	-.08	2.27	.00	.63
5	2.55	.85	-.05	-.55	2.02	.01	.21
6	3.54	.73	-1.69	2.54	3.45	.00	.25
7	3.36	1.07	-1.24	-.13	3.84	.00	.37
8	3.72	.79	-2.77	6.45	3.92	.00	.33

Z= Z de Kolmogorov-Smirnov; p=significación estadística (bilateral); ri-t= correlación ítem-total corregida

Este relato, “**la última hoja**”, fue trabajado con los grupos de 2º de ESO y se obtuvieron evaluaciones de 77 alumnos. Como en los anteriores relatos las medias fueron positivas, todas superiores de 2.55 y desviaciones típicas por encima de .55. El ítem 7 (“¿Te da pena cuando le pides ayuda a alguien y no responde como tú deseas?”),

vuelve a ser el que más discrimina. Las puntuaciones no se ajustan a una curva normal: la asimetría en todos los ítems es negativa y la curtosis en la mayoría, y la Z de Kolmogorov-Smirnov es inferior a .05 en todas las variables confirmando su desajuste a la curva normal. Las correlaciones elemento total corregida (ri-t), son todas positivas. El Alfa de Cronbach si se elimina el Ítem 8 (“¿Te da rabia cuando tus amigos traicionan tu amistad?”) que es el más asimétrico tendría un valor de .619.

Tabla 11. Análisis de los ítems de la película: “Yo soy Sam”.

Ítems	Media	Desv. Tip	Asimetría	Curtosis	Z	P	ri-t
1	3.27	.93	-1.15	.37	3.37	.00	.58
2	3.06	.89	-.79	-.04	2.76	.00	.63
3	3.21	.98	-1.04	-.07	3.33	.00	.52
4	3.23	.91	-1.11	.42	3.07	.00	.60
5	2.73	.95	-.27	-.85	2.42	.00	.54
6	2.95	.95	-.50	-.75	2.29	.00	.52
7	1.81	.97	.84	-.51	3.36	.00	.10
8	3.31	.90	-1.37	1.08	3.29	.00	.60

Z= Z de Kolmogorov-Smirnov; p=significación estadística (bilateral); ri-t= correlación item-total corregida

Película trabajada en varias tutorías con todos los alumnos de 1º y 2º de ESO del grupo experimental. Contestaron 117 alumnos. Aunque estructuralmente el cuestionario no se ajusta a la curva normal, sin embargo tiene una buena discriminación, El Alfa de Cronbach de este cuestionario si se elimina el Ítem 7 (“¿Te da pena cuando las autoridades le quitan la custodia de su hija al protagonista?”) sería de .871.

1.3. Aplicación del programa:

1.3.1. Se formó a los tutores de 1º ESO y 2º ESO del centro donde se llevó a cabo la investigación experimental, para que trabajaran este programa con los alumnos de forma individual y grupal.

Se trató primero de implicar a todo el profesorado del centro, especialmente a los tutores para que trabajaron en la selección de los relatos, asignándolos a los diferentes descriptores y niveles por edad. También rellenado las fichas de lectura que al respecto aparecen en los blogs (<http://cuentosdelicias2.blogspot.com.es>): El cuestionario en respuesta a la carta de la investigadora –que aparece en la metodología- , fue cumplimentado por un total de 26 profesores de un claustro de 60. Las fichas de lecturas

fueron entregadas por 6 profesores tutores de 1º y 2º de ESO de un total de 8 tutores implicados.

En el apartado “Trabajar con las normas: las tutorías individualizadas”, se presentó el programa teórico de cómo se iba a hacer la preparación de los tutores para utilizar la autoevaluación del cuestionario como guía para las tutorías individualizadas. A final de curso este aspecto del programa fue evaluado, pidiendo a los alumnos que respondiesen al siguiente cuestionario:

AUTOEVALUACIÓN.				
<p>DESPUÉS DE LA ENTREVISTA CON EL TUTOR/A, RESPONDE A LAS SIGUIENTES CUESTIONES, VALORA PARA QUÉ TE HA SERVIDO EN TU GRADO DE MEJORA EN LAS ACTITUDES DE RESPONSABILIDAD</p> <p>Completa el cuadro que te presentamos a continuación, contestando las siguientes preguntas valorándolas del 1-4. Marca con una x el valor correspondiente:</p> <p>1. No 2. Algunas veces. 3. Con frecuencia 4. Sí, siempre</p>				
QUÉ TENGO QUE MEJORAR EN MI RESPONSABILIDAD	1	2	3	4
A. ASPECTOS COGNITIVOS				
1. ¿Crees que tu grado de responsabilidad, en el contexto de la escuela, de la familia y la sociedad, ha mejorado? – creencia-				
2. ¿Te gustan ahora más los compañeros con buena educación (amable y cortés)? –actitud-				
3. ¿Los profesores valoran más que seas amigable y dispuesto a la colaboración?-actitud-				
4. ¿A partir de ahora vas a ser más perseverante y determinado en tus proyectos? –norma- .				
5. ¿Te describirías como un alumno más atento, cumplidor y puntual? –hábitos-				
6a ¿Tu padre ha visto mejora en tu convivencia en casa?-modelos-				
6b. ¿Tu madre ha visto mejora en tu convivencia en casa?-modelos-				

7. ¿Crees que has mejorado en algún aspecto para ser más honrado, comprometido, sincero y leal?- intenciones-				
B. ASPECTOS EMOTIVOS				
8. ¿Te da pena o rabia cuando los profesores te riñen por no tener las actividades hechas, o el cuaderno sucio o incompleto?				
C. ASPECTOS CONDUCTUALES				
9. ¿Has mejorado en la organización y el orden en tus cosas, materiales y deberes?				

Los resultados obtenidos por los alumnos del grupo experimental fueron los siguientes:

Tabla 12 . Correlación de Person en el grupo experimental y significatividad, después de trabajar las tutorías individualizadas y tener una entrevista personal con el tutor

	Creencias	Actitudes	Normas	Intenciones	Hábitos	Modelos
Mejorado en responsabilidad				.211* (.033)	.341** (.001)	.287** (.003)
Gustan compañeros educados		.224* (.020)	.210 *(.033)	.355** (.000)		
Profesores valoran que seas amigable		.218* (.023)	.270 (.006)	.346** (.000)	.214*(.029)	.266** (.006)
Vas a ser más perseverante	.228* (.017)	.295** (.002)		.448** (.000)	.307** (.002)	.392** (.000)
Más atento y comprometido		.209*(.03)		.260** (.008)	.382** (.000)	
Tu padre te ha visto mejorar en convivencia				.219* (.027)	.226* (.021)	.252** (.009)
Tu madre te ha visto mejorar en convivencia		.197* (.041)		.380** (.000)	.292** (.003)	.221* (.024)
Crees que en general has mejorado						.195* (.048)
Te da rabia profesores que riñen	.192 * (.046)					
Has mejorado en organización y orden	.292** (.003)	.319** (.001)		.276** (.006)	.270** (.006)	.215* (.030)
** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)						

Los resultados más significativos se dan entre los variables Intenciones, hábitos y modelos y las preguntas formuladas de tipo cognitivo: han mejorado en su

responsabilidad, les gustan los compañeros educados, los profesores que sean amigables, dicen que van a ser más perseverantes, comprometidos, y son sobre todos las madres las que han visto esta mejoría.

Aunque las normas no sea la variable que correlacione con estas intenciones, sin embargo sí con el resto de los descriptores de responsabilidad. La variable: “has mejorado en orden y organización”, es la mejor valorada por los alumnos del grupo experimental.

Con estos resultados los dos factores añadidos a la Teoría de la Acción Razonada, modelos y hábitos, quedan explicados con la acción del tutor y las tutorías individualizadas.

1.3.2. Se formó a alumnos mediadores-lectores que colaborasen con sus compañeros, para trabajar también desde el programa las actitudes sociales relacionadas con la responsabilidad y la lectura.

Para conseguirlo se estuvo trabajando durante el primer curso con los alumnos de 1º y 2º de ESO en la puesta en marcha del programa diseñado. Se trabajó, como se vio, en dos fases: (1) Un sistema de elección de elección que implicara al resto de sus compañeros, (2) Un plan de formación.

(1) Para ello se diseñó un sociograma con el programa NeoBook, con las cuestiones planteadas, y se pasó en plan experimental a ocho grupos del Centro Experimental. Las preguntas que aparecían en el responso-sociograma en principio eran las mismas que en el “Cuestionario para elegir al alumno con perfil de responsabilidad para ser mediador-lector” que aparece en el apartado 4.3.3. del capítulo dedicado a la metodología:

3. Respetuoso en el contexto de la escuela y la sociedad.
 - Tú elegirías a: _____
4. Sabe ayudar y se lleva bien con los compañeros y profesores, porque ayuda y colabora.
 - Tu elegirías a: _____
6. No abandona a medias las actividades y lo que se propone
 - Tu elegirías a: _____
7. Acepta sus errores cuando se equivoca.
 - Tu elegirías a: _____
8. Con buena educación y amable
 - Tu elegirías a: _____
9. Es honesto, honrado, comprometido, sincero y leal
 - Tu elegirías a: _____

10. Es trabajador, constante y autodisciplinado. Es decir: trae las actividades hechas, el cuaderno limpio y completo. Etc.
- Tu elegirías a: _____
8. Es prudente y autocontrolado. Es decir: no se altera, no sube el tono de voz cuando se enfada...
- Tu elegirías a: _____
9. Es solidario, sociable y sabe escuchar.
- Tu elegirías a: _____
10. Le gusta comentar sus libros y películas favoritos
- Tu elegirías a: _____

Durante su implantación cinco alumnos del Máster de Educación Secundaria que en ese momento estaban realizando las prácticas en el Instituto Delicias de Valladolid, actuaron como jueces expertos. Después de emitir sus opiniones se procedió a la validez de contenido (Tabla 13). Para el cálculo de la V de Aiken se aplicó la fórmula (Hernández-Nieto, 2011):

$$V = S / (n(C-1)).$$

S= Sumatorio del valor asignado por los jueces

N= número de jueces

C= número de valores de la escala

Tabla 13. Validación de contenido. Resultados

Preguntas	1º experto	2º experto	3 experto	4 experto	5 experto	V de Aiken
1	5	8	4	10	8	.78
2	7	9	0	8	9	.73
3	7	9	0	8	9	.73
4	6	7	0	7	10	.67
5	8	8	0	10	10	.80
6	8	9	0	10	8	.79
7	7	5	0	8	10	.67
8	8	5	0	7	10	.67
9	8	9	1	10	8	.80
10	8	10	9	9	9	1

Sugerencias obtenidas después de la aplicación en 8 grupos de 1º y 2º de ESO

- No funciona correctamente el programa (el sistema falla, al volver al índice se cierra)
- Convendría situar a cada alumno en una campana de Gauss
- Incorporar un Histograma

- La distancia al centro del sociograma, no correspondía con el porcentaje obtenida
- El recuento no está bien hecho (por lo tanto los porcentajes estaban mal calculados).
- Los colores aplicar con algún criterio
- Convendría pinchar y que saliesen los números reales de votos
- Se ve fatal, los colores de fondo son agresivos
- No se entiende el grosor de las flechas
- Sería mejor una configuración en racimo, con varios centros.
- Estaría bien hacer un estudio evolutivo (pasarlos en varios momentos a lo largo del curso).
- No se le da suficiente importancia a las preguntas referentes a la mediación social y al liderazgo lector.
- Las preguntas 4 y 8 no se entienden.
- Hay demasiadas preguntas, por ejemplo la 2, la 5 y la 6 están relacionadas y podrían fundirse.

Estudiados los resultados y las observaciones de los jueces, se decidió suprimir aquellos ítems con valores inferiores a .7 -preguntas 4, 7 y 8-. Las preguntas 5 y 6 relacionadas con habilidades sociales se funden.

Además la pregunta 2 –relacionada con la mediación social- desaparece y se funde con la 9 en un bloque específico para mediación social.

Lo mismo ocurre con la 10 -relacionada con el liderazgo lector- que pasa a ser un bloque diferenciado y se divide ahora en dos preguntas.

Quedando las cuestiones del sociograma como siguen:

RESPONSO-SOCIOGRAMA Definitivo después de aplicar la validación de constructo

BLOQUE: VALORACIÓN DE ACTITUDES DE RESPONSABILIDAD

- A. Respetuoso en la escuela y en la sociedad
- B. Presta atención en clase, es puntual...
- C. Asume las consecuencias de sus actos
- D. Sincero, honrado, honesto y leal
- E. Trabajador y organizado

BLOQUE : MEDICIÓN SOCIAL

- F. Solidario
- G. Capacidad de escucha
- H. Sociable

BLOQUE: LIDERAZGO LECTOR

- I. Muy lector
- J. le gusta comentar sus preferencias lectoras

La aplicación definitiva del responso-sociograma se siguió realizando durante las horas de tutorías. La validación de los resultados en la mejora de la adquisición de responsabilidad en los alumnos estudiados, en el momento de redactar este apartado está aún en proceso de estudio por lo que esta variable será considerada en posteriores trabajos de investigación.

(2) Respecto a la formación de los alumnos mediadores.

Fueron elegidos 8 alumnos mediadores-lectores que participaron en las actividades formativas diseñadas por el coordinador del plan de convivencia, además los alumnos mediadores-lectores recibieron formación específica:

- Prepararon para la revista literaria del instituto pequeños artículos en la sección titulada “las lecturas que les habían cambiado la vida”. Dos de estos artículos aparecieron en la revista del instituto.
- El resto de estos pequeños escritos aparecen en los blogs de lectura (<http://cuentosdelicias.blogspot.com.es/>; <http://cuentosdelicias2.blogspot.com.es/>), hasta un total de casi 20 trabajos en prosa y en verso.

1.3.3. Se Trabajó y formó a los padres para que se implicaran en este programa de responsabilidad.

Al respecto, sólo podemos hacer una valoración cualitativa. Podemos considerar la asistencia de los padres a las actividades previstas con el orientador como algo superior a la de otros cursos. Al menos, una veintena en cada una de las sesiones de un total de 110 familias implicadas.

Su asistencia a las reuniones convocadas por la coordinadora del plan de fomento de la lectura fue algo menos numerosa. En estas reuniones se les intentó explicar los objetivos y la puesta en marcha del plan previsto para mejorar la responsabilidad de sus hijos a través de la lectura. También se creó un club de lectura para la selección de relatos y su adaptación para las lecciones didácticas. En total se celebró un total de 6 reuniones a lo largo del curso.

En la primera –mes de octubre- se les explicó la importancia de la lectura de cuentos tradicionales y relatos cortos para la mejora en la construcción del sí mismo y, desde ahí, de las actitudes de responsabilidad.

En la segunda –mes de diciembre-, Soledad Carnicer, Directora de la Biblioteca histórica de la UVA, participó en una mesa redonda sobre la importancia de la lectura en la edad temprana y la importancia de los mediadores culturales en la presentación de los textos a los jóvenes.

En el mes de febrero, Soledad Carnicer debatió con los padres sobre la importancia de la lectura para la construcción de la paz.

En abril se comenzó la distribución de tareas para seleccionar y adaptar relatos para terminar el programa. En total se adaptaron seis cuentos para trabajar los factores enumerados a continuación:

- *Un padre muy ocupado*, factores 9 y 10–los padres como modelos de responsabilidad social y perseverancia-.
- *Las tareas de casa*, factor 1 –respetuoso en el contexto de la escuela, la familia y la sociedad-
- *El hada desordenada*, factor 5 –con buena educación, amable y ordenado-
- *Perdido en el bosque*, factor 8 –consecuente, prudente y autocontrolado-.
- *El día de la responsabilidad*, factor 1 –respetuoso en el contexto de la escuela, la familia y la sociedad-
- *Una chica muy presumida*, factor 6 –justicia como honestidad y compromiso-

En junio se celebró la última reunión de autoevaluación: Se implicaron 8 madres y sólo 1 padre y su tarea fue coordinada por la responsable del plan de fomento de la lectura y el orientador del instituto. Definieron la experiencia como muy valiosa y enriquecedora.

Otros aspectos para evaluar la implicación de los profesores, tutores y padres son los siguientes:

1º Entrega de cuestionarios y fichas de lectura: El cuestionario en respuesta a la carta de la investigadora fue cumplimentado por un total de 16 padres. Las fichas de

lecturas fueron entregadas por 16 madres/ padres de los alumnos, como dijimos de un total de 110.

2° Participación en los blogs: aparecen más de 50 personas en el número de entradas.

1.4. Comprobación de la hipótesis primera

Una vez aplicado el programa se procede a valorar la eficacia del mismo en el grupo control y experimental. Para ello se calcularon las diferencias de medias para muestras relacionadas con el estadístico *t* de Student para los grupos experimental y control entre las puntuaciones medidas en el pretest y en el posttest. Igualmente se calculó el Tamaño del Efecto (*d*). En este caso al tratarse de un diseño con grupo experimental y de control, ambos con pre y post-test, se han seguido el modelo propuesto por Glass, McGaw y Smith (1981). Estos autores recomiendan calcular el tamaño del efecto utilizando simplemente los datos del post-test. La *d* se obtiene dividiendo la diferencia de medias de los grupos experimental y control en el post-test por la desviación típica del grupo de control en el post-test.

La razón que aducen los autores (que presentan y discuten otras alternativas) es que lo más fácil de interpretar es el *estado final* de los grupos (*final status*) más que la *ganancia* o diferencia entre el pre y post-test (estas puntuaciones diferenciales las utilizamos en el contraste de medias, al comparar los grupos experimental y de control con la *t* de Student, para neutralizar posibles diferencias en el pre-test).

Como explican los mismos autores, el calcular el tamaño del efecto utilizando las diferencias de los grupos experimental y de control en puntuaciones diferenciales (*gain scores*) admite varios enfoques que dan lugar a distintas estimaciones del tamaño del efecto y en conjunto es más simple limitarse a tipificar la diferencia de los grupos experimental y de control tal como quedan al final (en el post-test).

El criterio seguido para la interpretación de la *d* de Cohen fue establecer como puntos de corte (Cohen, 1988, 1992): (a) $d = .20$ tamaño del efecto bajo; (b) $d = .50$ tamaño del efecto medio; y (c) $d = .80$ tamaño del efecto alto. Los resultados se muestran en la Tabla 14.

Tabla 14. Diferencia de medias en el grupo Experimental entre los datos pretest y postest. Estadístico aplicado T-Test para muestras relacionadas

Descriptorios de responsabilidad		Dif. Medias (post-prest)	Desviación Tp.	gl	Sig. (bilateral)	Tamaño del efecto d
F1. Respetuoso en el contexto...	G. Expe	.032	2.72	124	.89	.43
	G. Control	-.555	4.58	107	.21	
F2. Amigable y dispuesto a la ayuda	G. Expe	.04	1.44	129	.71	.27
	G. Control	.01	3.84	121	.96	
F3. Con autodisciplina y perseverancia	G. Expe	-.07	2.98	124	.78	.80
	G. Control	-2.31	7.61	111	.002	
F4. Aceptación de los errores	G. Expe	.25	1.58	126	.05	.20
	G. Control	-.16	2.64	123	.47	
F5. Con buena educación, amable y ordenado	G. Expe	-.20	1.78	129	.18	.23
	G. Control	-1.53	2.56	125	.02	
F6. Compromiso	G. Expe	.17	2.37	121	.42	.57
	G. Control	-.67	4.24	125	.07	
F7. Obediencia y confiabilidad	G. Expe	.34	2.27	126	.07	.23
	G. Control	.16	3.09	122	.56	
F8. Consecuente, prudente, autocontrolado	G. Expe	.33	2.25	129	.09	.13
	G. Control	-.17	3.61	126	.59	
F9. Padres como modelos de responsabilidad social	G. Expe	.25	2.58	117	.28	.04
	G. Control	.06	3.34	114	.82	
F10. Padres como modelos de perseverancia	G. Expe	-.85	3.48	125	.003	-.05
	G. Control	-.79	3.53	123	.01	
Creencias	G. Expe	-.24	2.01	129	.16	.22
	G. Control	-.45	3.26	126	.11	
Actitudes	G. Expe	-.03	3.11	128	.88	.24
	G. Control	-1.3	5.29	116	.008	
Normas	G. Expe	.65	3.20	122	.02	.37
	G. Control	-.25	7.71	115	.72	
Intenciones	G. Expe	-.12	3.04	123	.63	.54
	G. Control	-1.93	6.24	110	.001	
Hábitos	G. Expe	.30	2.49	125	.167	.45
	G. Control	-.39	5.07	114	.41	
Modelos	G. Expe	-.11	4.43	113	.78	.03
	G. Control	.23	5.94	91	.70	

Una vez pasado el cuestionario de actitudes de responsabilidad al grupo experimental y al grupo control como pretest y postest y aplicado al primero el programa educativo, se observa:

- a) Que las diferencias de medias en todas las variables son superiores en el grupo experimental.
- b) Que estas ganancias son positivas y significativas en el grupo experimental en la aceptación de las normas ($p=.02$), F4: aceptación de los errores ($p=.05$), y F10: los padres como modelos de perseverancia ($p=-.003$), F7: la obediencia ($p=.07$), y F8: consecuente, prudente y autocontrolado ($p=.09$), estos últimos con índices próximos a la

significatividad. En el grupo control los factores significativos (F3, F5, F10, actitudes e intenciones) lo son, pero con medias muy negativas, lo que da a entender que, o bien las respuestas en el postest fueron dadas al azar, o sus opiniones sobre las actitudes de responsabilidad han perdido significado.

c) Que el tamaño del efecto del programa educativo en la mejora de la responsabilidad en el grupo experimental se encuentra en el intervalo de moderado en los descriptores: F1: respetuoso en el contexto ($d=.43$), F2: amigable y dispuesto a la ayuda ($d=.27$), F4.: aceptación de los errores ($d=.2$), F5: con buena educación, amable y ordenado ($d=.23$), F7: obediencia y confiabilidad ($d=.23$), en las creencias ($d=.22$), las actitudes ($d=.24$), y las normas ($d=.37$).

El tamaño del efecto es alto, en el factor F3: Con autodisciplina y perseverancia ($d=.8$), F6: compromiso ($d=.57$), e intenciones ($d=.54$).

En el resto de los factores es tamaño del efecto es **bajo**.

Con estos datos podemos concluir que se acepta la hipótesis principal al comprobar que el grupo experimental aumenta las diferencias en las medias al grupo control después de la aplicación del programa educativo y que el Tamaño del Efecto de estas diferencias se encuentra en un intervalo medio. Sin embargo al no ser significativas en todos los descriptores del programa educativo, se ve conveniente estudiar la influencia de otras variables independientes.

2. PARA DEMOSTRAR LA ACEPTACIÓN O RECHAZO DE LAS SUBHIPÓTESIS,

En este caso las subhipótesis tuvieron que ver con la importancia de los condicionantes sociales que definen las creencias y las actitudes previas de los sujetos acerca de la responsabilidad: variables como el sexo, el número de hermanos, el lugar que ocupan, el nivel socio-cultural de los padres. En definitiva, esos aspectos significativos que condicionarán tanto los resultados del pretest como del postest. Por ello se plantea:

2.1. Subhipótesis 1: Suponemos que existirán diferencias significativas en el postest, en actitudes responsables en función de la variable género en el grupo experimental.

En la tabla 15 se observa que las diferencias de medias son significativas con las puntuaciones en la variable Orden (F5) y Obediencia (F7), siendo los chicos los que más ganan después de aplicar el programa, dando a entender de que para ellos ha sido más eficaz.

Tabla 15. Diferencias de medias entre la V.I. género y la diferencia de puntuaciones después de aplicar el programa educativo

V.I. Género	Dif. Medias Post-Pretest		Desviación Típica		Prueba de Levene para igualdad de varianzas	
	Alumno	Alumna	Alumno	Alumna	g.l.	Sig. Bilateral
Orden	.087	-.54	1.55	1.96	128	.04
Obediencia	.68	-.03	2.12	2.39	125	.07

2.2. Subhipótesis 2: Suponemos que existirán diferencias significativas en el grupo experimental, en actitudes de responsabilidad, en relación a las variables número de hermanos y lugar que ocupa entre los hermanos.

Al ser la población pequeña en el grupo de alumnos del grupo experimental (132 alumnos), de estas variables se van a seleccionar los datos según el siguiente criterio:

- Número de hermanos contándose él: uno que representa el 24.2%; dos con el 58,3% y 3 o más el 17,4%. (sólo se estudiará la influencia de los dos primeros)
- Lugar que ocupa entre los hermanos: el primero que representa el 54,5%; el segundo el 35,6% y el tercero y cuarto que representa el 9,9%. (igualmente sólo se estudiarán las influencias de los dos primeros).

Aplicando el estadístico prueba t para igualdad de medias entre los que dicen ser hijos únicos y tener otro hermano, no se observan diferencias significativas con ninguna de las variables que definen la adquisición de actitudes de responsabilidad.

En cuanto al lugar que ocupa, aplicando el mismo estadístico entre las diferencias de puntuaciones postest y pretest en el grupo experimental y ocupar el

primero y segundo lugar, se observa que la variable “modelos” es la única que explica estas diferencias (diferencia de medias y desviación típica del que ocupa el primer lugar = .33 y 5.07; para el que ocupa el segundo lugar = -1.30 y 3.27; La sig bilateral para 100 grados de libertad fue .05).

La influencia de los padres como modelos ha sido más positiva en los alumnos que ocupan el primer lugar que los que ocupan el segundo.

2.3. Subhipótesis 3: Suponemos que existirán diferencias significativa en el postest, en actitudes responsables en función de la variable nivel cultural de los padres (asociada al origen socio-cultural), en el grupo experimental

Como se recordará la variable independiente: Estudio de los Padres (padre/madre), fue clasificada en: estudios Primarios, ESO, Bachillerato y Universitarios. Hay un porcentaje de alumnos del grupo experimental que no han respondiendo por ignorancia o por no entender el concepto nivel de estudios (41,7% no responde al nivel de estudios de los padres y 36.4% al de la madre). Por lo tanto los datos que se presentan a continuación van a estudios a un error estadístico por lo que la subhipótesis va a estar sujeta a posteriores estudios.

Tabla 16. Diferencias de medias entre los descriptores de responsabilidad en función del estudio de los padres (padre/madre).

Variables dependientes	Nivel de estudios del padre		Nivel de estudios de la madre	
	Dif. de medias	Sig.	Dif. de medias	Sig.
Intenciones	P-E= 2.53 P-B= 2.69	.034* .035*	E-U= 1.16	.025
Respetuoso	E-B= 2.45	.043*		
Amigable	E-B= 1.19	.010*		
Autodisciplina	P-B= 2.72	.04*		

P-E= Estudios Primarios-ESO; P-B= Estudios Primarios-Bachillerato; E-B= Estudios ESO-Bachillerato; E-U= Estudios ESO-Universitarios. * ONEWAY Diferencias entre los descriptores de responsabilidad en el grupo experimental entre los datos postest y pretest BY estudios padre/madre /POSTHOC=BONFERRONI ALPHA(0.05).

2.4 Subhipótesis 4: Suponemos que existirán diferencias significativas entre las diferencias de medias del postest y el pretest en las actitudes de responsabilidad en función de la variable cociente intelectual del alumno.

Como se recordará el Coeficiente Intelectual (CI) medido con el BADYG-M, fue categorizado en cinco intervalos. Estudiado la significación estadística entre las puntuaciones posttest menos pretest de las variables que describen la responsabilidad y los intervalos de CI de los alumnos, no se obtienen ninguna diferencia significativa por lo que esta variable no explica la ganancia o pérdida de responsabilidad después de haber aplicado el programa estadístico.

2.5. Subhipótesis 5: Suponemos que habrá una diferencia significativa en el posttest dependiendo del nivel académico, medido por las notas obtenidas en la primera evaluación del curso que se encuentra matriculado

El número de suspensos de la primera evaluación de los alumnos de 1º y 2º de ESO del grupo experimental se toma como variable independiente y se estudia su influencia en la adquisición de actitudes de responsabilidad después de haber sido aplicado el programa educativo. La variable rendimiento académico fue recodificada en (entre 0-1 suspensos; 2-4 suspensos; y más de 4 suspensos). El estudio de la ANOVA de un factor, pidiendo como Posthoc=Bonferroni alpha (.05), no muestra ninguna diferencia de medias significativas. Esta subhipótesis no se puede considerar verdadera, por lo que el nivel académico medido mediante el número de suspensos en la primera evaluación, no explica la ganancia o pérdida de la influencia del programa de actitudes de responsabilidad en el grupo experimental.

2.6 Subhipótesis 6: Suponemos que habrá una diferencia significativa en el posttest entre los alumnos/as que vivan con los dos progenitores y los que vivan sólo con uno de ellos.

La estadística descriptiva de la variable “vivir con”, nos muestra que un 80.3% de los alumnos del grupo experimental dicen vivir con los padres, y el 19.7% restante con su madre u otro familiar. En la tabla 17 se muestra las variables dependientes (actitudes, autodisciplina y consecuente prudente y autocontrolado) que son explicadas por la variable independiente “vivir con”. Van a ser los alumnos que dicen vivir con su madre los que tras la aplicación del programa ganan en actitudes positivas de responsabilidad, en autodisciplina y en manifestar ser más consecuentes, prudentes y autocontrolados. Los que viven con sus padres sus diferencias de medias son negativas por lo que no se ha producido ganancia.

Tabla 17. Diferencia de medias entre los descriptores de responsabilidad y la variable “vivir con”.

Variables dependientes	Vive con los padres		Vive con su madre		Prueba T para igualdad de medias	
	D.M	D.T.	D.M.	D.T.	g.l.	Sig. (bilateral)
Actitudes	-.31	3.12	1.12	2.87	123	.033
Autodisciplina	-.34	2.93	1.13	2.95	123	.03
Consecuente	.16	2.32	1.00	1.87	128	.05

D,M. =diferencia de medias post-pretest; D.T= desviación típica;

2.7 Subhipótesis 7: Suponemos que habrá una diferencias significativa en el postest entre los alumnos/as dependiendo del estilo educativo de sus padres

Estudiamos la correlación entre los descriptores de responsabilidad definidos y los factores de la escala “estilo parental de los padres” (Musito,2001). Tabla 18.

Tabla 18. Correlación bilateral de Pearson entre los factores de responsabilidad y el estilo parental.

	Madre abierta	Madre Ofensiva	Madre evitativa	Padre abierto	Padre ofensivo	Padre evitativo
Actitudes	.221* (.018)			.225* (.022)		
Normas	.247** (.009)	.208* (.028)		.369** (.000)		
Intenciones	.331** (.000)		.205* (.034)	.345** (.000)		.241* (.015)
Hábitos	.371** (.000)	.250** (.007)		.366** (.000)	.188* (.05)	
Modelos	.215* (.024)			.339** (.000)		
F1.Respetuoso	.417** (.000)	.297** (.001)		.397** (.000)	.214* (.025)	
F2. Amigable			.187* (.044)			
F3. Autodisciplina	.308** (.000)	.227* (.015)		.404** (.000)		
F4.Aceptación de errores	.336** (.000)			.329** (.001)		
F5.Buena educación						
F6.Compromiso	.229* (.016)			.393** (.000)		
F7.Obediencia				.293** (.000)		
F8.Consecuente	.218* (.019)			.213* (.029)		

*la correlación es positiva en el nivel del .05 (2 colas). **la correlación es positiva en el nivel de .01 (2 colas)

El estilo de madre y padre abiertos son los que mejor explican las correlaciones con las variables de responsabilidad personal y social. Así mismo el estilo evitativo de padre, según los alumnos, no favorece la adquisición de sus actitudes responsables. Estas variables vienen a corroborar la subhipótesis que se plantea, así como la variable “modelo” introducida como aportación de este trabajo en la metodología de la Acción Razonada.

Por lo tanto de las subhipótesis que se plantean tan solo se acepta esta última, considerando como trabajo de posteriores investigaciones, el estudio del resto de las variables independientes.

DISCUSIÓN

Para comprobar la eficacia del programa educativo objeto de esta tesis, es decir que efectivamente existan diferencias en las actitudes de responsabilidad de los sujetos del grupo experimental con respecto a los del grupo de control, fue necesario crear un cuestionario o escala de medida, elaborar e implementar el programa formando a tutores, alumnos mediadores-lectores y padres.

Respecto al primer objetivo: el diseño y la validación de un cuestionario que mida actitudes de responsabilidad:

Se presenta un trabajo de investigación sobre adquisición y desarrollo de actitudes de responsabilidad en alumnos de 1º y 2º de ESO, medidas mediante diez factores obtenidos de la validación de un cuestionario elaborado para la realización de este trabajo. Estos factores explican el 55,11% de la varianza de un cuestionario de 35 preguntas que tiene una fiabilidad de .831. Los descriptores de responsabilidad obtenidos son: respetuoso en el contexto de la escuela, de la familia y sociedad; amigable y dispuesto a la ayuda; con autodisciplina y perseverancia; aceptación de los errores; con buena educación, amable y ordenado; compromiso; obediencia; consecuente, prudente y autocontrolado; los padres como modelos de responsabilidad social y los padres como modelos de perseverancia.

En la tabla 2, puede apreciarse que los pesos factoriales de todos los ítems del cuestionario resultaron estadísticamente significativos ($p < .001$), aspectos que refuerza la validez de constructo, pero además los pesos factoriales de los ítems 9 y 10 referentes a los padres como modelos de responsabilidad son especialmente significativos: el noveno “Los padres como modelos de responsabilidad social”, cuyos ítems oscilan entre .854 y .841; y el décimo “Los padres como modelos de perseverancia”, entre .841 y .840.

La fiabilidad del cuestionario, se calculó analizando la consistencia interna de todos los ítems que componen el cuestionario. Basándonos en la idea que Cronbach (1951) propone, el coeficiente de fiabilidad obtenido es del .831; coeficiente alto que evalúa la consistencia interna de la prueba (Celina y Campo-Arias, 2005). En la tabla 6, aparecen los índices de fiabilidad de los distintos descriptores. Destacar los factores F4, aceptación de sus errores ($\alpha = .802$); F7, obediencia ($\alpha = .748$), F9: “Lo padres como

modelo de responsabilidad social ($\alpha = .695$) y F10: “Los padres como modelos de perseverancia” ($\alpha = .734$).

Respecto al segundo objetivo, estudiar la acción de un programa educativo que trabaje la responsabilidad:

Si el desarrollo moral se refiere a la transmisión de las normas morales y de los valores de la sociedad al niño, fundamentados según Kohlberg en la cognición y según Hoffman en la psicología del aprendizaje, la responsabilidad sería educable. La literatura está llena de sugerencias para educar en la responsabilidad tanto desde el punto de vista de los padres como de la escuela.

En el Área de la Educación Física se han elaborado programas para trabajar el cambio de actitudes de responsabilidad en los adolescentes con conductas disruptivas que presentaban graves problemas de disciplina en centros escolares. Estos programas tienen una base teórica, recogida de las investigaciones de Hellison (1995, 2002, 2003) y DeBusk y Hellison (1989), que plantearon trabajar los comportamientos de autocontrol, autorregulación emocional, responsabilidad y habilidades sociales en alumnos de entornos urbanos con bajas expectativas sociales y académicas. Su programa pionero fue el Programa de responsabilidad personal y social (TPRS) (Hellison, 1995), estructurado en cinco niveles por los que el alumnado irá pasando a lo largo de enseñanza: Nivel 1, autocontrol y respeto a los derechos y sentimientos de los demás; Nivel 2, la participación, el esfuerzo, y la auto-motivación; Nivel 3, la auto-gestión; Nivel 4, ayuda a los demás y el liderazgo; Nivel 5, transferencia de lo aprendido a otros contextos de la vida. A partir de este modelo, han aparecido otros como adaptación española en el Programa de responsabilidad personal y social (PRPS) (Escarti, Pascual y Gutiérrez, 2005, 2011) y la aplicación del programa sobre los comportamientos de fair-play y autocontrol (Cecchini et al, 2003).

Vera (2011) presenta un resumen de otros modelos de aplicación de la responsabilidad y su mejora en el aula de educación física como son: el programa Delfos de educación en valores del deporte en jóvenes escolares (Cecchini, Fernández, González y Aruza, 2008); el proyecto esfuerzo (Ruiz, Rodríguez, Marinek, Shilling, Durán y Jiménez, 2006), y él mismo (Vera, Marín y Moreno, 2010), que presenta otra

propuesta de programa para la mejora de responsabilidad en el aula de educación física escolar que gira entorno a la evaluación y consta de cinco fases: experiencia dirigida, negociación de los objetivos, organización de la clase, selección y evaluación de las tareas, la asamblea de evaluación y el boletín de calificaciones.

Otros dos programas que trabajan las actitudes de responsabilidad personal y social mediante la aplicación de unidades didácticas en el aula son los de Alonso Arroyo (2004, 2014) y Martínez (2007). Trabajan con una población de alumnos de 2º y 3º de ESO, en colaboración con los tutores durante las horas de tutoría. El primero tiene como objetivo despertar actitudes altruistas en los alumnos mediante un programa de acción del voluntariado. Para ello reflexionan e interactúan con las personas del barrio donde viven. El segundo tiene como objetivo averiguar la percepción que tienen los alumnos sobre su responsabilidad. El estudio se organizó en torno a cuatro dimensiones: desarrollo de capacidades para establecer una relación de responsabilidad con los demás; competencias que facilitan el análisis crítico y la comprensión de la realidad a la vez que el autocontrol de la propia conducta; desarrollo de la empatía; y conciencia de pertenencia a una comunidad y obligaciones que se tienen para con ella. En ambos trabajos se elaboró un cuestionario que fue aplicado pre y postest, analizando las ganancias en la adquisición de actitudes de responsabilidad en los alumnos con los que se trabajó.

Con respecto a los modelos citados, nuestro modelo es novedoso y globalizador del trabajo en la responsabilidad personal y social del alumno. Además difiere de los anteriores en la fundamentación teórica que lo sustenta así como en la implicación de toda la comunidad educativa en su ejecución.

El modelo teórico propuesto en este trabajo para trabajar las actitudes de responsabilidad está representado en los Esquema 3 y 5. Respecto a su implementación, es más complejo que los anteriores. Así, para la adquisición de los descriptores de responsabilidad, obtenidos de las opiniones de los “adultos responsables”, y su posterior validación por un grupo de expertos, se trabajó en las siguientes dimensiones de la acción:

1º Las creencias, a través de las lecciones didácticas elaboradas de los cuentos tradicionales elegidos al respecto.

- 2º El trabajo en las normas, a través de las tutorías individualizadas.
- 3º Las actitudes, mediante la colaboración de la figura del alumno ayudante.
- 4º Los modelos y hábitos, mediante el trabajo con los padres y madres mediante periodos de formación a lo largo del curso.

El trabajo con las creencias se realizó a través de unidades didácticas basadas en cuentos tradicionales. Al final de cada una de ellas, había una pequeña autoevaluación, en la que se atendía a los aspectos cognitivos implicados en las actitudes de responsabilidad –según nuestro modelo, creencias, actitudes, normas, intenciones, hábitos y modelos-. Después aparecían otras dos cuestiones, en relación a las emociones que se han hecho conscientes tras el proceso de identificación con el protagonista del relato. Y, finalmente una pregunta abierta en la que el alumno expresaba sus intenciones de mejora. Así, los ítems del 1 al 6 hacen referencia a aspectos cognitivos (1. Creencias, 2. Actitudes, 3. Normas, 4. Intenciones, 5. Modelos y 7. Hábitos). Las cuestiones emocionales aparecen en los ítems 7 y 8 -el 7 hace referencia a la pena y el 8 a la rabia-

Los resultados, tras analizar estadísticamente cinco de las unidades didácticas, fueron los siguientes: parecen indicar que todos estos ítems discriminan, excepto el ítem 7. De hecho las preguntas 7 y 8 funcionan de forma diferente a las demás, pueden parecer altamente discriminatorias en algunos casos, por encima de las demás en alguna de las unidades didácticas –especialmente la pregunta 8-, pero correlacionan a veces negativamente con las demás o son las que más se desajustan a la curva normal, por lo que parece aconsejable que se eliminen. En concreto, en cada uno de los cuentos analizados, los resultados fueron los siguientes:

“Pueblo de los sucios” –ver tabla 7- . Las correlaciones son todas positivas excepto el ítem 8 –referente a emociones, en este caso rabia: “¿Te da rabia cuando tus amigos o hermanos te desordenan los apuntes o las cosas de la mochila?”- que es negativa ($r_{i-t} = -.04$), lo cual aconseja que se elimine o cambie su redacción. En el cuento “La bomba” –ver tabla 8-, las medias de los valores de todos los ítems son positivos oscilando entre 2.55 y 3.73, con desviaciones típicas superiores a .55. Lo cual nos indica que todos los ítems discriminan, pero especialmente el número 7 (1.07) “¿Te da pena cuando necesitas a un amigo y no responde como tú esperas?”. En “La caja de bombones” –ver tabla 9- todos los ítems discriminan y las correlaciones son todas

positivas, excepto en el ítem 7: “Te da pena cuando tus amigos no son buenos compañeros contigo” ($r_i-t = -.08$). En “La última hoja” –ver tabla 10-, el ítem 7 (“¿Te da pena cuando le pides ayuda a alguien y no responde como tú deseas?”) vuelve a ser el que más discrimina, pero las puntuaciones no se ajustan a una curva normal y el ítem 8 es el más asimétrico (“¿Te da rabia cuando tus amigos traicionan tu amistad?”).

Al respecto, podemos concluir que nuestro interés en ir más allá de los aspectos actitudinales, intentando indagar sobre las emociones que los impulsan -teoría del juicio emocional (Camps, 2011)-, por el momento no viene refrendado por los resultados. Como hemos visto, nuestro cuestionario mide actitudes, estas vienen determinadas por el número total de creencias conductuales accesibles que unen la conducta con los resultados y la evaluación que se hace de los mismos (Ajzen y cols, 2007). Igual que la personalidad, la motivación y otros constructos psicológicos, las actitudes son hipotéticas y no están abiertas a la observación directa. Resulta así más sencillo medirlas en base a la conducta que hacerlo en base a los componentes afectivos o puramente intelectuales. Sin embargo, los trabajos que miden actitudes de responsabilidad como el de Escámez (2001) insisten en los aspectos intelectuales de las actitudes, eso es lo que miden los cuestionarios sobre responsabilidad que hemos citado como referentes para el nuestro. Sin embargo, la teoría del juicio emocional nos dice que tras las actitudes también hay emociones, y que estas a su vez tienen también un componente intelectual e intelectualizable. Dejamos abierta esta línea de investigación para trabajos ulteriores, por el momento y respecto a las cuestiones emocionales implícitas en la responsabilidad, hay que destacar el programa VyVE (Melero & Palomera, et al. 2010).

Se dijo en la introducción que el programa VyVE –Vida y Valores en Educación-, aplicado en continuidad con el programa previo PPV –Prevenir para vivir- (aplicados ambos desde 3º de primaria a 2º de ESO), pretenden trabajar la responsabilidad. Ambos programas forman parte del proyecto “Educación Responsable” de la Fundación Botín, pero realmente no aportan un constructo donde se describan las actitudes o los factores que definen las conductas responsables. Estos programas atienden a un número de variables muy grande y carecen de un marco teórico de trabajo. Miden autoestima, actitudes hacia la salud, actitudes hacia las drogas, autocontrol, habilidades para la toma de decisiones, habilidades para la interacción social,

habilidades de oposición, habilidades de autoafirmación, creatividad, capacidad de autoexpresión emocional y capacidad de empatía. Respecto a los resultados, en la evaluación psicológica del programa solo mejoran las habilidades “entrenables” no los demás aspectos emocionales, en concreto los alumnos mejoran en claridad emocional y en asertividad –con mejores efectos sobre los chicos que sobre las chicas-.

Sería interesante, siguiendo esta línea de investigación, en posteriores investigaciones completar en nuestro programa los autoinformes de los alumnos en las unidades didácticas además con algún tipo de prueba que atienda a los aspectos emocionales implícitos en el juicio emocional -atención emocional, claridad emocional y reparación emocional-, pues estos tres aspectos miden habilidades emocionales percibidas, es decir, a nuestro entender intelectualizadas. Por ejemplo, sería recomendable utilizar como instrumento el Trait Meta-Mood Scale-Children (TMMS-C).

Respecto a los objetivos 3º, 4º y 5º de nuestro programa aparecen en los apartados siguientes: trabajo con los tutores, con los alumnos mediadores-lectores y con los Padres. Comenzamos con el objetivo tres: formar a los tutores del centro para que trabajen el programa con sus alumnos:

Se formó a los tutores de 1º ESO y 2º ESO del centro donde se llevó la investigación experimental, para que trabajen este programa con los alumnos de forma individual y grupal. Al respecto, se puede concluir que los alumnos han mejorado significativamente en la aceptación de las normas que definen el valor de la responsabilidad, así como en su obediencia y confiabilidad. El modelo presentado ha trabajado este aspecto desde la acción individualizada del tutor. Se liberó a los tutores de los grupos de 1º y 2º de ESO durante el segundo trimestre del curso de la tutoría colectiva, para que analizado el cuestionario y volcadas las opiniones en la autoevaluación del mismo, tuviesen entrevistas individualizadas con sus alumnos con el objetivo de establecer un programa de ayuda para la obtención de sus objetivos de autonomía y responsabilidad personal. Estos datos son reforzados con las opiniones dadas por los alumnos en la evaluación de la intervención de sus tutores (tabla 12).

Los alumnos dicen haber mejorado significativamente en las habilidades de responsabilidad planteadas con el modelo de programa presentado, excepto en sus

actitudes. Los resultados más significativos se dan entre las variables intenciones, hábitos y modelos. Aunque las normas no sea la variable que correlacione con estas intenciones, sin embargo sí con el resto de los descriptores de responsabilidad.

Lo cual nos demuestra que en este periodo de edad de 1º y 2º de ESO, el alumno sigue entendiendo que su responsabilidad está basada en la obediencia y confiabilidad con las figuras de apego, no con criterios de autonomía, autoeficacia. Algo semejante sucede en la evaluación de la eficacia del programa, como veremos.

Pero la acción de los tutores, según los autoinformes de los alumnos ha sido eficaz, el trabajo realizado merece la consideración de seguir aplicándolo reiteradamente, tratando de mejorar el modelo y las actividades. También sería interesante, en ulteriores investigaciones, recabar informes de los tutores sobre la mejora en responsabilidad del alumnado mediante la aplicación del programa. Estos heteroinformes complementarían los resultados de los autoinformes de los alumnos.

Respecto al objetivo cuatro: sobre la formación y aplicación del programa con la ayuda de alumnos mediadores-lectores:

Lo primero es admitir que al respecto el programa es excesivamente ambicioso. En el momento de la redacción de este trabajo aún no se ha evaluado el objetivo de reforzar los hábitos actitudinales de los alumnos mediante la colaboración de los “alumnos responsables”: mediadores lectores. Por el momento se ha diseñado el programa y se está en la fase de su aplicación: (1) se ha diseñado el cuestionario para la selección de los alumnos mediadores-lectores (el responso-sociograma se está ultimando con las sugerencias de los expertos); (2) se ha aplicado el programa de actividades y (3) se le han atribuido competencias a estos alumnos; pero no se ha llegado todavía a la evaluación de su eficacia. Quizá posibles trabajos de investigación que sigan esta línea marcada puedan aportar mejores conclusiones que las que en este momento se puede hacer.

Hasta el momento, la aportación de los iguales al desarrollo de la responsabilidad ha estado mediatizada por opiniones contradictorias. En este trabajo seguimos criterio como los de Larson, Jensen, Kang, Griffith, y Rompala, (2012), los

cuales en sus investigaciones sobre la influencia de los iguales en el desarrollo de la responsabilidad observan que bajo condiciones adecuadas los procesos de pares puede ser una fuerza poderosa en su desarrollo positivo. También en esta línea Fernández-Rio (2015) intenta conectar el modelo de responsabilidad de Hellison (2011), que promueve valores básicos (“la decencia humana y las relaciones positivas”) con el aprendizaje cooperativo: trabajar la responsabilidad individual en el grupo de iguales sería una forma de luchar contra la dilución de la responsabilidad en el trabajo colectivo.

En cuanto al quinto objetivo, la formación y participación de los padres:

Al igual que el programa VyVE y, a diferencia de los demás que hemos citado, en la aplicación de nuestro programa hemos implicado a las familias. Como dijimos, las familias han asistido a las sesiones formativas en el centro y han tomado parte activa en la selección de los relatos, además de trabajar con sus hijos las fichas de lectura presentadas en los blogs –ver apartado- . Hubiera sido interesante haber recabado la opinión de los padres, valorando la eficacia del programa con heteroinformes sobre la responsabilidad de sus hijos, medida en dos momentos diferentes de su aplicación. Lo cierto es que el programa VyVE sí realizó este análisis de los resultados en los heteroinformes y que en función de lo informado por los padres-madres no se apreció ninguna diferencia significativa entre los momentos de medida. Dicho de otra forma, el programa no tuvo ningún resultado beneficioso. La hipótesis de estos investigadores es que los padres tienden a sobrevalorar a sus hijos, lo que repercute en que no haya diferencia entre las dos puntuaciones indicadas. Al respecto, para posteriores investigaciones, a lo mejor más interesante sería recabar informes de los docentes sobre las mejoras en responsabilidad que han percibido en sus alumnos.

Todos estos objetivos (1,2,3,4,5) nos llevaban a intentar comprobar la hipótesis principal. Finalmente, sobre la aceptación o rechazo de la hipótesis principal, la eficacia del programa:

Los resultados de los alumnos del grupo control merecen un análisis especial. Las diferencias de medias después de pasar el cuestionario como pretest y posttest son significativas en los descriptores: F3: “Con autodisciplina y perseverancia”; F5: “Con buena educación, amable y ordenado”; F10: “los padres como modelos de perseverancia”; además de en el cómputo total de las actitudes e intenciones. Hay que

tener en cuenta que lo son, pero con medias muy negativas, lo que da a entender que, o bien las respuestas en el postest fueron dadas al azar, o sus opiniones sobre las actitudes de responsabilidad han perdido significado.

Se comprueba que el programa es eficaz en el grupo experimental porque al volver a pasar el cuestionario como postest, las diferencias de medias en todas las variables son superiores. Estas ganancias son positivas y significativas en el grupo experimental en la aceptación de las normas ($p=.02$), aceptación de los errores ($p=.05$), y los padres como modelos de perseverancia ($p=-.003$), la obediencia ($p=.07$), y consecuente, prudente y autocontrolado ($p=.09$), estos últimos con índices próximos a la significatividad. De nuevo, las normas, la obediencia y los padres como modelos parecen ser más importantes que la autonomía y la sensibilización social.

Podemos concluir que las actitudes de autonomía y sensibilidad social expresadas en los alumnos del grupo control y -en menor medida por el grupo experimental- están en un lento proceso de adquisición. En nuestro estudio esto se aprecia cuando nos referimos a los siguientes factores: F3, “Con autodisciplina y perseverancia”; F6, “Justicia como honestidad y compromiso con los compañeros” y F9, “Los padres como modelos de responsabilidad social”; las ganancias en todos ellos no son significativas y además el tamaño del efecto del programa es bajo.

En esta misma línea, Deci y Ryan, (2000) afirman que a estas edades la motivación intrínseca está en proceso de adquisición. Los jóvenes siguen dependiendo de sus modelos, de los hábitos e intenciones adquiridas. Pero estas intenciones son el resultado de la aceptación de las normas de sus referentes y no de sus actitudes y la aceptación de las normas interiorizadas por ellos. De hecho, la obediencia hacia sus padres se lleva a cabo porque si no se enfadarían, por ejemplo (ítems 30 y 33). Podemos concluir que a estas edades (1º y 2º de ESO) el alumnado esté todavía en el proceso de adquisición de su autonomía.

Conclusiones similares obtuvo en sus trabajos Martínez (2006). Preguntados a los alumnos entrevistados de 2º y 3º de ESO sobre sus criterios de responsabilidad, “la mayoría dice cumplir con las normas porque lo considera necesario para la convivencia. Sin embargo, uno de cada tres las cumple por obligación y para evitar el castigo, y dos de cada tres considera que en el grupo de amigos no hay normas”. Siguen concluyendo

que “los alumnos tienen definido el concepto de responsabilidad, identificando éste con el cumplimiento de las normas. Sólo uno de cada cinco lo relaciona con su contribución para lograr el bienestar de los demás”.

En esta misma dirección, los trabajos de Alonso-Arroyo (2004, 2014) con alumnos de 3º y 4º de ESO, donde se quiere valorar la eficacia de un programa de voluntariado, las conclusiones después de aplicar el cuestionario como posttest, no refuerzan la idea que hubiese habido mejora en las actitudes altruistas del grupo experimental.

Al respecto, Ochs & Izquierdo (2009), en sus estudios antropológicos concluyen que la participación de los niños en actividades domésticas no sólo ofrece competencias prácticas, sino que también promueve la responsabilidad moral, pues crea conciencia social, capacidad de respuesta a las necesidades ajenas y autosuficiencia. Desde el desarrollo moral las culturas observadas por estos investigadores a la edad de doce años ya habían adquirido responsabilidad personal y social. Esta conciencia moral creaba en los niños un sentimiento de pertenencia al grupo en el cual los niños participaban, lo cual a su vez se expresaba en identidad compartida. La participación en las actividades domésticas y laborales permitía fortalecer su relación de identidad con la familia y la comunidad (Paradise & De Haan, 2009). La participación infantil en esas actividades se relacionaba con su bienestar general y con un sentido de identidad dentro de su grupo social, lo que ayuda a entender las opiniones positivas sobre el trabajo de los niños observados (Ames, 2013b).

Tal vez el problema al que nos enfrentamos dentro de nuestra cultura, donde los niños retrasan cada vez más la edad de adquisición de actitudes de responsabilidad relacionadas con la autonomía y la solidaridad social, se deba a la sobreprotección y a la falta de responsabilidades domésticas y familiares. La conciencia de las necesidades ajenas y la implicación en su resolución crea conciencia de pertenencia y por tanto conciencia moral. En esta línea, nuestro trabajo, a través de la literatura de ficción, quiere potenciar la identificación con las necesidades ajenas y promover así la responsabilidad moral y la conciencia social. Además, el entrenamiento en la toma de decisiones y en la proyección de sus consecuencias genera automotivación, confianza en la propia capacidad de respuesta a las necesidades ajenas y en la independencia de

nuestros juicios morales. Una de las limitaciones del trabajo es transferir todo esto a la vida real con tareas específicas.

Sobre la aceptación o rechazo de las subhipótesis planteadas:

De las variables que explican la eficacia del programa educativo en la adquisición de actitudes de responsabilidad personal y social (tabla 14), destacamos las siguientes:

No existe una diferencia significativa en el posttest, en actitudes responsables en función de **la variable género** en el grupo experimental. Se ha observado que las diferencias de medias son significativas con las puntuaciones sólo en las variables Orden (F5) y Obediencia (F7), siendo los chicos los que más ganan después de aplicar el programa, dando a entender de que para ellos ha sido más eficaz. Lo mismo ocurre en el programa VyVE (2004) donde parecía que el programa había sido más eficaz en los chicos, en este caso sobre todo respecto a la claridad emocional y la asertividad. También en nuestra investigación el programa ha resultado menos eficaz en las chicas, pero hay que hacer notar que estas daban valores más altos en obediencia y orden en el pretest.

Sin embargo, en trabajos anteriores de investigación (Monsalvo, 2007; Alonso-Arroyo, 2014; Martínez, Rodríguez, Ruiz et al, 2006), las niñas, como variable género, han dado respuestas más significativas de autonomía y responsabilidad que los niños.

Respecto a las diferencias en el posttest en actitudes responsables en función de las **variables número de hermanos y el lugar que ocupan**, en el grupo experimental sólo parece ser significativa la segunda. Aplicando el mismo estadístico entre las diferencias de puntuaciones posttest y pretest en el grupo experimental, se observa que la influencia de los padres como modelos ha sido más positiva en los alumnos que ocupan el primer lugar que en los que ocupan el segundo.

Respecto a las diferencias en el posttest en actitudes responsables en función de la **variable nivel cultural de los padres**, trabajos anteriores de investigación (Monsalvo, 2007; Alonso, 2014; Martínez, Rodríguez, Ruiz, 2006) confirmaban que a

mayor nivel de estudios de los padres, sus hijos tienen mejor nivel de responsabilidad. En nuestro trabajo esos resultados no se concretan.

La variable CI no parece ser significativa en lo que se refiere a la adquisición de actitudes de responsabilidad. Respecto a las diferencias en el posttest en actitudes responsables en función de la variable nivel académico de los alumnos, dicha variable en nuestro trabajo no parece ser significativa en lo que se refiere a la adquisición de actitudes de responsabilidad.

Respecto a las diferencias en el posttest en actitudes responsables en función de **la variable “vivir con” uno o dos progenitores**: una aportación de este trabajo es la introducción de la variable “con quién vives en casa” -definida como vivir con los padres o sólo con su madre- en la población de alumnos de ESO. En trabajos anteriores realizados con alumnos de Educación Primaria, Monsalvo (2013), la variable composición del núcleo familiar era la que mejor explica la adquisición de actitudes de responsabilidad en esa etapa. En el trabajo que se presenta ahora las actitudes que mueven a los alumnos a la realización de conductas responsables son adquiridas antes en aquellos que viven sólo con uno de los padres. Van a ser los alumnos que dicen vivir con su madre los que tras la aplicación del programa ganan en actitudes positivas de responsabilidad, en autodisciplina y en manifestar ser más consecuentes, prudentes y autocontrolados. Este dato debería ser estudiado con más profundidad en investigaciones posteriores.

Respecto a las diferencias en el posttest en actitudes responsables en función de **la variable estilo educativo de los padres**. La explicación de la adquisición de actitudes de responsabilidad personal y social se hizo igualmente con el modelo del padre y madre y su estilo de comunicación familiar (Musitu, 2001). Para ello se correlacionó las respuestas dadas por los alumnos antes y después de aplicarles el programa educativo con la adaptación del PACS (*Cuestionario de Comunicación Familiar*) de Barnes y Olson (1982), llevada a cabo por Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001). Los resultados aparecen en la tabla 18. Se observa como los estilos de madre y padre abiertos son los que mejor explican las mejoras en la responsabilidad personal y social en el grupo de alumnos del grupo experimental. Así mismo el estilo evitativo de padre, según los alumnos, no favorece la adquisición de sus actitudes responsables.

Estas variables vienen a corroborar la subhipótesis que se plantean, así como la variable “modelo” introducida como aportación de este trabajo en la metodología de la Acción Razonada.

Por lo tanto de las subhipótesis que se plantean tan solo se acepta claramente esta última, considerando como trabajo de posteriores investigaciones el estudio del resto de las variables independientes.

Propuestas para la futura aplicación y mejora de nuestro programa:

1. Se debiera incidir más en el trabajo con las emociones, con el juicio emocional. Al respecto, como se ha dicho entre los instrumentos de medida, además de la autoevaluación que aparecen en las lecciones didácticas, se debiera utilizar otro tipo de informes. Además, convendría una tarea de coaching sistemático, un seguimiento continuo por los tutores también a este nivel. La tarea del tutor, que ha sido especialmente bien valorada por los alumnos en este trabajo, debe ofrecer respecto al juicio emocional orientaciones de mejora, un feedback en las actuaciones, y propuestas para resolver los obstáculos.
2. Todo ello supone un entrenamiento intensivo de los tutores y la integración del programa en la organización y el currículo escolar. En esta línea, se debiera insistir en la formación no solo del profesorado encargado de implementar el programa, sino de toda la comunidad educativa y por supuesto de los padres/madres.
3. Aunque se han diseñado y utilizado diferentes instrumentos como autoinformes de los alumnos, en posteriores aplicaciones del programa sería interesante utilizar también heteroinformes, para recabar información de los padres, tutores y profesores sobre los posibles avances en la adquisición de actitudes de responsabilidad de los alumnos.
4. Convendría completar el programa y utilizar, además de los cuentos cortos y los relatos, otro tipo de materiales más dinámicos. No olvidemos que entre las artes narrativas también están algunas de las artes audiovisuales.
5. También sería interesante transferir los resultados del programa a la vida real. De alguna manera lo hemos intentado proponiendo tareas para trabajar con la familia en casa, como las fichas de lectura que aparecen en los blogs. Más allá de esto, convendría completar el programa con algunas actividades de voluntariado.

6. Por último, sería interesante ampliar la población estudiada, para ello convendría continuar la tarea de estos años con los cursos de 3º y 4º de ESO.

CONCLUSIONES

1ª. Respecto al primero de los objetivos, se ha diseñado y validado un cuestionario que mide las actitudes de responsabilidad para las edades de 12 a 15 años. El modelo teórico del que se ha partido para la elaboración del cuestionario descrito en este trabajo es de Ajzen, & Fishbein sobre la Teoría de la Acción Razonada. El planteamiento filosófico (desde los principios de la fenomenología hermenéutica) y psicológicos (desde los planteamientos de la Psicología Social), nos llevaron a replantear este modelo, añadiendo a los cuatro aspectos que definen una conducta (creencias, actitudes, normas e intenciones), los hábitos y los padres como modelos de responsabilidad. Especialmente significativa ha resultado esta última aportación, lo que hace que el modelo teórico presentado en este trabajo pueda ser reproducido en próximas investigaciones.

2ª. Respecto al segundo de los objetivos, la elaboración de un programa educativo que trabaje la responsabilidad en esta población, 12 a 15 años. Nuestro modelo es novedoso y globalizador del trabajo en la responsabilidad personal y social del alumno. Difiere de los anteriormente mencionados en la fundamentación teórica que lo sustenta así como en la implicación de toda la comunidad educativa en su ejecución. Es más complejo y ambicioso que los anteriores y aporta:

Un constructo teórico en el que definimos qué es la responsabilidad y desde ese constructo cuáles son las variables significativas a tener en cuenta.

Un espacio y una justificación para su implementación dentro de las enseñanzas académicas de los institutos, al integrar y articular los diferentes planes formativos: Plan de Acción Tutorial, Plan de Fomento de la Lectura y Plan de Convivencia.

Unos materiales didácticos novedosos, un total de 14 unidades didácticas, estructuradas conforme a los principios del constructo teórico y para trabajar cada uno de los descriptores de responsabilidad definidos.

3ª. Respecto al tercer objetivo, la formación de los tutores y su intervención en el programa, las conclusiones vienen a refrendar la importancia de la figura del tutor, especialmente bien valorada por los alumnos en las entrevistas personalizadas.

4ª. Respecto a la formación de los alumnos mediadores lectores y su protagonismo en la aplicación del programa, todavía no se cuentan con resultados. Pero es una línea de trabajo que merecería la pena seguir desarrollando. Pues la mediación

escolar desde esta perspectiva adquiere nuevas oportunidades y tareas dentro de los centros docentes. Futuras investigaciones podrán aportar mejores resultados.

5ª. Respecto al quinto objetivo, la formación e implicación de los padres en la implementación del programa, parece una interesante aportación, bien valorada por los participantes, pero se ha echado en falta sus heteroinformes valorando las mejoras de responsabilidad de sus hijos.

6ª. Todos estos objetivos estaban al servicio de la hipótesis principal sobre la eficacia del programa. Efectivamente, ha habido mejoras en las actitudes de responsabilidad de los sujetos del grupo experimental con respecto a los del grupo de control, pero se puede concluir que los procesos de autonomía y sensibilidad social en estas edades aún están en adquisición. Su responsabilidad parece mejorar sólo claramente en la asunción de normas. Por ello, para impulsar en nuestra sociedad actual este lento y difícil proceso de adquisición de la responsabilidad personal y social en los jóvenes, parece necesario educar en la responsabilidad también desde la escuela.

7ª. Como conclusión sobre las subhipótesis, es decir sobre la importancia de los condicionamientos sociales que definen las creencias y las actitudes previas en los sujetos acerca de la responsabilidad, como las variables género, número de hermanos, el lugar que ocupan, el nivel socio-cultural y el estilo educativo de los padres. Prácticamente todas se han rechazado, sólo destacamos el estilo educativo de los padres. En el resto de las variables, suspensos en la primera evaluación, estudios de los padres, CI, las diferencias no son significativas ni en los descriptores de responsabilidad ni en los aspectos que definen la conducta responsable (creencias, actitudes, normas, intenciones, hábitos y modelos).

Respecto a la variable género, parece que son los chicos los que más ganan en orden y obediencia.

Respecto al número de hermanos y el lugar que ocupan, los padres como modelos influyen más en los hijos que ocupan el primer lugar que en el segundo.

Los alumnos que dicen vivir con su madre son los que más ganan en autodisciplina y manifiestan ser más consecuentes, prudentes y autocontrolados.

Por fin, respecto a estilo educativo de los padres se corrobora que el estilo educativo de madre y padre abiertos son los que mejor explican las ganancias en actitudes de responsabilidad de sus hijos.

8ª. Como conclusión final, a pesar de reconocer que este trabajo es demasiado ambicioso (trabajo tutores, figura del mediador lector, implicación de los padres...), el programa aplicado parece eficiente y merecería la pena continuar su línea de investigación en cursos superiores de la educación secundaria. Además creemos que este trabajo, dentro de sus límites, es valioso por aportar un marco teórico que fundamenta los descriptores de responsabilidad obtenidos y por la colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa para su implementación (mediante blogs de lectura eficaz, las acciones de los tutores a través de las tutorías individualizadas, el trabajo con los padres y las sesiones de formación para docentes y padres durante dos cursos académicos).

Todo ello ha definido un estilo de trabajar las actitudes de responsabilidad personal y social que, más allá de los resultados estadísticos, ha conseguido que en el Centro Educativo donde se ha puesto en marcha se unificaran con los mismos criterios pedagógicos los programas de Fomento a la Lectura, Acción tutorial y Programa de Convivencia. En consonancia, el marco teórico y conceptual del Proyecto Educativo de Centro estuvo sustentado prioritariamente por el trabajo en el valor de la Responsabilidad y también por considerar prioritaria en la actividad docente la formación con los padres como modelos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1974). *Factors influencing intentions and the intention behavior relation*. New York: Human Relations.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. *The handbook of attitudes*, 173, 221.
- Alonso, J. (2002). *Acción responsable. Guía práctica para educar en la Acción Social*. Madrid: ICCE-CCS.
- Alonso Arroyo, F. (2004). *Adquisición de actitudes de responsabilidad social a través de un programa de promoción de voluntariado*. <<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0127105-094450/>> [consulta: sep.2015]
- Alonso Arroyo, F. (2014). Adquisición de actitudes de responsabilidad social a través de un programa de promoción de voluntariado. *Analecta calasanciana: publicación semestral religioso cultural y de investigación histórica*, 111, 7-338.
- Ames, P. (2013a). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42 (3), 389-409.
- Ames, P., (2013b). Learning to be responsible: Young children transitions outside school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2 (3), 143-154.
- Anderman, L.H., Abderman, E.M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orienttions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En M. A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía y B. Arias (Coords.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales* (pp. 75-120). Salamanca: INICO.
- Bailey, R., Jones, S. M. (2012). *Social, Emotional, Cognitive Regulation and Understanding (SECURE) Program Teacher Manual. Produced for the Children's Aid College Prep Charter School*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication, in Bryant, J. and Zillman, D: *Media effects: Advances in theory and research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Barberá, V. (2001). *La responsabilidad. Cómo educar en la responsabilidad*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Barnes, H. y Olson, D.H. (1982). Parent adolescent communication scale. En D.H. Olson (Ed.), *Family Inventories*. Family Social Sciences, University of Minnesota: St. Paul, Minnesota.
- Baumrind, D. (1991). *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use*. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bauman, Z. (1997). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Belando, N.; Ferriz-Morell, R.; Moreno-Murcia, J.A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *RICYDE. Rev. int. cienc.deporte*, 29(8), 202-222. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2012.02902> > [consulta: sep.2015].
- Benhabib, S. (1992). *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*, New York: Routledge.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Halmilton, S. F., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ben-Ze'ev, A. (2000). 'I Only Have Eyes For You': The Partiality of Positive Emotions. *Journal for the theory of social behaviour*, 30(3), 341-351.
- Beranek, N., & Butler, M. (2006): *Responsibility: Where does Generation Y Stand?*. UW.Stout.Journal of Student Research.
- Bersabé, R., Rivas, T., Fuentes, M. J., & Motrico, E. (2002). Aplicación de la Teoría de la Generalizabilidad a una escala para evaluar estilos de autoridad parental. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 4, 111-119.
- Bulger, S.M., & Housner, L.D. (2007). Modified delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 57-80
- Blum, L. (1988). Gilligan and Kohlberg: Implications for Moral Theory, *Ethics*, 98 (4), 72-491.

- Bringas, C., Herrero, F. J., Cuesta, M., & Rodríguez, F. J. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: adaptación del inventario de conductas antisociales (ICA), *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 11(1), 1-10. URL: <http://www.psico.uniovi.es/REMA/v11n2/a1/>> [consulta: sept.2015]
- Brody, G. H., & Shaffer, D. R. (1982). Contributions of parents and peers to children's moral socialization. *Developmental Review*, 2(1), 31-75.
- Bulger, S.M., y Hournner, L.D. (2007). Modified delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 57-80.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Cecchini, J., Montero, J., & Peña, J. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Celina, H., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*. 34 (4), 572-580.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112, 155-159.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment: Theoretical foundations and research validation (Vol. 1)*. New York: Cambridge.
- Cook, W., & Douglas, E. (1998). The looking-glass self in family context: a social relations analysis. *Journal of Family Psychology*, 12, 299-309.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- DeBusk, M., & Hellison, D. (1989). Implementing a Physical Education Self Responsibility Model for Delinquency-Prone Youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(2), 104-12.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “What” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Delors, J. (1998). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Díaz, M. Á. R., Merino, A. P., & Castellanos, R. S. M. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Díez, E. M., & De Sousa, R. G. (2008). El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 6.
- Ebel, R.L. (1965). *Measuring educational achievement*. Englewoods Cliffs N.Y: Prentice-Hall.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ...& Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*, 72(4), 1112-1134.
- Elliot, J. (1986). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En Galton, M. y Moon, B. (Eds.) *Cambiar la escuela, cambiar el currículum* (pp.33-43). Barcelona: Martinez-Roca.
- Escámez, J. (1993). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau-Libres.
- Escámez, J. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Papeles de Pedagogía, Paidós.
- Escámez, J., García, R., & Sales, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea Books.
- Escartí, A.; Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. Marín, D., Martínez, C., & Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio "observacional". *Revista de Educación*, 341, 373-396
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 10 (3).387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010a). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model. *The Spanish Journal of Psychology*. 13 (2), 667-676

- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de responsabilidad personal y social en contextos de educación física. *Revista del Psicología del Deporte*, 20(1), 119-130.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, M. A. (2007). *Desarrollo de conductas responsables de tres a doce años*. Navarra: Universidad de Navarra.
- Fernández-Río, J. (2015). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Aprendizaje Cooperativo. Conectando Modelos Pedagógicos en la teoría y en la práctica de la Educación Física. *Conferencia presentada en el IV Congreso Internacional de Educación Física y Deporte Escolar*. México: Querétaro
- Ferrando, P.J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31, 18-33.
- Fishbein, M.; Ajzen, I. (1974): Attitudes Towards Objects as Predictors of Single and Multiple Behavioral Criteria. *Psychological Review*, 81, 164
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitudes, intention and behaviour. An introduction to theory and research*. Massachussets: Addison- Wesley.
- Fishbein, M.; Ajzen, I. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. New Jersey: Prentice-Hall
- Ford, J., MacCallum, R., y Tayt, M. (1986). The application of factor analysis in psychology: A critical review and analysis. *Personnel Psychology*, 39, 291-314.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme
- Gadamer, H. G. (1993). *Poema y diálogo*. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H. G. (1996). *El estado oculto de la salud*. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H. G. (2000). *Elogio de la teoría: discursos y artículos*: Barcelona: Península.
- Gadamer, H. G. (2001). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gadamer, H. G. (2006). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- García, A., & Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI, Facultad de Educación. UNED*. 14(2), 263-284.

- Gardner H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: FCE.
- Glass, G. V, McGaw, B., & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2011). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones, B, S, A
- González González-Mesa, C., Cecchini Estrada, J. A., Fernández Río, F. J., & Méndez Giménez, A. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 36 (1-2).
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne A. A., & Gottfredson, N. C. Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne A. A., & Gottfredson, N. C. (2004). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1982). *Semiotics and language: An analytical dictionary* (p. 278). Bloomington: Indiana University Press.
- Grondin, J. (1990). L'herméneutique positive de Paul Ricoeur. En J. Grondin (ed.) *Temps et récit de Paul Ricoeur en débat* (pp.121-138). Paris: Éditions du Cerf.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). Teaching personal and social responsibility in physical education. En S. J. Silverman & C. D. (Eds.). *Students learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 269-286). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54(4), 292-307.

- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a. Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández-Nieto, R. A. (2011). *Instrumentos de recolección de datos. Validez y Confiabilidad. Normas y Formatos*. Mérida, Venezuela: Consejo de Estudios de Postgrado, Universidad de Los Andes
- Hoffman, M.L. (2001). A comprehensive theory of prosocial moral development. En D. Stipek & A. Bohart (eds.), *Constructive and destructive behavior* (pp. 61-86). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1-14.
- Husserl, E. (1985). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: FCE.
- Ingarden, R. (2002). *Lo que no sabemos de los valores*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Janssens, J. M. A. M., & Gerris, J. R. M. (1992). Child rearing, empathy and prosocial development. *Child rearing: Influence on prosocial and moral development*, 57-75.
- Jauss, R. (1996). *La experiencia estética y la hermenéutica literaria. Ensayos*. Taurus.
- Jonas H. (1995). *El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools. From programs to strategies. *Sharing child and youth development knowledge*, 26(4), 3-22.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol II. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouber.
- Kohlberg, L., Levine, C. & Hower, A. (1984a). The current formulation of the theory. In L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development: Vol. II Psychology of moral development* (pp. 219-319). San Francisco: Harper and Row.

- Lacárcel, V., & Antonio, J. (2008). Evaluación participativa y responsabilidad en educación física. En *IX Congreso Internacional sobre la Educación Física y el Deporte Escolar*. Jaen: Úbeda.
- Larson, R. W., Jensen, L. A., Kang, H., Griffith, A., & Rompala, V. (2012). Values, Religion, and Culture in Adolescent Development: Peer Groups as a Crucible of Positive Value Development in a Global World. In Trommsdorff, G., & Chen, X. (Eds.), *Values, Religion, and Culture in Adolescent Development* (pp. 164-187). Cambridge: Cambridge University Press.
- LaRusso, M. D., Brown, J. L., Jones, S. M., & Aber, J. (2009). School context and microcontexts: The complexity of studying school settings. En L. M. Dinella (Ed.), *Conducting science-based psychology research in schools* (pp. 175-197). Washington, DC: American Psychological Association.
- Leal-Filho, W. (2009). La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 263-277.
- Lee, O., & Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 80, 230-240.
- Lévi-Strauss, C. (2006). *Origem Dos Modos a Mesa* (Vol. 3). Editora Cosac Naify.
- Lipman, M. (1992). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-182.
- Lister, R. (2008). Un packing children's citizenship. En A. Invernizzi y J. Williams (Eds.), *Children and Citizenship* (pp. 9-19). London: Sage.
- Lozano, L. M., & de la Fuente Solana, E. I. (2009). Diseño y validación de cuestionarios. En A. Pantoja (Ed.), *Manual básico para la realización de tesis, tesis y trabajos de investigación* (pp. 251-276). Madrid: EOS.
- Macintyre, A. (1987). *Tras la justicia*. Editorial Crítica, Barcelona.
- Macintyre, A. (1991). Persona corriente y filosofía moral: reglas, virtudes y bienes. *Texto de la conferencia pronunciada por el autor el 24 de enero de 1991 en la Universidad de Dallas con motivo de la celebración de la festividad de Santo Tomás de Aquino*, en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/26845>

- Macintyre, A. (2000). *Moral de convicciones, moral de principios: una introducción a la ética desde las ciencias humanas*. Salamanca: Editorial San Esteban.
- Macintyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Macintyre, A. (2003). *Primeros principios, fines últimos y cuestiones filosóficas contemporáneas*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Macintyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Madrid: Editorial Crítica.
- Macintyre, A. (2006). *Historia de la ética*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Macintyre, A. (2007). *Marxismo y cristianismo*. Editorial Nuevo Inicio.
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Vaquera, E., & Conningham, S. A. (2010). *Infancia y Futuro. Nuevas Realidades, Nuevos Retos*. Barcelona: La Obra Social Fundación La Caixa.
- Marina, J. A. (2010). *La recuperación de la autoridad. Claves para la familia y la escuela*. Barcelona: Sello Editorial.
- Marks, L. E. (1982). Bright sneezes and dark coughs, loud sunlight and soft moonlight. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 8(2), 177.
- Martinek, T.; Mclaughlin, D., & Schilling, T. (1999). Project effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70, 6, 59-65.
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(2), 141 -157.
- Martinek, T., Rodríguez, P., Ruiz, L. M., Schilling, T., González, L. J. D., & Jiménez, P. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de educación*, (341), 933-960.
- Martínez, M., & Bujons, C. (2001). *Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, D. (2007). *Proyecto de Investigación: La Responsabilidad Social Empresarial, el papel de los Gobiernos, los Organismos Multilaterales y las ONG's*. México: Universidad Anáhuac, Facultad de Economía y Negocios.

- Melero M. A. & Palomera R. (2011). Evaluación Psicopedagógica del programa Vida y Valores en Educación (VyvE) y Prevenir para Vivir (PPV). *Proyecto de Educación Responsable* en <http://www.fundacionbotin.org/paginas-interiores-de-una-publicacion-de-la-fundacion-botin/evaluacion-psicologica-del-proyecto-vyve.html>
- Merino, C., y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Psicothema*, 25(1), 169-171.
- Mestre-Escriva, V., Pérez, E., & Samper, P. (1999). Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(2), 251-270.
- Mínguez, R. (2012). La responsabilidad educativa en tiempo de crisis. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 42, 107-125.
- Mínguez, R. (2013). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*, 363 (en prensa). MEC.
- Monsalvo, E. (2012). *Adquisición de actitudes de responsabilidad en la Educación Infantil: Evolución y actividades de apoyo educativo*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Monsalvo, E. (2013). *Las actitudes de responsabilidad en alumnos de Educación Primaria: trabajo en su desarrollo y adquisición*. Editorial Academia Española.
- Moratalla, T. (2014). *Hans Jonas, una ética de la responsabilidad*. Múnich: Editorial GRIN.
- Moreno. J. A., Hernández, A., & González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión Educación Física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno, J.A., Gómez, A., Cervelló, E. (2010). Un efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *European Journal of Human Movement*, 24, 15-21
- Moreno, J.A., Vera, J.A. Del Villar (2010). Search autonomy in motor task in physical education university students. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 37-47.
- Moreno, J.A., Vera, J.A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Muñiz, J. (2002). *Teoría Clásica de los Test*. Madrid: Pirámide.

- Murga-Menoyo, M. A. (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 239-262.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Nicholls, J.G. (2001). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 195-217. MEC.
- Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2001a). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. New York: Routledge
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. (2005). *El conocimiento del amor: ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: A. Machado Libros.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires/Madrid, Katz editores.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid, Katz editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones Políticas*. Barcelona: Paidós

- Ochs, E., Izquierdo, C. (2009). Responsibility in Childhood: Three Developmental Trajectories. *Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 37(4), 391-413.
- Ochs, E. (2011). Narrative in everyday life. In *Discourse Studies*, In T.A. Van Dijk (ed), (64-8). London: Sage
- Orsi, M. (2002). *Educare alla responsabilità*. Parma: EMI.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania. Estudios y propuestas educativas*, 37, 13-31.
- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J.M. y Puigcerver, C. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la actitud percibida del profesor en clase y de un cuestionario para evaluar los contenidos actitudinales de los alumnos durante las clases de educación física en secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 14, 22-29
- Ortega, E., Jiménez, J.M., Palao, J.M. y Sainz, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadoras de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(2), 39-58.
- Otero, L. (2014). Hacia una ética de la responsabilidad narrativa. En J. M^a Enríquez (ed.), *Educación plena en derechos humanos* (pp. 283-307). Madrid: Trotta.
- Otero, L. (2015). Didáctica de los derechos humanos. En J. M^a Enríquez (ed.), *Teoría y práctica educativa de los derechos humanos* (pp.107-181).Valencia: Tirant humanidades.
- Pastor, G. (2002). *La familia en España*. Salamanca: Sígueme.
- Paradise, R., De Hann, M., (2009). Responsibility and reciprocity: Social organization of Mazahua. Learning practices. *Anthropology and Education Quarterly*, 40, 187-204
- Parra, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-86. Universidad Complutense de Madrid.
- Pateman, C. (1980). The disorder of women: women, love and the sense of justice. *Ethics*, 91 (1), 20-34.
- Penfield, R. D., & Giacobbi, Jr, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225.

- Pérez Serrano, G. (1990). *La investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999a). El papel de los mediadores. En *Jornadas Educación y bibliotecas* núm.105 (pp. 3-19). Madrid.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2003). La lectura, íntima y compartida. En *Actas de las Jornadas aragonesas de bibliotecas escolares. I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura* (pp. 1-12). Ballobar: Leer juntos.
- Penfield, R.D. y Giacobbi, P.R., Jr. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content- relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225.
- Petit, M. (2013). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Barcelona, Océano.
- Poole, P. y Jenkins, G. (1997). Responsibilities form human resource management practices in the modern enterprise: evidence from Britain. *Personnel Review*, 26(5), 333-356.
- Propp, V. (2000). *Morfología del cuento*. Madrid. Editorial Fundamentos
- Quignard, P. (1989). *Les Escaliers de Chambord*, París: Gallimard.
- Ricoeur, P. (1968). *Finitude et culpabilité*. I L'homme Faillible. Paris: Aubier-Montaigne.
- Ricoeur, P. (1981). *El discurso de la acción*. Madrid, Cátedra.
- Ricoeur, P. (1988). *Time and narrative. Vol. 3*. University of Chicago P..
- Ricoeur, P., & García, A. O. (1990). *Historia y verdad*. Madrid: Encuentro.
- Ricoeur, P. (1991). *Narrative identity*. *Philosophy today*, 35(1), 73-81.
- Ricoeur, P. (1996). *El sí mismo como otro*. México: Siglo XXI
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. et al. (2000). *Con Paul Ricoeur, Indagaciones hermenéuticas*, Barcelona: Monteávila.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Ricoeur, P. (2001a) *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Ricoeur, P. (2001b). *Crítica y convicción*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*, I,II, III. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración*, I, II, III. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2004a). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ricoeur, P. (2004b). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004c). Ethique: de la morale à l'étiq̄ue et aux éthiques (La ética: desde la moral hacia la ética y hacia las éticas). En M. Canto-Sperber (Ed.). *Dictionnaire d'étiq̄ue et de philosophie morale* (Diccionario de Ética y de Filosofía Moral). (Vol. I, pp. 689-694). Paris: PUF.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos de reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P. (2005a). *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ricoeur, P. (2008). *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y Política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ricoeur, P. (2013). *En torno al psicoanálisis. Escritos y conferencias I*. Madrid: Trotta.
- Rich-Harris, J. (2002). *El mito de la educación*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mondadori.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rosenthal, R., & Rosnow, R. L. (1991). *Essentials of Behavioral Research Methods and Data Analysis*. Boston: McGraw-Hill.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychologist Association, Inc. Vol 55, No 1, 68-78.
- Ruiz, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L. J., y Jiménez, P. (2006). El proyecto esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 143, 933-958.
- Sartori, R., y Pasini, M. (2007). Quality and Quantity in Test Validity: How can we be sure that Psychological Tests Measure what they have to? *Quality & Quantity*, 41, 359-374.
- Sartre, J. P. (2005). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.
- Seligman, M.E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction, *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M. E. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.

- Seligman, M. E. & Peterson, C. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: University Press, Oxford.
- Seligman, M. E. (2014). *Floreecer: La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. Madrid: Editorial Océano.
- Serrano, M. (2004). El plan de calidad del ayuntamiento de Málaga. En *Curso sobre la gestión del deporte a través de la calidad*. Albacete: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Serrano, M. G. P. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Such, E., & Walker, R. (2004). Being responsible and responsible beings: children's understanding of responsibility. *Children and Society*, 18, 231-242.
- Thomas, R. (2011). Autonomy, responsibility, and families: connections, questions, and complexities. En *12th International Conference on Theory of Education*. Barcelona.
- Thomas, J.R., y Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Velázquez, E. (Coord.) (2002). *Educación física para la paz, la convivencia y la integración*. Valladolid : Velázquez Callado.
- Valcarce, E. (2011). Niveles de estrés-recuperación en deportistas varones de la Provincia de León a través del cuestionario RESTQ-76. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 7-24.
- Vallejos, O. R. (2014). Rehabilitaciones: literatura y ética en Martha Nussbaum. *El Hilo de la Fabula*, 1(6), 26-44.
- Vera, J. A., Marín, L. M., y Moreno-Murcia, J. A. (2010). La utilización de la cesión de responsabilidad, la elección de tareas y la participación activa para la mejora de la motivación en el aula de educación física. En J. A. Moreno y E. Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 253-285). Sevilla: Wanceulen.
- Wallhead, T., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school exploring the impact of coaching club program. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 15(28).

- Watson, D. L., Newton, M., & Kim, M. S. (2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *The Urban Review*, 35(3), 217-232.
- Weber, M. (1982). *Escritos políticos de Max Weber*. México: Edit. Folios.
- Weber M. (1989). *Política y ciencia*. Buenos Aires: Leviatán.
- Weber, M. (1991). *¿Qué es la burocracia?*. Buenos Aires: Leviatán.
- Weber, M. (2012). *Sociología del poder: los tipos de dominación*. Madrid:Alianza
- Wentzal, K,R. (1991). Social competence at xhool: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of educational Research*, 61, 1-24
- Wiersema, L.D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5 (3), 153-157.
- Winnicott D. (1975). *El papel de espejo de la madre y de la familia en el desarrollo del niño. Juego y realidad*. París: Gallimard.
- Wright, P., & Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14, 241-251.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Richardson, D. T., Friedman, R. J., Michel, M. K., & Belouad, F. (1994). Social problem solving in disruptive preschool children: Reactions to hypothetical situations of conflict and distress. *Merrill-Palmer Quarterly*, 98-119.

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIO DE COMUNICACIÓN FAMILIAR

Nombre:.....curso:.....

A continuación vas a ver unas frases que describen la relación con tu padre y con tu madre. Piensa en qué medida estas frases responden a tu verdadera situación con ellos.

No existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal. Se te recomienda que empieces por MI MADRE. Cuando termines pasa a MI PADRE.

Las Preguntas las vas a valorar en cinco aspectos:

1. Nunca
2. Pocas veces
3. Algunas veces
4. Muchas veces
5. Siempre

	MI MADRE					MI PADRE				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Puedo hablarle de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a.										
2. Me creo lo que me dice.										
3. Me presta atención cuando le hablo.										
4. No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero.										
5. Me dice cosas que me hacen daño.										
6. Puede saber cómo me siento sin preguntármelo.										
7. Nos llevamos bien.										
8. Si tuviese problemas podría contárselo.										
9. Le demuestro con facilidad mi afecto.										
10. Cuando estoy enfadado/a no le hablo.										
11. Tengo mucho cuidado con lo que digo.										
12. Le digo cosas que le hacen daño.										
13. Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad.										
14. Intenta comprender mi punto de vista (mi forma de ver las cosas).										
15. Hay temas de los que prefiero no hablarle.										
16. Pienso que es fácil hablarle de los problemas.										
17. Puedo expresarle mis verdaderos pensamientos.										
18. Cuando hablamos me pongo de mal humor.										
19. Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo.										
20. No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones.										

¿En quién estabas pensando cuando respondías?

21. Marca sólo una respuesta con una X

- Mi propia madre
- Mi madrastra
- Otra mujer que cuida de mí

22. Marca sólo una respuesta con una X

- Mi propio padre
- Mi padrastro
- Otro hombre que cuida de mí.

INSTRUCCIONES PARA SU CORRECCIÓN

Nombre: Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CA-M/CA-P)

Autor: Barnes y Olson (1982). Nombre original: Escala de Comunicación Padres-Adolescente –PACS-

Adaptación: Equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2001).

Nº de ítems: 20

Administración: Individual o Colectiva.

Tiempo aproximado de aplicación: 9-11 minutos.

Población a la que va dirigida: Adolescentes de 11 a 20 años.

Codificación

La escala original presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura y a la presencia de problemas de comunicación familiar. Sin embargo, en la muestra española, la escala presenta una estructura factorial de tres factores (para el padre y la madre separadamente):

Comunicación abierta (ítems 1+2+3+6+7+8+9+13+14+16 y 17) este factor explica el 30.7% de la varianza total

Comunicación ofensiva (ítems 5+12+18+19) explica el 21.8% de la varianza total

Comunicación evitativa (ítems 4+10+11+15+20). explica el 9.5% de la varianza total

ANEXO II

OBTENCIÓN DE DECLARACIONES SOBRE RESPONSABILIDAD

Con la finalidad de iniciar un proyecto de investigación en la Universidad de Valladolid, solicitamos 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

Fdo. Lourdes Otero León.

V.B. Eugenio Monsalvo Díez

ANEXO III.

AGRUPAMIENTO DE LAS DECLARACIONES DE RESPONSABILIDAD

1. Según los resultados de las respuestas de los padres/madres.

Total encuestados: 32 (madres = 24; padres = 4; no lo completan = 4)

Edad: entre 40-51 años

Total de rasgos obtenidos = 165

<i>RASGO DE UN JOVEN RESPONSABLE</i>	<i>MATICES Y ACLARACIONES DE CADA TÉRMINO</i>	<i>FRECUENCIAS</i>
RESPETO		11
	En el contexto de la escuela: Materiales, persona...	4
	Contexto de la familia	1
	Contexto de la sociedad: materiales, personas, medio ambiente	5
BUENA EDUCACIÓN	Amabilidad, cortesía, educación	8
	Urbanidad, aseo	2
HABILIDADES DE CARÁCTER SOCIOEMOCIONAL (INTELIGENCIA INTERPERSONAL)	Empatía y saber escuchar	5
	Saber actuar de forma adecuada en cada situación	1
	Compañerismo: "llevarse bien con los compañeros", "Llevarse bien con los profesores"...	2
	Control de las emociones: "no alterarse, no subir el tomo de voz"	
	Ser colaborador	1
	Ser simpático	1
	Capacidad para la convivencia	1
	Pensar en la influencia de nuestros actos en los demás	1
PERSEVERANCIA Y AUTOMOTIVACIÓN (INTELIGENCIA INTRAPERSONAL)		1
	En las tareas y el trabajo: "No abandonar a medias las actividades y proyectos".	1
	Determinación: "conseguir los resultados". "Hacer lo que te hayas propuesto".	
	Tolerancia a la frustración	
	Automotivación: "Visión de futuro". Ser decidido. Tener proyectos	
	Discernir entre el ocio y las obligaciones	1

DISCIPLINA		1
	Obediencia	5
	Obediencia en clase: atención al profesor, no faltar a clase, puntualidad..	6
	Obediencia en casa: participar en las tareas domésticas...	7
SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA Y AUTOCONTROL (“LOCUS DE CONTROL”)	Prever las consecuencias de los actos	2
	Ser consecuente y “una vez cometido un error, aceptar ls consecuencias	9
	Visión de futuro	2
	Prudencia, sentido común: “evitar los peligros que tienen las consecuencias de tus actos	3
	“Pensar las cosas detenidamente”	
	Autoatribución de errores y autocrítica	2
COHERENCIA		7
ASERTIVO	“Saber decir que no”	
	“Tener personalidad”	1
	No influenciable: “no dejarse llevar por las decisiones de los otros”.	2
TOLERANCIA		9
CONFIABILIDAD Y SEGURIDAD		4
	En sí mismo	1
	En los otros	1
SOLIDARIDAD Y ALTRUISMO: “COLABORACIÓN”		9
HONESTIDAD		5
	Sinceridad	5
	Compromiso	4
	Honradez	1
	Lealtad	1
MADUREZ		4
	“Hacerse cargo (cuidar) de algo o de alguien”	1
	Ser cumplidor: cumplir con las obligaciones	2
ECOLOGISTA		
CÍVICO		
COMPETITIVO		1

AUTONOMÍA EN LA TOMA DE DECISIONES		4
“IR A MISA, CUMPLIR LOS MANDAMIENTOS”		
CONCIENCIA MORAL		1
SABER ACEPTAR CONSEJOS DE LOS PADRES		4
TRABAJADOR		1
	Traer las actividades hechas: cuaderno limpio, completo..	
	Constancia: “todos los días”. “Ser estudioso”	5
	Autodisciplinado, trabajo autónomo.	2
ORGANIZACIÓN Y ORDEN		7
HUMILDE		
GENEROSO		
ACTIVO		
ESFUERZO		
SERENIDAD		

2. Según los resultados de las respuestas de los alumnos/as

Total encuestados: 45 (alumnos = 18; alumnas =26; no completa = 1)

Edad: entre 16-22 años

Total de rasgos obtenidos = 213

<i>RASGO DE UN JOVEN RESPONSABLE</i>	<i>MATICES Y ACLARACIONES DE CADA TÉRMINO</i>	<i>FRECUENCIAS</i>
RESPECTO		15
	En el contexto de la escuela: Materiales, persona...	3
	Contexto de la familia	
	Contexto de la sociedad: materiales, personas, medio ambiente	1
BUENA EDUCACIÓN	Amabilidad, cortesía, educación	13
	Urbanidad, aseo	
HABILIDADES DE CARÁCTER SOCIOEMOCIONAL (INTELIGENCIA INTERPERSONAL)	Empatía y saber escuchar	2
	Saber actuar de forma adecuada en cada situación	3
	Compañerismo: "llevarse bien con los compañeros" "con los profesores"	4
	Control de las emociones: "no alterarse, no subir el tomo de voz"	1
	Ser colaborador	
	Ser simpático	
	Capacidad para la convivencia	
	Pensar en la influencia de nuestros actos en los demás	
PERSEVERANCIA Y AUTOMOTIVACIÓN (INTELIGENCIA INTRAPERSONAL)		
	En las tareas y el trabajo: "No abandonar a medias las actividades y proyectos".	2
	Determinación: "conseguir los resultados". "Hacer lo que te hayas propuesto".	3
	Tolerancia a la frustración	
	Automotivación: "Visión de futuro". Ser decidido. Tener proyectos	6
	Discernir entre el ocio y las obligaciones	
DISCIPLINA		
	Obediencia	13
	Obediencia en clase: atención al profesor, no faltar a clase, puntualidad..	21

	Obediencia en casa: participar en las tareas domésticas...	2
SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA Y AUTOCONTROL (“LOCUS DE CONTROL”)	Prever las consecuencias de los actos	5
	Ser consecuente y “una vez cometido un error, aceptar las consecuencias	12
	Visión de futuro	1
	Prudencia, sentido común: “evitar los peligros que tienen las consecuencias de tus actos	5
	“Pensar las cosas detenidamente”	2
	Autoatribución de errores y autocrítica	
COHERENCIA		8
ASERTIVO	“Saber decir que no”	1
	“Tener personalidad”	2
	No influenciable: “no dejarse llevar por las decisiones de los otros”.	2
TOLERANCIA		
CONFIABILIDAD Y SEGURIDAD		
	En sí mismo	
	En los otros	
SOLIDARIDAD Y ALTRUISMO: “COLABORACIÓN”		1
HONESTIDAD		
	Sinceridad	6
	Compromiso	2
	Honradez	
	Lealtad	
MADUREZ		2
	“Hacerse cargo (cuidar) de algo o de alguien”	1
	Ser cumplidor: cumplir con las obligaciones	2
ECOLOGISTA		1
CÍVICO		1
COMPETITIVO		
AUTONOMÍA EN LA TOMA DE DECISIONES		1
“IR A MISA, CUMPLIR LOS MANDAMIENTOS”		3
CONCIENCIA MORAL		1

SABER ACEPTAR CONSEJOS DE LOS PADRES		
TRABAJADOR		8
	Traer las actividades hechas: cuaderno limpio, completo..	5
	Constancia: “todos los días”. “Ser estudioso”	21
	Autodisciplinado, trabajo autónomo.	4
ORGANIZACIÓN Y ORDEN		18
HUMILDE		1
GENEROSO		1
ACTIVO		1
ESFUERZO		
SERENIDAD		

3. Según los resultados de las respuestas de los profesores/as

Total encuestados: 24 (profesoras = 11; profesores = 9; no completan = 3)

Edad: entre 39 y 66 años

Total de rasgos obtenidos = 121

<i>RASGO DE UN JOVEN RESPONSABLE</i>	<i>MATICES Y ACLARACIONES DE CADA TÉRMINO</i>	<i>FRECUENCIAS</i>
RESPECTO		9
	En el contexto de la escuela: Materiales, persona...	4
	Contexto de la familia	2
	Contexto de la sociedad: materiales, personas, medio ambiente	
BUENA EDUCACIÓN	Amabilidad, cortesía, educación	9
	Urbanidad, aseo	2
HABILIDADES DE CARÁCTER SOCIOEMOCIONAL (INTELIGENCIA INTERPERSONAL)	Empatía y saber escuchar	
	Saber actuar de forma adecuada en cada situación	
	Compañerismo: "llevarse bien con los compañeros" "Profesores"..	3
	Control de las emociones: "no alterarse, no subir el tomo de voz"	
	Ser colaborador	3
	Ser simpático	
	Capacidad para la convivencia	
	Pensar en la influencia de nuestros actos en los demás	
PERSEVERANCIA Y AUTOMOTIVACIÓN (INTELIGENCIA INTRAPERSONAL)		2
	En las tareas y el trabajo: "No abandonar a medias las actividades y proyectos".	
	Determinación: "conseguir los resultados". "Hacer lo que te hayas propuesto".	
	Tolerancia a la frustración	2
	Automotivación: "Visión de futuro". Ser decidido. Tener proyectos	3
	Discernir entre el ocio y las obligaciones	1
DISCIPLINA		
	Obediencia	7
	Obediencia en clase: atención al profesor, no faltar a clase, puntualidad..	8

	Obediencia en casa: participar en las tareas domésticas...	
SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA Y AUTOCONTROL (“LOCUS DE CONTROL”)	Prever las consecuencias de los actos	4
	Ser consecuente y “una vez cometido un error, aceptar ls consecuencias	6
	Visión de futuro	
	Prudencia, sentido común: “evitar los peligros que tienen las consecuencias de tus actos	2
	“Pensar las cosas detenidamente”	
	Autoatribución de errores y autocrítica	
COHERENCIA		4
ASERTIVO	“Saber decir que no”	
	“Tener personalidad”	
	No influenciable: “no dejarse llevar por las decisiones de los otros”.	1
TOLERANCIA		
CONFIABILIDAD Y SEGURIDAD		
	En sí mismo	1
	En los otros	1
SOLIDARIDAD Y ALTRUISMO: “COLABORACIÓN”		6
HONESTIDAD		1
	Sinceridad	
	Compromiso	
	Honradez	
	Lealtad	1
MADUREZ		2
	“Hacerse cargo (cuidar) de algo o de alguien”	
	Ser cumplidor: cumplir con las obligaciones	1
ECOLOGISTA		
CÍVICO		
COMPETITIVO		
AUTONOMÍA EN LA TOMA DE DECISIONES		
“IR A MISA, CUMPLIR LOS MANDAMIENTOS”		
CONCIENCIA MORAL		1

SABER ACEPTAR CONSEJOS DE LOS PADRES		
TRABAJADOR		6
	Traer las actividades hechas: cuaderno limpio, completo..	1
	Constancia: “todos los días”. “Ser estudioso”	5
	Autodisciplinado, trabajo autónomo.	4
ORGANIZACIÓN Y ORDEN		8
HUMILDE		
GENEROSO		1
ACTIVO		
ESFUERZO		4
SERENIDAD		1

4. Total de los resultados

Población encuestada: 101

Rasgos de responsabilidad obtenidos: 499

<i>RASGO DE UN JOVEN RESPONSABLE</i>	<i>MATICES Y ACLARACIONES DE CADA TÉRMINO</i>	<i>FRECUENCIAS</i>
RESPETO		35
	En el contexto de la escuela: Materiales, persona...	11
	Contexto de la familia	3
	Contexto de la sociedad: materiales, personas, medio ambiente	6
BUENA EDUCACIÓN	Amabilidad, cortesía, educación	30
	Urbanidad, aseo	4
HABILIDADES DE CARÁCTER SOCIOEMOCIONAL (INTELIGENCIA INTERPERSONAL)	Empatía y saber escuchar	6
	Saber actuar de forma adecuada en cada situación	4
	Compañerismo: "llevarse bien con los compañeros"	1
	Control de las emociones: "no alterarse, no subir el tomo de voz"	1
	Ser colaborador	4
	Ser simpático	1
	Capacidad para la convivencia	1
	Pensar en la influencia de nuestros actos en los demás	1
PERSEVERANCIA Y AUTOMOTIVACIÓN (INTELIGENCIA INTRAPERSONAL)		
	En las tareas y el trabajo: "No abandonar a medias las actividades y proyectos".	5
	Determinación: "conseguir los resultados". "Hacer lo que te hayas propuesto".	3
	Tolerancia a la frustración	2
	Automotivación: "Visión de futuro". Ser decidido. Tener proyectos	9
	Discernir entre el ocio y las obligaciones	2
DISCIPLINA		1
	Obediencia	25
	Obediencia en clase: atención al profesor, no faltar a clase, puntualidad..	35
	Obediencia en casa: participar en las tareas domésticas...	9

SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA Y AUTOCONTROL (“LOCUS DE CONTROL”)	Prever las consecuencias de los actos	11
	Ser consecuente y “una vez cometido un error, aceptar ls consecuencias	27
	Visión de futuro	3
	Prudencia, sentido común: “evitar los peligros que tienen las consecuencias de tus actos	10
	“Pensar las cosas detenidamente”	2
	Autoatribución de errores y autocrítica	2
COHERENCIA		12
ASERTIVO	“Saber decir que no”	1
	“Tener personalidad”	3
	No influenciado: “no dejarse llevar por las decisiones de los otros”.	5
TOLERANCIA		1
CONFIABILIDAD Y SEGURIDAD		4
	En sí mismo	1
	En los otros	1
SOLIDARIDAD Y ALTRUISMO: “COLABORACIÓN”		16
HONESTIDAD		6
	Sinceridad	11
	Compromiso	6
	Honradez	1
	Lealtad	2
MADUREZ		8
	“Hacerse cargo (cuidar) de algo o de alguien”	2
	Ser cumplidor: cumplir con las obligaciones	5
ECOLOGISTA		1
CÍVICO		1
COMPETITIVO		2
AUTONOMÍA EN LA TOMA DE DECISIONES		21
“IR A MISA, CUMPLIR LOS MANDAMIENTOS”		3
CONCIENCIA MORAL		2
SABER ACEPTAR CONSEJOS DE LOS PADRES		4

TRABAJADOR		15
	Traer las actividades hechas: cuaderno limpio, completo..	6
	Constancia: “todos los días”. “Ser estudioso”	31
	Autodisciplinado, trabajo autónomo.	10
ORGANIZACIÓN Y ORDEN		33
HUMILDE		1
GENEROSO		2
ACTIVO		1
ESFUERZO		4
SERENIDAD		1

ANEXO IV

PRIMERA REDACCIÓN DEL CUESTIONARIO CON 9 DESCRIPTORES DE RESPONSABILIDAD

1. Mi padre participa en alguna asociación.
2. Respeto las plantas de los jardines públicos.
3. Si hay educación en el aula, las notas de todos los alumnos serán mejores.
4. Me caen bien las personas amables y educadas.
5. Mi madre participa en alguna asociación.
6. En mi grupo de amigos se aprecia mucho a los chicos que colaboran con los demás.
7. Las personas que cumplen lo que prometen me gustan.
8. Me gusta que las normas de disciplina (en casa, en el instituto...) estén claras.
9. A partir de ahora voy a llegar a la hora que me han puesto en casa sin retrasarme.
10. Para ser un buen profesor hay que tener mucha paciencia con los alumnos.
11. Mis profesores habitualmente se retrasan.
12. Para ser responsable hay que esforzarse en los estudios.
13. Mis padres ordenan los papeles importantes.
14. Mis profesores valoran que los apuntes estén bien presentados.
15. Cuando realizo las tareas de clase, mi padre me acompaña y me explican lo que tengo que hacer.
16. A partir de ahora prepararé los exámenes con suficiente tiempo.
17. Hacer pintadas ensucia la ciudad.
18. Mis profesores valoran que guardemos silencio en clase.
19. Llego a clase todos los días puntualmente.
20. A partir de ahora ayudaré más a los compañeros que lo necesiten.
21. Mi madre espera que yo pueda aprobar la ESO.
22. Si obedezco a mis profesores, habrá un buen clima de trabajo en clase.
23. En clase atiendo y pregunto las dudas.
24. Me gustan las personas que admiten sus errores.
25. Mi padre espera que yo pueda aprobar la ESO.
26. Cuando reconozco mis errores, mi padre me lo valora.
27. Mi padre se comporta de forma apropiada en la calle.
28. Aunque seas pobre puedes ser honrado.
29. Me gusta ser generoso con los demás.
30. Mis profesores cuando corrigen los exámenes son justos.
31. Me gusta colaborar en ordenar y limpiar la casa.
32. Cuando reconozco mis errores, mi madre me lo valora.
33. Mi madre se comporta de forma apropiada en la calle.
34. En adelante comeré chicle en clase.
35. Mis profesores son amables y respetuosos con todos los alumnos.
36. Si creo que tengo razón en algo, soy capaz de pelearme.
37. Pienso que para tener éxito en la vida hay que tener las metas claras.
38. Sacaré bien el curso.
39. Mi madre se enfada cuando la desobedezco.
40. Cuando estoy con mis amigos voy donde ellos dicen.
41. Daré gritos cuando me sienta enfadado
42. Mi padre se enfada cuando lo desobedezco.
43. Quiero que mis amigos piensen que soy una persona en la que pueden confiar.
44. Digo la verdad a mi padre, aunque me cueste.
45. Me gustan los compañeros vagos que no traen las tareas.

46. Me gustan las personas ordenadas.
47. En época de exámenes hago un calendario para organizar el tiempo que voy a dedicar a cada materia.
48. Digo la verdad a mi madre, aunque me cueste.
50. Mi madre se enfada cuando no recojo mi habitación.
51. Me gusta ir a casa de mis familiares y charlar un rato con ellos.
52. Saludo afectuosamente a mis amigos cuando los encuentro por la calle.
53. Mi padre se enfada cuando no recojo mi habitación.
54. Juego con mis compañeros, aunque crea que no voy a ganar.
55. Diré lo que pienso, aunque sea criticado por mis compañeros.
56. A mi padre le gusta que haga los trabajos de clase todos los días.
57. Voy a utilizar las papeleras del Instituto y no tiraré papeles al suelo.
58. Estudio todos los días por la tarde.
59. Las habitaciones ordenadas son más agradables.
60. A mi madre le gusta que haga los trabajos de clase todos los días.
61. Quiero organizar mejor mi agenda.
62. Mi familia ayuda a los parientes cuando es necesario.
63. Cuando realizo las tareas de clase, mi madre me acompaña y me explica lo que tengo que hacer.

ANEXO V

VALORACIÓN DE LAS DECLARACIONES DE RESPONSABILIDAD

Edad.....Profesión.....Lugar de trabajo.....

Estudios.....Cargo.....

Desde tu punto de vista, valore de 1 a 10 cada una de las 9 características de una persona SOCIALMENTE RESPONSABLE

RASGOS	Puntuación	Observaciones
<p>1.RESPECTUOSO EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA, DE LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD:</p> <p>En el contexto de la escuela: material, personas. En el contexto de la familia. En el contexto de la sociedad: material, personas, medio ambiente</p>		
<p>2. CON BUENA EDUCACIÓN, AMABLE Y CORTÉS:</p> <p>Amabilidad, cortesía, educación, buena educación. Urbanidad y aseo.</p>		
<p>3.AMIGABLE Y DISPUESTO A LA AYUDA Y A LA COLABORACIÓN:</p> <p>Empatía y “saber escuchar”. Compañerismo: “llevarse bien con los compañeros”. Llevarse bien con los profesores. “Ser colaborador”. “Capacidad para la convivencia</p>		
<p>4. PERSEVERANTE, CON DETERMINACIÓN Y CON VISIÓN DE FUTURO:</p> <p>En la tarea y en el trabajo: “no abandonar a medias actividades y proyectos”. Determinación: “conseguir resultados”, “hacer lo que te hayas propuesto”. Tolerancia a la frustración. Automotivación: “visión de futuro”, ser decidido, tener proyectos. Discernir entre el ocio y las obligaciones . Prever las consecuencias de los actos. Visión de futuro</p>		
<p>5.OBEDIENCIA.</p> <p>En clase: atención al profesor, no faltar a clase, puntualidad. Obediente en casa: “participar en tareas domésticas”.</p>		
<p>6.CONSECUENTE, PRUDENTE Y AUTOCONTROLADO.</p>		

<p>Control de las emociones: “No alterarse, no subir el tono de voz”. Prudencia, sentido común: “evitar los peligros que tienen las consecuencias de tus actos”. “Pensar las cosas detenidamente”: “lo mejor para cada situación”. Autoatribución de errores y autocrítica: “pensar en la influencia de nuestros actos en los demás”. Ser consecuente y “una vez cometido un error, aceptar las consecuencias”.</p>		
<p>7.HONESTO, HONRADO, COMPROMETIDO, SINCERO Y LEAL</p>		
<p>8.TRABAJADOR, CONSTANTE, Y AUTODISCIPLINADO</p> <p>Traer las actividades hechas, cuaderno limpio, completo etc. Constancia: “todos los días”, “ser estudioso</p>		
<p>9.ORGANIZADO Y ORDENADO</p>		

ANEXO VI

CUESTIONARIO DE ACTITUDES DE RESPONSABILIDAD. Prueba piloto

Vas a realizar un cuestionario sobre tu responsabilidad. Contesta las preguntas, lo mejor que puedas, siendo sincero y respondiendo a lo que crees tú que te ocurre. Para ello cada pregunta la vamos a valorar en cinco aspectos:

6. No/ nunca.
7. Alguna vez.
8. Frecuentemente
9. Casi siempre.
10. Sí / siempre.

	1	2	3	4	5
1. Mi padre participa en alguna asociación.					
2. Respeto las plantas de los jardines públicos.					
3. Mi madre participa en alguna asociación.					
4. En mi grupo de amigos se aprecia mucho a los chicos que colaboran con los demás.					
5. Las personas que cumplen lo que prometen me gustan.					
6. Para ser un buen profesor hay que tener mucha paciencia con los alumnos.					
7. Para ser responsable hay que esforzarse en los estudios.					
8. Cuando realizo las tareas de clase, mi padre me acompaña y me explican lo que tengo que hacer.					
9 A partir de ahora prepararé los exámenes con suficiente tiempo.					
10. Hacer pintadas ensucia la ciudad.					
11. Mis profesores valoran que guardemos silencio en clase.					
12. A partir de ahora ayudaré más a los compañeros que lo necesiten.					
13. Mi madre espera que yo pueda aprobar la ESO.					
14. En clase atiendo y pregunto las dudas.					
15. Me gustan las personas que admiten sus errores.					
16. Mi padre espera que yo pueda aprobar la ESO.					
17. Cuando reconozco mis errores, mi padre me lo valora.					
18. Mi padre se comporta de forma apropiada en la calle.					
19. Aunque seas pobre puedes ser honrado.					
20. Me gusta ser generoso con los demás.					
21. Mis profesores cuando corrigen los exámenes son justos.					
22. Me gusta colaborar en ordenar y limpiar la casa.					
23. Cuando reconozco mis errores, mi madre me lo valora.					
24. Mi madre se comporta de forma apropiada en la calle.					
25. Mis profesores son amables y respetuosos con todos los alumnos.					

26. Si creo que tengo razón en algo, soy capaz de pelearme.					
27. Pienso que para tener éxito en la vida hay que tener las metas claras.					
28. Sacaré bien el curso.					
29. Mi madre se enfada cuando la desobedezco.					
30. Cuando estoy con mis amigos voy donde ellos dicen.					
31. Daré gritos cuando me sienta enfadado					
42. Mi padre se enfada cuando lo desobedezco.					
32. Quiero que mis amigos piensen que soy una persona en la que pueden confiar.					
33. Digo la verdad a mi padre, aunque me cueste.					
34. Me gustan los compañeros vagos que no traen las tareas.					
35. Me gustan las personas ordenadas.					
36. En época de exámenes hago un calendario para organizar el tiempo que voy a dedicar a cada materia.					
37. Digo la verdad a mi madre, aunque me cueste.					
38. Mi madre se enfada cuando no recojo mi habitación.					
39. Me gusta ir a casa de mis familiares y charlar un rato con ellos.					
40. Saludo afectuosamente a mis amigos cuando los encuentro por la calle.					
41. Mi padre se enfada cuando no recojo mi habitación.					
42. Juego con mis compañeros, aunque crea que no voy a ganar.					
43. Diré lo que pienso, aunque sea criticado por mis compañeros.					
44. Voy a utilizar las papeleras del Instituto y no tiraré papeles al suelo.					
45. Las habitaciones ordenadas son más agradables.					
46. A mi madre le gusta que haga los trabajos de clase todos los días.					
47. Quiero organizar mejor mi agenda.					
48. Mi familia ayuda a los parientes cuando es necesario.					
49. Cuando realizo las tareas de clase, mi madre me acompaña y me explica lo que tengo que hacer.					

ANEXO VII

CUESTIONARIO FINAL DE ACTITUDES DE RESPONSABILIDAD PARA ESO: CAR_ESO

Vas a realizar un cuestionario sobre tu responsabilidad. Contesta las preguntas, lo mejor que puedas, siendo sincero y respondiendo a lo que crees tú que te ocurre. Para ello cada pregunta la vamos a valorar en cinco aspectos:

1. No/ nunca.
2. Alguna vez.
3. Frecuentemente
4. Casi siempre.
5. Siempre

	1	2	3	4	5
1. Mi padre participa en alguna asociación.					
2. Respeto las plantas de los jardines públicos.					
3. Mi madre participa en alguna asociación.					
4. En mi grupo de amigos se aprecia mucho a los chicos que colaboran con los demás.					
5. Las personas que cumplen lo que prometen me gustan.					
6. Para ser un buen profesor hay que tener mucha paciencia con los alumnos.					
7. Para ser responsable hay que esforzarse en los estudios.					
8. Cuando realizo las tareas de clase, mi padre me acompaña y me explican lo que tengo que hacer.					
9. A partir de ahora prepararé los exámenes con suficiente tiempo.					
10. Mis profesores valoran que guardemos silencio en clase.					
11. A partir de ahora ayudaré más a los compañeros que lo necesiten.					
12. Mi madre espera que yo pueda aprobar la ESO.					
13. En clase atiendo y pregunto las dudas.					
14. Me gustan las personas que admiten sus errores.					
15. Mi padre espera que yo pueda aprobar la ESO.					
16. Cuando reconozco mis errores, mi padre me lo valora.					
17. Aunque seas pobre puedes ser honrado.					
18. Me gusta ser generoso con los demás.					
19. Mis profesores cuando corrigen los exámenes son justos.					
20. Me gusta colaborar en ordenar y limpiar la casa.					
21. Cuando reconozco mis errores, mi madre me lo valora.					
22. Mis profesores son amables y respetuosos con todos los alumnos.					
23. Pienso que para tener éxito en la vida hay que tener las metas claras.					
24. Sacaré bien el curso.					
25. Mi padre se enfada cuando lo desobedezco.					
26. Quiero que mis amigos piensen que soy una persona en la que pueden confiar.					
27. Digo la verdad a mi padre, aunque me cueste.					
28. Me gustan las personas ordenadas.					
29. Digo la verdad a mi madre, aunque me cueste.					
30. Mi madre se enfada cuando no recojo mi habitación.					
31. Me gusta ir a casa de mis familiares y charlar un rato con ellos.					
32. Saludo afectuosamente a mis amigos cuando los encuentro por la calle.					
33. Mi padre se enfada cuando no recojo mi habitación.					
34. Juego con mis compañeros, aunque crea que no voy a ganar.					
35. Voy a utilizar las papeleras del Instituto y no tiraré papeles al suelo.					
36. A mi madre le gusta que haga los trabajos de clase todos los días.					
37. Quiero organizar mejor mi agenda.					
38. Mi familia ayuda a los parientes cuando es necesario.					
39. Cuando realizo las tareas de clase, mi madre me acompaña y me explica lo que tengo que hacer.					

ANEXO VIII.

LISTADO DE RELATOS INTERCULTURALES RECOMENDADOS PARA TRABAJAR LA RESPONSABILIDAD EN EL PLAN DE FOMENTO DE LA LECTURA.

Cuentos de la India:

- El anillo encantado (Anónimo)
- El hijo del adivino
- Harisarman
- La tortuga charlatana
- La serpiente que daba oro
- Una lección para reyes
- El hijo de las siete reinas
- El Rajá Rasalu
- El asno con la piel de león
- El campesino y la prestamista
- El príncipe y el faquir
- Por qué se rio el pez
- De la comida que celebraron el Sol, la Luna y el Viento
- Cómo fueron engañados los malos hijos
- El príncipe tenía una luna en la frente y una estrella en la barbilla
- El león y la cigüeña
- El hijo del Rajá y la princesa Labam
- Punchkin
- El puchero roto
- El violín mágico
- La cigüeña cruel y el cangrejo listo
- La hermosa Laili
- El tigre, el bracmán y el chacal

Costa Rica:

- La lucha entre el águila y la serpiente
- Las tres princesas de las nueces de coco
- Yanque, el príncipe Nahua
-

Cuentos africanos:

- La pequeña liebre (Anónimo)
- Kuakú Baboní (la más terrible de todas las criaturas)
- Ntyi, vencedor de la serpiente
- Fanfarronadas

- Las aventuras de Xatla, el Chacal
- La burra del lavandero
- Aua, la huérfanita
- La novia de la raza yblisa
- Historia de Rabotity
- Seetetelané
- La lanza perdida
- El monstruo del lago
- El señor Wolo y el señor Kuta
- El gallo cantador debe cantar
- Las tres hermanas e Itrimubé
- Analía Tubarí y Samba Gana
- Las alas robadas
- Takisé o el toro de la vieja
- La comadreja y su marido
- El pollito que se hizo rey
- Cómo la sabiduría se esparció por el mundo
- Fara y el viejo cocodrilo
- El árbol que hablaba
- El chico y el cocodrilo
- Sona Mariama
- Los gemelos con una sola cabeza
- La madrastra y la niña
- Las aventuras de Sowe
- Cómo el sastre casó a su hija
- Amadú Kekediurú (el salvador de los suyos)
- El huérfanillo odiado por sus hermanos

Colombia:

- El día que el sol se apagó en el cielo.

Argentina:

- Cómo Tupa hizo crecer el maíz
- La piedra movediza del Tandil
- La elección del rey de los pájaros
- La flor del lirolay

Bolivia:

- Cómo la Virgen permitió que prepararan aloja

México:

- La princesa de las alas de mariposa
- Los dos amantes

Paraguay:

- El nacimiento de Irupé, o la rosa del agua.
- El secreto del Samuchú

ANEXO IX.

PROGRAMA DIDÁCTICO: “JUguEMOs a pensar: el juicio emocional y las buenas decisiones”.

1. GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR.

INTRODUCCIÓN

La responsabilidad en sentido etimológico (del latín *responsum*), sería la capacidad que tenemos las personas de responder de nuestros actos de manera apropiada y eficaz ajustándonos a las normas que configuran las conductas sociales (Barberá, 2001). **La enseñanza de este valor debe darse en el ámbito educativo y familiar prioritariamente**, sin embargo y siguiendo a este autor: “aunque la responsabilidad como valor no ha sido priorizada en los programas educativos de nuestro país, cada día parece estar más actualizada... **Se percibe el cultivo del sentido de la responsabilidad como el cultivo de una terapia convivencial** que, estamos seguros, bien implicado en los programas educativos y, sobre todo, en el proyecto educativo del centro, daría resultados positivos” (Barberá, 2001. p.39).

Preocupado por el problema de la conducta del alumnado en la escuela y viendo como últimamente aparecen cada día más noticias alarmantes en la prensa, se estima que una de las causas a las que puede deberse o, si se quiere, un factor que ayudaría a mejorar la convivencia, sería el incremento y la formación en el sentido de la responsabilidad como valor y sentimiento; como virtud orientadora, en definitiva.

A lo largo de la literatura científica nos encontramos con estudios de la adquisición de actitudes de responsabilidad, planteados desde diferentes puntos de vista: como estudio filosófico, psicosocial o didáctico, con el fin de ayudar al alumno a adquirir un bienestar personal y social lo más equilibrado posible. Este equilibrio se adquiere cuando se logra conjugar en el alumno el bienestar consigo mismo, con el entorno escolar y familiar.

A diferencia de Hellyson y su programa PRPS (2002), y a diferencia del programa Vyve (2004), nuestro programa insiste en la importancia que tiene el juicio emocional en la toma de decisiones. Por ello, este programa aúna el trabajo con emociones, como disposiciones corporales y mentales que generan actitudes, y la dimensión intelectual e imaginaria de estas actitudes. En este sentido, nuestro modelo va más allá de los modelos de actitudes basados en la psicología social al uso -como el de Alonso (2004 y 2014)- al tener en cuenta, además de las creencias intelectuales sobre las normas y las propias actitudes, la imaginación (proyección hacia el futuro en la toma de decisiones) y la identificación emocional con el personaje.

Nuestro programa para trabajar las actitudes de responsabilidad personal –como fundamento de la responsabilidad social- consiste en 14 lecciones didácticas, basadas mayoritariamente en cuentos y relatos cortos. El trabajo con cuentos permite trabajar la construcción de la identidad personal, tanto en la descripción, como en la narración de las decisiones morales, y en la indicación de cómo esas decisiones -proyectadas hacia el futuro- pueden potenciar o trastocar nuestra felicidad personal y la de los otros. A este constructo, que incluye descripción, narración y proyección hacia el futuro, le hemos denominado responsabilidad narrativa.

Además la viveza de las imágenes literarias y la fuerza de los símbolos servirán para trabajar los aspectos emocionales; como dijimos, en el juicio ético no sólo se trata de tomar buenas decisiones intelectualmente –de conocer lo que sería mejor-, sino también de deseárselo y ponerlo en ejercicio. Por todo ello, la importancia que le hemos dado a la identificación con los personajes.

Teniendo en cuenta lo anterior, las lecciones didácticas sobre los relatos tienen la siguiente estructura: Tras el relato y los objetivos, aparecen unas preguntas de comprensión en las que se busca que el alumnado alcance una mejor comprensión de sí -descripción-, al ser capaz de ponerse en el lugar de los personajes –construcción de sí como otro-.

Igualmente, en estas preguntas, como objetivo se potenciará que el alumnado, hipotéticamente, tome decisiones sobre el conflicto o dilema moral que aparece en la historia, y que sean capaces de dar cuenta de los elementos emocionales y argumentales que le llevan a tomar dichas decisiones –narrar-.

Finalmente, el alumno se proyectará imaginariamente en la historia, indicando qué consecuencias para sí y para los demás tienen esas decisiones, y cómo pueden afectar a su felicidad personal y al bienestar colectivo –proyección-.

En segundo lugar, tras estas preguntas de comprensión, aparece una “autoevaluación” en la que se atiende a los “aspectos cognitivos”, a las creencias –sobre las normas de los otros, las actitudes personales y las intenciones previas-, además de sobre los modelos y los hábitos, que están influyendo

también sobre nuestras decisiones. En tercer lugar, los alumnos reflexionarán sobre cómo estos modelos – incluidos los personajes de la historia- les hacen sentirse –identificación simpática-. Dentro de la “autoevaluación”, hemos denominado este apartado “aspectos emocionales”.

Finalmente, el alumno formulará sus propuestas de mejora, respondiendo a una pregunta abierta, sobre sus futuras decisiones. A este apartado lo hemos denominado “aspectos conductuales y prosociales”. Se trata ya de que finalmente el alumno pueda tomar decisiones responsables, buenas decisiones, en la línea de los trabajos de Lipman sobre Filosofía para niños (FpN) Pero a diferencia de este autor, trabajamos el juicio moral no sólo en sus aspectos argumentativos sino también en sus aspectos narrativos y emocionales. Por ello creemos que este trabajo puede servir también para complementar el programa de Lipman y sus seguidores en las clases de Filosofía.

Durante el primer curso el trabajo con dichas lecciones didácticas, serán guiadas por el profesor o tutor, pero se trataría de que en el segundo curso fueran los alumnos mediadores-lectores los que cumplieran con dicho papel.

El planteamiento que nos queremos hacer en este trabajo, es el conjugar los estudios psicosociales y educativos del adolescente en la adquisición y desarrollo del valor de la responsabilidad, y plantear un programa educativo de aplicación en las horas de tutoría. Para ello se aprovechará la metodología de programas que fomenta la Consejería de Educación, utilizando los programas de convivencia, fomento de la lectura, mediación escolar, alumno ayudante y la propia acción tutorial.

La hipótesis podría formularse en los términos siguientes: *si aumentamos en la conciencia del mundo educativo el sentido de la responsabilidad, mejoraremos la convivencia* y, por añadidura, la conducta social, pero eso sí, en todos los sectores que componen el mundo educativo: alumnado, profesorado, familias. El entorno, por supuesto, el mundo político y la sociedad entera deberían ser ejemplo de donde extraer modelos. Para comprobar esta hipótesis se plantean los siguientes objetivos:

1. OBJETIVOS

1. Trabajar los descriptores de responsabilidad mediante actividades dinamizadas por los propios alumnos
2. Motivar a los alumnos a crear el grupo de alumnos que trabajen en “el fomento de la práctica lectora”, entre iguales.
3. Creación de un grupo de alumnos de ayuda entre iguales (mediadores-lectores) para trabajar la adquisición de competencias académicas, especialmente entre alumnos que son sujetos de atención a la diversidad.

2. ACTIVIDADES

2.1. PARA TRABAJAR EL PRIMER OBJETIVO: “Trabajar los descriptores de responsabilidad mediante actividades dinamizadas por el propio alumno”.

El programa consta de 13 unidades didácticas basadas en la lectura de cuentos, y una unidad más basada en la película *Yo soy Sam*, que han sido seleccionadas de forma colaborativa por diferentes estamentos de la comunidad educativa: profesores, tutores, padres, Departamento de Orientación, Coordinadora del Plan de Fomento de la Lectura y el Coordinador del Plan de Convivencia.

En ellas se trabajan 10 factores o descriptores de responsabilidad. Las unidades didácticas y los descriptores son los siguientes:

Yo soy Sam, factores 9 y 10.

El rey que hacía desiertos, factores 4 y 6

El niño y la bomba, factores 4 y 8

El príncipe desobediente, factores 3 y 7

El Gnomo, factores 3 y 7

El Pueblo de los Sucios, factor 5

La caja de bombones, factor 2

La última hoja, factor 2

El día de la responsabilidad, factor 1

Un padre muy ocupado, factores 9 y 10

Perdido en el bosque, factor 8

Una chica muy presumida, factor 6

El hada desordenada, factor 5

Las tareas de casa, factores 1 y 5

De forma que si se utilizara el programa completo se trabajarían todos los descriptores 2 veces:

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
<i>Yo soy Sam</i>									X	X
<i>El rey que hacía desiertos</i>				X		X				
<i>El niño y la bomba</i>				X				X		
<i>El príncipe desobediente</i>			X				X			
<i>El Gnomo</i>			X				X			
<i>El Pueblo de los Sucios</i>					X					
<i>La caja de bombones</i>		X								
<i>La última hoja</i>		X								
<i>El día de la responsabilidad</i>	X									
<i>Un padre muy ocupado</i>									X	X
<i>Perdido en el bosque</i>								X		
<i>Una chica muy presumida</i>						X				
<i>El hada desordenada</i>					X					
<i>Las tareas de casa</i>	X									

En las Unidades Didácticas se atenderá a los siguientes aspectos:

1º Comienzan definiendo los rasgos de cada descriptor de responsabilidad.

2º Se proponen diferentes objetivos para trabajar ese descriptor, tratando cada uno de los componentes de la acción razonada: creencias, actitudes, normas, intenciones, modelos y hábitos.

3º Se proponen preguntas para trabajar tanto la identificación con el protagonista como la proyección de cara a futuras decisiones. Se propone la lectura “como laboratorio moral” donde podemos poner a prueba nuestras decisiones, sus consecuencias sobre nuestras vidas y sobre los demás.

Para ello proponemos dinámicas activas y cooperativas, estaría bien que fueran los alumnos los que dinamizaran las sesiones desde el descubrimiento en grupo y una puesta en común final.

2.2. PARA TRABAJAR EL SEGUNDO OBJETIVO: “Motivar a los alumnos a crear el grupo de alumnos que trabajen en “el fomento de la práctica lectora”, entre iguales

Para los alumnos de PRIMERO DE ESO

2.2.1. Trabajar las unidades didácticas elaboradas hasta el momento sobre los descriptores de responsabilidad. Como utilizar el programa completo puede resultar un poco extenso en un solo curso hemos planteado la posibilidad de utilizar 6 de los cuentos y la película en 1º de ESO, y los 7 cuentos restantes en 2º.

Los cuentos y factores trabajados en 1º de ESO serían los siguientes:

Octubre: Yo soy Sam, factores 9 y 10 –los padres como modelos de responsabilidad social y perseverancia-.

Noviembre: El día de la responsabilidad, factor 1 –respetuoso en el contexto de la escuela, la familia y la sociedad-

Enero: La caja de bombones, factor 2 –amigable y dispuesto a la ayuda-

Febrero: El príncipe desobediente, factores 3 y 7 – con autodisciplina y perseverancia, y obediente y confiable-

Marzo: El Pueblo de los Sucios, factor 5 –con buena educación, amable y ordenado-.

Abril: El niño y la bomba, factores 4 y 8 -aceptación de errores, y consecuente y autocontrolado-

Mayo: Una chica muy presumida, factor 6 –justicia como honestidad y compromiso-

El mes de septiembre se pasará el cuestionario y en diciembre, después de la primera evaluación, se realizará la autoevaluación del cuestionario en una sesión de tutoría individualizada. Por ello, se comenzará con los relatos el mes de octubre. El orden en el que se trabajarán las unidades didácticas correspondientes a cada uno de los relatos se ha establecido en atención a tres cuestiones:

Como se ve, comenzaremos en octubre, trabajando con los factores 9 y 10 referentes a los padres como modelos de responsabilidad, dado que es uno de los aspectos más relevantes de nuestro

programa.

Seguiremos con los factores más relacionados con la obediencia y el seguimiento de la norma social:

Factor 1: Respetuoso en el contexto de la escuela, de la familia y de la sociedad.

Factor 2: Amigable y dispuesto a la ayuda.

Factor 5: Con buena educación, amable y ordenado.

Factor 7: Obediencia y confiabilidad.

En último lugar, abordaremos los factores que tienen que ver con la autonomía moral, teniendo en cuenta los cambios y la maduración de los alumnos a lo largo del curso:

Factor 3: Con autodisciplina y perseverancia

Factor 4: Aceptación de errores.

Factor 6: Justicia como honestidad y compromiso con los compañeros.

Factor 8: Consecuente, prudente y autocontrolado.

2.2.2. Ampliar otras unidades didácticas a propuesta de los propios alumnos.

2.2.3. Fomentar el uso de los blogger creados al respecto:

<http://cuentosdelicias.blogspot.com.es/>

<http://cuentosdelicias2.blogspot.com.es/>

Para los alumnos de SEGUNDO DE ESO

2.2.1. Selección del grupo de alumnos mediadores-lectores que dirija las sesiones para trabajar los cuentos seleccionados para 2º de ESO:

Octubre: Un padre muy ocupado, factores 9 y 10 –los padres como modelos de responsabilidad social y perseverancia-.

Noviembre: Las tareas de casa, factor 1 –respetuoso en el contexto de la escuela, la familia y la sociedad-

Enero: La última hoja, factor 2–amigable y dispuesto a la ayuda-

Febrero: El hada desordenada, factor 5 –con buena educación, amable y ordenado-

Marzo: El Gnomo, factores 3 y 7 – con autodisciplina y perseverante, y obediente y confiable-

Abril: El rey que hacía desiertos, factores 4 y 6 -aceptación de errores, y justicia como honestidad y compromiso-

Mayo: Perdido en el bosque, factor 8 –consecuente, prudente y autocontrolado-.

Los criterios para esta secuenciación son los mismos que en 1º de ESO.

- 2.2.2 Trabajar las competencias lectoras programadas por el/la coordinadora del programa sobre fomento a la lectura.
 - 2.2.3 Programar una o dos sesiones guiadas por el/los alumnos mediador-lector, en torno a un libro, relato corto, cuento, que previamente se ha seleccionado.
 - 2.2.4 Invitar a algún experto a participar en alguna de estas sesiones.
- 2.3. **ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EL TERCER OBJETIVO:** “Creación de un grupo de alumnos de ayuda entre iguales, para trabajar la adquisición de competencias académicas, especialmente entre alumnos que son sujetos de atención a la diversidad”.
- Los alumnos mediadores-lectores, a los que hemos hecho referencia en el apartado anterior, pueden ser buenos candidatos para hacerse responsables de este tipo de actividades.
- Serán seleccionados mediante el rsonso-sociograma adjunto (ver).
 - Formados conforme al programa (ver)
 - Se les atribuirá las competencias citadas (ver).

3. LA ESTRUCTURA DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.

Las unidades didácticas comienzan con una serie de rasgos que explican o definen los descriptores de responsabilidad que tienen que ver con el factor o factores trabajados por el relato.

En segundo lugar, aparecen los objetivos que atienden tanto a los elementos que intervienen en la

acción razonada: creencias, normas, actitudes, y los hábitos y modelos, como a cuestiones emocionales: la identificación con los personajes y desde ahí la proyección como elementos que intervienen en las intenciones.

Después aparecen las actividades que consisten en una serie de preguntas que buscan la identificación con el protagonista, pero también hacer de la trama y los conflictos que aparecen en la narración un laboratorio moral, una ocasión de poner a prueba nuestras decisiones, de aprender a responsabilizarnos sobre sus posibles consecuencias.

Es importante trabajar las actividades a varios niveles, en pequeños grupos y después una puesta en común sobre las conclusiones de cada grupo. Es interesante que las sesiones estén guiadas por el alumno mediador-lector, sobre su elección y su formación ya hemos hablado (ver)

4. EVALUACIÓN.

Cada una de las unidades didácticas lleva su apartado dedicado a la autoevaluación. Las preguntas hacen referencia a los aspectos cognitivos relacionados con la teoría de la acción razonada: creencias, actitudes, normas, intenciones, modelos y hábitos. Pero también atienden a aspectos conductuales y prosociales que esta teoría desatiende.

Así, todas las unidades didácticas finalizan con una pequeña autoevaluación dividida en tres partes:

-La primera hace referencia a aspectos cognitivos que intervienen en la toma de decisiones, hay 6 preguntas que hacen referencia a creencias, actitudes, normas, intenciones, modelos y hábitos, siempre en este orden (lo que facilitará después su análisis estadístico). Las preguntas 7 y 8 hacen referencia a la identificación de emociones (pena -7- y rabia -8-). Los alumnos responderán a estas 8 preguntas en una escala Likert del 1 al 4 :

1. No te ocurre
2. Algunas veces
3. Con frecuencias
4. Si, siempre

La autoevaluación finaliza con preguntas conductuales o prosociales, generalmente abiertas: "Haz una lista con intenciones de mejora en..."

5. INSTRUCCIONES SOBRE CADA UNO DE LOS CUENTOS:

LECCIÓN DIDÁCTICA 1, 1º ESO.

YO SOY SAM, factores 9 y 10 –los padres como modelos de responsabilidad social y perseverancia-.

1. SÍNTESIS Y COMENTARIO.

Se trata de la única lección didáctica basada en una película, las demás unidades didácticas parten siempre de un cuento o relato corto. Se trata de captar especialmente la atención y el interés del alumnado al comienzo de la implementación del programa. Para el visionado sería conveniente utilizar el salón de actos o el gimnasio para reunir a todos los alumnos de primero, creando un clima motivacional adecuado. Algo excepcional y nuevo va dar comienzo en el instituto: EL PROGRAMA JUguEMOs a pensar. En la película, Sam es un padre dedicado, responsable y divertido, pero a causa de su discapacidad un juez quiere arrebatarle la custodia de su hija. ¿Qué es ser un padre responsable? ¿Cuándo un padre no está capacitado para cuidar de sus hijos?...

2. RASGOS DE RESPONSABILIDAD TRABAJADOS:

- a. Expectativas de los padres y de los hijos.
- b. Padres como modelos de responsabilidad social.
- c. Padres como modelos de constancia y autodisciplina.

3. LA ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES

En esta primera lección didáctica reflexionaremos sobre en qué sentidos decimos que los padres son para nosotros unos buenos modelos de responsabilidad. Se trata de que los alumnos identifiquen los rasgos de Sam como padre responsable, identificándose ellos mismos no sólo con su hija Lucy sino también con la luchadora Rita.

Siguiendo el modelo propuesto (ver), se trata de trabajar la responsabilidad narrativa a tres niveles:

I. DESCRIBIR: El alumno con preguntas como “describe con 5 adjetivos la conducta de Lucy” consiguen la identificación con los protagonistas. Es tarea del profesor hacerles ver cómo tras este proceso actúan emociones de aprobación o rechazo (juicios emocionales) y cómo estas tienen su origen en el re-conocimiento de nuestras propias acciones y circunstancias.

Por ejemplo si los alumnos describen a Lucy como una buena hija, no sólo aprueban la conducta de Lucy en la película, están aprobando algunas de sus propias conductas. Lo mismo ocurriría cuando se produce el rechazo.

Es tarea del profesor determinar cuáles son las conductas aprobadas. En este caso tal vez, la confianza, la lealtad etc. Las actividades indicadas para ello conducirían a que el alumno reconociera determinadas características de sí mismo en las que todavía no hubiera caído en la cuenta. La secuencia sería:

-¿Cómo es Lucy? ¿Lucy me agrada o me desagrada? ¿Por qué, cómo se comporta? ¿Yo me reconozco en la conducta de Lucy? ¿En este caso, actuaría de la misma forma o de forma diferente?..

-¿Cómo es Sam? ¿Es un buen padre? ¿Su conducta se parece o no a la de mis padres? ¿Cómo actuarían mis padres en una circunstancia semejante?...

-¿Cómo es Rita? ¿Por qué Rita es una buena profesional? ¿Rita es una buena madre? ¿En qué sentido Rita se parece o no a mis padres?

II NARRAR: En los aspectos teóricos hemos partido de aceptar “la estructura narrativa de la vida moral” (Ricoeur?) . Esto quiere decir que nuestras intenciones, decisiones y juicios, por lo que respecta a la vida moral, no son puramente lógicos o argumentativos. Aprendiendo lógica, retórica o argumentación no estamos aprendiendo a ser ciudadanos responsables, no estamos aprendiendo a tomar buenas decisiones porque la estructura del juicio moral es emocional y narrativa. Como decíamos, saber lo que es lo bueno no nos lleva a ponerlo en práctica, necesitamos desearlo y tener la práctica suficiente para ejecutar “buenamente” lo decidido. Esto es lo que se trata de conseguir con este programa.

Si la vida moral es narrativa, se puede entender que todo conflicto o dilema moral puede describirse conforme a la tripe estructura de la fábula (trama), ya descrita por Aristóteles (Poética):

Planteamiento, nudo y desenlace.

Toda decisión moral es la resolución de un nudo que es el conflicto, que viene dado por una serie de causas y en un contexto (planteamiento). Las consecuencias de esta decisión de cara a la felicidad o infelicidad del protagonista son el desenlace.

En este caso el **planteamiento** viene dado por una circunstancia muy concreta: Sam, un padre maravilloso, sufre una minusvalía.

El nudo es una pregunta moral que puede ser llevada a algún tema de actualidad: En esta película por ejemplo, “¿cuándo la justicia puede declarar a los padres incompetentes y arrebatárselos por ello la custodia de sus hijos?”.

¿El desenlace en la película es feliz? ¿Entre todos consiguen que Sam recupere la custodia de su hija?

Para trabajar con los alumnos en todas las unidades didácticas, se propone que sean ellos los que señalen cuáles son estas tres partes en la historia que se les presenta. **Que diferencien así el planteamiento, el nudo y el desenlace.**

Es interesante que en los casos en los que no aparezca una de las partes, sean ellos los **que imaginen cuáles son las causas del conflicto (planteamiento) o cuál sería el posible desenlace en las historias con final abierto.**

En este caso aparecen las tres partes, pero como actividad se propondría variar el planteamiento y/o el desenlace de las historias:

Para el Planteamiento: por ejemplo, otras posibles causas del conflicto podrían ser la pobreza (por ejemplo: “¿un juez puede quitar la custodia a los padres por no tener medios para mantenerlos?, “¿un juez puede quitar la custodia a los padres si están en la cárcel? Etc.).

Para el Desenlace: ¿Qué hubiera ocurrido si la abogada no hubiera sido tan luchadora y se hubiera rendido a la primera de cambio? ¿Qué hubiera ocurrido si Sam hubiera sido un padre negligente y no se hubiera ocupado bien de su hija? Etc.

También, desde este planteamiento narrativo de la responsabilidad, entendemos que la literatura de ficción es tan importante para la construcción de la identidad personal porque funciona como **una metáfora de nuestras propias circunstancias vitales.** Este tipo de conflictos sobre la custodia raramente serán vividos por los alumnos, pero podemos acercarlos a sus circunstancias vitales, por ejemplo ¿con quién deben vivir los hijos en caso de separación? ¿Qué les parece la custodia compartida etc.?

PROYECTAR: Este es el momento de la responsabilidad moral, personal y social. Tomar una decisión responsable supone hacerse cargo de las consecuencias que acarrea para la propia felicidad y para la felicidad de los que nos rodean. Ante el conflicto o el dilema moral podemos actuar en un sentido o en otro, somos libres, podemos tener diferentes opiniones, pero nuestra decisión acarreará consecuencias y las personas adultas deben asumirlas. Esto es la autonomía moral a la que ellos (jóvenes en formación) deben aspirar.

Una decisión conlleva un desenlace y en eso consiste la proyección. Se trata de imaginar diferentes desenlaces conforme a las decisiones tomadas. Por ejemplo:

-¿Y si Sam no hubiera luchado por su hija, qué hubiera ocurrido?

-¿Y si Rita hubiera hecho más caso a su familia y menos al caso de Sam, qué hubiera ocurrido?

-¿Y si Lucy se hubiera avergonzado de su padre, qué hubiera ocurrido?

Se trata de utilizar la analogía y la proporcionalidad: si una conducta X ha conducido a Y, qué ocurriría si en vez de X, hiciéramos Z...

Tras esta tarea, es posible la aplicación metafórica de la narración a sus propias circunstancias:

-¿Qué ocurre cuando te cansas y no perseveras, cuando no haces caso a tus obligaciones, cuando te avergüenzas de ti mismo, de tus amigos, de tus padres...?

Finalmente, la proyección consiste en imaginarse a sí mismos en una circunstancia próxima o lejana, ya como personas que toman habitualmente ese tipo de buenas decisiones: en este caso, perseverantes, solidarias, seguras de sí. Cuando ocurra X, qué harás, cómo te sentirás... No olvidemos que desde nuestro planteamiento teórico la lectura no sólo construye nuestra identidad, también potencia la resiliencia, nos ayuda también a re-construirnos.

En el resto de las unidades didácticas, utilizaremos los mismos procedimientos metodológicos: el planteamiento dialógico, narrativo y transformador que hemos desarrollado con más detalle en esta primera unidad didáctica.

LECCIÓN DIDÁCTICA 2, 1º ESO.

EL DÍA DE LA RESPONSABILIDAD, factor 1 –respetuoso en el contexto de la escuela, la familia y la sociedad-

1. SÍNTESIS

Una ingeniosa maestra decide crear una fiesta muy especial, el día de la responsabilidad: A cada alumno le adjudica alguna tarea para la clase, dependiendo de su comportamiento el año anterior. Para sorpresa de todos los alumnos, Gerardo, el chico menos responsable de la clase recibe la tarea más complicada. Será él el que se ocupe de Roseta, la mascota de la clase.

2. RASGOS DE RESPONSABILIDAD.

- a. Respeto con los materiales del aula y hacia la naturaleza
- b. Respeto en casa.

3. COMENTARIO Y ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES

I DESCRIBIR: IDENTIFICARNOS PARA RECONOCERNOS EN LOS PROTAGONISTAS DE LA HISTORIA.

Describe a Gerardo al comienzo de la historia con 3 adjetivos. ¿Conoces a alguien que se parezca a Gerardo? ¿Qué le dirías?

Describe a Gerardo al final del cuento, también con 3 adjetivos.

II NARRAR: LA HISTORIA ES UNA METÁFORA DE NUESTROS CONFLICTOS MORALES

Planteamiento: las causas del conflicto moral que se le plantea al protagonista.

- ¿Qué quiere decir que la profesora estaba pendiente de los alumnos menos responsables el año anterior?

Nudo: El dilema moral, “hacerse cargo o no de una responsabilidad, de una tarea, de un amigo...”.

- ¿Por qué Gerardo al comienzo no quiere hacerse cargo de Roseta?
- ¿Por qué supone que Gerardo empieza a interesarse por la gata Roseta?
- ¿Qué sienten los demás compañeros, cuando le adjudican a Gerardo la tarea más difícil?

Desenlace: Las consecuencias de nuestras elecciones.

- ¿Por qué crees que Gerardo, cuando comienza a cuidar de Roseta, comienza también a mejorar en todo lo demás?
- ¿Por qué los demás niños también mejoran en su responsabilidad?
- ¿Qué consecuencias tiene esta mejoría para Gerardo y para el resto de sus compañeros?

III PROYECTAR: IMAGINARNOS TOMANDO EN EL FUTURO DECISIONES RESPONSABLES.

- Imagina que Gerardo se hubiera negado a cuidar de Roseta. ¿Qué argumentos le hubiera dado a la maestra? ¿Qué le respondería la maestra?
- ¿Tienes algún animal doméstico? ¿Cuidas bien de él? Imagina que tus padres te regalan el animal doméstico que deseas. ¿Qué harías? ¿Cómo te sentirías?

LECCIÓN DIDÁCTICA 3, 1º ESO.

LA CAJA DE BOMBONES, factor 2 –amigable y dispuesto a la ayuda-

1. SÍNTESIS.

Pedro es un niño que encuentra una caja de bombones, en vez de quedársela se la regalará a alguien. Finalmente, su generosidad le será recompensada.

2. RASGOS DE RESPONSABILIDAD

Factor 2: Amigable y dispuesto a la ayuda.

- Empatía y “saber escuchar”.
- Compañerismo: “llevarse bien con los compañeros”
- Llevarse bien con los adultos:
- “Ser colaborador”
- “Capacidad para la convivencia”.

3. COMENTARIO Y ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES.

I. DESCRIBIR: LA IDENTIFICACIÓN CON EL PROTAGONISTA COMO FORMA DE RECONOCIMIENTO Y DE CONSTRUCCIÓN DE LA PROPIA IDENTIDAD, ¿SOY GENEROSO?

- Describe la conducta de Pedro con 3 adjetivos.
- ¿Te gustaría tener un amigo así?
- ¿A tus padres les gustaría que tú te parecieras en tus costumbres al protagonista?
- ¿Conoces a alguna persona que hubiera actuado en la situación de Pedro de una forma parecida?

II. NARRAR: EL CONFLICTO MORAL QUE SE LE PLANTEA AL PROTAGONISTA ES UNA METÁFORA DE LOS CONFLICTOS QUE SE NOS PUEDEN PRESENTAR

Planteamiento: las causas del conflicto moral.

¿Cuáles son las situaciones en las que el protagonista demuestra que sabe ayudar a los demás?
Con quién colabora Pedro, el protagonista?, ¿ayuda a alguna persona?

Nudo: el dilema moral. ¿Nos podemos quedar con las cosas que nos son nuestras?

¿Con qué dificultades se encuentra Pedro?
¿Cómo se solucionan estas dificultades?

Desenlace: las buenas consecuencias de tomar una buena decisión.

¿Qué hubieras hecho en su lugar?
¿Pedro recibe algún tipo de ayuda?
¿Recibe alguna recompensa?

III. PROYECTAR: IMAGINARSE TOMANDO BUENAS DECISIONES.

¿Qué hubiera sucedido si Pedro se hubiera quedado desde el comienzo la caja de bombones?
¿Crees que debes mejorar en algún aspecto para ser más amistoso con tus compañeros?
¿Debes mejorar para ser más colaborador con quien te pide ayuda?
Imagínate siendo mejor compañero en clase. ¿Qué harías? ¿Cómo te sentirías?
Haz una lista de intenciones de mejora para el futuro.

LECCIÓN DIDÁCTICA 4, 1º ESO.

EL PRÍNCIPE DESOBEDIENTE, factores 3 y 7 – con autodisciplina y perseverancia, y obediente y confiable-

1. SÍNTESIS DEL CUENTO.

El joven príncipe Aníbal es desobediente y maleducado, pero la amistad le va a cambiar. Cuando se pierde en el bosque y conoce a Pedro y su hermana, nuevas influencias y nuevos sentimientos van a hacer de él un muchacho diferente. El joven príncipe estaba habituado a que nadie le criticara su conducta, todos le adulaban y le obedecían por miedo, así habían hecho de él un tirano. Sin embargo, Pedro, un verdadero amigo se atreve a decirle lo que piensa, Aníbal vuelve a palacio siendo diferente.

2. RASGOS DE RESPONSABILIDAD:

- Traer las actividades hechas, cuaderno limpio, completo etc.
- atención al profesor, puntualidad
- “participar en tareas domésticas”.

3. COMENTARIO Y ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES.

I. DESCRIBIR PARA IDENTIFICARSE Y RECONOCERSE

Describe la personalidad del príncipe Aníbal Jaime antes de perderse en el bosque. ¿Tú te pareces en algo al protagonista del cuento? ¿Cómo le mimaban a Pedro sus padres? ¿Cómo se comporta Pedro con su profesor? ¿Cómo le desobedece? ¿Aníbal acepta los castigos? ¿Qué te parecen los castigos?

II. NARRAR: EL RELATO COMO METÁFORA DE LA PROPIA VIDA

Planteamiento: Las causas del dilema moral, “¿desobedecer o no desobedecer?”.

- ¿Por qué Pedro era tan desobediente?
- ¿Cómo le trataban sus padres?
- ¿Cómo trataba él a sus profesores?
- Describe la personalidad de Pedro y la de su hermana,
- ¿Cómo se comportan con su madre? ¿Te gustaría parecerle a Pedro? ¿Por qué?

Nudo: El conflicto moral que el relato presenta, ¿debemos hacer críticas a nuestros amigos?

- ¿Por qué Pedro se burla de Aníbal y le llama “animal”?

Desenlace: Consecuencias de la decisión tomada.

- ¿Por qué cambia Aníbal? ¿En qué consiste el cambio?

III. PROYECTARSE: Tomar buenas decisiones, decisiones responsables

- Describe la amistad entre Pedro y Aníbal.
- Y si Pedro hubiera callado por amistad, ¿qué hubiera sucedido?
- Y si Aníbal hubiera reaccionado con violencia, ¿qué hubiera sucedido?
- ¿La amistad es posible entre personas que no se dicen la verdad de lo que piensan?
- ¿La amistad es posible entre personas violentas?
- Imagínate diciéndole a un amigo algo que nunca te has atrevido a decirle antes, ¿cómo te sientes?

LECCIÓN DIDÁCTICA 5, 1º ESO.

EL PUEBLO DE LOS SUCIOS, factor 5 –con buena educación, amable y ordenado-

1. SÍNTESIS DEL RELATO.

Pedro es un niño terriblemente desordenado, tanto en casa como en el colegio. Pero su experiencia en el pueblo de los sucios va a llevarle a cambiar su conducta. Si, como Pedro, imaginamos que nuestra conducta se generaliza y pensamos en sus consecuencias a gran escala, eso nos puede hacer cambiar de opinión.

2. RASGOS DE RESPONSABILIDAD: Con buena educación, amable y ordenado.

- a. Urbanidad y aseo
- b. Organizado y ordenado

3. COMENTARIO Y ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES

I DESCRIBIR : IDENTIFICARNOS CON EL PROTAGONISTA PARA RECONOCERNOS

- Describe con 3 adjetivos la conducta de Pedro al comienzo, en su casa y en el colegio.
- Describe con 3 adjetivos la conducta de Pedro cuando regresa del pueblo de los sucios.
- ¿Te gustaría tener un amigo que se pareciera a Pedro tal y como es al comienzo del relato?
- ¿A tus padres les gustaría que tú te parecieras en tus costumbres a Pedro cuando regresa del pueblo de los sucios?
- ¿Conoces a alguna persona que hubiera actuado en el pueblo de los sucios de una forma parecida a la de Pedro?

II NARRAR: ESTA HISTORIA ES UNA METÁFORA DE LO QUE NOS SUCEDE A NOSOTROS.

Planteamiento: Las causas del conflicto moral, ¿por qué hay que ser aseado y ordenado?

- ¿Cuáles son las situaciones en las que el protagonista demuestra que es desorganizado y sucio?
- ¿Quién le quiere corregir, para ayudarlo a ser más ordenado?

Nudo: El conflicto, ¿se puede ser feliz en un mundo caótico?

- ¿Con qué dificultades se encuentra Pedro cuando llega al pueblo de los sucios?
- ¿Es feliz allí?

Desenlace: las consecuencias de nuestras decisiones.

- ¿Cómo se solucionan esas dificultades?
- ¿Qué hubieras hecho tú en su lugar?

III PROYECTARSE PARA APRENDER A TOMAR DECISIONES RESPONSABLES

- ¿Pedro recibe algún tipo de ayuda?
- ¿Gracias a él, alguien recibe alguna recompensa?
- ¿Crees que debes mejorar en algún aspecto para ser más organizado y aseado?
- Imagínate siendo más ordenado. ¿Qué harías? ¿Cómo te sentirías?

LECCIÓN DIDÁCTICA 6, 1º ESO.

EL NIÑO Y LA BOMBA, factores 4 y 8 -aceptación de errores, y consecuente y autocontrolado-

1. SÍNTESIS DEL RELATO.

Un niño imprudente escucha las palabras de una bomba que le pide ser desenterrada, él niño inconsciente, sin pensar en las consecuencias de sus actos le obedece. Al niño le pierde el interés egoísta pues la bomba le promete concederle tres deseos.

2. RASGOS DE RESPONSABILIDAD.

- a. Autoatribución de errores y aceptar sus consecuencias con autocrítica: “Pensar en la influencia de nuestros actos en los demás”.
- b. Consecuente, prudente y autocontrolado.
 - Prudencia, sentido común: “Evitar los peligros que tienen las consecuencias de tus actos”
 - Pensar las cosas detenidamente: “lo mejor para cada situación”.
 - Ser consecuente y “una vez cometido un error, aceptar las consecuencias”.

3. COMENTARIO Y ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES

I. DESCRIBIR: IDENTIFICARSE PARA RECONOCERSE.

¿Te parece que el niño es prudente? ¿tú hubieras hecho lo mismo? ¿Por qué le hace caso a las promesas de la bomba? ¿Uno puede hacer caso a algo tan peligroso como una bomba? ¿Algún conocido tuyo ha hecho alguna vez algo peligroso? ¿Por qué?

II. NARRAR: PLANTEAMIENTO, NUDO Y DESENLACE.

En el relato falta el planteamiento, señala cuál es el nudo y cuál es el desenlace. Imagina ahora el planteamiento:

¿Quién había enterrado la bomba? ¿Por qué el niño está solo cuando encuentra la bomba?

Imagina ahora otro desenlace posible: Los habitantes del pueblo deciden vengarse del niño, ¿qué sucedería?

III. PROYECTAR: IMAGINAR PARA TOMAR BUENAS DECISIONES.

¿Qué hubiera ocurrido si la bomba hubiera decidido estallar?

¿Qué hubiera ocurrido si los habitantes del pueblo no se hubieran puesto de acuerdo para ir a hablar con la bomba?

¿Cómo reaccionarían tus vecinos, te perdonarían?

Imagínate reparando algo o limpiando algo en el portal de tu comunidad, ¿cómo te sentirías?

LECCIÓN DIDÁCTICA, 7, 1º ESO.

UNA CHICA MUY PRESUMIDA, factor 6 –justicia como honestidad y compromiso-.

1. SÍNTESIS DEL RELATO

Una muchacha muy presumida encuentra por casualidad un anillo de compromiso, no resiste la tentación de probárselo. Pero el anillo es pequeño y no consigue sacárselo del dedo. Para no verse descubierta, inventa cada vez mentiras más grandes.

2. RASGOS DE RESPONSABILIDAD

- La justicia entendida como honestidad (sinceridad, autenticidad, honradez).
- La justicia entendida como compromiso con los compañeros (ayudar y colaborar con los otros).
- La justicia entendida como generosidad, frente al egoísmo.

3. COMENTARIO Y ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES

I DESCRIBIR PARA RECONOCERNOS EN EL PROTAGONISTA.

- ¿Por qué el cuento se titula *La presumida* no sería un mejor título *La ladrona* o *La mentirosa*?
- ¿Conoces a alguien así?
- ¿Tú alguna vez has hecho lo mismo que la protagonista, has mentido y te has visto envuelto en mentiras cada vez más grandes?

II NARRAR: ESTA HISTORIA ES UNA METÁFORA DE MIS PROPIAS HISTORIAS

Planteamiento, las causas del conflicto.

- ¿Qué quiere decir que la presumida, por vergüenza, va inventando mentiras cada vez más grandes?
- ¿Por qué supones que el policía quiere ayudarla cuando se la encuentra con las manos vendadas?

Nudo: el dilema moral que se le presenta al protagonista.

- ¿La protagonista piensa en las consecuencias de sus mentiras para los demás?
- ¿Cuál es la peor de las mentiras que inventa la presumida?

Desenlace: las consecuencias de nuestras decisiones.

- ¿Qué consecuencias tienen sus mentiras para ella y para los demás?
- Te parece que el novio es generoso cuando va a visitarla a la cárcel y la perdona?

III PROYECTAR: IMAGINÉMONOS TOMANDO BUENAS DECISIONES.

- Imagínate qué hubiera ocurrido si la mentirosa le hubiera confesado al policía que no tenía los brazos rotos, que todo era una mentira.
- Imagínate cómo se sintió la novia, cuando la manchó el vestido.
- ¿Alguna vez has contado mentiras tontas a tus amigos? Imagínate ahora confesando que no era verdad. ¿Cómo te sentiría?

LECCIÓN DIDÁCTICA 8, 2ºESO

UN PADRE MUY OCUPADO, factores 9 y 10–los padres como modelos de responsabilidad social y perseverancia-

1. SÍNTESIS DEL RELATO.

El padre de Cristina no puede asistir a la fiesta de fin de curso de su hija, aunque es domingo tiene que ir a trabajar. Piensa que así a la larga él y su hija podrán llegar a ser más felices. El padre piensa que su responsabilidad más importante es el bienestar económico de su hija y por ello debe trabajar muchísimo, aunque eso suponga dejarla sola. Cristina solo quiere la compañía de su padre. No entiende que más objetos y una casa más grande puedan hacerles más felices.

2. RASGOS DE RESPONSABILIDAD.

- -La responsabilidad social se manifiesta en un modelo de padre dedicado a sus hijos.
- -la perseverancia se ejemplifica en un modelo de padre dedicado a sus hijos.
- -Un modelo de responsabilidad social y perseverancia es un modelo de padre dedicado a sus hijos.

3. COMENTARIO Y ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES.

I DESCRIBIR A LOS PROTAGONISTAS PARA RECONOCERNOS EN ELLOS

- La protagonista se enfada con su padre? ¿Cómo reacciona? ¿Cómo reaccionarías tú?
- ¿Por qué Cristina quiere saber las motivaciones de su padre? ¿Las acepta? ¿Por qué las acepta?
- ¿Conoces a alguien que se parezca al padre de Cristina?

II NARRAR: LOS CONFLICTOS QUE PRESENTAN LOS CUENTOS SON METÁFORAS DE NUESTROS CONFLICTOS VITALES.

Planteamiento: las causas del conflicto moral, ¿dedicamos suficiente tiempo a las personas que queremos?

- ¿Por qué el cuento se titula “Un padre muy ocupado”?
- ¿Por qué el padre de Cristina no tiene tiempo para su hija?

Nudo: el dilema que se le plantea al protagonista ¿qué tengo que hacer cuando los demás no actúan como yo espero de ellos?

- ¿Te parece que el padre actúa bien procurando sólo el bienestar económico de su hija?
- ¿Tú alguna vez has hecho lo mismo que la protagonista, les has hecho ver a tus padres que los necesitas, que necesitas su compañía?

Desenlace: las buenas consecuencias de las buenas decisiones, una familia unida.

- ¿Qué consecuencias tiene la conducta de su padre para ella y para él?
- ¿Por qué su padre cambia finalmente de intención y se queda en casa para acompañarla después?

III PROYECTARSE: IMAGÍNA TE QUÉ HUBIERA OCURRIDO, IMAGÍNA TE QUÉ TE OCURRIRÍA A TI

- ¿El padre de Cristina piensa en la influencia de sus actos en Cristina?
- Y si el padre de Cristina se hubiera ido a trabajar, ¿cómo se hubiera sentido Cristina?
- Imagínate contándoles a tus padres algo que te preocupa ¿Cómo te sentirías?
- Imagínate agradeciendo a tus padres todo su esfuerzo y cariño. ¿Cómo te sentirías?

LECCIÓN DIDÁCTICA 9, 2ºESO

LAS TAREAS DE CASA, factor 1 –respetuoso en el contexto de la escuela, la familia y la sociedad-

1. SÍNTESIS DEL RELATO.

En un intercambio a Londres, Nuria tiene que tomar una decisión en qué tipo de familia quiere alojarse. Su primera decisión es muy interesada, prefiere una familia muy tradicional donde la madre parece que va a encargarse de todas las tareas. Ella cree que de esta forma va a librarse de colaborar en las arduas tareas de la casa. Pero su decisión no ha sido acertada...

2. RASGOS DE RESPONSABILIDAD.

- a. Respetuoso en el contexto de la familia.
- b. Orden en el contexto familiar.

3. LA ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES.

1. DESCRIBIR PARA RECONOCERNOS EN LOS PROTAGONISTAS DEL RELATO.

- ¿Cómo son las decisiones de Nuria?
- ¿Te parecen buenas decisiones? ¿Describirías a Nuria como una chica responsable y respetuosa?
- ¿Qué es ser respetuoso con tu familia, en casa?+
- ¿Te consideras respetuoso en el contexto de tu familia? ¿Y, en el contexto de la escuela? ¿Por qué?

2. NARRAR: ESTA HISTORIA SE PARECE ALGO A LO QUE YO VIVO, A LO QUE A MÍ ME PREOCUPA, A LAS COSAS QUE YO PIENSO...

Planteamiento: las causas del dilema moral que se le presenta al protagonista

- ¿Por qué los profesores recomiendan a los alumnos que reflexionen sobre el tipo de familia con la que les conviene alojarse durante el intercambio?
- ¿Qué quiere decir “familia tradicional” en el contexto del cuento?

Nudo: el conflicto moral del protagonista

- ¿Por qué supones que Nuria prefería alojarse con una familia de este tipo?
- ¿Te parece que Nuria es consciente de las consecuencias de sus elecciones?, ¿Tú alguna vez has hecho lo mismo, has preferido que tu madre o tu padre hiciera todas las tareas de tu casa?
- ¿Qué te parece el reparto de tareas en la segunda familia donde se aloja Nuria?

Desenlace: las consecuencias de nuestras decisiones.

- ¿Nuria piensa en la influencia del reparto de tareas en la felicidad familiar?
- ¿Qué consecuencias tiene el reparto estrictamente igualitario de las tareas en la segunda familia?
- ¿Por qué el reparto de las tareas, en la última de las familias donde se aloja Nuria, es el que hace más felices a todos?

3. PROYECTAR: IMAGINAR PARA EN EL FUTURO TOMAR DECISIONES RESPONSABLES.

- -¿Qué crees que hubiera hecho Nuria si en la primera familia que elige no hubiera tenido que ayudar en casa?
- -¿Te parecen egoístas todas las decisiones de Nuria? ¿Por qué?
- -Imagínate viviendo en la primera familia, ¿qué harías? ¿cómo te sentirías?
- -Imagínate viviendo en la primera familia, ¿qué harías? ¿cómo te sentirías?
- -Imagínate viviendo en la primera familia, ¿qué harías? ¿cómo te sentirías?

LECCIÓN DIDÁCTICA 10, 2º ESO.

LA ÚLTIMA HOJA, factor 2–amigable y dispuesto a la ayuda-

1. SÍNTESIS.

Johnsy y Sue son dos amigas artistas. Cuando Johnsy enferma, su amiga Sue se ocupa de cuidarla, pero aun así no consigue que mejore. Será la generosidad y la creatividad de otro artista más mayor, Behrman, la cura de Johnsy. Finalmente, el sacrificio de los amigos, la creatividad y la esperanza en un futuro mejor serán las medicinas que nos puedan salvar en los momentos difíciles.

2. RASGOS DE RESPONSABILIDAD:

- a. Con buena educación
- b. Ser amigable y estar dispuesto a la ayuda y a la colaboración
 - Empatía y “saber escuchar”.
 - Compañerismo: “llevarse bien con los compañeros”
 - Llevarse bien con los adultos:
 - “Ser colaborador”
 - “Capacidad para la convivencia”.

2. COMENTARIO Y ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES

I DESCRIBIR: IDENTIFICARNOS CON LOS PROTAGONISTAS PARA PRECONOCERNOS EN ELLOS

- ¿Cómo se llaman los protagonistas del relato?
- Cuando cae enferma Johnsy, cómo reacciona su amiga?
- ¿Con qué dificultad se encuentra Sue para ayudar a su amiga?
- ¿Qué hubieras hecho en el lugar de Sue?
- ¿Sue recibe algún tipo de ayuda?
- ¿Sue recibe alguna recompensa?
- Describe la conducta de Sue su conducta con 5 adjetivos.
- ¿Te gustaría tener un amigo así?
- ¿A tus padres les gustaría que tú te parecieras en tus costumbres a Sue?

II NARRAR: EL RELATO ES UNA METÁFORA DE NUESTROS PROPIOS CONFLICTOS MORALES.

Planteamiento: las causas del conflicto moral

- Quién va a ayudar a sanar definitivamente a Johnsy, qué hace por ella?
- ¿Conoces a alguna persona que hubiera actuado en su situación de una forma parecida?
- Describe la conducta de Behrman con 5 adjetivos.

Nudo: el dilema moral. En este caso, ayudar o no un amigo.

- ¿Hasta qué punto?
- ¿Qué arriesgarías?

Desenlace: las consecuencias de las decisiones tomadas.

- ¿Qué le sucede a Behrman?
- ¿Behrman recibe alguna recompensa o premio por su ayuda?

PROYECTAR: IMAGINAR LAS CONSECUENCIAS DE LAS BUENAS DECISIONES.

- Propón un final alternativo para el cuento.
- ¿Qué le hubiera ocurrido a Sue si no hubiera ayudado a su amiga?
- ¿Cómo se hubiera sentido Behrman si no hubiera intentado ayudarlas?
- ¿Te gustaría ser mejor amigo de tus compañeros? ¿Qué harías? ¿Cómo te sentirías?

LECCIÓN DIDÁCTICA, 11, 2º ESO.

EL HADA DESORDENADA, factor 5 –con buena educación, amable y ordenado-

1. SÍNTESIS DEL RELATO

Un hada ha perdido el respeto de todo el mundo por chapucera. Es tan desordenada que ya no tiene cucharas limpias y utiliza la barita mágica para remover la sopa. Sus hechizos ya no funcionan. Pero un joven aprendiz de brujo quiere ayudarla a ser más ordenada

2. RASGOS DE RESPONSABILIDAD.

- a. Amigabilidad y buena educación.
- b. Orden en las tareas y trabajos escolares.
- c. Colaboración en las tareas de la casa.

3. ESTRUCTURA Y COMENTARIO DE LAS ACTIVIDADES.

I DESCRIBIR PARA RECONOCERNOS EN EL PROTAGONISTA.

- Por qué el cuento se titula “El hada desordenada”?
- ¿Por qué el hada había perdido el respeto de todo el mundo?
- ¿Conoces a alguien que se parezca al hada?

II NARRAR, LA HISTORIA ES UNA METÁFORA DE NUESTRAS HISTORIAS PERSONALES

Planteamiento: las causas del conflicto moral.

- ¿Tener cosas importantes que hacer nos distrae de las cosas pequeñas como el orden?

Nudo: el dilema moral al que se enfrenta la protagonista.

- ¿Por qué supones que Adrián empieza a interesarse por el hada?
- ¿Te parece que Adrián es tan ordenado como pretende, o más bien aprende a serlo al intentar organizar la cocina del hada? ¿Tú alguna vez has hecho lo mismo, has ayudado a alguien a ser más ordenado?

El desenlace: las consecuencias de nuestras decisiones.

- Por qué crees que el hada, cuando mejora el orden en su cocina, mejora también profesionalmente en sus hechizos?

III PROYECTAR: IMAGÍNA TE QUÉ HUBIERA OCURRIDO SI...

- Y si Iván no hubiera ayudado a ordenar la casa del hada, ¿qué hubiera ocurrido?
- Y si el hada no se hubiera dejado convencer por Iván, ¿qué hubiera ocurrido?
- ¿Crees que el hada va a volver a las andadas?
- Imagínate siendo más ordenado-a, ¿qué harías? ¿cómo te sentirías?

LECCIÓN DIDÁCTICA 12, 2º ESO.

EL GNOMO, factores 3 y 7 – con autodisciplina y perseverante, y obediente y confiable-

1. SÍNTESIS DEL RELATO.

Dos hermanas Magdalena y Marta viven pobremente y deciden desobedecer los consejos del tío Gregorio. Deciden en la noche visitar una fuente encantada donde vive un gnomo malvado que guarda un tesoro. Magdalena es menos ambiciosa y se salva, pero Marta, cegada por la avaricia tendrá un final terrible.

2. RASGOS DE RESPONSABILIDAD:

Ser trabajador, constante y autodisciplinado

Traer las actividades hechas, cuaderno limpio, completo etc.

Constancia: “todos los días”, “ser estudioso”.

Obediencia.

1. en clase: atención al profesor, no faltar a clase, puntualidad...
2. obediente en casa: “participar en tareas domésticas”.
3. Cumplir lo que promete.

3. COMENTARIO Y ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES

I DESCRIBIR: IDENTIFICARSE CON LOS PERSONAJES PARA RECONOCERSE EN ELLOS.

- Describe los personajes de Marta y Magdalena. ¿Cómo es la relación de las dos hermanas?, ¿qué desean?
- ¿Marta y Magdalena son desobedientes?
- ¿Te riñen a menudo por ser desobediente?
- ¿Conoces a alguna persona avara o muy egoísta?

II NARRAR: El nudo de la historia, en este caso desobedecer a las normas en busca de fortuna, es el dilema moral que se le presenta al alumno.

Planteamiento: causas del conflicto moral

- ¿Qué consejo da a las jóvenes el tío Gregorio? ¿Por qué?
- ¿Te parece justa la dura vida que llevan estas jóvenes?

Nudo: El dilema moral de la historia.

Las jóvenes son pobres y desean mejorar de vida, por ello buscan un tesoro. ¿Qué opinas de su decisión?

Desenlace: las consecuencias.

- ¿Por qué Magdalena se salva y Marta no?
- ¿Qué debiera haber hecho Marta para salvarse?

El relato como metáfora de la propia historia.

- ¿Qué representan los gnomos?, ¿cómo deslumbran a las jóvenes?, ¿dónde habitan?
- Resume la historia del pastor que cuenta el anciano. ¿Por qué consigue salvarse?
- La moraleja de esta historia es la obediencia a las costumbres del lugar, a las normas que parecen no tener sentido, pero sí que lo tienen ¿Cómo aparece esto en el cuento? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?
- El cuento también critica la avaricia, ¿cómo?

III PROYECTARNOS TOMANDO BUENAS DECISIONES.

- ¿Es bueno ser audaz y no respetar las normas?
- Imagina qué hubiera sucedido si Marta finalmente se salvara. ¿Cómo hubiera sido su vida y la vida de su hermana?
- Imagínate cómo sería tu vida si todos fuéramos menos materialista: ¿Qué haríamos? ¿Cómo te sentirías?

LECCIÓN DIDÁCTICA 13, 2º ESO.

EL REY QUE HACÍA DESIERTOS, factores 4 y 6 -aceptación de errores, y justicia como honestidad y compromiso-

1. SÍNTESIS DEL RELATO.

Este cuento de Saramago supone la posibilidad de reflexionar sobre la rabia y la falta de empatía con los demás. El rey que tenía el corazón helado destruye las cosas bellas, convirtiendo su reino en un desierto. Se trata de que el alumnado se plantee qué es la responsabilidad social, cómo las consecuencias de nuestra falta de autocontrol y nuestra incapacidad para aceptar los errores tienen consecuencias para los demás. Por otra parte esta tarea crítica conlleva también después una tarea constructiva sobre lo que es la justicia y el compromiso con los demás.

2. RASGOS DE RESPONSABILIDAD TRABAJADOS.

- a. La importancia de controlar las propias emociones.
- b. La importancia de aceptar los errores.
- c. La justicia como compromiso con los otros.

3. COMENTARIO Y ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES

I. DESCRIBIR: Identificarnos con el personaje para reconocernos.

¿Cómo describirías al rey? ¿Los políticos actuales hacen desiertos? ¿Tú actúas alguna vez como el rey del cuento? ¿Te dejas llevar por la rabia? ¿Alguna vez has roto algo bonito porque estabas enfadado?

II NARRAR: En el cuento aparecen el nudo y el desenlace, pero no el planteamiento. Los alumnos habrán de imaginar...

El cuento nos dice que el rey actuaba de aquella forma cruel e insensata porque tenía un defecto en el corazón, pero no nos dice cuál fue la causa de que el rey fuera tan insensible. ¿Qué quiere decir tener un defecto en el corazón? ¿Qué le habría pasado al rey? ¿Por qué estaba tan enfadado? El desenlace del cuento es la venganza de los súbditos, pero ¿tú hubieras preferido que el cuento acabara bien? Imagina finales alternativos más felices que el de la historia que hemos leído.

III PROYECTARSE PARA TOMAR BUENAS DECISIONES EN EL FUTURO.

- -¿Y si el rey se hubiera arrepentido, cómo hubiera terminado la historia?
- -¿Y si los súbditos le hubieran perdonado, el rey habría cambiado de conducta?
- -¿Cómo reaccionas cuando tus amigos, padres, profesores te perdonan? ¿Cómo te sientes?
- -¿Alguna vez has ensuciado o estropeado una planta? Imagínate cómo te sentirías si repararas los daños.

LECCIÓN DIDÁCTICA 14, 2º ESO.

PERDIDO EN EL BOSQUE, factor 8 –consecuente, prudente y autocontrolado-.

1. SÍNTESIS DEL CUENTO

Iván se pierde en el bosque cuando sale con sus padres a hacer senderismo. Enseguida se cansa y como forma de protesta se queda sentado en el suelo. Su familia no se percata y sigue adelante. Iván pasará toda la noche solo, refugiado en una cueva. El terror se apoderará de él.

2. RASGOS DE RESPONSABILIDAD

- Autoatribución y reconocimiento de errores para enmendarlos.
- Aprender a controlar las rabietas y los estados de ánimo.
- Valorar la paciencia como forma de lograr nuestros objetivos y de potenciar la amistad.

3. COMENTARIO Y ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES

DESCRIBIR PARA RECONOCERNOS EN EL PROTAGONISTA

- ¿Cómo describirías la conducta de Iván en los diferentes momentos del cuento?
- ¿Qué es lo peor y lo mejor que hace Iván?
- ¿Tú alguna vez has hecho lo mismo, por culpa de una rabieta te has perdido algo importante?

NARRAR, LA HISTORIA ES UNA METÁFORA DE PROPIA HISTORIA

Planteamiento: las causas del conflicto moral. ¿Podemos controlar los estados de ánimo, el cansancio, el miedo...?:

- ¿Por qué Iván se pierde en el bosque?
- ¿Qué quiere decir que el miedo agranda los peligros?

Nudo: el conflicto.

- ¿En qué sentido la paciencia y la capacidad de tranquilizarnos en momentos de peligro es el tema del cuento?

Desenlace: las buenas y las malas decisiones de Iván.

- ¿Iván podía haberse sobrepuesto al cansancio como después se sobrepuso al miedo?
- ¿Qué consecuencias tiene para él y para su familia la rabieta por cansancio al comienzo del cuento?
- ¿Qué consecuencias tienen las rabietas?

III PROYECTARNOS HACIA EL FUTURO, IMAGINANDO TOMAR DECISIONES RESPONSABLES

- ¿En algún momento Iván piensa en cómo se sentirán sus padres cuando lo pierden de vista?
- Imaginate qué hubiera ocurrido si Iván hubiera sucumbido al miedo esa noche.
- Imaginate qué hubiera ocurrido si Iván no hubiera recordado y puesto en práctica los consejos de sus padres.
- ¿A veces tienes miedo a la oscuridad o a estar solo? Imaginate qué harías en esos casos si fueras muy valiente. ¿Cómo te sentirías?

2. INSTRUCCIONES PARA TRABAJAR EL PROGRAMA CON LOS PADRES

2.1. Trabajar los modelos y los hábitos: Formar a los padres.

Las figuras modelos por excelencia y que ayudan a crecer como persona al alumno en la etapa educativa son los padres y los profesores. En el programa que nos ocupa nos centramos en los padres y en el tutor/a de referencia del alumno.

En cuanto a los padres/madres, se aprovechará la escuela de padres del centro educativo para trabajar con ellos el valor de la responsabilidad como tema monográfico de los dos cursos que dura la implementación del programa.

A este respecto se propone que desde el Departamento de Orientación se planifique un plan de formación para padres que se prolongue durante el primero de los cursos, y cuyo contenido y planificación, en paralelo con las actividades del alumnado podría organizarse así:

2.2. Plan de actividades: primer curso.

Durante los dos cursos el núcleo de la responsabilidad con los padres se trabajaría desde dos puntos de vista:

1º Comprensión por su parte del concepto de responsabilidad y de las actitudes que lo desarrollan, mediante un plan de charlas informativas, organizado desde el Departamento de Orientación.

2º Y, por otra, fomento de la responsabilidad a través de la lectura.

Para conseguir este segundo punto, se invitará a los padres a participar con sus hijos en el seguimiento de las lecturas expuestas en los Blogs, especialmente creados a tal efecto. Igualmente, se les animará a los padres a que comenten las lecturas con sus hijos, siguiendo el esquema que a continuación se expone.

PREGUNTAS SOBRE LOS RELATOS A LOS PADRES DE ALUMNOS DE 1º Y 2º DE ESO.

Nombre y apellidos del alumno

a.....

Nombre y apellidos del padre-
madre.....

.....

Curso de su hijo.....

Título del relato elegido.....

Después de leer el relato, conteste por favor a las siguientes preguntas.

6. Proponga un slogan que recoja la temática del relato y con el que pudiera hacerlo atractivo, para que otros alumnos estuvieran interesados en leerlo.
7. Por favor, adscriba la temática del cuento a alguno de los rasgos de responsabilidad siguientes. Puede elegir varios. subraye aquellos rasgos que crees que aparecen:

11) Respetuoso en el contexto de la escuela, de la familia y la sociedad

12) Amigable y dispuesto a la ayuda.

13) Con autodisciplina y perseverancia

14) Aceptación de los errores.

15) Con buena educación, amable y ordenado

16) Justicia como honestidad y compromiso con los compañeros.

17) Obediencia y confiabilidad

18) Consecuente, prudente y autocontrolado.

19) Padres como modelos de responsabilidad social.

20) Padres como modelos de perseverancia.

8. ¿Para qué edad cree usted que está indicado?

9. Proponga un título alternativo

10. Comente con su hijo/a sus respuestas. Intente explicarle sus elecciones.

2.3. Plan de actividades: durante el segundo curso.

Se quiere implicar todo lo posible a los padres, últimos responsables de los hábitos de responsabilidad de sus hijos y también principales modelos para estos. Para ello, desde la escuela de padres y su club de lectura, se adaptarán diversos cuentos populares, para que así resulten más cercanos y atractivos como modelos de identificación para alumnos de 12 a 14 años.

Sería muy interesante que se creara un club de lecto-escritura del centro educativo para los padres, en el cual se seleccionaran algunas de las lecturas - alternativas a las que aquí se presentan-. Igualmente, que fueran los padres los que allí adaptaran los cuentos tradicionales para la edad y contexto de sus hijos. En el presente programa se adaptaron los siguientes cuentos:

1º de ESO:

El día de la responsabilidad, factor 1 –respetuoso en el contexto de la escuela, la familia y la sociedad-.

Una chica muy presumida, factor 6 –justicia como honestidad y compromiso-

2º ESO:

Un padre muy ocupado, factores 9 y 10–los padres como modelos de responsabilidad social y perseverancia-.

Las tareas de casa, factor 1 –respetuoso en el contexto de la escuela, la familia y la sociedad-

El hada desordenada, factor 5 –con buena educación, amable y ordenado-

Perdido en el bosque, factor 8 –consecuente, prudente y autocontrolado-.

Pero lo ideal sería que en cada centro los padres adaptaran algunos de los relatos al contexto e interés de sus hijos.

Para los alumnos de 1º de ESO recomendamos adaptar cuentos para trabajar los factores 1 -respetuoso en el contexto de la escuela, la familia y la sociedad- y 6 – justicia como honestidad y compromiso-. Y, de esta forma, completar de forma contextualizada el programa que aquí se presenta. Recordemos que sería recomendable trabajar los 10 factores al menos dos veces por curso.

Para el alumnado de 2º de ESO, los factores que habría que trabajar para completar el programa serían: 1 –respetuoso en el contexto de la escuela, la familia y la sociedad-; 5 –con buena educación, amable y ordenado-; 8 –consecuente, prudente y autocontrolado-; 9 y 10 –los padres como modelos de responsabilidad social y perseverancia-.

3. LECCIONES DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR CON LOS ALUMNOS

LECCIÓN DIDÁCTICA1: “YO SOY SAM”

Película dirigida a alumnos de 1º de ESO.

Factores: 9 y 10

Padres como modelos de responsabilidad social (F9).

Los padres como modelos de perseverancia (F10).

OBJETIVOS

- a. Que el alumno sea consciente y reflexione sobre la importancia que tienen sus padres como modelos de su conducta.
- b. Que el alumno reflexione sobre las normas que siguen sus padres y tutores sobre disciplina y constancia.
- c. Que el alumno se haga consciente de sus actitudes sobre la autodisciplina.
- d. Que el alumno reflexione sobre sus hábitos y modelos de conducta respecto a la responsabilidad social.
- e. Trabajar la identificación del alumno con los personajes principales
- f. Trabajar las intenciones de mejora sobre sus creencias, normas, actitudes, modelos y hábitos.

LOS CONTENIDOS A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES

Contesta a las siguientes preguntas.

- g. ¿De qué trata la película?
- h. ¿Por qué quieren quitarle la custodia de Lucy a Sam?
- i. ¿Qué situaciones hacen pensar que Sam sí se puede encargar de Lucy?
¿por qué?
- j. ¿Qué situaciones hacen pensar que Sam no se puede encargar de Lucy?
¿por qué?
- k. Describe la conducta de Sam con 5 adjetivos.
- l. Describe la conducta de Lucy con 5 adjetivos. ¿En este caso, actuaría de la misma forma o de forma diferente?..
- m. Describe la conducta de Rita con 5 adjetivos.

- n. ¿Cómo es Sam? ¿Es un buen padre? ¿Su conducta se parece o no a la de mis padres? ¿Cómo actuarían mis padres en una circunstancia semejante?...
- o. ¿Cómo es Rita? ¿Por qué Rita es una buena profesional? ¿Rita es una buena madre? ¿En qué sentido Rita se parece o no a mis padres?
- p. ¿El desenlace en la película es feliz?
- q. El desenlace viene dado por las buenas decisiones de los tres protagonistas:¿Entre todos consiguen que Sam recupere la custodia de su hija?
- r. ¿Qué cambiarías del final?
- s. ¿Conoces a alguien que se les parezca?
- t. ¿Un juez puede quitar la custodia a los padres por no tener medios para mantenerlos?, “¿un juez puede quitar la custodia a los padres si están en la cárcel?
- u. ¿Qué hubiera ocurrido si Sam hubiera sido un padre negligente y no se hubiera ocupado bien de su hija?
- v. ¿Y si Sam no hubiera luchado por su hija, qué hubiera ocurrido?
- w. ¿Y si Rita hubiera hecho más caso a su familia y menos al caso de Sam, qué hubiera sucedido?
- x. ¿Y si Lucy se hubiera avergonzado de su padre, qué hubiera ocurrido?
- y. Y tú, ¿te pareces en algo a los personajes? ¿En qué? ¿Crees que son buenas conductas? (haz propuestas para mejorar)

AUTOEVALUACIÓN

Después de realizar las actividades anteriores, ahora contesta a las siguientes preguntas, tratando de ser sincero en tus respuestas. Valora cada una de ellas en uno de los siguientes rasgos:

1. No te ocurre
2. Algunas veces
3. Con frecuencias
4. Si, siempre

	1	2	3	4
ASPECTOS COGNITIVOS				
¿Crees que es importante tener modelos de responsabilidad para tomar decisiones correctas?-creencias-				
¿Te gusta que tus padres sean perseverantes y terminen lo que empiezan?-actitudes-				
¿Tus padres fomentan tu autocontrol, que decidas con calma, sin ansiedad, ni rabietas?-normas-				
¿A partir de ahora, vas a pensar más y de forma controlada tus decisiones, pensando en sus consecuencias sociales y en general para los demás?-intenciones-				
¿Los profesores deciden y reaccionan con calma?-modelos-				
¿Te describirías como una persona constante y cumplidora ?-hábitos-				
ASPECTOS EMOCIONALES				
¿Te da pena cuando quitan la custodia de su hija al protagonista?				
¿Te da rabia cuando las autoridades no atienden a la opinión de la niña?				
ASPECTOS CONDUCTUALES Y PROSOCIALES				
Con respecto a todo lo anterior, haz una lista de propósitos de mejora para el futuro, concreta lo más posible: - - - -				

LECCIÓN DIDÁCTICA 2: EL DÍA DE LA RESPONSABILIDAD

Unidad didáctica para 1º de ESO.

Factores trabajados: 1

Respetuoso en el contexto de la escuela, la familia y la sociedad (F1).

EL DÍA DE LA RESPONSABILIDAD

Cuento adaptado por los padres del club de lectura del IES Delicias.

El día de la responsabilidad era uno de los más esperados por todos los chavales de Primero C de ESO. Se celebraba durante la primera semana del curso, y ese día a chicos y a chicas les encomendaban una tarea de la que debían hacerse cargo durante ese año. Había tareas más o menos interesantes, y los chicos se hacían ilusiones con recibir una de las mejores. A la hora de repartir las tareas, la profesora tenía muy en cuenta quiénes habían sido los alumnos menos responsables del año anterior, y éstos eran los que con menos ilusión esperaban aquel día. Y entre ellos destacaba Gerardo, un chico vago y contestón que el año anterior no había cumplido las tareas que la profe le había encomendado. Todos sabían que era el favorito para recibir el peor encargo: cuidar de que siempre hubiera tizas en clase. Era una tarea imposible. En cuanto el profesor o profesora salía por la puerta, las tizas llovían sobre las cabezas de los alumnos. Una guerra de proyectiles daba comienzo hasta agotar las existencias de munición. Después todos se iban de rositas menos el responsable de las tizas que se chupaba el marrón y se llevaba la bronca.

Pero aquel año hubo sorpresas. Cada uno recibió alguno de los encargos habituales, como forrar los libros de lectura de la clase, avisar de la hora, limpiar la pizarra o cuidar alguna de las plantas de las ventanas. Pero el encargo de Gerardo fue muy diferente: una cajita con arena y una gatita siamesa de aspecto altivo y malhumorado. Gerardo no sabía si sentirse ilusionado o desilusionado. Ser el árbitro en la guerra de tizas le parecía mucho más interesante que cuidar de que todos los días la gata comiera y bebiera; además de comprar pesados sacos de arena para que la gata tuviera siempre limpia su gatera.

La mayoría de sus compañeros lo envidió mucho por ser el responsable de la mascota de la clase, y comentaban la injusticia de aquella maravillosa asignación al irresponsable de Gerardo. Incluso su propio padre se enfadó muchísimo con la profesora, y animó a Gerardo a no hacer caso de la mascota.

Gerardo, por el contrario, empezó a encontrar aquel encargo muy interesante. El mal carácter de aquella gata indómita le parecía un reto y le puso un nombre: Roseta.

Así que Gerardo investigó sobre los gatos: aprendió sobre las distintas especies y estudió todo lo referente a sus costumbres. Ahorró todo lo que pudo para comprarle galletas de premio y juguetes a la mascota de la clase. Compraba también la comida y la arena, y los fines de semana quería llevar la gata a su casa. A veces su padre y la maestra le daban permiso. Roseta, la gata, habitualmente dormía al sol en el patio o sobre los radiadores del hall del colegio. Se llevaba bien con todos los niños, que no osaban maltratar a la mascota preferida de Gerardo. Pero Roseta prefería los juegos y caricias de su cuidador, el travieso Gerardo, que se estaba convirtiendo en un chaval respetuoso y responsable. No sólo era respetuoso con el gato sino también con todos los materiales de la escuela; también en casa, donde había empezado a hacerse cargo de pequeñas tareas. Ese curso sus compañeros también habían cambiado para mejor. La clase siempre estaba ordenada y limpia, y las notas de todos habían subido con respecto a las del año anterior.

A final de curso, se abrió la puerta y apareció la Directora del Instituto con el jefe de Estudios. Los alumnos sintieron como latía más fuerte su corazón. ¿Quién habría hecho alguna fechoría? ¿A quién buscaban para ponerle un parte? Pero la profesora no se disgustó, interrumpió la clase con gran alegría y dijo:

- La Directora ha venido a contarnos una noticia estupenda ¿verdad?

- Efectivamente. Hoy se han publicado los resultados del concurso para elegir al alumno más responsable del colegio y el grupo también más responsable. Gerardo y esta clase han sido seleccionados. Como premio todos iréis este verano a un viaje por la selva tropical, donde investigaremos todo tipo de felinos en su entorno. De entre todas las escuelas de la ciudad, sin duda es aquí donde más habéis mejorado en responsabilidad y el ayuntamiento os invita a este estupendo viaje.

La fiesta de fin de curso ese año fue increíble. Todos felicitaban a la clase de 1º C por su idea de apuntarse al concurso, y a Gerardo por haber sido cuidadoso y responsable.

1. Objetivos

- a. Que el alumno sea consciente y reflexione sobre sus creencias sobre el respeto.
- b. Que el alumno reflexione sobre las normas pensando en las consecuencias para su familia, para la clase y para la naturaleza cuando no las cumple.
- c. Que el alumno se haga consciente de sus actitudes irrespetuosas y sus consecuencias.
- d. Que el alumno reflexione sobre sus hábitos y modelos de conducta respecto al respeto.
- e. Trabajar la identificación del alumno con el personaje principal.
- f. Trabajar intenciones de mejora en el respeto desde la reflexión sobre sus creencias, normas, actitudes, modelos y hábitos.

1. Los contenidos a través de las actividades

Contesta a las siguientes preguntas. Después harás una puesta en común con tus compañeros.

- a. Describe a Gerardo al comienzo de la historia con 5 adjetivos.
- b. ¿Conoces a alguien que se parezca a Gerardo? ¿Qué le dirías?
- c. Describe a Gerardo al final, también con 5 adjetivos.
- d. ¿Qué quiere decir que la profesora estaba pendiente de los alumnos menos responsables el año anterior?
- e. ¿Por qué supones que Gerardo empieza a interesarse por la gata Roseta?
- f. ¿Te parece que los alumnos de 1º en la historia eran al comienzo respetuosos?, ¿Tú alguna vez has hecho lo mismo, has destruido algo por aburrimiento o rabia?
- g. ¿Por qué crees que Gerardo, cuando comienza a cuidar de Roseta comienza a mejorar en todo lo demás?

- h. ¿Por qué los demás niños también mejoran en su responsabilidad?
- i. ¿Qué consecuencias tiene esta mejoría para Gerardo y para el resto de sus compañeros?
- j. Imagina que Gerardo se hubiera negado a cuidar de Roseta. ¿Qué argumentos le hubiera dado a la maestra? ¿Qué le respondería la maestra?
- k. ¿Tienes algún animal doméstico? ¿Cuidas bien de él?
- l. Imagina que tus padres te regalan el animal doméstico que deseas. ¿Qué harías? ¿Cómo te sentirías?
- m. Por qué el cuento se titula “El día de la responsabilidad”?

2. Autoevaluación

Después de realizar las actividades anteriores, ahora contesta a las siguientes preguntas, tratando de ser sincero en tus respuestas. Valora cada una de ellas en uno de los siguientes rasgos:

1. No te ocurre
2. Algunas veces
3. Con frecuencias
4. Si, siempre

	1	2	3	4
ASPECTOS COGNITIVOS				
¿Crees que es importante actuar con respeto hacia los objetos de uso común? (creencia) ¿Te gusta cuidar de los animales y de la plantas? (actitud). ¿Los profesores valoran que mejores en tu responsabilidad? (norma) . ¿A partir de ahora vas a ser más “respetuoso”, es decir te harás cargo de tareas en tu casa y cuidarás de las cosas de la clase? (intenciones) . ¿Tus padres respetan la naturaleza? (modelos). ¿Te describirías como una persona que respeta a los demás? ¿Por qué? (hábitos).				
ASPECTOS EMOCIONALES				
¿Te da pena cuando los demás maltratan a los animales? ¿Te da rabia cuando tus compañeros no respetan la naturaleza, por ejemplo, ensucian el campo o la playa? ¿Qué les dirías?				
ASPECTOS CONDUCTUALES Y PROSOCIALES				
Con respecto a todo lo anterior, haz una lista de propósitos de mejora para el futuro, concreta lo más posible: - -				

LECCIÓN DIDÁCTICA 3: LA CAJA DE BOMBONES

Unidad didáctica para 1º de ESO.

Factor trabajado: 2

Amigable y dispuesto a la ayuda (F2).

LA CAJA DE BOMBONES

Anónimo

Durante las vacaciones de verano, Pedro, todos los días, antes de ir a jugar con sus amigos hacía los recados para su madre. Todas las mañanas con su mochila al hombro y una lista de encargos en el bolsillo salía de su pequeña casa y se dirigía a la plaza del pueblo donde estaba la única tienda.

Vivían en un extremo del pueblo y para no aburrirse no siempre recorría el mismo camino.

Una mañana, en la que había escogido el camino más largo, al pasar por el sendero viejo, la viuda Guri le llamó desde la ventana. Pedro se acercó.

-Perdona Pedrito –a Pedro le sentaba fatal que le llamaran “Pedrito”- Ayer me he torcido un tobillo y no puedo andar, ¿Serías tan amable de hacerme un recado?

Pedro, que era un buen chaval, aceptó la propuesta. Así que al regreso tuvo que tomar el camino más largo, hacía calor y entre los encargos de su madre y de la señora Guri la mochila pesaba bastante, el camino se le hizo larguísimo y por supuesto llegó tarde a jugar con sus amigos.

A pesar de los inconvenientes Pedro pasaba todos los días por la casa de la señora Guri por si necesitaba algo.

Una mañana al entrar en la plaza vio a sus amigos pegados al escaparate de la tienda.

-¡Un león! –decía uno.

-¡Un elefante! –exclamaba otro.

Cuando se acercó vio algo maravilloso: ¡una preciosa caja de bombones con figura de animales! Se quedó pegado al cristal como sus compañeros.

-El último es un bicho raro- dijo uno

-No se... -comento otro-. Tiene pico de pato y patas de pato, ¡luego es un pato!

-Pero tiene cuatro patas, está como aplastado –dijo Pedro

-Serán dos patos aplastados por un camión– dijo un tercero haciendo reír a todos

Detrás de ellos, una voz muy conocida, excesivamente conocida, les sacó de dudas:

-Es un ornitorrinco que, en efecto, tiene patas y pico de pato pero no es un ave, es un mamífero de...

-Corte el rollo señor Maestro. Estamos de vacaciones y pensamos lo que queremos- dijo el Nani, que por cierto era el peor alumno y el más descarado.

A Pedro le pareció muy mal la contestación del Nani, pero tanto él como sus amigos no le dirían nada, pues era el más bruto y agresivo del pueblo.

De regreso, todo el camino fue pensando en la caja de bombones.

Unos días después, al pasar por la casa de la señora Guri, esta le estaba esperando en la puerta.

-Ya estoy bien - le dijo -, ayer el médico me permitió caminar, así que esta mañana he madrugado, he hecho mis compras y te he comprado un regalo. Te has portado muy bien conmigo.

-No necesito que me regale nada... - respondió Pedro tímidamente ya que no esperaba nada.

-A pesar de todo quiero regalarte algo –contestó la buena señora- ¿Te gustaría aquella caja de bombones de chocolate con figuras de animales?

-¡Oh – exclamó Pedro con los ojos muy abiertos viendo cómo la señora Guri le entregaba la caja al mismo tiempo que le daba un beso.

Pedro dio efusivamente las gracias, metió la caja de bombones en la mochila y prosiguió su camino.

Aquel día su madre le había encargado bastantes cosas, tocino, salchichas, arroz... y para

que todas estas mercancías no aplastaran la maravillosa caja de bombones, la sacó, puso los encargos al fondo de la mochila y la caja arriba.

El regreso lo hizo por el camino de la fuente, que era más corto y con árboles a ambos lados que le daban sombra, ¡solo faltaba que los bombones se deshicieran! Estaba tan contento que hizo todo el camino cantando, no dándose cuenta que poco a poco la caja de bombones se fue deslizando y se cayó de la mochila.

Más tarde pasó por allí la tía Pía, que se dedicaba a criar y vender canarios, y allí, poco más allá de la fuente, entre los yerbajos de la cuneta, al pie de un grueso roble, vio la caja que había perdido Pedro. Dio un grito de sorpresa y muy satisfecha la recogió. Pero al ver lo que había dentro sus ojos se llenaron de lágrimas.

-¡Bombones! –exclamó- ¡Siempre que los como me pongo mala. Para una vez en mi vida que me encuentre algo...

Sin embargo mientras seguía su camino pensó que podía hacer con ella.

-¡Ya los sé! –exclamó de pronto- Se la regalaré al señor Fermín, al que le debo algunos favores y es un tragón. Es seguro que este regalo le gustará.

Se dirigió pues a la casa del señor Fermín, abrió la puerta su criada quien le comunicó que el señor estaba en la cama, enfermo, por lo que entregó la caja a la criada quien, a su vez, la hizo llegar a manos de del señor Fermín.

Este la abrió y al ver lo que contenía, gimió:

-¡Bombones! ¡Parece mentira! Precisamente ahora que el médico me ha puesto a dieta rigurosísima.

El señor Fermín, que como ya hemos dicho era un tragón, hacía dos día había estado invitado a una boda y comió tanto, que por la noche tenía fiebre, vómitos y cagalera. Según el médico si llega a comer un trozo más hubiera muerto de indigestión.

El disgusto inicial del señor Fermín duró poco tiempo y pensó que sería buena idea enviar la caja a la señorita Julita, dueña de la sastrería “Dedos de Plata”, de la que siempre, desde que eran jóvenes, secretamente, él había estado enamorado.

Ordenó a su criada que fuese a entregar el regalo y al recibir la caja la señorita Julita dio un pequeño grito de alegría. Pero al ver el contenido de la caja profirió un suspiro.

-¡Mira! – dijo a su dependienta enseñándole la caja -. Como el señor Fermín es un tragón se cree que no hay más placer en este mundo que el comer.

Julita se miró al espejo admirando su figura, figura que desde joven había tratado de mantener sin darse cuenta que los años no perdonan y que las bellas formas de juventud se habían convertido en una delgadez extrema cercana a la enfermedad, que ella como buena modista disimulaba con una ropa bien adaptada, y que la piel de su cara ya no era tersa y brillante; precisamente esa delgadez le había dado un color paliducho y a pesar de que no era muy mayor la cara se le estaba cubriendo de incipientes arrugas.

-Bueno, si no la quiere, no la estropee- contestó la dependienta- Se la llevaré a la tía Remedios para su chico. Le gustarán mucho esos bombones con figuras de animales.

-¡Pero si es un niño muy malo! –exclamó la señorita Julia que no tenía ninguna simpatía por aquel muchacho.

-No importa, malo o bueno le gustan los bombones.

Y, en efecto, la dependienta salió y fue a entregar la caja a la tía Remedios para que se la diera a su hijo.

Pero cuando este volvió a casa, de la mano del alguacil, por haber roto una farola y algunos desmanes más, su madre no pudo hacerle el regalo. En cambio le mandó a la cama sin cenar y le castigó sin paga hasta que amortizase los daños causados.

-¿Que haré con los bombones – se preguntó la tía Remedios- Yo no puedo comérmelos, soy diabética y si los dejo en el armario tarde o temprano los encontrará mi hijo. ¡Ya sé! Se los regalaré a Pedrito, que últimamente se ha portado muy bien con la viuda Guri. Además, sé que le gustan los bombones.

Se encaminó a la casa de Pedrito y al ver que no había nadie y estar la ventana de la cocina abierta, dejó la caja sobre la mesa al lado del fregadero, regresando muy complacida pensando que el niño tendría una sorpresa muy agradable.

Cuando Pedro llegó aquella mañana a su casa, en la entrada, al quitarse la mochila, inmediatamente se dio cuenta que faltaba la caja de bombones.

-¡Qué mala suerte! –pensó- No tengo más remedio que seguir a la inversa el camino para ver si encuentro la caja.

Salió en busca de la caja pero fue en vano: no la encontró.

El niño estaba muy triste. Derramó algunas lágrimas y volvió a su casa. Cerca estaba ya de ella cuando se encontró al Nani, que siempre se las daba de listo.

-¿Qué te pasa “Pedrito” – lo de Pedrito lo dijo para molestar.

Y Pedro le refirió lo ocurrido.

-Es la primera recompensa que he tenido por portarme bien. Y sin embargo, la he perdido.

-Así es el mundo –contestó el Nani- El ser bueno no es negocio por que casi nunca se recibe recompensa. Mira, te aconsejo que no hagas ningún favor a nadie. Mira por ti y por nadie más.

A Pedro le parecieron muy bien aquellos consejos y, despidiéndose del Nani, siguió su camino. Pocos pasos había dado cuando encontró al anciano señor Roque, que iba cargado con un gran haz de leña que le hacía ir doblado. La primera idea de Pedro fue ayudar al buen hombre; pero pensándolo mejor, recordando los consejos del Nani, pasó de largo. Más apenas lo había hecho se sonrojó y, avergonzado, fue al encuentro del señor Roque ofreciéndose a llevarle el haz de leña.

-Malamente podrás con él –dijo el señor Roque.

-Bueno, si cada uno cogemos el haz de leña por un extremo, repartiremos la carga.

Y así charlando llegó hasta la casa del anciano señor y este al despedirse le dijo:

-Eres muy buen muchacho. Ojalá consigas o que deseas...

Pedro sonrió tristemente, diciéndose que lo que más deseaba en ese momento era la caja de bombones. Más ya había desaparecido para siempre.

Pero al entrar en su casa y luego en la cocina se quedó atónito al ver que sobre la mesa al lado del fregadero, estaba la caja de bombones que perdiera aquella mañana y le extrañó notar que no había ninguna misiva del que la enviaba.

Empezó a bailar de alegría y cayó un bombón de la caja, precisamente el ornitorrinco, Pedro lo recogió. Verdaderamente aquellas golosinas eran deliciosas.

Ya podéis imaginaros qué buenos ratos pasó gracias a la caja de bombones de chocolate.

1. Objetivos

- a. Que el alumno sea consciente y reflexione sobre sus creencias respecto a la amistad y la necesidad de compañerismo y colaboración con los otros.
- b. Que el alumno reflexione sobre las normas que sigue la sociedad acerca de la amistad y la que el alumno-a se haga consciente de sus actitudes sobre la amistad y la necesidad de compañerismo y colaboración con los otros.
- c. Que el alumno se haga consciente de sus actitudes sobre la amistad y la necesidad de compañerismo y colaboración con los otros.
- d. Que el alumno reflexione sobre sus hábitos y modelos de conducta respecto a la amistad.
- e. Trabajar la identificación del alumno con el personaje principal.

- f. Trabajar intenciones de mejora desde la reflexión sobre sus creencias, normas, actitudes, modelos y hábitos.

2. Los contenidos a través de las actividades

- a. ¿Cuáles son las situaciones en las que el protagonista demuestra que sabe escuchar a los demás?
- b. Con quién colabora el protagonista?, ¿ayuda a alguna persona?
- c. ¿Con qué dificultades se encuentra?
- d. ¿Cómo se solucionan estas dificultades?
- e. ¿Qué hubieras hecho en su lugar?
- f. ¿Recibe algún tipo de ayuda?
- g. ¿Recibe alguna recompensa?
- h. Describe su conducta con 5 adjetivos.
- i. ¿Te gustaría tener un amigo así?
- j. ¿A tus padres les gustaría que tú te parecieras en tus costumbres al protagonista?
- k. ¿Conoces a alguna persona que hubiera actuado en su situación de una forma parecida?
- l. ¿Qué hubiera sucedido si Pedro se hubiera quedado desde el comienzo la caja de bombones?
- m. ¿Crees que debes mejorar en algún aspecto para ser más amistoso con tus compañeros?
- n. ¿Debes mejorar para ser más colaborador con quien te pide ayuda?
- o. Imagínate siendo mejor compañero en clase. ¿Qué harías? ¿Cómo te sentirías?
- p. Haz una lista de intenciones de mejora para el futuro.

3. Autoevaluación

Después de realizar las actividades anteriores, ahora contesta a las siguientes preguntas, tratando de ser sincero en tus respuestas. Valora cada una de ellas en uno de los siguientes rasgos:

1. No te ocurre
2. Algunas veces
3. Con frecuencias
4. Si, siempre

	1	2	3	4
ASPECTOS COGNITIVOS				
ASPECTOS EMOCIONALES				
¿Te da pena cuando tus amigos no son buenos compañeros contigo? ¿Te da rabia cuando los profesores se enfadan y se ponen desagradables?, ¿qué les dirías?				
ASPECTOS CONDUCTUALES Y PROSOCIALES				
Con respecto a todo lo anterior, haz una lista de propósitos de mejora para el futuro, concreta lo más posible: - -				

LECCIÓN DIDÁCTICA 4: EL PRÍNCIPE DESOBEDIENTE

Dirigida a alumnos de 1º ESO.

Factores trabajados: factores 3 y 7.

Con autodisciplina y perseverancia (F 3).

Obediencia y confiabilidad (F 7).

EL PRÍNCIPE DESOBEDIENTE

Anónimo

El príncipe Aníbal Jaime era el niño más desobediente y mal educado que se pueda imaginar. Hacía muecas a sus maestros, tiraba con frecuencia del gorro de su aya y contestaba con el mayor descaro a todo aquel que se atrevía a reprenderle.

Su padre, el rey, lo mimaba con exceso y lo mismo nacía la reina. Imaginábanse que el príncipe era el niño más encantador, inteligente y amable del mundo entero y aun cuando se portaba mal, se limitaba a sonreír cariñosamente, diciendo que era muy gracioso.

Ya se puede imaginar que el principito era muy antipático, pero nadie se atrevía a decirselo y, por lo tanto, sus defectos aumentaban por días. Cuando llevaba a cabo alguna acción muy mala su profesor le condenaba a recibir una zurra, mas ya se puede comprender que el príncipe no quería dejarse azotar. En cambio recibía las palizas otro muchacho, hijo de un humilde empleado de palacio, y el príncipe se limitaba a presenciar, sonriendo, la azotaina.

Pero ahora veréis qué extraña aventura le ocurrió un día. En aquella ocasión se portó peor que nunca, e hizo rabiar lo indecible a su aya y a su maestro. El muchacho encargado de recibir las palizas se ganó trece aquella sola mañana, pero el príncipe se rió muchísimo y luego siguió haciendo lo que se le antojaba .

Llegó la ocasión de salir montado a caballo, en compañía de su profesor y, de pronto, se le ocurrió la idea de alejarse al galope. El profesor lo persiguió, pero el príncipe había dado la vuelta a la esquina del palacio, perdiéndose de vista. El pobre profesor siguió al galope de su caballo, mas se equivocó de camino y ya no pudo ver a su discípulo.

Éste, muy satisfecho, llevó su caballo a un bosque y se dispuso a atravesarlo, felicitándose por haber dado esquinazo a su profesor. Recorrió así algunos kilómetros y, por último, decidió regresar al palacio para comer, porque tenía mucha hambre.

Pero, con gran desesperación por su parte, no tardó en advertir que se había extraviado. Llevó su caballo de un lado a otro sin que pudiera encontrar su camino. Y cuando seguía al galope una senda, vio, de repente, a un muchacho de una edad parecida a la suya, y que se dirigía hacia él.

— ¡Sal del paso o te atropello! — le gritó el príncipe, con la mayor altanería.

Aquel muchacho se detuvo en seco y miró, sorprendido, al príncipe. Luego se echó a reír y, cruzándose de brazos, replicó:

— ¡Sal tú del paso, si quieres! ¿Cómo te atreves a darme órdenes?

— ¿Sabes quién soy, mendigo? — exclamó el príncipe, furioso. — Soy el príncipe Aníbal Jaime, de modo que ten cuidado con la lengua.

— Muy bien, Aníbal Jaime — contestó el chico. — poco me importa quien seas y no creo lo que acabas de decirme. Tengo la seguridad de que los príncipes no se conducen como tú. Además, no soy mendigo, sino Pedro, el hijo del leñador, que trabajo para vivir.

— ¡Paso — gritó, furioso, el príncipe — o te atropello!

Tiró de las riendas del caballo, pero Pedro se apresuró a coger la brida. Luego, irritado, derribó al príncipe al suelo. Éste no acababa de creer lo que le sucedía y, en extremo colérico, se puso en pie.

— ¡Te haré cortar la cabeza! — exclamó. — Pero antes voy a pegarte. No te muevas, que voy a darte un puñetazo.

Pedro se echó a reír, y cuando el príncipe se disponía a pegarle, lo cogió por la mano y retorciéndosela y le dio al mismo tiempo, tres o cuatro puñetazos. El príncipe, que nunca había recibido ningún golpe, se puso a aullar de dolor.

— ¡Criminal! — exclamó llorando. — ¿Cómo te atreves a tocarme?

— Si no hablas con más cortesía, volveré a pegarte — contestó Pedro. — Soy el capitán de todos los muchachos de las cercanías y ya comprenderás que no puedo permitir que un muñeco como tú me hable con tal descaro. Pídemme perdón. Y, si no lo haces en seguida, cortaré un palo y te daré una buena lección.

El príncipe estaba pasmado, porque nunca se le pudo ocurrir la idea de que alguien le hablase de aquel modo. Pedro tenía un aspecto tan temible, que, al fin, se asustó.

— Perdóname — dijo de mala gana. — Ahora indicame el camino de mi casa.

— No puedo — contestó Pedro. — Me está esperando mi padre para comer. Si quieres, sígueme y comerás. Luego te acompañaré hasta salir del bosque, porque, de lo contrario, te extraviarías.

De este modo el príncipe siguió humildemente a Pedro, el hijo del leñador, y lo acompañó a su casa.

— Procura hablar con respeto a mi madre o te pegaré otra vez — le advirtió Pedro. — Es la mujer más buena del mundo, de modo que un chico descortés como tú habría de sentirse muy honrado de conocerla.

El príncipe no pudo replicar siquiera. Miraba a hurtadillas a su compañero y, por más que éste le había golpeado, no pudo menos que decirse que era un muchacho muy simpático.

La madre de Pedro acogió muy bien al príncipe. Era una mujer pequeña y regordeta, que sonreía de un modo muy agradable, de manera que al príncipe le pareció muy agradable.

— Te presento a mi amigo Animal — dijo Pedro. — Se ha extraviado. Por eso lo he traído a casa y luego lo acompañaré para mostrarle el camino.

— Bien. Ahora id a lavaros las manos — les dijo la buena mujer.

Aníbal se dirigió a la bomba en compañía de Pedro y por vez primera en su vida se lavó él solo las manos.

— Me gustaría que no me llamas animal — le dijo a Pedro. — Mi nombre verdadero es Aníbal Jaime y deberías esforzarte en ser cortés conmigo.

— Con gusto lo sería si te condujeras como un verdadero príncipe — le contestó Pedro. — Pero no es así. Eres un niño mal criado, grosero, y demasiado presumido.

Aníbal, ceñudo, le dio un puntapié, como solía hacer con su aya. Pero Pedro no se resignó, como hacía aquella mujer, sino que le devolvió el puntapié con tal fuerza, que el príncipe se echó a llorar.

— Eres un crío — exclamó Pedro desdeñosamente.

— Ni siquiera mi hermanita lloraría como tú.

Aníbal se metió en la casa y, dirigiéndose a la madre de Pedro, le dijo:

— Su antipático hijo me ha dado un puntapié.

— No habérselo dado tú primero — le contestó la madre. — No seas tonto. Mira, mi hija Isabel, se está burlando de ti.

Aníbal vio que una linda niña se reía alegremente.

— ¡Tonto! — exclamó. — ¿No sabes que Pedro es el rey de todos los muchachos que hay por aquí? Te advierto que si no eres cortés con él, te castigará.

Al príncipe le parecía estar soñando. Percibió un agradable aroma de comida y, secándose los ojos, se sentó a la mesa. La madre puso un poco de carne y de salsa en un plato y lo entregó al príncipe, para que lo pasara a Isabel, pero éste se lo guardó para sí, pues estaba acostumbrado a que en palacio lo sirvieran en primer lugar.

— ¿Acaso no conoces la urbanidad? — preguntó Pedro. — ¿No te han enseñado en Palacio que, ante todo, hay que servir a las señoras? Este plato es de Isabel.

Aníbal se sonrojó, comprendiendo por vez primera, que sus modales eran muy descorteses. Y se avergonzó de haber merecido aquel reproche.

— Lo siento mucho — dijo volviéndose a Isabel. — Perdóname.

Después las cosas marcharon algo mejor. Pedro habló de los pájaros y de los animales que había en el bosque e Isabel le dio detalles de su jardín.

La madre vio que todos comían contentos y satisfechos, y el príncipe lo hizo con mucho gusto. Al terminar hicieron un descubrimiento muy desagradable.

Aníbal había atado muy mal su caballo a un árbol y el noble bruto no se veía en parte alguna. Así, pues, el príncipe no tendría otro remedio que volver a pie a palacio.

— No te apures — le dijo Pedro. — Isabel y yo te acompañaremos. No te hará ningún daño andar un poco.

Aníbal tuvo la buena idea de dar las gracias a la madre de Pedro por la bondad con que le había tratado, y luego los tres echaron a andar. El príncipe, que, después de comer, se sentía mejor, empezó a fanfarronear.

— Has de saber que soy muy inteligente — dijo. — Mis profesores aseguran que sé muchas más cosas que otro muchacho cualquiera del reino. Además, soy valiente y muy fuerte.

— ¿Que eres inteligente? — exclamó Pedro. — Pues bien, dime cómo se llama esta flor. Y también el nombre de ese pájaro. ¿Puedes indicar a Isabel qué diferencia hay entre el nido de un tordo y el de un mirlo? ¿Sabrías hacer una mesa para tu madre? ¿Puedes ayudar a cortar un árbol? ¿Eres capaz de recorrer veinte kilómetros, de noche, sin extraviarte, guiándote por las estrellas?

— No —: contestó el príncipe. — Realmente no puedo hacer nada de eso.

— ¿Y no te gustaría? — le preguntó Isabel. — Pedro es muy listo. Sabe hacer muchas cosas, pero no es vanidoso como tú. Me parece un chico muy raro.

Aníbal empezó a sentirse algo humillado; habíase imaginado siempre ser muy listo y un muchacho extraordinario, y, en cambio, los dos hijos del leñador lo consideraban tonto, cobarde, mal educado y fanfarrón. ¿Sería verdad?

— Me gustaría ser tu amigo, Pedro —dijo al fin. —Me agradecería aprender todo lo que sabes, aunque, desde luego, al principio me costaría bastante. ¿No querías tú, Isabel, ir a palacio a jugar conmigo?

— ¡De ninguna manera! — contestó Pedro. — Mi madre no nos lo permitiría, aunque nosotros fuésemos bastante vanidosos para desearlo. Pero, en cambio, estoy seguro de que te dejaría venir a jugar al bosque con nosotros, si te daban permiso para ello. Me parece que en cuanto sepas portarte bien, no serás antipático.

Aníbal se sonrojó de placer al oír tales palabras de Pedro, pues tenía en mucho la opinión de su compañero.

No tardaron en encontrar dos criados del palacio que andaban buscando al príncipe. Éste se despidió de sus nuevos amigos y continuó su regreso. Y ya se puede imaginar cuánta fue la alegría de sus padres.

— ¡Pobrecillo! — le decían. — ¡Qué estúpido ha sido el profesor, dejándote marchar así! Lo haremos castigar. ¿Te han tratado bien los niños del leñador? ¿Con todo respeto?

— Sí — contestó el príncipe. — No llores más, mamá, y no castigues a nadie, porque el único culpable soy yo. Me escapé con toda intención. Y ahora te pido que me dejes ir a jugar con Pedro y con Isabel.

Los reyes se miraron asombrados, pues hasta entonces el príncipe nunca confesó ninguna de sus faltas y además les extrañó su deseo de ir a jugar con los hijos de un leñador. ¿Qué le habría ocurrido?

El niño no se lo dijo nunca. Mas, a partir de entonces, se convirtió en un muchacho cortés y bondadoso. Despidió al pobre muchacho encargado de recibir las palizas, jurando que si merecía alguna la sufriría él solo. Y rogó tanto a sus padres que le permitiesen ir a jugar con Pedro y con Isabel, que, por fin, alcanzó su consentimiento.

— No comprendo por qué le gustará jugar con esos niños. Se burlan de él y no le tratan como corresponde a un príncipe. Además, le enseñan cosas muy tontas. Le hablan de pájaros, de flores, de estrellas y de vientos y también cómo se hacen algunos trabajos manuales. Me temo que todo eso será muy perjudicial para nuestro querido príncipe.

Pero la reina se equivocaba. En cuanto al príncipe, no lo habríais conocido un año después. Y el día más orgulloso de su vida fue aquel en que Pedro le dijo:

— En adelante, ya no te llamaré Animal. Es un nombre que no te conviene.

— Gracias, Pedro — contestó el príncipe. — Ahora comprendo cuanta suerte tuve cuando,

hace un año, me derribaste del caballo al suelo.
Y, realmente, tenía razón.

1. Objetivos

- a. Que el alumno sea consciente y reflexione sobre sus creencias respecto al esfuerzo y el trabajo.
- b. Que el alumno reflexione sobre las normas de disciplina en casa y en el instituto.
- c. Que el alumno se haga consciente de sus actitudes sobre la constancia en el trabajo.
- d. Que el alumno reflexione sobre sus hábitos y modelos de conducta respecto al trabajo continuado.
- e. Trabajar la identificación del alumno con el personaje principal.
- f. Trabajar intenciones de mejora desde la reflexión sobre sus creencias, normas, actitudes, modelos y hábitos.

2. Los contenidos a través de las actividades

- a. Describe la personalidad del príncipe Aníbal Jaime antes de perderse en el bosque.
- b. ¿Tú te pareces en algo al protagonista del cuento?
- c. ¿Cómo le mimaban a Pedro sus padres?
- d. ¿Cómo se comporta Pedro con su profesor? ¿Cómo le desobedece?
- e. ¿Aníbal acepta los castigos?
- f. Describe la personalidad de Pedro y la de su hermana, ¿Cómo se comportan con su madre?
- g. ¿Te gustaría parecerle a Pedro? ¿Por qué?
- h. ¿Por qué Pedro se burla de Aníbal y le llama “animal”?
- i. ¿Por qué cambia Aníbal?. ¿En qué consiste el cambio?
- j. Describe la amistad entre Pedro y Aníbal.
- k. Describe la amistad entre Pedro y Aníbal.
- l. Y si Pedro hubiera callado por amistad, ¿qué hubiera sucedido?
- m. Y si Aníbal hubiera reaccionado con violencia, ¿qué hubiera sucedido?

- n. ¿La amistad es posible entre personas que no se dicen la verdad de lo que piensan?
- o. ¿La amistad es posible entre personas violentas?
- p. Imagínate diciéndole a un amigo algo que nunca te has atrevido a decirle antes, ¿cómo te sientes?

3. Autoevaluación

Después de realizar las actividades anteriores, ahora contesta a las siguientes preguntas, tratando de ser sincero en tus respuestas. Valora cada una de ellas en uno de los siguientes rasgos:

- 1. No te ocurre
- 2. Algunas veces
- 3. Con frecuencias
- 4. Si, siempre

	1	2	3	4
ASPECTOS COGNITIVOS				
¿Crees que es bueno obedecer las normas? (creencia). ¿Te gusta que te expliquen por qué debes obedecer? (actitud). ¿Los profesores valoran que respetes las normas? (normas) ¿Te describirías como una persona que respeta las normas? ¿Por qué? (hábitos). ¿Tus padres fomentan la obediencia a las leyes? ¿De qué manera?-modelos-. ¿Crees que debes mejorar en algún aspecto para respetar las normas del Instituto? (intenciones). A partir de ahora vas a ser más “obediente” con tus padres y profesores? (intenciones) .				
ASPECTOS EMOCIONALES				
¿Te da rabia cuando te ves obligado a obedecer normas que no entiendes? ¿Te da rabia cuando tus compañeros desobedecen y se rompe la buena convivencia en clase? ¿Qué les dirías?				
ASPECTOS CONDUCTUALES Y PROSOCIALES				
Con respecto a todo lo anterior, haz una lista de propósitos de mejora para el futuro, concreta lo más posible: - - - -				

LECCIÓN DIDÁCTICA 5: EL PUEBLO DE LOS SUCIOS

Unidad didáctica para 1º de ESO.

Factor trabajado: 5

Con buena educación, amable y ordenado (F5).

“EL PUEBLO DE LOS SUCIOS”

Joaquín Saornil Álvarez

Sus compañeros del autobús escolar estaban alegres por la proximidad de las vacaciones de Navidad, pero Pedro no estaba contento, es más, estaba muy disgustado: al parecer sus primeros meses de instituto habían sido un desastre. Ahora se explicaba por qué no se sentaba ningún compañero en el asiento de al lado..., pero él era así y el que es de una manera no puede ser de otra; tenían que aceptarle tal y como era.

Dos días antes el tutor le había llamado al salir al recreo y pasó la media hora oyendo recomendaciones:

-“En el último claustro, todos tus profesores hemos estado de acuerdo en que eres un poco... ¡desastre! Por la mañana cuando llegas del autobús se nota que has salido de tu casa limpio y aseado, pero tienes la rara habilidad de atraer la suciedad. Te da igual estar con las manos sucias o la cara tiznada. Parece que en el recreo no te importa saltar en un charco o caerte sobre el barro. No sé si sabes que alguno de tus compañeros te ha puesto un mote...”

Pedro con la cabeza agachada oía las recomendaciones de don Arturo cada vez más lejanas sumergiéndose en su propio mundo.

...¡mírame! – dijo el experto profesor-, y lo malo no sólo es eso, es que tu desorden también se refleja en tus estudios. No es que no sepas. Al hacer los exámenes te da lo mismo decir que un señor primero murió y luego nació o que primero escribió y luego aprendió a leer. Por eso en matemáticas, que es una ciencia exacta, eres un desastre. Tienes un serio problema de orden que aún estamos a tiempo de corregir y, sin mucho esfuerzo, vamos a tratar de ponerle remedio... ¿te parece bien?

Pedro no dijo nada, asintió con la cabeza. Don Arturo le dio un libro de zoología.

-Para mañana me traes hecho un esquema del capítulo dedicado a los mamíferos.

Pedro cogió el libro, y por la tarde, después de hacer los deberes, a regañadientes trató de hacer lo que le habían mandado; se acostó muy tarde. Al día siguiente, al entrar, entregó el cuaderno al profesor que le citó a la hora del recreo en la biblioteca.

A Pedro no se le había ocurrido nunca ir a la biblioteca, había varias mesas, una de ellas con muchos libros apilados. Se asombró de la cantidad de libros que había en los estantes.

-Mientras veo lo que has hecho vete colocando esos libros –dijo don Arturo al entrar señalando los libros que estaban sobre la mesa.

Pedro, queriendo ganar tiempo para disfrutar aunque solamente fuera unos minutos de recreo, hizo rápidamente lo que le ordenaron colocando los libros en los huecos que veía, tan rápidamente que asombró al profesor; este miró la vacía mesa y le ordenó:

-Tráeme el libro de Mark Twain “Las Aventuras de Tom Sawyer”.

Pedro fue a un estante, estuvo un largo rato mirando libros, luego se fue a otro estante en el que se dio cuenta rápidamente que allí no podía estar.

-Está bien, ya que no lo encuentras, tráeme la “Historia de la Literatura Española” de Pedro Correa.

Pedro, molesto, se sentía como tonto, rápidamente fue a un estante, luego a otro, volvió al primero.

-Está bien, no sigas buscando –le dijo amablemente don Arturo- sería una casualidad que lo encontraras. Acércate y siéntate en esta silla frente a mí.

Pedro se sentó.

-Esos libros que te he pedido estaban entre el montón que has colocado al tuntún, sin darte

cuenta de que en la estantería de la derecha están los de consulta y en la izquierda los de lectura. ¡Todos están colocados por orden alfabético según el nombre del autor! Si lo hubieras tenido en cuenta, su localización la hubieras hecho rápidamente. Si esta fuera una biblioteca mucho más grande, esos libros estarían perdidos por ilocalizables... Ahora vamos a comentar tu “esquema” sobre los mamíferos.

Pedro, pacientemente, observaba cómo el profesor rápidamente pasaba las muchas hojas que había escrito sin decir nada.

-La presentación es mala, hay huellas de dedos sucios en casi todas las hojas. Se ve que has trabajado pero... ¡No te dije que copiaras el capítulo! -dijo Don Arturo con resignación-. Simplemente tenías que haber escrito ordenadamente las características de los mamíferos: por qué son distintos unos de otros..., por qué un ungulado es distinto de un félido... -viendo la cara de Pedro lo dijo más claramente-... es decir, en qué se diferencia un caballo de un gato. ¡Lo habrías hecho en menos tiempo y con menos esfuerzo con orden! ¡Lo más importante es tener orden! Orden y método. Hacer las cosas ordenadamente te ayudará a recordar y te servirá para esto y para tu vida en el futuro. Si eres ordenado tendrás la mitad del trabajo hecho. Y, aunque no lo creas, también te ayudará en lo personal.

Pedro bajó del autobús y, mientras sus compañeros se quedaron jugando con una pelota, se dirigió cabizbajo a su casa por el camino del río. A medio camino vio venir por la orilla del agua espuma; inmediatamente supo que alguien estaba lavando ropa.

-¡Buenos días Pedro! – le dijo una muchacha que estaba sobre una roca frota que frota una sábana con una gran pastilla de jabón.

Pedro respondió al saludo. Mari, hija de la señora María, en aquellos momentos daba la misma imagen que las lavanderas del Nacimiento. La pobre tenía las manos destrozadas, llenas de sabañones. En su pueblo no había agua corriente o, mejor dicho, la había; los políticos de la ciudad la habían prometido antes de las últimas elecciones cumpliendo su palabra en parte; una vez pasadas éstas no habían seguido con la obra: hicieron los depósitos y no pusieron los filtros. Por los grifos de las casas en ocasiones salía agua turbia, a veces color barro, no pudiendo usar las lavadoras, teniendo que lavar en el río e ir a la fuente a por agua para beber.

La casa de Pedro, algo alejada, era la última del pueblo; estaba muy cerca de un gran bosque de hayas. Se decía en la región que era uno de los hayedos más grandes de Europa y que un día un hombre se perdió, saliendo al cabo de un mes, medio muerto de hambre, por otra provincia.

Al abrir la puerta de casa oyó la voz de su madre proveniente de la cocina que sin verle dijo: ¡límpiase bien los zapatos antes de entrar! ¡No me llenes de barro la casa!

Dejó la mochila al pie de las escaleras y camino del baño se cruzó con su padre oyendo al cerrar la puerta:

-Siempre igual de cochino, no te sientes a la mesa sin lavarte bien las manos y la cara... ¡hasta detrás de las orejas!

Pedro estaba harto de que su padre, sin apenas mirarle, le diera esas órdenes y mucho más harto de esa frase de “hasta detrás de las orejas”.

Al día siguiente, sábado, su madre le hizo madrugar, limpiar los zapatos dándoles betún y lustre hasta verse reflejado en ellos, bañarse con una esponja que raspaba como un estropajo y después de desayunar le hizo vestirse con la mejor ropa que tenía.

-Esta tarde va a venir tu tía con tus primos. Ordena tu habitación y ¡procura permanecer limpio!

-Como a mediodía estés sucio, hoy no comes –le amenazó su padre-, ¡ni se te ocurra ir a la plaza a jugar con los amigos!

Pedro salió por la puerta de atrás, la de la cocina, adentrándose en el bosque buscando su rincón favorito. Estaba tan disgustado que se sentó en un tronco caído sin pensar que podía mancharse el pantalón.

-¡Qué manía con el aseo! ¡Cuánto me gustaría vivir en un lugar donde no me persiguiera todo el mundo con la limpieza! – dijo sin darse cuenta en voz alta para luego seguir refunfuñando entre dientes-; que si péinate, que si lávate las manos, que si límpiase los dientes...

Oyó a su espalda un leve roce, como quien pisa con cuidado la hojarasca. Se dio la vuelta: no vio a nadie. Volvió a oír el ruido esta vez claramente; al mirar hacia la derecha, asomándose

detrás de un árbol un hombrecillo le miraba sonriente. Le pareció un tipo raro..., del pueblo no era..., ni de la comarca...

-Buenos días –saludó el extraño sujeto acercándose despacio.

Ahora Pedro vio su aspecto: era un hombre mayor, algo calvo, extrañamente vestido con chaqueta roja, pantalón a cuadros verdes y azules y no más alto que él. Para ser un enano era alto, pero para ser un hombre era pequeño. ¿Habría algún circo por la comarca?

-Perdona si te he asustado –dijo el hombrecillo- no he podido dejar de escuchar lo que has dicho casi a gritos.

Pedro no sabía qué hacer, no parecía peligroso, es más, estaba seguro de que, dada su constitución, si pelearan aquel señor tenía todas las de perder por viejo y delgado. El sujeto se mantuvo a cierta distancia, como si le hubiera leído los pensamientos

-¿Qué es lo que quiere? –preguntó Pedro.

-Si es verdad lo que acabas de decir, cumplir tus deseos. Llévate a un lugar donde nadie te obligará a lavarte, peinarte y donde nadie te dirá nada por mancharte los pantalones o la camisa. Es un lugar donde todos son felices.

-¿Y cómo sé yo que no me quiere secuestrar?

-No es mi intención y... eso es un riesgo que tienes que correr. O me crees o te sigues sacando brillo con agua y jabón hasta por detrás de las orejas...

¿Cómo sabía lo de detrás de las orejas aquel señor?

-Me llamo Rulfo, señor Rulfo y en mi país soy importante. ¿Tengo aspecto de peligroso? Yo únicamente quería hacerte un favor.

-¿De qué país es?

-De un país más allá del más allá del bosque.

-¿Todos son como usted?

-¿Cómo yo?

-Sí, de su estatura.

-Sí, se puede decir que entre los míos soy normal.

Pedro aún seguía con muchas dudas, pero la tentación era muy grande.

-Sígueme y te convencerás –dijo el señor Rulfo comenzando a andar entre los árboles.

Pedro le siguió a una distancia prudencial y, a pocos metros, detrás de unos arbustos, vio un pequeño coche descapotable, blanco, con los parachoques amarillos haciendo juego con el tapizado de los asientos; por el tamaño parecía un coche de feria, pero claramente se veía que era de verdad. El señor Rulfo subió y abriendo la puerta de al lado del conductor invitó a subir al niño.

A Pedro le pareció aquello tan extraordinario que sin pensarlo más subió y cerró la portezuela.

Inmediatamente el señor Rulfo puso en marcha el vehículo lanzándose a una vertiginosa carrera sorteando los árboles a derecha e izquierda con pasmosa habilidad. Pedro se agarró donde pudo y no se tiró del coche porque a esa velocidad se iba a romper todos los huesos; era tanto el miedo que tenía que se le olvidaron los otros temores.

Repentinamente, entre los árboles, apareció una densa niebla que en pocos minutos desvaneció encontrándose ante un paisaje totalmente desconocido; circulaban, a menos velocidad, por un estrecho y serpenteante camino monte arriba. Al llegar a un cruce el señor Rulfo detuvo el auto y le indicó:

-Bájate, siguiendo ese sendero, a la vuelta de aquella curva te encontrarás en el pueblo de tus sueños. No te llevo con el coche por que como observarás el camino está en muy mal estado...

Pedro le miró sin hacer nada de lo que le indicaba.

... mañana a esta misma hora pasaré por este cruce, esperaré unos minutos, si no estás satisfecho te llevaré de vuelta a tu bosque, donde nos hemos conocido.

El niño, más convencido con la oportunidad de regresar, bajó del coche. El señor Rulfo dio la vuelta y desapareció montaña abajo.

Pedro siguió el camino. Estaba lleno de barro pero no le importaba mancharse los relucientes zapatos: iba a un lugar donde aquello no tenía importancia. Al doblar la curva se encontró un pequeño pueblo. Antes de llegar a la primera casa vio un cartel medio caído y agrietado por la intemperie donde malamente se podía leer: VIL_AV__D_. Entró por la primera calle; le extrañó que, contrariamente al camino, la tierra del suelo estaba seca. Las casas no eran malas,

pero sus fachadas estaban desconchadas, con los bajos embarrados y en algunas la puerta no era más que una tosca y polvorienta tela recosida; los pequeños jardines de entrada estaban invadidos por malas hierbas y el camino de entrada hasta la puerta era un sendero entre la alta hierba. En los tejados crecían innumerables hierbajos.

Siguió andando, le extrañó no ver a nadie. A mitad de la calle una puerta chirrió al abrirse apareciendo en su quicio un viejo hombrecillo encorvado, de pelo escaso y cano con una larga barba blanca amarillenta por debajo de la boca; bajó el escalón del porche y se dirigió hacia él.

-¿Te ha traído el señor Rulfo? –le preguntó de sopetón.

-Sí, y me ha dejado en el cruce -respondió Pedro.

-Te estábamos esperando- dijo el anciano que al sonreír mostró unas encías en las que únicamente aparecían dos dientes arriba y uno abajo.

-¿Es él? –oyó Pedro a su espalda.

-¡Eso parece! - respondió el anciano.

Al mirar hacia atrás el niño vio cómo otras personas de la misma talla y de distintas edades salían rápidamente de las casas rodeándole y estrechándole la mano dándole la bienvenida.

-¡Acompáñanos! –ordenó el anciano situándose a su derecha -. Me presentaré: me llamo Ulpiano y soy el más viejo del lugar. Creo que te llamas Pedro.

-Sí señor Ulpiano –respondió extrañado Pedro que, aunque desastrado, era educado y había aprendido a respetar a los mayores. No se atrevió a hacer ninguna pregunta.

A medida que avanzaban aumentaba el número de acompañantes que, unos charlando con el vecino y otros tratando de simpatizar con Pedro formaban una alegre algarabía. Todos iban sucios, caras tiznadas, manos sucias donde destacaban unas uñas “malcortadas” negras como de luto; todos llevaban un peinado parecido, a mechones, con pelo corto o largo. Sus vestidos, sucios y gastados, estaban llenos de remiendos hechos al tuntún y “parches” malcosidos de cualquier tela tanto en su color como en su consistencia.

Pedro trataba de ser amable y responder a las preguntas, pero eran tantas y tan rápidas que cuando trataba de responder a una el preguntón de turno había sido desplazado por otro. Observó que todos los edificios tenían el mismo aspecto de abandono, incluso en el tejado de una casa vio una cabra pastando.

Llegaron a una plaza donde destacaba un edificio grande, de un piso de altura, con balcón y bajo el alero un reloj que solamente tenía una manecilla que marcaba las seis; Pedro supuso que era el ayuntamiento y estaba en la Plaza Mayor.

Del Ayuntamiento salieron seis hombrecillos, los concejales, precediendo a una graciosa muchacha que lo sería más si no estuviera tan sucia como el resto.

-Te presento a doña Piluca, nuestra Alcaldesa –dijo el señor Ulpiano.

-Llámame Piluca, deja lo del “doña” para cuando estemos ahí dentro –dijo Piluca señalando el Ayuntamiento al mismo tiempo que le daba un beso en la mejilla.

-Mucho gusto –respondió Pedro que notó un olorillo desagradable al acercarse tanto a la Alcaldesa. En realidad todo el pueblo tenía un tufillo tolerable pero poco agradable.

Piluca le puso a su lado mirando al resto de la gente.

-Como sabéis Pedro viene a nuestro pueblo porque vivir aquí, es la ilusión de su vida...

Pedro observaba a los vecinos: unos eran viejos, no tanto como Ulpiano, otros eran de mediana edad y otros eran jóvenes; en realidad los había de todas las edades. Apreció que a partir de cierta edad comenzaban a faltarles dientes; también observó que no todos iban con la ropa remendada o con parches, alguno llevaba una chaqueta nueva, sucia pero nueva, otro era la camisa, otro era el pantalón o la falda. No abundaban los que llevaban algo en buen uso pero tampoco eran raros.

... démosle la bienvenida y yo como Alcaldesa le nombro hijo predilecto del pueblo.

Todo el mundo aplaudía. Alguno vitoreaba.

Piluca le entregó un pergamino dando con ello por concluida la ceremonia y disolviendo la reunión cada vecino se fue a su casa.

-¿Cómo sabéis mi nombre? –preguntó Pedro a Piluca.

-El señor Rulfo te lleva observando desde hace tiempo. Nos contó tus padecimientos y nosotros acordamos que te vinieras a vivir aquí.

-¿Dónde voy a vivir?

-De momento vivirás en mi casa, serás mi invitado. Así que si me acompañas...

Pedro la siguió, la vivienda no estaba lejos. Cruzaron el descuidado jardín y al entrar notó que el pasillo estaba lleno de pisadas de barro. Fueron directamente a la cocina; el suelo estaba tan pringoso que notó que sus zapatos tendían a adherirse al mismo y cercano al fogón estaba grasiento y resbaloso.

-Voy a preparar la cena –dijo Piluca.

-Pero si aún no es la hora de comer –observó Pedro.

-En tu pueblo no lo sé, pero aquí pronto se hará de noche y habrá que irse a la cama. Este plato será el tuyo; el que está encima de la mesa es el mío.

Pedro vio un plato que aún tenía restos de comida, menos mal que el suyo estaba sin usar, lleno de polvo pero sin usar.

-¿Tienes un trapo para quitarle el polvo?

-Sí, lo tienes en el respaldo de mi silla.

Pedro cogió el supuesto paño de cocina: estaba más sucio que el plato; sin que le viera su anfitriona sacó el pañuelo y limpió el plato que aparentemente quedó reluciente.

Piluca sirvió una sopa que en el plato de Pedro era de color amarillo, pero en el suyo se tornó ligeramente grisáceo. En el mismo plato le sirvió cuatro pequeños huevos que, al parecer, eran de perdiz.

Después de la cena Piluca tomó una pastilla.

-¿Estás mala?

-No... - respondió Piluca-. Si lo dices por las pastillas no son más que para un dolor de muelas.

-¿Te vio el medico?

-No. Hace unos días aparecieron por el pueblo tres excursionistas que se habían perdido, hacía años que no venían extraños al pueblo. Les dimos instrucciones de cómo llegar al valle y al verme con un gran flemón, uno de ellos, que era médico, me miró la boca y me dio estas pastillas. Después dieron una vuelta por el pueblo, hablaron con algunos vecinos, el doctor también les miró la boca, y desaparecieron por el camino.

¿No tenéis médico? –insistió muy extrañado Pedro.

-No tenemos médico. ¡No los necesitamos! Mañana te enseñaré el por qué.

Se levantaron de la mesa y pasaron a una salita donde, ante el asombro de Pedro, había una máquina de coser, rollos de distintas telas, cajas con carretes de hilos de colores, alfileros, agujones, agujas... ¡en fin!, aquello era un taller de costura.

-Pero... ¿vosotros os hacéis ropa? –preguntó extrañado.

-¡Naturalmente! Siempre tenemos otra vestimenta nueva que no usamos hasta que la que llevamos puesta se cae de puro viejo, entonces nos ponemos la de recambio y encargamos otra nueva para guardar. Yo soy la sastra del pueblo, igual que el señor Ulpiano es el que hace los calcetines, o la tía Rufina los zapatos. De momento aquí tienes una camisa, que era para Tomás, y estos pantalones cortos que me encargó Luis.

-¿No les importará?

-Mañana llamo a mis aprendices y en un “pis-pas” harán otros nuevos.

Piluca se dirigió a un armario sacando unas sábanas y una manta, “las de recambio”, se las entregó a Pedro, le mostró su habitación y se despidió hasta el día siguiente.

Pedro vio que su habitación no estaba sucia, simplemente abandonada, polvo acumulado en general y en algunos rincones telas de araña. Quitó las telas de araña con el pie. Mató una araña que huía de un pisotón, ya encontraría las otras. Hizo la cama y en ropa interior se metió en ella.

Al día siguiente Piluca le despertó dando unos golpes en la puerta.

Pedro se levantó, guardó la ropa que llevaba puesta el día anterior bien colgada en el armario y se puso la camisa y el pantalón “de repuesto”. Al salir, en la puerta se encontró con unas botas nuevas y en su interior unos calcetines de lana. Volvió a su cuarto, se puso los calcetines y las botas “de recambio” dejando los suyos, después de sacudir el barro, en el armario.

Con el desayuno: leche y un buen trozo de pan recién hecho con mantequilla, pasó lo mismo que con la cena: una taza nueva y polvorienta para Pedro y la taza sin lavar de Piluca.

-¿No os laváis al levantaros? –preguntó inocentemente Pedro.

-¡Piensa dónde estás! Si quieres, en el patio interior hay un pozo de donde saco el agua para beber y cocinar, pero... ¿lavarnos? – Piluca vio la cara de arrepentimiento de Pedro por haber

dicho eso-. No te preocupes, como es lógico tienes “vicios” adquiridos. Pronto te acostumbrarás.

Cuando Piluca dio por terminado el desayuno se levantó, cogió una cesta e invitó a dar un paseo a Pedro que encantado accedió.

-¿No vas al Ayuntamiento?

-Hoy es domingo, vamos de excursión al campo.

-Hace un día estupendo –comentó Pedro.

-Aquí todos los días son estupendos.

Salieron del pueblo encontrándose con un pequeño río de aguas rápidas y cristalinas. Pasaron a la otra orilla por un estrecho puente de piedra hallando un sendero paralelo al río que siguieron en dirección a la montaña.

-Acércate a la orilla y mete la mano en el agua –indicó la muchacha.

Pedro hizo lo que le indicó y, ante su asombro, notó que el agua estaba caliente.

-Te explicarás esto cuando lleguemos al pie de aquellas rocas.

El sendero, separándose del río se adentró entre almendros en flor para después atravesar “un bosque” de árboles frutales: manzanos, perales, melocotonero, ciruelos, higueras... Todos perfectamente alineados y separados por especies.

Llegaron a otro río de aguas más bravas.

-¿Hemos vuelto al río?

-No, este es otro.

Pedro sin que se lo indicaran se acercó a la orilla, metió la mano en el agua y comprobó que el agua estaba más caliente que en el otro. Siguiendo por la orilla llegaron al pie de una alta montaña de ladera escarpada. Y Allí, entre grandes rocas redondeadas por la erosión, a grandes borbotones, salía un agua humeante.

-Este es el nacimiento del río; el otro, el del puente, nace más allá en el interior de una caverna. Los dos se juntan más abajo formando un pequeño lago que desagua formando otro río más caudaloso. Cuando llega al valle le llaman río Verde, pues en sus orillas crece cualquier especie vegetal. Por eso a partir del lago en ambas orillas tenemos nuestras huertas.

-Entonces... Todos estos frutales están entre los dos ríos.

-Sí, y entre el calor de sus aguas y la protección de las montañas que nos rodean, nuestra comarca tiene un clima único.

Pedro observó toda aquella naturaleza que le rodeaba, limpia, cuidada... Le pareció raro que los habitantes del pueblo fueran tan cochinos y sin embargo tuvieran tan bien cuidado el campo.

Se sentaron a la orilla, Piluca abrió la cesta y dio un bocadillo a Pedro.

-¿Ahora te explicas por qué no tenemos médico?

-No.

-Muy sencillo, estas aguas son mineromedicinales, van bien para cualquier enfermedad...

-¡A ti no te quitó el dolor de muelas!

-Eso es otra cosa. Como te decía, entre estas maravillosas aguas y los remedios tradicionales de Esther la “yerbas”, no necesitamos más.

Pasaron el resto del día paseando. Por la tarde se dirigieron al pueblo llegando a casa con los últimos rayos de sol.

La cena fue servida sobre los restos de la del día anterior, en el plato de Pedro quedaba algún fideo reseco y yema de huevo pegada al fondo. El niño, disimulando, comentó que como habían sobrado bocadillos de la comida y el de queso era tan rico, prefería, si no la importaba a Piluca, comer uno.

Al ir a su habitación Piluca le advirtió:

-Mañana he de madrugar, tengo pleno en el Ayuntamiento a primera hora. Haz lo que quieras hasta la hora de comer.

Al quitarse la ropa para meterse en la cama se dio cuenta que el pantalón tenía trazas de lodo y hierba; trató de sacudirlo pero no lo logró del todo. También tenía las botas, las rodillas y piernas sucias por el barro de la orilla de ambos ríos, pero... ¡se tenía que acostumbrar si quería ser feliz!

Al día siguiente uno de los concejales despertó a Pedro aporreando la puerta; éste, alarmado, la abrió y lo único que pudo oír mientras el sujeto salía corriendo fue:

-¡Piluca te llama! ¡Te espera en el Ayuntamiento! ¡Es muy urgente!

Pedro se vistió rápidamente; al salir de la habitación se dio cuenta de que sus sucias rodillas habían dejado restos de porquería en las sábanas y sus manos en la funda de la almohada. Pasó por la cocina, encima de la mesa había una caja de galletas, cogió unas cuantas y salió corriendo.

Al llegar a la plaza no pudo pasar, todo el pueblo estaba en ella. La puerta de la casa consistorial estaba guardada por unos policías de uniforme que no dejaban acercarse a nadie a menos de dos metros. Piluca, compungida, estaba en el balcón al lado de unos señores muy serios; uno, el más gordo, hablaba muy enfadado.

-¡Es una vergüenza cómo vivís! ¡Son más limpios los cerdos! El pueblo está abandonado, las viviendas llenas de mugre y vosotros... ¡vuestra presencia es maloliente y desagradable! He visto vuestro ganado, las vacas tienen tanta... ¡mierda!, eso es: ¡Mierda!, que se podrían sembrar patatas sobre su lomo. En todo el País son famosas por su calidad las frutas y verduras de Villaverde, pero si os vieran... Yo no volveré a probar nada que provenga de esta comarca que debería llamarse Villamugre.

Un señor que estaba a su lado le cuchicheó algo al oído.

-... con tanta porquería vais a contaminar el río y haréis que la población del valle enferme... ¡eso si no provocáis una epidemia!

Piluca le comentó algo.

-Os doy un mes para que limpiéis toda la suciedad personal, del pueblo y de la comarca. Volveré justo dentro de treinta días, si no habéis cambiado os enviaré a las minas de carbón de las Indias Negras y ocuparé este pueblo por colonos que sean personas normales.

Los reunidos en la plaza protestaban. Estaban muy alarmados.

-¡Un mes! ¡Y soy generoso! ¡Ni un minuto más! –dijo el sujeto al retirarse.

Dos vehículos todoterreno se acercaron a la puerta subiendo en el primero los visitantes y en el segundo los guardias. Se abrieron paso a través del gentío desapareciendo rápidamente.

Piluca se quedó en el balcón rodeada de los concejales sin saber qué decir.

Inmediatamente a todos les entraron prisas, corrían hacia sus casas asustados.

Pedro se acercó al Ayuntamiento encontrándose con Piluca en medio de la plaza que estaba desierta. Camino de casa vieron a los vecinos hacer cosas muy raras, con grandes prisas como posesos; unos segaban el jardín, otro estaba correteando por el tejado quitando yerbajos, algunos trataban de limpiar la entrada con un cubo de agua y un gran cepillo; en otras casa simplemente se oían ruidos.

-¿Quiénes eran esos señores tan serios?

-¿Recuerdas que te conté que unos excursionistas se perdieron?

-Sí y que uno era médico y te curó el dolor de muelas.

-Pues parece ser que no les gustó nada cómo vivimos. El médico era un asesor del Ministro de Sanidad, que a su vez habló con el gobernador, que era el señor que nos quiere castigar en las minas. Todos ellos, sin que lo supiéramos esta mañana de madrugada han recorrido la comarca y al parecer lo primero que vieron fue las vacas de Fermín. Luego entraron en el pueblo, con los guardias respaldándoles, vieron algunas casas por dentro y a continuación se presentaron en el Ayuntamiento. El resto ya lo sabes.

Siguieron caminando sin hablar

-¿Qué podemos hacer? –dijo Piluca desesperada rompiendo el silencio-. ¿Me ayudarás a limpiar la casa?

-Si no queda más remedio... -respondió Pedro que se veía comiendo en un plato limpio.

-¿Empezamos por el suelo?

-Bueno, hay que sacar el jabón, la fregona y vamos a necesitar muchos cubos de agua –propuso Pedro.

-¿Jabón?... ¿Fregona? – Piluca se extrañó de las peticiones-. ¿Qué es eso?

Pedro no daba crédito a lo que oía ¡No sabían lo que era el jabón! Explicó lo que era fregar, lavar los platos, lavarse, bañarse...

-¡Enséñame!... ¡mejor!, ¡enséñanos a todos!... -Piluca se quedó unos instantes pensando-, y... ¡mucho mejor!: organiza tú la limpieza del pueblo.

-Pero... -Pedro comenzó a alarmarse, ¿cómo iba a hacerlo? La mayor parte de las cosas las

hacía su madre o su padre; él solamente las había visto hacer. Y de calles y fachadas no sabía nada.

¡Vamos al Ayuntamiento! –ordenó Piluca en plan Alcaldesa-. Desde allí lo organizaremos.

Por el camino se encontraron discutiendo a varios vecinos... Que si me echas las porquerías de tu jardín; que si el agua sucia la tiras frente a mi puerta; que si me has cambiado tus tejas rotas por las mías... ¡Todo el mundo estaba airado y nervioso!

Entraron en la casa consistorial y se sentaron en la mesa de la Alcaldesa.

-Dime qué es lo que vamos a necesitar –ordenó Piluca muy seria.

-Pues... jabón, friegasuelos, cepillos de dientes, dentífrico.

-¿Y para las calles? ¿Y para las casas?...

Pedro estaba apurado, el nerviosismo del pueblo se estaba apoderando de él. ¿Le llevarían a las minas de carbón? Él era de fuera... Se acordó de su casa, de su colegio, del instituto... ¡Eso era! ¡Don Arturo! Orden... ¡Orden y método! Lo comprendió rápidamente: había que organizarse o estaban perdidos.

-Hay que organizarse –dijo Pedro– Si no hacemos las cosas con orden no lograremos hacer todo el trabajo ¡Que es mucho!

-No entiendo –dijo Piluca.

-¿Cómo obtenéis las cosas que no producís en el pueblo... platos, latas de sardinas, aceite, tus rollos de tela y demás productos.

-Todos los jueves por la mañana viene el señor Enrique con su camión; aparca en el cruce y nos trae los pedidos que le hemos hecho en martes anterior y a su vez toma nota de lo que nos tiene que traer a la semana que siguiente. De paso carga su vehículo con nuestros frutos y verduras.

-Cambiáis la fruta por cosas.

-No, pagamos con dinero lo que nos trae y él compra lo que se lleva.

-¿Le compráis mucho?

-No. Necesitamos poco.

-Entonces tenéis que tener dinero. ¡Mucho dinero! –dedujo Pedro calculando todos los años que debían vivir así sin comprar jabón ni ropas, ni vajillas... ¡ni nada!

Piluca hizo un gracioso gesto con la cabeza a la vez que sonreía.

-¡Tenéis que ser millonarios! ¡Pues ahora no os queda más remedio que gastaros un poco de dinero o nos vemos todos en esas “Indias” cantando el “soy minero”.

-Me parece que ya tienes un plan –dijo Piluca.

-Creo que sí. Te lo explicaré, pero antes déjame hacer un esquema de cómo lo podemos hacer.

-¡Un guión! –le corrigió la Alcaldesa.

-Llámalo como quieras.

-Ahí tienes papel y lápiz. Te dejo solo –dijo Piluca saliendo del despacho.

Pedro comenzó haciendo tres apartados; el pueblo por fuera, las casas por dentro, el ganado que aunque no lo conocía, por lo que dijo debía de ser una guarrada. Tuvo que hacer otro apartado; se le olvidaba el más importante: el de la limpieza personal. A su vez fue poniendo otros subapartados y así sucesivamente, tirando algún folio, escribiendo y borrando. Aquello era peor que lo de don Arturo, pues no tenía libros que lo guiaran.

Después de tres horas de intenso trabajo y concentración, abrió la puerta y llamó a Piluca, que a su vez llamó a los concejales. Pedro, sentado en la silla del Alcalde, expuso su plan:

-En lo que esperamos a que el jueves llegue el camión hay que hacer una lista de lo que vamos a necesitar. Lo primero son cosas de limpieza, jabón para la ropa, jabón para las personas, lavavajillas, lejía, fregonas... Aquí tenéis una lista de lo que se me ha ocurrido de momento y las cantidades por persona y casa que vamos a necesitar; si se me ha olvidado algo lo iremos pidiendo. Con la de cosas que vamos a comprar no le importará al transportista hacer más viajes semanales.

-¿Nos tenemos que lavar? –dijo alarmado un concejal.

-Sí, todos los días. Y lavaros las manos antes de comer y cepillaros los dientes después y tener ropa para el trabajo y otra después del trabajo y otra para salir a pasear los domingos..., pero de momento con la que lleváis puesta, para todo lo que hay que trabajar nos vale; eso sí en cuanto llegue el jabón la tenéis que lavar.

Nuevas protestas de todos.

-Es una pena que no podamos arreglar la carretera y las calles; daría mucho mejor aspecto – comentó Pedro.

-Según el señor Ulpiano, cuando era pequeño oyó que hace muchos años el pueblo estaba empedrado –dijo un concejal.

-Lo mismo aún está debajo de la tierra –comentó otro.

-Tienes que mirarlo –ordenó Piluca al que tenía al lado.

-Hay que encargarse de la pintura para la fachada de las casas y tejas para arreglar algún tejado –siguió Pedro acordándose de la discusión que presenciaron aquella mañana. También pintura para el interior.

-Del ganado...

-De las vacas y la cuadra que se encargue Fermín, que es lo suyo –respondió tajantemente Piluca, con autoridad.

-Es mejor trabajar juntos, como si fuéramos un equipo de fútbol –dijo Pedro-.

De momento esta tarde, después de trabajar, todo el pueblo ha de ir al lago a bañarse.

-¿A que nos ponemos malos? –protestó otro concejal.

-¿No te has mojado cuando llueve?

-Sí y a veces mucho. ¡Menuda chupa de agua me cogí con la última tormenta!

-Pues esto es lo mismo pero con agua caliente. ¡Tenéis la suerte de que el agua del lago esté caliente!

-Reuniré a los vecinos después de comer. Hay que avisar al pregonero -ordenó muy seria la Alcaldesa-. Pero... ¿Por dónde empezamos?

Pedro lo pensó un momento.

-Que todos arreglen su jardín, frieguen los suelos... ¡y limpien los platos que han usado en la comida!

Fueron a casa a comer y lavaron las tazas del desayuno y sus platos antes y después; lavaron la sartén y las cazuelas que aún quedaron grasientas por la falta del lavavajillas.

Por la tarde, después de la reunión en la plaza, Piluca le enseñó el otro lado del pueblo, vio las vacas; estaban dentro de una cerca, sobre un terreno negruzco de barro espeso que les subía por encima de las pezuñas y que tenían pegado a las patas y flancos; los cuartos traseros estaban cubiertos de una mezcla de barro y boñiga reseca y cuarteada. Olían que apestaban. En un rincón había un techado de madera, sólo con paredes laterales, donde se las ordeñaba. Los pobres animales dormían sobre aquella mezcla de barro, orines y excrementos.

La cerca limitaba con una amplia pradera atravesada por un riachuelo.

Pedro no comentó nada, pero se prometió no volver a tomar leche.

-En mi pueblo toda esta porquería de vaca y otros animales la usan para abonar los campos - comentó Pedro sacando una libreta del bolsillo tomando notas.

Siguieron andando. Cuando dejaron el mal olor de las vacas, Pedro comenzó a notar otro mal olor que fue aumentando a medida que se acercaban a la carretera y al cruzarla se encontró con un barranco.

-En ese barranco es donde echamos la basura –le informó su anfitriona.

Pedro se acordó del basurero de su pueblo. Cada capa de basura era cubierta por una de tierra.

-Me parece que, en estos días, vamos a tener basura en abundancia... Hay que formar un equipo de basureros. ¿Tenéis carros? –preguntó Pedro al no haber visto ningún camión en el pueblo.

-Sí.

-Pues hay que formar un equipo de basureros. –insistió Pedro sacando la libreta y apuntando.

-No vamos a tener gente para tantos equipos.

-Si lo organizamos bien, calculando unas diez horas de trabajo diario se podrán atender las huertas y al mismo tiempo la limpieza. Una persona puede ser pintor de diez a dos y basurero de tres a siete.

A las siete de la tarde todo el pueblo estaba en la plaza. Piluca, Pedro y los concejales encabezaron el desfile dirigiéndose al lago. Todos iban con las cabezas agachadas, apesadumbrados, como animales que van al matadero.

Después, en casa, Piluca expuso a Pedro sus dudas:

-Por más que lo pienso no veo la forma de crear esos equipos para las distintas labores y... ¿qué horarios les ponemos? No podemos abandonar la recogida de la fruta ni las huertas.

A Pedro no le sorprendió la pregunta: él también se lo estaba preguntando.

-Haz una lista de habitantes y qué es lo que saben hacer –se le ocurrió decir.

-Mañana la haremos en el Ayuntamiento.

Por la noche Pedro no podía dormir, estaba preocupado, excitado. Aparte del nerviosismo notaba picores en la cabeza. Poco a poco el cansancio pudo con él, se despertó varias veces y repentinamente, como una iluminación, se acordó de don Arturo. Una vez les dijo que lo ideal para vivir armoniosamente era aplicar la regla de los tres ochos: ocho horas para dormir, ocho para trabajar y ocho para el resto de las actividades incluyendo aficiones y distracciones como la lectura... ¡Ahí estaba la clave! De los picores..., se acordó que hace dos años, cuando comenzó el curso escolar, hubo una plaga de piojos: era natural que todos los habitantes los tuvieran si no se lavaban la cabeza. Había que añadir al pedido jabón y lociones insecticidas para todos ¡en abundancia!

Al día siguiente con el censo en la mano, organizó la jornada ideal calculando terminar la misión dos días antes, pues podrían surgir inconvenientes que podrían retrasar el trabajo. Durante esas semanas tendrían que trabajar once horas diarias, otra hora la dedicarían a fregar y pintar las casas por dentro, teniendo las cuatro horas restantes para comer y descansar exceptuando a los concejales que tenían que añadir a su trabajo la vigilancia de los equipos.

Piluca propuso que si estaban arreglando los jardines plantaran setos y flores que ya estarían crecidos cuando viniera la inspección.

A los vecinos, que ya se veían picando túneles, aquella organización les pareció maravillosa.

Los concejales asesorados por el señor Ulpiano hicieron una cata del suelo de la calle, encontrándose a unos cuarenta centímetros de profundidad piedra; cuando despejaron dos metros cuadrados, ante su asombro y alegría vieron que aquello era una calzada de grandes losas. En las calles pequeñas el suelo estaba empedrado. Hablaron con los que más entendían de suelos: los labradores. Inmediatamente, para ir más rápido, usaron el arado de una sola reja tirado por un caballo avanzando rápidamente la labor. Dos iban detrás con rastrillos y palas y después otra pareja con fuertes cepillos y cubos de agua que dejaban las losas relucientes, como recién puestas. Por sugerencia de Pedro la tierra retirada era llevada con un carro al barranco “de la basura”.

Llegó el insecticida, el jabón y todos los utensilios de limpieza. Cuando los habitantes se lavaron en el lago Pedro quedó asombrado, lo que él creía que era su pelo natural, a mechones, “como guedejas de oveja”, cambió apareciendo cabello liso y brillante.

Piluca limpia y con su cabello castaño claro no sólo era la graciosa muchacha que Pedro conoció: era una muchacha muy guapa.

El equipo de albañiles cubría los desconchados de las fachadas y el equipo de pintores las pintaba de blanco y, haciendo honor al nombre del pueblo, pintaron ventanas y puertas de verde. Poco a poco el pueblo cambió radicalmente, olía a limpio hasta el barranco de la basura, las vacas de Fermín fueron restregadas y desinfectadas, pues debajo de la mugre las pobres estaban cubiertas de parásitos. Se las sacó del cercado y vagaban libremente pastando por el prado.

Arreglaron el camino de entrada desde la carretera hasta el pueblo. Descubrieron que al principio del mismo brotaba una pequeña cantidad de agua, por eso siempre estaba embarrado; de momento, para salir del paso, lo “asfaltaron” con tierra y piedras apisonadas desviando el agua por un canalillo en la cuneta. En el cruce pusieron un hermoso cartel, pintado de verde donde se podía leer en grandes letras blancas “VILLAVERDE”.

Como Pedro había calculado, dos días antes de la fecha prácticamente habían concluido las obras. Únicamente quedaba arreglar el Ayuntamiento.

El anteúltimo día, en el cercado de barro donde antes estaban las vacas, hicieron una gran pira con los muebles invadidos de carcoma, papeles y yerbajos, dando al mismo tiempo una fiesta a cargo del Ayuntamiento.

El último día retiraron los restos de la hoguera y todos colaboraron en pintar la fachada del Ayuntamiento: al menos que pareciera algo.

La noche anterior a la inspección pocos vecinos durmieron, algunos se sentaron a la puerta charlando y haciendo proyectos, estaban encantados de tener uno de los pueblos más bonitos de la comarca.

Llegaron las autoridades de madrugada, esta vez acompañados de una caravana de camiones y

muchos guardias. Piluca y los concejales les esperaban en la carretera. El vehículo donde venían las autoridades se detuvo y trabajo costó convencerles de que entraran al pueblo andando.

Ya la vista del cartel y el camino de entrada les causaron cierta impresión, pero cuando doblaron la curva y vieron el pueblo no daban crédito a lo que veían, olía a limpio, los habitantes olían a limpio, visitaron varias casas al azar y olían a limpio. Pasaron toda la mañana recorriendo todas las calles, admirando los jardincitos muy cuidados, con setos perfectamente recortados y flores de diversos colores; insistieron en ver las vacas y aún se quedaron mucho más asombrados.

A mediodía llegaron a la plaza donde se había organizado una gran comida con los productos autóctonos del pueblo. Todos los lugareños se habían acicalado y vestido con la “ropa de recambio”; el que no olía a perfume, olía a agua de colonia y desodorante. La plaza entera olía a perfume y limpieza. Pedro se sentó al lado de los concejales, que cedieron la cabecera a las máximas autoridades. Piluca se sentó entre el Gobernador y el Ministro.

-Parece mentira lo que han logrado en tan poco tiempo, no esperaba nada y me hubiera conformado con la mitad. ¿Cómo lo han logrado?- preguntó el Gobernador.

Piluca le explico el trabajo realizado y cómo lo habían hecho. Al final alabó la organización y el método de trabajo de Pedro, al que dio todo el mérito.

Pedro, que se había vestido con la ropa con la que llegó y sus zapatos brillaban como nunca, simplemente sonrió.

Uno de los concejales dijo: ¡Viva Pedro!, siendo respondido por todos y no solamente eso, se acercó un grupo y le llevaron a hombros dándole una vuelta a la plaza. Al dejarle de nuevo en su lugar, el señor Ministro le felicitó y le dijo:

-¿Tú no eres de este pueblo?

Pedro le contó sus aventuras.

-¿Quieres volver a tu casa? –le propuso el Ministro.

Pedro miró a Piluca, se acordó de sus padres, amigos, colegio y agachando la cabeza respondió:

-Sí.

La despedida fue tumultuosa, lágrimas, abrazos... Pedro miró por última vez el Ayuntamiento: la única saeta del reloj seguía marcando las seis. Fueron hasta la carretera, subió al coche de las autoridades y miró hacia atrás hasta que en una curva perdió de vista a sus amigos.

-Mis padres estarán muy preocupados –dijo Pedro al Ministro- Me habrán dado por desaparecido o...

-No te preocupes, un mes en este país es una hora en el tuyo.

En el mismo tramo de carretera se encontraron con la niebla, llegaron al hayedo y pronto Pedro reconoció el terreno. Pararon, bajó del vehículo y le despidieron con grandes parabienes. Se dirigió corriendo a su casa: aún no habían vuelto sus padres. Subió a su habitación, la verdad es que aquello era un desastre, juguetes por el suelo, algunos rotos por haber sido pisados, un chicle pegado a un sucio calcetín, tebeos esparcidos y en su pequeña librería se amontonaban los objetos cubiertos de polvo, pues su madre, cansada de la actitud de su hijo, ya no le limpiaba la habitación desde hace más de un mes y a él hasta aquel momento le había dado igual.

Oyó la puerta de entrada, sus padres regresaban. Bajó a recibirles asombrando a sus progenitores de su pulcritud.

Cuando fueron a comer pidió permiso para lavarse las manos y al levantarse de la mesa su padre le preguntó:

-¿Qué piensas hacer hasta que vengan tus primos?

-Lo primero lavarme los dientes y después... Mamá si no te importa me voy a poner la ropa de gimnasia, tengo que limpiar y ordenar mi habitación.

Sus padres no daban crédito a lo que estaban viendo y oyendo. Y con el pasar del tiempo aún siguen sin explicarse el cambio tan radical que dio Pedro en una mañana.

Y así siguió Pedro, toda su vida, siempre limpio y ordenado.

Post Data:

Años después, siendo adulto, Pedro trabajaba en la ciudad pasando parte de las vacaciones y algún fin de semana con sus padres. Al menos una vez al año, con una mochila a la espalda, él,

*solo, “salía de excursión” al bosque durante toda la jornada.
Si algún día consigo saber dónde iba posiblemente sea otra historia.*

1. Objetivos

- a. Que el alumno sea consciente y reflexione sobre sus creencias respecto a la importancia del aseo.
- b. Que el alumno reflexione sobre las normas que sigue la sociedad acerca de la pulcritud y el orden.
- c. Que el alumno se haga consciente de sus actitudes sobre el aseo y el orden y de su necesidad para la convivencia con los otros.
- d. Que el alumno reflexione sobre sus hábitos y modelos de conducta respecto al orden y el aseo.
- e. Trabajar la identificación del alumno con el personaje principal.
- f. Trabajar intenciones de mejora desde la reflexión sobre sus creencias, normas, actitudes, modelos y hábitos.

4. Los contenidos a través de las actividades

- a. ¿Cuáles son las situaciones en las que el protagonista demuestra que es desorganizado y sucio?
- b. ¿Quién le quiere corregir, para ayudarlo a ser más ordenado?
- c. ¿Con qué dificultades se encuentra Pedro cuando llega al pueblo de los sucios? ¿es feliz allí?
- d. ¿Cómo se solucionan esas dificultades?
- e. ¿Qué hubieras hecho tú en su lugar?
- f. ¿Él recibe algún tipo de ayuda?
- g. ¿Gracias a él, alguien recibe alguna recompensa?
- h. Describe con 5 adjetivos la conducta de Pedro al comienzo, en su casa y en el colegio.
- i. Describe con 5 adjetivos la conducta de Pedro cuando regresa del pueblo de los sucios.
- j. ¿Te gustaría tener un amigo que se pareciera a Pedro tal y como es al comienzo del relato?
- k. ¿A tus padres les gustaría que tú te parecieras en tus costumbres a Pedro cuando regresa del pueblo de los sucios?

- l. ¿Conoces a alguna persona que hubiera actuado en el pueblo de los sucios de una forma parecida a la de Pedro?
- m. . ¿Crees que debes mejorar en algún aspecto para ser más organizado y aseado?. Haz una lista de intenciones de mejora para el futuro.
- b. Imagínate siendo más ordenado. ¿Qué harías? ¿Cómo te sentirías?

3. Autoevaluación

Después de realizar las actividades anteriores, ahora contesta a las siguientes preguntas, tratando de ser sincero en tus respuestas. Valora cada una de ellas en uno de los siguientes rasgos:

1. No te ocurre
2. Algunas veces
3. Con frecuencias
4. Si, siempre

	1	2	3	4
ASPECTOS COGNITIVOS				
¿Crees que es importante venir al colegio aseado? ¿Por qué? –(creencia) ¿Te gusta tener tus cosas – ropa, libros, cuadernos...- ordenados y limpios? (actitud). ¿Los profesores valoran que entregues las tareas y los cuadernos sin tachaduras? (normas). ¿A partir de ahora vas a entregar los exámenes más limpios y ordenados? (intenciones). ¿Te describirías como una persona de apariencia limpia y aseada? ¿Por qué? (hábitos). ¿Tus padres te piden con frecuencia que ordenes tu habitación y tus cosas en casa?¿De qué manera? (modelos) ¿Crees que debes mejorar en algún aspecto para tener más ordenado el material escolar, y mejor colocado tu armario? (intenciones).				
ASPECTOS EMOCIONALES				
¿Te da pena o asco cuando ves a un chico ir desaseado y con la ropa sucia o rota? ¿Te da rabia cuando tus amigos o hermanos te desordenan los apuntes o las cosas de tu mochila?. ¿Qué les dirías?				
ASPECTOS CONDUCTUALES Y PROSOCIALES				
Con respecto a todo lo anterior, haz una lista de propósitos de mejora para el futuro, concreta lo más posible: - - -				

LECCIÓN DIDÁCTICA 6: EL NIÑO Y LA BOMBA

Relato dirigido a alumnos de 1º de ESO

Factores trabajados: el 4 y el 8.

Aceptación de los errores (F4)

Consecuente, prudente y autocontrolado (F8)

“EL NIÑO Y LA BOMBA”

Raúl Leis

Era un sábado por la mañana.

El niño salió disparado de su casa con un pan en una mano y la pelota en la otra. Buscó y no encontró a sus amigos por ninguna parte. Se comió el pan.

Caminó hacia un gran solar vacío a ver si encontraba a sus amiguitos. Tampoco había nadie en ese lugar. Le dio una patada a la pelota y fue a caer del otro lado de un monte muy alto.

Se metió entre la hierba a buscar la pelota, y se encontró con a bomba.

La bomba era de color gris y tenía la nariz enterrada en el barro.

El niño no tenía fuerza ni poden pues apenas podía con la pelota.

La bomba vino a dar a ese lugar, porque se cayó del avión que la llevaba a una guerra.

Por suerte la bomba no explotó.

El niño agarró con más fuerza su pelota y le preguntó a la bomba:

-¿Quién eres? ¿Qué haces? No te pareces a ninguna cosa que conozco...

- Soy una bomba. Tengo poder para destruir, ese es mi trabajo.

-¿Acaso puedes acabar con todo lo que quieras? - dijo el niño.

-Claro que sí. - dijo la bomba.

- ¿Puedes destruir un edificio tan grande como la estación de bomberos?

- En un dos por tres. Puedo hacer volar no sólo a los bomberos, también a la escuela, el templo, y todas las casas con la gente de este lugar, niño. - dijo la bomba.

El niño preocupado le preguntó cómo funcionaba. La bomba le explicó pero el niño no entendió nada. La bomba le pidió:

- Mira, ayúdame a salir de aquí. ¡Estoy incómoda!

-¿Para qué quieres salir? - le preguntó el niño. La bomba dijo que tenía que alcanzar el avión y llegar a la guerra, a destruir un pueblo parecido al del niño. El niño le respondió que no la podía ayudar a salir porque no estaba de acuerdo con el trabajo que la bomba hacía. Entonces la bomba le propuso un trato al niño:

- Si me ayudas a salir de este barro, yo te cumpliré tres deseos, ¡Recuerda que tengo mucho poder!. El niño lo pensó un momento, y le dijo que sí. Pero que para estar seguro, la bomba tenía que prometer, jurar y darle su palabra de honor que no se iría para la guerra.

La bomba tuvo hasta que firmarlo todo en un papel que escribió el niño.

El niño corrió a su casa y regresó con una palita que usaba para jugar con arena cuando iba a la playa. Además, trajo la correa con la que amarraban al perro.

El niño cavó durante varias horas alrededor de la bomba. Cuando estuvo libre, rápidamente, le ató la correa en la nariz con el nudo que le había enseñado hacer un tío que era marinero, y entonces le dijo:

-¡Bueno bomba, ahora camina!. En el pueblo se formó un revuelo cuando vieron a ese niño tan pequeño, llevando amarrada a la enorme bomba que flotaba en el aire. El niño le fue enseñando las casas viejas, la gente enferma, y los hombres y mujeres que no sabían ni jota de leer y escribir. Al fin se detuvieron en un cerrito desde donde se dominaba con la vista todo

el pueblo, y conversaron debajo de un viejo árbol. El niño le pidió a la bomba que cumpliera sus tres deseos:

- Primero, que todas las familias tengan casas buenas, amplias y baratas.

- Segundo, que la gente no se mueran por enfermedades que se pueden curar.
- Tercero, que todos aprendan a leer y escribir. La bomba levantó la voz y dijo:

Yo solo soy una bomba, me pides demasiado. Y lloró lágrimas de pólvora y cobre derretido, porque ella no podía hacer eso. Sufría mucho al darse cuenta de todas las cosas que se habían podido construir, de la gente que podrían haber tenido salud, y aprendido a leer y escribir con el dinero que ella y las otras bombas, habían costado. El niño al ver llorar a la bomba también se puso muy triste:

-Puedes irte, pero no le hagas daño a nadie. La bomba decidió no ir a ninguna guerra. Le pidió al niño quedarse con él en ese pueblo. Pero también comprendió que era un peligro para la gente porque podía explotar y acabar con todo y con todos, aún sin ella quererlo.

La bomba tomó una decisión. Llamó al niño que se alejaba y le pidió:

-Sácame las entrañas con mucho cuidado. Yo te diré cómo.

El niño entendió lo que la bomba quería hacer. La desarmó y le sacó lo que tenía adentro. Echó en el mar todo lo que podía explotar.

Los alambres sirvieron para arreglar la iluminación de la plaza que hace tiempo estaba oscura como boca de lobo. Sólo quedó el casco de la bomba. Entre todos los niños lo cargaron y ahora está ahí en medio de la plaza.

La gente ha sembrado flores alrededor y los niños pintan dibujos sobre el cascode, y todos cantan.

Hoy existe una leyenda. La gente cuenta que la bomba es como esas caracolas, en las cuales se escuchan las olas del mar. Sólo que cuando se pega el oído sobre el frío acero del casco, lo que se escucha no es el mar, ni tampoco sonidos de guerras, sino canciones y más canciones de paz.

Algunos dicen que los sábados en la mañana, la bomba sonrío

OBJETIVOS

- a. Que el alumno sea consciente y reflexione sobre sus creencias respecto al control de las emociones.
- b. Que el alumno reflexione sobre las normas pensando en las consecuencias de sus actos.
- c. Que el alumno-a se haga consciente de sus actitudes sobre la prudencia, el sentido común, y la autocrítica.
- d. Que el alumno reflexione sobre sus hábitos y modelos de conducta respecto a ser consecuente y una vez cometido un error aceptar las consecuencias.
- e. Trabajar la identificación del alumno-a con el personaje principal.
- f. trabajar intenciones de mejora desde la reflexión sobre sus creencias, normas, actitudes, modelos y hábitos.

LOS CONTENIDOS A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES

- a. ¿Por qué el cuento se titula el niño y la bomba?
- b. ¿Por qué quiere la bomba ser desenterrada?

- c. ¿Qué condiciones le pone el niño?
- d. ¿Te parece que el niño es prudente?, ¿tú hubieras hecho lo mismo?
- e. ¿Cuáles son los tres deseos que el niño le pide a la bomba?
- f. ¿Por qué le hace caso a las promesas de la bomba?
- g. ¿Uno puede hacer caso a algo tan peligroso como una bomba?
- h. ¿Algún conocido tuyo ha hecho alguna vez algo peligroso? ¿Por qué?
- i. ¿La bomba piensa en la influencia de sus actos en los demás?
- j. ¿La bomba acepta las consecuencias de lo que ha hecho e intenta arreglarlo?
- k. ¿Los habitantes del pueblo la perdonan?
- l. Imagina quién había enterrado la bomba y por qué
- m. Imagina por qué el niño está solo cuándo encuentra la bomba
- n. Imagina ahora otro desenlace posible: Los habitantes del pueblo deciden vengarse del niño, ¿qué sucedería?
- o. ¿Qué hubiera ocurrido si la bomba hubiera decidido estallar?
- p. ¿Qué hubiera ocurrido si los habitantes del pueblo no se hubieran puesto de acuerdo para ir a hablar con la bomba?
- q. Si te hubieras portado como el niño, ¿cómo reaccionarían tus vecinos?, ¿te perdonarían?
- r. Imagínate reparando algo o limpiando algo en el portal de tu comunidad, ¿cómo te sentirías?

AUTOEVALUACIÓN

Después de realizar las actividades anteriores, ahora contesta a las siguientes preguntas, tratando de ser sincero en tus respuestas. Valora cada una de ellas en uno de los siguientes rasgos:

- 1. No te ocurre
- 2. Algunas veces
- 3. Con frecuencias
- 4. Si, siempre

	1	2	3	4
ASPECTOS COGNITIVOS				
<p>¿Crees que es importante pensar en las consecuencias de nuestros actos? (creencia).</p> <p>¿Te gusta pensar las cosas detenidamente y hacer lo mejor para cada situación? (actitud).</p> <p>¿Los profesores valoran que reconozcas tus errores ? (norma) .</p> <p>¿A partir de ahora vas a ser más “consecuente”, es decir, una vez cometido un error aceptarás sus consecuencias? (intenciones) .</p> <p>¿Tus padres fomentan que pienses las cosas detenidamente, ellos intentan decidir lo mejor para cada situación? (modelos).</p> <p>¿Te describirías como una persona que controla sus emociones, que no se altera, que no sube el tono de voz...? ¿Por qué? (hábitos).</p>				
ASPECTOS EMOCIONALES				
<p>¿Te da pena cuando necesitas un amigo y no responde como esperas?</p> <p>¿Te da rabia cuando tus padres pelean y se rompe la buena convivencia en casa?.</p> <p>¿qué les dirías?</p>				
ASPECTOS CONDUCTUALES Y PROSOCIALES				
<p>Con respecto a todo lo anterior, haz una lista de propósitos de mejora para el futuro, concreta lo más posible:</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>				

UNIDAD DIDÁCTICA 7: UNA CHICA MUY PRESUMIDA

Cuento para 1º de ESO

Factor trabajado: 6

Justicia como honestidad y compromiso con los compañeros (F6).

UNA CHICA MUY PRESUMIDA

Cuento adaptado por el club de lectura del AMPA del IES Delicias

Érase una vez una chiquilla muy presumida que un día vio brillar un anillo en el suelo. Su dueño, un chico que iba a casarse ese día, entró en casa de su novia y en un descuido se le cayó el anillo al suelo. La avispada muchacha aprovechó para probárselo rápidamente sin pedir permiso. Pero al ir a quitárselo el anillo se atascó en su dedo, y la chica pensó:

- Qué vergüenza. Van a pensar que soy una ladrona y yo sólo quería probármelo, para ver cómo el anillo lucía en mi mano.

Y aprovechando que nadie la había visto, salió corriendo de allí con la idea de devolver el anillo a su propietario cuando pudiera quitárselo.

El muchacho se llevó un gran disgusto al descubrir el supuesto robo. Pero era detective en la Policía y rápidamente puso a todos sus compañeros a trabajar en el caso del anillo sustraído. Cuando la presumida chiquilla se enteró, porque vio el barrio lleno de coches de policía que preguntaban casa por casa por el paradero del brillante anillo de compromiso, pensó:

- Qué vergüenza. Me van a detener por ladrona y yo no quería robarlo, pero el maldito anillo no quiere salir de mi dedo, y he probado con jabón y he probado con aceite. ¿Qué haré?

Y decidió ocultar el anillo, metiendo rápidamente su mano en un barril de pintura negra que encontró cerca de donde se preparaba la boda. Pero mientras huía corriendo chocó con la novia que llegaba a la Iglesia. El vestido blanco quedó terriblemente estropeado. Cuando llegó el novio y descubrió el desastre se puso furioso, y olvidando el anillo puso a todos sus compañeros policías a buscar una muchacha con las manos manchadas de pintura negra. Al enterarse, la presumida dijo:

- Qué vergüenza, van a pensar que quería estropearles el día de la boda por envidia. ¿Qué podría hacer?

Y decidió vendarse las manos, y fingir que había tenido un accidente. Pensaba la presumida que así había resuelto el problema, pero cuando poco después se encontró precisamente con el novio policía, este sintió pena al ver una chica tan herida, e insistió tanto en acompañarla al hospital para que se hiciera una radiografía que la presumida no pudo negarse. Ella sabía que si le hacían la radiografía se descubriría el anillo, y que si le quitaban el vendaje verían la pintura, y se dijo:

- Qué vergüenza, me va a pillar y va a pensar que soy una ladrona y una envidiosa que le ha arruinado la boda y una mentirosa que se hace pasar por herida.

Y aprovechando que su casa estaba camino del hospital, le pidió al policía que esperase mientras subía a recoger algunas cosas. Una vez en casa, se quitó las vendas y cubrió sus manos con unas placas de plomo para ocultar el anillo en la radiografía, y luego las tapó con tantas vendas y pegamento que resultaría imposible quitárselas. Pensaba la niña que así podría ir al médico sin ser descubierta, y que más adelante encontraría la forma de devolver el anillo.

Ya más tranquila, la presumida chica bajo las escaleras para reunirse con el policía, sin darse cuenta de que nunca podría andar con tantísimo peso sobre sus brazos. Se cayó, pero no contra el suelo, sino contra el pobre novio policía, que no tuvo tiempo de apartarse.

Allí acudieron ambulancias, médicos, policías y cientos de invitados preguntándose qué habría pasado para que la muchacha cayera sobre el novio. Y al descubrir las vendas, el plomo, la pintura y el anillo todos pensaron que el golpe era la última parte del despiadado plan de la muchacha para arruinar la boda del joven policía. Y en una sola mañana, la presumida se convirtió en la chica más odiada del barrio y perdió a todos sus amigos.

Solo mucho tiempo después se atrevió el policía a visitar a la muchacha en la cárcel, pues aún no comprendía por qué se había empeñado en fastidiar su boda. Esta, arrepentida, le pidió perdón, y le contó la historia del anillo y todo lo que había ocurrido después.

- Nunca me habría imaginado que todo eso pudiera ocurrir solo por probarse un anillo sin permiso- dijo con buen humor el policía.

- Es que no fue por eso - replicó avergonzada la muchacha-, sino por lo que tuve que hacer para ocultarlo una y otra vez. Nunca te habrías enfadado tanto si me hubieras descubierto probándome el anillo y

hubieras tenido que ayudarme a quitármelo.

Y viendo la valiosa lección que había aprendido la joven, el policía la perdonó públicamente para que pudiera recuperar a sus amigos y contar su historia, y así ayudar a todos a comprender que lo verdaderamente malo de las pequeñas mentiras son las grandes mentiras que hay que inventar para ocultarlas.

1. Objetivos

- a. Que el alumno sea consciente y reflexione sobre sus creencias sobre la sinceridad y la honradez.
- b. Que el alumno reflexione sobre las normas que prescriben que no mintamos o no robemos.
- c. Que el alumno se haga consciente de sus actitudes sobre la sinceridad y la autenticidad.
- d. Que el alumno reflexione sobre sus hábitos y modelos de conducta respecto a la ayuda a los demás.
- e. Trabajar la identificación del alumno con el personaje del policía que se va a casar.
- f. Trabajar intenciones de mejora desde la reflexión sobre sus creencias, normas, actitudes, modelos y hábitos.

2. Los contenidos a través de las actividades

Contesta a las siguientes preguntas. Después harás una puesta en común con tus compañeros

- a. ¿Por qué el cuento se titula *La presumida* no sería un mejor título *La ladrona* o *La mentirosa*?
- b. ¿Qué quiere decir que la presumida por vergüenza va inventando mentiras cada vez más grande?
- c. ¿Por qué supones que el policía quiere ayudarla cuando se la encuentra con las manos vendadas?
- d. ¿Te parece que el novio es generoso cuando va a visitarla a la cárcel y la perdona?

- e. ¿Tú alguna vez has hecho lo mismo que la protagonista, has mentido y te has visto envuelto en mentiras cada vez más grandes?
- f. ¿La chica presumida piensa en la influencia de sus actos en los demás?
- g. ¿La protagonista piensa en las consecuencias de sus mentiras para los demás?
- h. ¿Cuál es la peor de las mentiras que inventa la presumida?
- i. ¿Qué consecuencias tiene para ella y para los demás?
- j. Imagínate qué hubiera ocurrido si la mentirosa le hubiera confesado al policía que no tenía los brazos rotos, que todo era una mentira.
- k. Imagínate cómo se sintió la novia, cuando la manchó el vestido.
- l. ¿Alguna vez has contado mentiras tontas a tus amigos? Imagínate ahora confesando que no era verdad. ¿Cómo te sentiría?

3. Autoevaluación

Después de realizar las actividades anteriores, ahora contesta a las siguientes preguntas, tratando de ser sincero en tus respuestas. Valora cada una de ellas en uno de los siguientes rasgos:

1. No te ocurre
2. Algunas veces
3. Con frecuencias
4. Si, siempre

	1	2	3	4
ASPECTOS COGNITIVOS				
¿Crees que es importante ser sinceros? (creencia) ¿Te gustan las personas sinceras y auténticas? (actitud). ¿Los profesores valoran que seas honrado, es decir, que no mientas y que respetes las cosas de los demás? (norma) . ¿A partir de ahora vas a ser más sincero, es decir, una vez cometido un error aceptarás sus consecuencias sin mentiras ni disimulos? (intenciones) . ¿Tus padres fomentan que ayudes a los otros, y que te comprometas a hacerlo?(modelos). ¿Te describirías como una persona sincera, honesta y honrada? ¿Por qué? (hábitos).				
ASPECTOS EMOCIONALES				
¿Te da vergüenza cuando te equivocas y tiendes a no reconocer tus errores? ¿Te da rabia cuando tus amigos te mienten y no respetan sus compromisos?. ¿qué les dirías?				
ASPECTOS CONDUCTUALES Y PROSOCIALES				
Con respecto a todo lo anterior, haz una lista de propósitos de mejora para el futuro, concreta lo más posible:				

LECCIÓN DIDÁCTICA 8: UN PADRE MUY OCUPADO.

Unidad didáctica para alumnos de 2º de ESO

Factores trabajados: 9 y 10.

Los padres como modelos de responsabilidad social **(F9)**.

Los padres como modelos de perseverancia **(F10)**.

UN PADRE MUY OCUPADO.

Cuento adaptado por el club de lectura del AMPA del IES Delicias.

El padre de Cristina era un hombre importantísimo y muy ocupado, trabajaba tantas horas que a menudo debía trabajar los fines de semana. Un domingo Cristina se despertó antes de tiempo y, al escuchar que su papá abría la puerta de la calle para salir hacia la oficina, corrió a preguntarle:

- ¿Por qué tienes que ir hoy a trabajar? Podrías venir conmigo a la fiesta de fin de curso en el colegio.

Salgo en la obra de teatro y al final jugamos un partido de fútbol contra los chicos.

- No puedo. Tengo que ir a una reunión importantísima. He quedado con el jefe de mi sección.

- ¿Y por qué es tan importante la reunión?

- Pues porque si sale bien, la empresa podrá gracias a mí realizar grandes negocios.

- ¿Y por qué eso es bueno para ti?

- Pues porque la empresa ganará mucho dinero, y a mí es posible que me asciendan.

- ¿Y por qué quieres que te asciendan?

- Pues para tener un trabajo mejor pagado

- ¡Qué bien! Y, cuando te paguen más, ¿podrás hacerme algo de caso?

El papá de Cristina quedó pensativo, así que la niña siguió con sus preguntas.

- ¿Y por qué necesitas ganar más dinero?

Pues para poder tener una casa en el campo, en una bonita urbanización.

- ¿Y para qué queremos tener una casa en el campo?

- Porque con una casa más grande estaremos más a gusto y en el campo podremos hacer más divertidas.

Cristina dudó un momento y sonrió.

- ¿Podremos hacer más cosas juntos? ¡Estupendo! Entonces vete rápido. Yo esperaré los años que haga falta hasta que tengamos una casa más grande en el campo.

Al oír eso, el papá de Cristina cerró la puerta sin salir. Cristina crecía muy rápido y su papá sabía que no le esperaría tanto. Así que se quitó la chaqueta, dejó el ordenador y la agenda, y mientras se cambiaba de ropa para acompañarla al colegio.

Cristina estaba tan sorprendida y encantada que no necesitaba para nada una casa nueva.

1. Objetivos

- a. Que el alumno sea consciente y reflexione sobre sus creencias sobre la responsabilidad de sus padres.
- b. Que el alumno reflexione sobre las normas que prescriben sus padres y si ellos las cumplen o no.
- c. Que el alumno se haga consciente de sus actitudes sobre las responsabilidades sociales, trabajo, solidaridad etc. de sus padres.
- d. Que el alumno reflexione sobre los hábitos y modelos de conducta familiares.
- e. Trabajar la identificación del alumno con sus padres, profesores, tutores etc.
- f. Trabajar intenciones de mejora desde la reflexión sobre sus creencias, normas, actitudes, modelos y hábitos.

2. Los contenidos a través de las actividades

Contesta a las siguientes preguntas. Después harás una puesta en común con tus compañeros

- a. ¿Por qué el cuento se titula *Un padre muy ocupado*?
- b. ¿Por qué el padre de Cristina no tiene tiempo para su hija?
- c. ¿Por qué Cristina quiere saber las motivaciones de su padre? ¿Las acepta? ¿Por qué las acepta?
- d. ¿Te parece que el padre actúa bien procurando sólo el bienestar económico de su hija?
- e. ¿Tú alguna vez has hecho lo mismo que la protagonista, les has hecho ver que los necesitas, que necesitas su compañía?
- f. ¿El padre de Cristina piensa en la influencia de sus actos en Cristina?
- g. ¿La protagonista se enfada con su padre? ¿Cómo reacciona? ¿Cómo reaccionarías tú?
- h. ¿Qué consecuencias tiene la conducta de su padre para ella y para él?
- i. ¿Por qué su padre cambia finalmente de intención y se queda en casa para acompañarla después?
- j. Y si el padre de Cristina se hubiera ido a trabajar, ¿cómo se hubiera sentido Cristina?
- k. Imagínate contándoles a tus padres algo que te preocupa ¿Cómo te sentirías?
- l. Imagínate agradeciendo a tus padres todo su esfuerzo y cariño. ¿Cómo te sentirías?

3. Autoevaluación

Después de realizar las actividades anteriores, ahora contesta a las siguientes preguntas, tratando de ser sincero en tus respuestas. Valora cada una de ellas en uno de los siguientes rasgos:

1. No te ocurre
2. Algunas veces
3. Con frecuencias
4. Sí, siempre

	1	2	3	4
ASPECTOS COGNITIVOS				
¿Crees que es importante cómo se comportan nuestros padres? (creencia) ¿Te gusta que tus padres te acompañen y ayuden cuando realizas tus tareas? (actitud). ¿Tus padres valoran compartir momentos de calidad contigo, momentos en los que compartáis tareas, aficiones etc.? (norma) . ¿A partir de ahora le vas a pedir a tus padres ayuda cuando la necesites? (intenciones) . ¿Tus padres fomentan que ayudes a los otros, y que te comprometas a hacerlo?(modelos). ¿Describirías a tus padres como personas sinceras, honestas y trabajadoras? ¿Por qué? (hábitos).				
ASPECTOS EMOCIONALES				
¿Te da pena cuando tus padres no te prestan atención o ayuda si la necesitas? ¿qué les dirías? ¿Valoras con alegría que tus padres te dediquen su tiempo?¿Estás orgulloso de tus padres?				
ASPECTOS CONDUCTUALES Y PROSOCIALES				
Con respecto a todo lo anterior, haz una lista de propósitos de mejora para el futuro, concreta lo más posible: -				

LECCIÓN DIDÁCTICA 9: LAS TAREAS DE CASA.

Cuento seleccionado para 2º de ESO.

Factores trabajados: 1 y 5

Respetuoso en el contexto de la escuela, de la familia y de la sociedad

(F1).

Con buena educación amable y ordenado (F5).

LAS TAREAS DE CASA.

Cuento adaptado por el club de lectura del AMPA del IES Delicias.

El largo curso de segundo de ESO había terminado. Por fin los jóvenes alumnos preparaban el intercambio con Inglaterra que se iba a llevar a cabo a fin de curso. Mientras preparaban el viaje, los profes repetían la norma básica una y otra vez:

- Cuando lleguéis a Londres os van a dar a elegir diferentes tipos de familias. Buscad una familia con ambiente de igualdad. Recordad, son familias más felices, y si os alojan tendréis más posibilidades de pasarlo bien y de hacer amigos.

El grupo de chicos a su llegada a la ciudad se alojó en un albergue. Al día siguiente irían al instituto que había ofrecido el intercambio y podrían elegir con qué familia de las que participaban querían alojarse para pasar las vacaciones. Nuria, una de las mejores alumnas, se decidió enseguida. Sabía qué tipo de familia quería, una muy tradicional. Sus padres trabajaban y en su casa se repartían las tareas. Por eso, creía desear una familia donde la madre no trabajara y se hiciera cargo de todo. Cuando llegó a la casa que había elegido, se entusiasmó era una familia tradicional: “papá al sofá, mamá a la cocina”. Una familia a la antigua, de auténtico manual”. Pero Nuria no había tomado una buena decisión. Como era de esperar, la mamá y las chicas hacían casi todas las cosas. Cuando Nuria se cansó y pidió ayuda a los chicos varones, se negaron a hacer nada que fuera “cosas de chicas”. ¡Y para ellos todo era cosa de chicas! Nuria a partir de ese día lo tuvo claro: no ayudar era la prueba definitiva de la falta de igualdad y de cariño en un hogar. Pidió a los profesores que los acompañaban en el intercambio que la cambiaran de familia.

Le encontraron una familia distinta, donde chicos y chicas hacían todas las tareas. Las repartían con tanta exactitud, que no parecía haber mejor prueba de igualdad. “Hoy te toca a ti, mañana me toca a mí”. “Aquí, nadie es esclavo de nadie, yo hago lo mío, tú haces lo tuyo” decían. Pero Nuria no quiso precipitarse, y siguió observando a tan igualísima familia. Le preocupaba la falta de alegría que observaba, pues se suponía que una familia con tanta igualdad debía ser muy feliz. Pero como todos hacían de todo, todos dedicaban mucho tiempo a tareas que no les gustaban, y de ahí su falta de alegría. Así que Nuria decidió seguir buscando. Volvió a pedir un nuevo cambio de familia. Y acertó, porque aquella familia tan preocupada por repartir todo tan exactamente no pudo mantener un equilibrio tan perfecto durante mucho tiempo. Y así, olvidando por qué vivían juntos, terminaron repartiendo también la casa entre grandes disputas. Menos mal que Nuria se había mudado ya de casa, sino se hubiera visto en la calle.

Los profesores no tardaron en encontrar otra familia para Nuria. A primera vista, no parecían vivir mucho la igualdad. Cada uno hacía tareas muy distintas, e incluso las chicas hacían muchas de las cosas que había visto en aquella primera familia tan

peligrosa. Pero la alegría que se notaba en el ambiente animó a Nuria a seguir investigando. Entonces descubrió que en esa familia había una igualdad especial. Aunque cada uno hacía tareas distintas, parecía que habían elegido sus favoritas y habían repartido las que menos les gustaban según sus preferencias. Pero sobre todo, lo que hacía única esa familia, era que daba igual si chicos o chicas pedían ayuda, cualquiera de ellos acudía siempre con una sonrisa. Y cuando finalmente, en lugar de “tareas de chicos o chicas”, o “tareas tuyas o mías”, escuchó “aquí las tareas son de todos”, se convenció de que aquella era la casa ideal para vivir un feliz verano.

1. Objetivos

- a. Que el alumno sea consciente y reflexione sobre sus creencias respecto al orden y la organización en la familia.
- b. Que el alumno reflexione sobre las normas pensando en las conveniencia de repartir bien las tareas en casa.
- c. Que el alumno se haga consciente de sus actitudes sexistas sobre el reparto de las tareas.
- d. Que el alumno reflexione sobre sus hábitos y modelos de conducta en casa.
- e. Trabajar la identificación del alumno con el personaje principal.
- f. Trabajar intenciones de mejora desde la reflexión sobre sus creencias, normas, actitudes, modelos y hábitos.

2. Los contenidos a través de las actividades

Contesta a las siguientes preguntas. Después harás una puesta en común con tus compañeros

- a. ¿Cómo son las decisiones de Nuria?
- b. ¿Te parecen buenas decisiones? ¿Describirías a Nuria como una chica responsable y respetuosa?
- c. ¿Qué es ser respetuoso con tu familia y en casa?
- d. ¿Te consideras respetuoso en el contexto de tu familia? ¿Y, en el contexto de la escuela? ¿Por qué?
- e. ¿Por qué los profesores recomiendan a los alumnos que reflexionen sobre el tipo de familia con la que les conviene alojarse durante el intercambio?
- f. ¿Qué quiere decir “familia tradicional” en el contexto del cuento?

- g. ¿Por qué supones que Nuria prefería alojarse con una familia de este tipo?
- h. ¿Te parece que Nuria es consciente de las consecuencias de sus elecciones?, ¿Tú alguna vez has hecho lo mismo, has preferido que tu madre o tu padre hiciera todas las tareas de tu casa?
- i. ¿Qué te parece el reparto de tareas en la segunda familia donde se aloja Nuria?
- j. ¿Nuria piensa en la influencia del reparto de tareas en la felicidad familiar?
- k. ¿Qué consecuencias tiene el reparto estrictamente igualitario de las tareas en la segunda familia ?
- l. ¿Por qué el reparto de las tareas en la última de las familias donde se aloja Nuria es el que hace más felices a todos?
- m. ¿Qué consecuencias tiene el reparto estrictamente igualitario de las tareas en la segunda familia?
- n. ¿Por qué el reparto de las tareas, en la última de las familias donde se aloja Nuria, es el que hace más felices a todos?

3. Autoevaluación

Después de realizar las actividades anteriores, ahora contesta a las siguientes preguntas, tratando de ser sincero en tus respuestas. Valora cada una de ellas en uno de los siguientes rasgos:

- 1. No te ocurre
- 2. Algunas veces
- 3. Con frecuencias
- 4. Si, siempre

	1	2	3	4
ASPECTOS COGNITIVOS				
¿Crees que es importante repartir las tareas de la clase? (creencia). ¿Te gusta colaborar en las tareas de la casa? (actitud). ¿Tus padres valoran que ayudes en casa? (norma). ¿A partir de ahora vas a ser más colaborador en casa? (intenciones). ¿Tus padres fomentan que cada vez seas más autónomo y puedas hacer más tareas tú solo?(modelos). ¿Te describirías como una persona colaboradora en el ambiente familiar? ¿Por qué? (hábitos).				
ASPECTOS EMOCIONALES				
¿Te sientes apenado cuando te recuerdan que debes hacer tus tareas de la casa? ¿Te da rabia cuando tus hermanos no hacen las tareas de casa? ¿qué les dirías?				
ASPECTOS CONDUCTUALES Y PROSOCIALES				
Con respecto a todo lo anterior, haz una lista de propósitos de mejora para el futuro, concreta lo más posible: - -				

LECCIÓN DIDÁCTICA 10: LA ÚLTIMA HOJA.

Unidad didáctica para 2º de ESO.

Factor trabajado: 2

Amigable y dispuesto a la ayuda (F2).

LA ÚLTIMA HOJA

O'Henry

En un pequeño barrio al oeste de Washington Square las calles, como locas, se han quebrado en pequeñas franjas llamadas "lugares". Esos "lugares" forman extraños ángulos y curvas. Una calle se cruza a sí misma una o dos veces. Un pintor descubrió en esa calle una valiosa posibilidad. ¡Supongamos que un cobrador, con una cuenta por pinturas, papel y tela, al cruzar esa ruta se encuentre de pronto consigo mismo de regreso, sin que se le haya pagado a cuenta un solo centavo!

Por eso los artistas pronto empezaron a rondar por el viejo Greenwich Village, en pos de ventanas orientadas al norte y umbrales del siglo XVIII, buhardillas holandesas y alquileres bajos. Luego importaron algunos jarros de peltre y un par de platos averiados de la Sexta Avenida y se transformaron en una colonia.

Sue y Johnsy tenían su estudio en los altos de un gordo edificio de ladrillo de tres pisos. Johnsy era el apodo familiar que le daban a Joanna. Sue era de Maine; su amiga, de California. Ambas se conocieron junto a una mesa común de un delmónico de la calle ocho y descubrieron que sus gustos en materia de arte, ensalada de achicoria y moda, eran tan afines que decidieron establecer un estudio asociado.

Eso sucedió en mayo. En noviembre, un frío e invisible forastero a quien los médicos llamaban Neumonía empezó a pasearse furtivamente por la colonia, tocando a uno aquí y a otro allá con sus dedos de hielo. El devastador intruso recorrió con temerarios pasos el East Side, fulminando a veintenas de víctimas; pero su pie avanzaba con más lentitud a través del laberinto de los "lugares" más angostos y cubiertos de musgo.

El señor Neumonía no era lo que uno podría llamar un viejo caballeresco. Atacar a una mujercita, cuya sangre habían adelgazado los céfiros de California, no era juego limpio para aquel viejo tramposo de puños rojos y aliento corto. Pero, con todo, fulminó a Johnsy; y ahí yacía la muchacha, casi inmóvil en su cama de hierro pintado, mirando por la pequeña ventana holandesa del flanco sin pintar de la casa de ladrillos contigua.

Una mañana el atareado médico llevó a Sue al pasillo, y su rostro de hirsutas cejas se oscureció.

-Su amiga sólo tiene una probabilidad de salvarse sobre... digamos, sobre diez -declaró, mientras agitaba el termómetro para hacer bajar el mercurio-. Esa probabilidad es que quiera vivir. La costumbre que tienen algunos de tomar partido por la funeraria pone en ridículo a la farmacopea íntegra. Su amiguita ha decidido que no podrá curarse. ¿Tiene alguna preocupación?

-Quería... quería pintar algún día la bahía de Nápoles -dijo Sue.

-¿Pintar? ¡Pamplinas! ¿Piensa esa muchacha en algo que valga la pena pensarlo dos veces? ¿En un hombre, por ejemplo?

-¿Un hombre? -repitió Sue, con un tono nasal de arpa judía-. ¿Acaso un hombre vale la pena de...? Pero no, doctor... No hay tal cosa.

-Bueno -dijo el médico-. Entonces, será su debilidad. Haré todo lo que pueda la ciencia, hasta donde logren amplificarla mis esfuerzos. Pero cuando una paciente mía comienza a contar los coches de su cortejo fúnebre, le resto el cincuenta por ciento al poder curativo de los medicamentos. Si usted consigue que su amiga le pregunte cuáles son las nuevas modas de invierno en mangas de abrigos, tendrá, se lo garantizo, una probabilidad sobre cinco de

sobrevivir en vez de una sobre diez.

Cuando el médico se fue, Sue entró al atelier y lloró hasta reducir a mera pulpa una servilleta. Luego penetró con aire afectado en el cuarto de Johnsy llevando su tablero de dibujo y silbando ragtime.

Su amiga estaba casi inmóvil, sin levantar la más leve onda en sus cobertores, con el rostro vuelto hacia la ventana. Sue la creyó dormida y dejó de silbar. Acomodó su tablero e inició un dibujo a pluma para ilustrar un cuento de una revista. Los pintores jóvenes deben allanarse el camino del Arte ilustrando los cuentos que los jóvenes escriben para las revistas, a fin de facilitarse el camino a la Literatura.

Mientras Sue bosquejaba unos elegantes pantalones de montar sobre la figura del protagonista del cuento, un vaquero de Idaho, oyó un leve rumor que se repitió varias veces. Se acercó rápidamente a la cabecera de la cama.

Los ojos de Johnsy estaban muy abiertos. Miraba la ventana y contaba... contaba al revés.

-Doce -dijo. Y poco después agregó-. Once -y luego-: diez... nueve... ocho... siete... -casi juntos.

Sue miró, solícita, por la ventana. ¿Qué se podía contar allí? Apenas se veía un patio desnudo y desolado y el lado sin pintar de la casa de ladrillos situada a siete metros de distancia. Una enredadera de hiedra vieja, muy vieja, nudosa, de raíces podridas, trepaba hasta la mitad de la pared. El frío sople del otoño le había arrancado las hojas y sus escuálidas ramas se aferraban, casi peladas, a los desmoronados ladrillos.

-¿Qué sucede, querida? -preguntó Sue.

-Seis -dijo Johnsy, casi en un susurro-. Ahora están cayendo con más rapidez. Hace tres días había casi un centenar. Contarlas me hacía doler la cabeza. Pero ahora me resulta fácil. Ahí va otra. Ahora apenas quedan cinco.

-¿Cinco qué, querida? Díselo a tu Susie.

-Hojas. Sobre la enredadera de hiedra. Cuando caiga la última hoja también me iré yo. Lo sé desde hace tres días. ¿No te lo dijo el médico?

-¡Oh, nunca oí disparate semejante! -se quejó Sue, con soberbio desdén-. ¿Qué tienen que ver las hojas de una vieja enredadera con tu salud? ¡Y tú le tenías tanto cariño a esa planta, niña mala! ¡No seas tontita! Pero si el médico me dijo esta mañana que tus probabilidades de reponerte muy pronto eran -veamos, sus palabras exactas -... ¡de diez contra una! ¡Es una probabilidad casi tan sólida como la que tenemos en Nueva York cuando viajamos en tranvía o pasamos a pie junto a un edificio nuevo! Ahora, trata de tomar un poco de caldo y deja que Susie vuelva a su dibujo, para seducir al director de la revista y así comprar oporto para su niña enferma y unas costillas de cerdo para ella misma.

-No necesitas comprar más vino -dijo Johnsy, con los ojos fijos más allá de la ventana-. Ahí cae otra. No, no quiero caldo. Sólo quedan cuatro. Quiero ver cómo cae la última antes de anochecer. Entonces también yo me iré.

-Mi querida Johnsy -dijo Sue, inclinándose sobre ella-. ¿Me prometes cerrar los ojos y no mirar por la ventana hasta que yo haya concluido mi dibujo? Tengo que entregar esos trabajos mañana. Necesito luz: de lo contrario, oscurecería demasiado los tintes.

-¿No podrías dibujar en el otro cuarto? - preguntó Johnsy, con frialdad.

-Prefiero estar a tu lado -dijo Sue-. Además, no quiero que sigas mirando esas estúpidas hojas de la enredadera.

-Apenas hayas terminado, dímelo -pidió Johnsy cerrando los ojos y tendiéndose, quieta y blanca, como una estatua caída-. Porque quiero ver caer la última hoja. Estoy cansada de esperar. Estoy cansada de pensar. Quiero abandonarlo todo, e irme navegando hacia abajo, como una de esas pobres hojas fatigadas.

-Procura dormir -dijo Sue-. Debo llamar a Behrman para que me sirva de modelo a fin de dibujar al viejo minero ermitaño. Volveré inmediatamente. No intentes moverte hasta que yo vuelva.

El viejo Behrman era un pintor que vivía en el piso bajo. Tenía más de sesenta años y la barba de un Moisés de Miguel Ángel, que bajaba, enroscándose, desde su cabeza de sátiro hasta su tronco de duende. Era un fracaso como pintor. Durante cuarenta años había esgrimido

el pincel, sin haberse acercado siquiera lo suficiente al arte. Siempre se disponía a pintar su obra maestra, pero no la había iniciado todavía. Durante muchos años no había pintado nada, salvo, de vez en cuando, algún mamarracho comercial o publicitario. Ganaba unos dólares sirviendo de modelo a los pintores jóvenes de la colonia que no podían pagar un modelo profesional. Bebía ginebra inmoderadamente y seguía hablando de su futura obra maestra. Por lo demás, era un viejecito feroz, que se mofaba violentamente de la suavidad ajena, y se consideraba algo así como un guardián destinado a proteger a las dos jóvenes pintoras del piso de arriba.

En su guarida mal iluminada, Behrman olía marcadamente a nebrina. En un rincón había un lienzo en blanco colocado sobre un caballete, que esperaba desde hace veinticinco años el primer trazo de su obra maestra. Sue le contó la divagación de Johnsy y le confesó sus temores de que su amiga, liviana y frágil como una hoja, se desprendiera también de la tierra cuando se debilitara el leve vínculo que la unía a la vida.

El viejo Behrman, con los ojos enrojecidos y llorando a mares, expresó con sus gritos el desprecio y la risa que le inspiraban tan estúpidas fantasías.

-¡Was! -gritó-. ¿Hay en el mundo gente que cometa la estupidez de morir porque hojas caen de una maldita enredadera? Nunca oí semejante cosa. No, yo no serviré de modelo para ese badulaque de ermitaño. ¿Cómo permite usted que se le ocurra a ella semejante imbecilidad? ¡Pobre señorita Johnsy!

-Está muy enferma y muy débil -dijo Sue-, y la fiebre la ha vuelto morbosa y le ha llenado la cabeza de extrañas fantasías. Está bien, señor Behrman. Si no quiere servirme de modelo, no lo haga. Pero debo decirle que usted me parece un horrible viejo... ¡un viejo charlatán!

-¡Se ve que usted es sólo una mujer! -aulló Behrman-. ¿Quién dijo que no le serviré de modelo? Vamos. Iré con usted. Desde hace media hora estoy tratando de decirle que le voy a servir de modelo. ¡Gott! Este no es un lugar adecuado para que esté en su cama de enferma una persona tan buena como la señorita Johnsy. Algún día, pintaré una obra maestra y todos nos iremos de aquí. ¡Gott!, ya lo creo que nos iremos.

Johnsy dormía cuando subieron. Sue bajó la persiana y le hizo señas a Behrman para pasar a la otra habitación. Allí se asomaron a la ventana y contemplaron con temor la enredadera. Luego se miraron sin hablar. Caía una lluvia insistente y fría, mezclada con nieve. Behrman, en su vieja camisa azul, se sentó como minero ermitaño sobre una olla invertida.

Cuando Sue despertó a la mañana siguiente, después de haber dormido sólo una hora, vio que Johnsy miraba fijamente, con aire apagado y los ojos muy abiertos, la persiana verde corrida.

-¡Levántala! Quiero ver -ordenó la enferma, en voz baja.

Con lasitud, Sue obedeció.

Pero después de la violenta lluvia y de las salvajes ráfagas de viento que duraron toda esa larga noche, aún pendía, contra la pared de ladrillo, una hoja de hiedra. Era la última.

Conservaba todavía el color verde oscuro cerca del tallo, pero sus bordes dentados estaban teñidos con el amarillo de la desintegración y la putrefacción. Colgaba valerosamente de una rama a unos siete metros del suelo.

-Es la última -dijo Johnsy-. Yo estaba segura de que caería durante la noche. Oía el viento. Caerá hoy y al mismo tiempo moriré yo.

-¡Querida, querida! -dijo Sue, apoyando contra la almohada su agotado rostro-. Piensa en mí si no quieres pensar en ti misma. ¿Qué haría yo?

Pero Johnsy no respondió. Lo más solitario que hay en el mundo es un alma que se prepara a emprender ese viaje misterioso y lejano. La imaginación parecía adueñarse de ella con más vigor a medida que se aflojaban, uno por uno, los lazos que la ligaban a la amistad y a la tierra.

Transcurrió el día, y cuando empezó a anochecer ambas pudieron aún distinguir entre las sombras la solitaria hoja de hiedra adherida a su tallo, contra la pared. Luego, cuando llegó la noche, el viento norte volvió a zumbar con violencia mientras la lluvia seguía martillando las ventanas y los bajos aleros holandeses.

Al día siguiente, cuando hubo suficiente claridad, la despiadada Johnsy ordenó que levantaran la persiana. La hoja aún seguía allí. Johnsy se quedó tendida largo tiempo, mirándola. Y luego llamó a Sue, que estaba revolviendo su caldo de gallina sobre el hornillo.

-He sido una mala muchacha, Susie -dijo-. Algo ha hecho que esa última hoja se quedara allí, para probarme lo mala que fui. Es un pecado querer morir. Ahora, puedes traerme un poco de caldo y de leche, con algo de oporto y... no; tráeme antes un espejo. Luego ponme detrás unas almohadas y me sentaré y te miraré cocinar.

Una hora después, Johnsy dijo:

-Susie, confío en que algún día podré pintar la bahía de Nápoles.

Por la tarde acudió el médico y Sue encontró un pretexto para seguirlo al comedor cuando salía.

-Hay buenas probabilidades -dijo el médico, tomando en la suya la mano delgada y temblorosa de Sue-. Cuidándola bien, usted la salvará. Y ahora tengo que ver a otro enfermo en el piso bajo. Es un tal Behrman... un artista, según parece. Otro caso de neumonía. Es un hombre viejo y débil y el acceso es agudo. No hay esperanzas de salvarlo; pero hoy lo llevan al hospital para que esté más cómodo.

Al día siguiente el médico le dijo a Sue:

-Su amiga está fuera de peligro. Usted ha vencido. Alimentación y cuidados, ahora. Eso es todo.

Y esa tarde Sue se acercó a la cama donde Johnsy, muy contenta, tejía una bufanda de lana muy azul y muy inútil, y la ciñó con el brazo, rodeando hasta las almohadas.

-Tengo que decirte una cosa -dijo-. Hoy murió de neumonía en el hospital el señor Behrman. Sólo estuvo enfermo dos días. El mayordomo lo encontró en la mañana del primer día en su cuarto, impotente de dolor. Tenía los zapatos y la ropa empapados y fríos. No pudieron comprender dónde había pasado una noche tan horrible. Luego encontraron una linterna encendida aún, y una escalera que Behrman había sacado de su lugar y algunos pinceles dispersos y una paleta con una mezcla de verde y amarillo... y... Mira la ventana, querida, observa esa última hoja de hiedra que está sobre la pared ¿No es extraño que no se moviera ni agitara al soplar el viento? ¡Ah, querida! Es la obra maestra de Behrman: la pintó allí la noche en que cayó la última hoja.

Objetivos.

- a. Que el alumno sea consciente y reflexione sobre sus creencias respecto a la amistad y la necesidad de compañerismo y colaboración con los otros.
- b. Que el alumno reflexione sobre las normas que sigue la sociedad acerca de la amistad .
- c. Que el alumno-a se haga consciente de sus actitudes sobre la amistad y la necesidad de compañerismo y colaboración con los otros.
- d. Que el alumno-a reflexione sobre sus hábitos y modelos de conducta respecto a la amistad.
- e. Trabajar la identificación del alumno-a con el personaje principal.

- f. Trabajar intenciones de mejora desde la reflexión sobre sus creencias, normas, actitudes, modelos y hábitos.

Los contenidos a través de las actividades.

- a. ¿Cómo se llaman los protagonistas del relato?
- b. Cuando cae enferma Johnsy, cómo reacciona su amiga?
- c. ¿Con qué dificultad se encuentra Sue para ayudar a su amiga?
- d. ¿Qué hubieras hecho en el lugar de Sue?
- e. ¿Sue recibe algún tipo de ayuda?
- f. ¿Sue recibe alguna recompensa?
- g. Describe su conducta con 5 adjetivos.
- h. ¿Te gustaría tener un amigo así?
- i. ¿A tus padres les gustaría que tú te parecieras en tus costumbres a Sue?
- j. ¿Quién va a ayudar a sanar definitivamente a Johnsy, qué hace por ella?
- k. ¿Conoces a alguna persona que hubiera actuado en su situación de una forma parecida?
- l. Describe la conducta de Behrman con 5 adjetivos.
- m. ¿Behrman recibe alguna recompensa o premio por su ayuda?
- n. Propón un final alternativo para el cuento.
- o. ¿Qué le hubiera ocurrido a Sue si no hubiera ayudado a su amiga?
- p. ¿Cómo se hubiera sentido Behrman si no hubiera intentado ayudarlas?
- q. ¿Te gustaría ser mejor amigo de tus compañeros? ¿Qué harías? ¿Cómo te sentirías?

Autoevaluación.

Después de realizar las actividades anteriores, ahora contesta a las siguientes preguntas, tratando de ser sincero en tus respuestas. Valora cada una de ellas en uno de los siguientes rasgos:

- 1. No te ocurre
- 2. Algunas veces
- 3. Con frecuencias
- 4. Si, siempre

	1	2	3	4
ASPECTOS COGNITIVOS				
<p>Crees que los buenos amigos “saben escucharse”? (creencia).</p> <p>¿Te gusta “el compañerismo” en clase? (actitud).</p> <p>¿Los profesores valoran que sepas llevarte bien con los compañeros de clase?(normas).</p> <p>¿Te describirías como una persona agradable para la convivencia?</p> <p>¿Por qué? (hábitos).</p> <p>¿Tus padres fomentan la buena convivencia en casa?</p> <p>¿De qué forma? (modelos).</p> <p>¿A partir de ahora vas a ser más “colaborador” con tus profesores y compañeros? (intenciones)</p>				
ASPECTOS EMOCIONALES				
<p>¿Te da pena cuando le pides ayuda a alguien y no responde como tú deseas?</p> <p>¿Te da rabia cuando tus amigos traicionan tu amistad?¿Qué les dirías?</p>				
ASPECTOS CONDUCTUALES Y PROSOCIALES				
<p>Con respecto a todo lo anterior, haz una lista de propósitos de mejora para el futuro, concreta lo más posible:</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>				

LECCIÓN DIDÁCTICA 11: EL HADA DESORDENADA.

Unidad didáctica para 2º de ESO.

Factor trabajado: 5

Con buena educación, amable y ordenado (F5).

EL HADA DESORDENADA.

Cuento adaptado por el club de lectura del AMPA del IES Delicias

Hubo una vez un hada madrina, de esas que utilizaba su barita concediendo deseos, que se hizo tristemente famosa por sus chapuzas. Cada vez que alguien le pedía un deseo y agitaba la barita, surgía una gran nube de polvo y volaban cientos de cosas por los aires. Y si alguien quedaba con ganas de pedir un deseo, al concedérselo, el regalo salía entre una nube de porquería y cubierto de grasa. Tantas y tan penosas eran sus chapuzas, que nadie deseaba tener un hada madrina así. Su barita sólo servía para revolver la sopa, porque el hada tenía tan desordenada la cocina que no encontraba el cucharón. El hada estuvo años sin salir de su casa, triste y deprimida. Hasta que un muchacho solitario, Adrián, escuchó los lamentos del hada a través de la ventana. Entonces decidió hacerse su amigo, y su único deseo fue que le dejara ver la barita. El hada se mostró encantada, pero en cuanto Adrián puso el pie en la cocina, comprendió el problema de aquella hada chapuzas. No es que fuera una mala hada, ¡es que no podía ser más desordenada! Todo estaba tirado por cualquier sitio, sin importar si se trataba de cazuelas o sartenes, cuchillos o tenedores y se notaba que no había pasado una bayeta en años.

Adrián se llevó las manos a la cabeza, y el hada se excusó diciendo que el trabajo de un hada era muy importante y no tenía tiempo para esas cosas de la limpieza. Pero su nuevo amigo, que recordaba los buenos consejos de su madre, le explicó que cuanto más importante fuese su trabajo, más orden debía guardar con todas sus cosas, y juntos se dedicaron a dar un buen repaso a la cocina. Les llevó unos cuantos días, pero al terminar, todo estaba reluciente y cada cosa tenía su sitio especial. Resultaba facilísimo encontrar cualquier cosa y cogerla sin romper nada. El hada encontró el cucharón para la sopa y ya no necesitó usar la barita para remover el puchero.

Pusieron a secar la barita mágica al sol y volvió a funcionar correctamente. Así el hada de nuevo llegó a ser admirada y respetada por todos, y aprendió que ningún gran deseo puede llegar a conseguirse sin tener orden y limpieza con cada cosa por pequeña que nos parezca.

Objetivos

- a. Que el alumno sea consciente y reflexione sobre sus creencias sobre el orden y la organización.

- b. Que el alumno reflexione sobre el orden, la pulcritud y la organización pensando y en las consecuencias para sus trabajos, y para su familia cuando no las cumple.
- c. Que el alumno se haga consciente de sus actitudes respecto a la organización de su agenda y calendario escolar para la preparación de tareas y exámenes.
- d. Que el alumno reflexione sobre sus hábitos y modelos de conducta respecto al orden en sus tareas del instituto y de casa.
- e. Trabajar la identificación del alumno con el personaje principal, el hada desordenada, y con Adrián, su amigo y ayudante.
- f. Trabajar intenciones de mejora en el respeto desde la reflexión sobre sus creencias, normas, actitudes, modelos y hábitos.

Los contenidos a través de las actividades

Contesta a las siguientes preguntas. Después harás una puesta en común con tus compañeros

- a. ¿Por qué el cuento se titula “El hada desordenada”?
- b. ¿Por qué el hada había perdido el respeto de todo el mundo?
- c. ¿Por qué supones que Adrián empieza a interesarse por el hada?
- d. ¿Te parece que Adrián es tan ordenado como pretende, o más bien aprende a serlo al intentar organizar la cocina del hada? ¿Tú alguna vez has hecho lo mismo, has ayudado a alguien a ser más ordenado?
- e. ¿Por qué crees que el hada, cuando mejora el orden en su cocina, mejora también profesionalmente en sus hechizos?
- f. Y si Iván no hubiera ayudado a ordenar la casa del hada, ¿qué hubiera ocurrido?
- g. Y si el hada no se hubiera dejado convencer por Iván, ¿qué hubiera ocurrido?
- h. ¿Crees que el hada va a volver a las andadas?
- i. Imagínate siendo más ordenado-a: ¿qué harías?, ¿cómo te sentirías?

Autoevaluación

Después de realizar las actividades anteriores, ahora contesta a las siguientes preguntas, tratando de ser sincero en tus respuestas. Valora cada una de ellas en uno de los siguientes rasgos:

1. No te ocurre
2. Algunas veces
3. Con frecuencias
4. Si, siempre

	1	2	3	4
ASPECTOS COGNITIVOS				
¿Crees que es importante actuar con orden incluso en las cosas pequeñas? (creencia) ¿Te gusta tener ordenada tu habitación? (actitud). ¿Los profesores valoran la pulcritud y el orden en tus trabajos? (norma) . ¿A partir de ahora vas a ser más ordenado en tu casa y cuidarás del orden en las cosas de la clase? (intenciones) . ¿Tus padres son ordenados y organizados? (modelos). ¿Te describirías como una persona ordenada y organizada? ¿Por qué? (hábitos).				
ASPECTOS EMOCIONALES				
¿Te molesta cuando los demás desordenan la clase? ¿Te da rabia encontrarte tus cosas sucias y desordenadas?				
ASPECTOS CONDUCTUALES Y PROSOCIALES				
Con respecto a todo lo anterior, haz una lista de propósitos de mejora para el futuro, concreta lo más posible: - -				

LECCIÓN DIDÁCTICA 12: EL GNOMO

Dirigida a alumnos de 2º ESO.

Factores trabajados: 3 y 7.

Autodisciplina y perseverancia (F3).

Obediencia y confiabilidad (F7).

El Gnomo

Leyenda aragonesa

Gustavo Adolfo Bécquer

Las muchachas del lugar volvían de la fuente con sus cántaros en la cabeza. Volvían cantando y riendo con un ruido y una algazara de una banda de golondrinas cuando revolotean espesas como el granizo alrededor de la veleta de un campanario.

En el pórtico de la iglesia, y sentado al pie de un enebro, estaba el tío Gregorio. El tío Gregorio era el más viejecito del lugar. Tenía cerca de noventa nacidades, el pelo blanco, la boca de risa, los ojos alegres y las manos temblonas. De niño fue pastor; de joven, soldado. Después cultivó una pequeña heredad, patrimonio de sus padres, hasta que, por último, le faltaron las fuerzas y se sentó tranquilamente a esperar su muerte, que ni temía ni deseaba. Nadie contaba un chascarrillo con más gracia que él, ni sabía historias más estupendas, ni traía a cuento tan oportunamente un refrán, una sentencia o un adagio.

Las muchachas, al verlo, apresuraron el paso con ánimo de irle a hablar, y cuando estuvieron en el pórtico todas comenzaron a suplicarle que les contase una historia con que entretener el tiempo que aún faltaba para hacerse de noche, que no era mucho, pues el sol poniente hería de soslayo la tierra y las sombras de los montes se dilataban por momentos a lo largo de la llanura.

El tío Gregorio escuchó sonriendo la petición de las muchachas, las cuales, una vez obtenida la promesa de que les referiría alguna cosa, dejaron los cántaros en el suelo y, sentándose a su alrededor, formaron un corro, en cuyo centro quedó el viejecito, que comenzó a hablarles de esta manera:

No os contaré una historia, porque aunque recuerdo algunas en este momento, atañen a cosas tan graves que ni vosotras, que sois unas locuelas me prestaríais atención para escucharlas, ni a mí, por lo avanzado de la tarde, me quedaría espacio para referirlas. Os daré en su lugar un consejo.

¡Un consejo!, exclamaron las muchachas con aire visible de mal humor, no es para oír consejos para lo que nos hemos detenido. Cuando nos hagan falta ya nos los dará el señor cura.

Es, prosiguió el anciano con su habitual sonrisa y su voz cansada y temblorosa, que el señor cura acaso no sabría dároslo en esta ocasión tan oportuna como os lo puede dar el tío Gregorio, porque él, ocupado en sus rezos y letanías, no habrá echado, como yo, de ver que cada día vais por agua a la fuente más temprano y volvéis más tarde.

Las muchachas se miraron entre sí con una imperceptible sonrisa de burla, no faltando algunas de las que estaban colocadas a su espalda que se tocasen la frente con el dedo, acompasando su acción con un gesto significativo.

¿Y qué mal encontráis en que nos detengamos en la fuente charlando un rato con las amigas y las vecinas?, dijo una de ellas, ¿andan, acaso, chismes en el lugar porque los mozos salen al camino a echarnos flores o vienen a brindarse para traer nuestros cántaros hasta la entrada del pueblo?

De todo hay, contestó el viejo a la moza que le había dirigido la palabra en nombre de sus compañeras, las viejas del lugar murmuraban que hoy vayan las muchachas a loquear y entretenerse a un sitio al cual ellas llegaban de prisa y temblando a tomar el agua pues sólo de allí puede traerse, y yo encuentro mal que perdáis, poco a poco, el temor que a todos inspira el sitio donde se halla la fuente, porque podía acontecer que alguna vez os sorprendiese en él la

noche.

El tío Gregorio pronunció estas últimas palabras con un tono tan lleno de misterio, que las muchachas abrieron los ojos espantadas para mirarlo y , con mezcla de curiosidad y burla, tornaron a insistir:

¡La noche!, pues ¿qué pasa de noche en ese sitio, que tales aspavientos hacéis y con tan temerosas y oscuras palabras nos habláis de lo que allí podría acontecernos? ¿Se nos comerán acaso los lobos?

Cuando el Moncayo se cubre de nieve, los lobos, arrojados de sus guaridas, bajan en rebaños por su falda, y más de una vez los hemos oído aullar en horroroso concierto no sólo en los alrededores de la fuente, sino en las mismas calles del lugar; pero no son los lobos los huéspedes más temibles del Moncayo. En sus profundas simas, en sus cumbres solitarias y ásperas, en su hueco seno, viven unos espíritus diabólicos que durante la noche bajan por sus vertientes como un enjambre, y pueblan el vacío y hormiguean en la llanura, y saltan de roca en roca, juegan entre las aguas o se mecen en las desnudas ramas de los árboles. Ellos son los que aúllan en las grietas de las peñas; ellos los que forman y empujan esas inmensas bolas de nieve que bajan rodando desde los altos picos y arrollan y aplastan cuanto encuentran a su paso; ellos los que llaman con el granizo a nuestros cristales en las noches de lluvia y corren como llamas azules y ligeras sobre el haz de los pantanos. Entre estos espíritus que arrojados de las llanuras por las bendiciones y exorcismos de la Iglesia, han ido a refugiarse a las crestas inaccesibles de las montañas, los hay de diferente naturaleza y que al aparecer a nuestros ojos se revisten de formas variadas. Los más peligrosos, sin embargo, los que se insinúan con dulces palabras en el corazón de las jóvenes y las deslumbran con promesas magníficas, son los gnomos. Los gnomos, viven en las entrañas de los montes. Conocen sus caminos subterráneos y eternos guardadores de los tesoros que encierran, velan día y noche junto a los veneros de los metales y las piedras preciosas. ¿Veis, prosiguió el viejo, señalando con el palo que le servía de apoyo la cumbre del Moncayo, que se levantaba a su derecha, destacándose oscura y gigantesca sobre el cielo violado y brumoso del crepúsculo, veis esa inmensa mole coronada aún de nieve? Pues en su seno tienen sus moradas esos diabólicos espíritus. El palacio que habitan es horroroso y magnífico a la vez.

Hace muchos años que un pastor, siguiendo a una res extraviada, penetró por la boca de una de esas cuevas, cuyas entradas cubren espesos matorrales y cuyo fin no ha visto ninguno. Cuando volvió al lugar estaba pálido como la muerte. Había sorprendido el secreto de los gnomos, había respirado su envenenada atmósfera y pagó su atrevimiento con la vida; pero antes de morir refirió cosas estupendas. Andando por aquella caverna adelante había encontrado, al fin, unas galerías subterráneas e inmensas, alumbradas con un resplandor dudoso y fantástico, producido por las fosforescencias de las rocas semejantes allí a grandes pedazos de cristal cuajados en mil formas caprichosas y extrañas.

El suelo, la bóveda y las paredes de aquellos extensos salones, obra de la naturaleza, parecían jaspeados como los mármoles más ricos, pero las vetas que los cruzaban eran de oro y de plata, y entre aquellas vetas brillantes se veían, como incrustadas, multitud de piedras preciosas de todos los colores y tamaños. Allí había jacintos y esmeraldas en montón, y diamantes y rubíes, y zafiros, y qué sé yo, otras muchas piedras desconocidas que él no supo nombrar, pero tan grandes y tan hermosas, que sus ojos se deslumbraron al contemplarlas. Ningún ruido exterior llegaba al fondo de la fantástica caverna; sólo se percibían, a intervalos, unos gemidos largos y lastimeros del aire que discurría por aquel laberinto encantado, un rumor confuso de fuego subterráneo que hervía comprimido, y murmullos de aguas corrientes que pasaban sin saberse por dónde.

El pastor, solo y perdido en aquella inmensidad, anduvo no sé cuántas horas sin hallar la salida, hasta que, por último, tropezó con el nacimiento del manantial cuyo murmullo había oído. Éste brotaba del suelo como una fuente maravillosa, con un salto de agua coronado de espuma que caía formando una vistosa cascada y produciendo un murmullo sonoro al alejarse resbalando por entre las quebraduras de las peñas. A su alrededor crecían unas plantas nunca vistas, con hojas anchas y gruesas las unas, delgadas y largas como cintas flotantes las otras.

Medio escondidos entre aquella húmeda frondosidad discurrían unos seres extraños, en parte hombres, en parte reptiles, o ambas cosas a la vez, pues, transformándose continuamente,

ora parecían criaturas humanas deformes y pequeñuelas, ora salamandras luminosas o llamas fugaces que danzaban en círculos sobre la cúspide del surtidor. Allí , agitándose en todas direcciones, corriendo por el suelo en forma de enanos repugnantes y contrahechos, encaramándose en las paredes, babeando y retorciéndose en figura de reptiles o bailando con apariencia de fuegos fatuos sobre el haz de agua, andaban los gnomos, señores de aquellos lugares, cantando y removiendo sus fabulosas riquezas.

Ellos saben dónde guardan los avaros esos tesoros que en vano buscan después los herederos, ellos conocen el lugar donde los moros, antes de huir, ocultaron sus joyas, y las alhajas que se pierden, las monedas que se extravían, todo lo que tiene algún valor y desaparece, ellos son los que lo buscan, lo encuentran y lo roban para esconderlo en sus guaridas, porque ellos saben andar todo el mundo por debajo de la tierra y por caminos secretos e ignorados.

Allí tenían pues, hacinados en montón toda clase de objetos raros y preciosos. Había joyas de un valor inestimable, collares y gargantillas de perlas y piedras finas, ánforas de oro de forma antiquísima llenas de rubíes, copas cinceladas, armas ricas, monedas con bustos y leyendas imposibles de conocer o descifrar, tesoros, en fin, tan fabulosos e inmensos, que la imaginación apenas puede concebirlos. Y todo brillaba a la vez, lanzando unas chispas de colores y unos reflejos tan vivos, que parecía como que todo estaba ardiendo y se movía y temblaba. Al menos, el pastor refirió que así le había parecido.

Al llegar aquí, el anciano se detuvo un momento. Las muchachas, que comenzaron por oír la relación del tío Gregorio con una sonrisa de burla, guardaban entonces un profundo silencio, esperando a que continuase, con los ojos espantados, los labios ligeramente entreabiertos y la curiosidad y el interés pintados en el rostro. Una de ellas rompió el silencio y exclamó sin poderse contener, entusiasmada al oír la descripción de las fabulosas riquezas que se habían ofrecido a la vista del pastor:

- Y que, ¿no se trajo nada de aquello?
- Nada, contesto el tío Gregorio
- ¡Qué tonto! , exclamaron a coro las muchachas.

El cielo le ayudó en aquel trance, prosiguió el anciano, pues en aquel momento en que la avaricia, que a todo se sobrepone, comenzaba a disipar su miedo y, alucinado a la vista de aquellas joyas, de las cuales una sola bastaría a hacerlo poderoso, el pastor iba a apoderarse de algunas, dice que oyó, ¡maravillaos del suceso!, oyó claro y distinto en aquellas profundidades, y a pesar de las carcajadas y las voces de los gnomos, del hervidero del fuego subterráneo, del rumor de las aguas corrientes y de los lamentos del aire, digo, como si estuviese al pie de la colina en que se encuentra, el clamor de la campana que hay en la ermita de Nuestra Señora del Moncayo. Al oír la campana, que tocaba la avemaría, el pastor cayó al suelo invocando a la Madre de Nuestro Señor Jesucristo; y sin saber cómo ni por dónde, se encontró fuera de aquellos lugares y en el camino al pueblo, echado en una senda y presa de un gran estupor, como si hubiera salido de un sueño. Desde entonces se explicó todo el mundo por qué la fuente del lugar trae a veces entre sus aguas como un polvo finísimo de oro y cuando llega la noche, en el rumor que produce se oyen palabras confusas, palabras engañosas con que los gnomos que la inficionan desde su nacimiento procuran seducir a los incautos que les prestan oídos, prometiéndoles riquezas y tesoros que han de ser su condenación.

Cuando el tío Gregorio llegaba a este punto de su historia, ya la noche había entrado y la campana de la iglesia comenzó a tocar las oraciones. Las muchachas se persignaron devotamente, murmurando un avemaría en voz baja y, después de despedirse del tío Gregorio, que les tornó a aconsejar que no perdieran el tiempo en la fuente, cada cual tomó su cántaro, y todas juntas salieron silenciosas y preocupadas del atrio de la iglesia. Ya lejos del sitio en que se encontraron al viejecito, y cuando estuvieron en la plaza del lugar, donde habían de separarse, exclamó la más resuelta y decidora de ellas:

- ¿Vosotras creéis algo de las tonterías que nos ha contado el tío Gregorio?
- ¡Yo, no!, dijo una.
- ¡Yo tampoco!, exclamó la otra.

¡Ni yo!, repitieron las demás, burlándose con risas de su credulidad de un momento.

El grupo de las mozuelas se disolvió, alejándose cada cual hacia uno de los extremos de la plaza. Luego que doblan las esquinas de las diferentes calles que venían a desembocar en aquel sitio, dos muchachas, las únicas que no habían despegado aún los labios para protestar con sus burlas contra la veracidad del tío Gregorio, y que preocupadas con la maravillosa relación, parecían absortas en sus ideas, se marcharon juntas, y con esta lentitud propia de las personas distraídas, por una calleja sombría, estrecha y tortuosa.

De aquellas dos muchachas, la mayor, que parecía tener unos veinte años, se llamaba Marta, y la más pequeña que aún no había cumplido los dieciséis, Magdalena.

El tiempo que duró el camino, ambas guardaron profundo silencio; pero cuando llegaron a los umbrales de la casa y dejaron los cántaros en el asiento de piedra del portal, Marta le dijo a Magdalena:

¿Y tú crees en las maravillas del Moncayo y en los espíritus de la fuente...?

Yo, contestó Magdalena con sencillez, yo creo en todo. ¿Dudas tú acaso?

¡Oh, no!, se apresuró a interrumpir Marta, yo también creo en todo. En todo... lo que deseo creer.

II

Marta y Magdalena eran hermanas. Huérfanas desde los primeros años de la niñez, vivían miserablemente a la sombra de una pariente de su madre, que las había recogido por caridad, y que a cada paso les hacía sentir con sus dicerios y sus humillantes palabras el peso de su beneficio. Todo parecía contribuir a que se estrechasen los lazos de cariño entre aquellas dos almas, hermanas no sólo por el vínculo de la sangre, sino por los de la miseria y el sufrimiento, y, sin embargo, entre Marta y Magdalena existía una sorda emulación, una secreta antipatía, que sólo pudiera explicar el estudio de sus caracteres, tan en absoluta contraposición como sus tipos.

Marta era altiva, vehemente en sus inclinaciones y de una rudeza salvaje en la expresión de sus afectos. No sabía ni reír ni llorar, y por eso no había llorado ni reído nunca. Magdalena, por el contrario, era humilde, amante, bondadosa, y en más de una ocasión se la vio llorar y reír a la vez como los niños.

Marta tenía los ojos más negros que la noche, y de entre sus oscuras pestañas diríase que a intervalos saltaban chispas de fuego como de un carbón ardiente.

La pupila azul de Magdalena parecía nada en un fluido de luz dentro del cerco de oro de sus pestañas rubias. Y todo era en ellas armónico con la diversidad de expresión de sus ojos. Marta, enjutada de carnes, quebrada de color, de estatura esbelta, movimientos rígidos y cabellos crespos y oscuros, que sombreaban su frente y caían por sus hombros como un manto de terciopelo, formaba un singular contraste con Magdalena, blanca, rosada, pequeña, infantil en su fisonomía y sus formas y con unas trenzas rubias que rodeaban sus sienes, semejantes al nimbo dorado de la cabeza de un ángel.

A pesar de la inexplicable repulsión que sentían la una por la otra, las dos hermanas habían vivido hasta entonces en una especie de indiferencia, que hubiera podido confundirse con la paz y el afecto. No habían tenido caricias que disputarse ni preferencias que envidiar, iguales en la desgracia y el dolor. Marta se había encerrado para sufrir en su egoísta y altivo silencio, y Magdalena, encontrando seco el corazón de su hermana, lloraba a solas cuando las lágrimas se agolpaban involuntariamente a sus ojos.

Ningún sentimiento era común entre ellas. Nunca se confiaron sus alegrías y pesares, y, sin embargo, el único secreto que procuraban esconder en lo más profundo del corazón se lo habían adivinado mutuamente, con ese instinto maravilloso de la mujer enamorada y celosa. Marta y Magdalena tenían, efectivamente, puestos sus ojos en un mismo hombre.

La pasión de la una era el deseo tenaz, hijo de un carácter indomable y voluntarioso; en la otra, el cariño se parecía a esa vaga y espontánea ternura de la adolescencia, que, necesitando un objeto en que emplearse, ama el primero que se ofrece a su vista. Ambas guardaban el secreto de su amor, porque el hombre que lo había inspirado tal vez hubiera hecho mofa de un

cariño que se podía interpretar como ambición absurda, en unas muchachas plebeyas y miserables. Ambas, a pesar de la distancia que las separaba del objeto de su pasión, alimentaban una esperanza remota de poseerlo.

Cerca del lugar, y sobre un alto que dominaba los contornos, había un antiguo castillo abandonado por sus dueños. Las viejas, en las noches de velada, referían una historia llena de maravillas acerca de sus fundadores. Contaban que, hallándose el rey de Aragón en guerra con sus enemigos, agotados ya sus recursos, abandonado de sus parciales y próximo a perder el trono, se le presentó un día una pastorcilla de aquella comarca, y después de revelarle la existencia de unos subterráneos por donde podía atravesar el Moncayo sin que se apercibiesen sus enemigos, le dio un tesoro en perlas finas, riquísimas piedras preciosas y barras de oro y de plata, con las cuales el rey pagó sus mesnadas, levantó un poderoso ejército y, marchando por debajo de la tierra durante toda una noche, cayó al otro día sobre sus contrarios y los desbarató, asegurándose la corona en su cabeza.

Después que hubo alcanzado tan señalada victoria cuentan que dijo el rey a la pastorcita: «Pídeme lo que quieras, que aun cuando fuese la mitad de mi reino, juro que te lo he de dar al instante». «Yo no quiero más que volver a cuidar mi rebaño», respondió la pastorcilla, «No cuidarás sino de mis fronteras», le replicó el rey, y le dio el señorío de toda la raya y le mandó edificar una fortaleza en el pueblo más fronterizo a Castilla, adonde se trasladó la pastora, casada ya con uno de los favoritos del rey, noble galán, valiente y señor asimismo de muchas fortalezas y muchos feudos.

La estupenda relación del tío Gregorio acerca de los gnomos del Moncayo, cuyo secreto estaba en la fuente del lugar, exaltó nuevamente las locas fantasías de las dos enamoradas hermanas, contemplando, por decirlo así, la ignorante historia del tesoro hallado por la pastorcita de la conseja, tesoro cuyo recuerdo había turbado más de una vez sus noches de insomnio y de amargura, prestándose a su imaginación como un débil rayo de esperanza.

La noche siguiente a la tarde del encuentro con el tío Gregorio, todas las muchachas del lugar hicieron conversación en sus casas de la estupenda historia que les había referido. Marta y Magdalena guardaron un profundo silencio y ni en aquella noche ni en todo el día que amaneció después volvieron a cambiar una sola palabra relativa al asunto, tema de todas las conversaciones y objeto de los comentarios de sus vecinas.

Cuando llegó la hora de costumbre, Magdalena tomó su cántaro y le dijo a su hermana:

¿Vamos a la fuente?

Marta no contestó, y Magdalena volvió a decirle:

¿Vamos a la fuente?, mira que si no nos apresuramos se pondrá el sol antes de la vuelta.

Marta exclamó al fin, con acento breve y áspero:

Yo no quiero ir hoy.

Ni yo tampoco, añadió Magdalena después de un instante de silencio, durante el cual mantuvo los ojos clavados en los de su hermana, como si quisiera adivinar en ellos la causa de su resolución.

III

Las muchachas del lugar hacía cerca de una hora que estaban de vuelta en sus casas. La última luz del crepúsculo se había apagado en el horizonte y la noche comenzaba a cerrar de cada vez más oscura, cuando Marta y Magdalena, esquivándose mutuamente y cada cual por diverso camino, salieron del pueblo con dirección a la fuente misteriosa. La fuente brotaba escondida entre unos riscos cubiertos de musgo en el fondo de una larga alameda.

Después que se fueron apagando poco a poco los rumores del día y no se escuchaba el lejano eco de la voz de los labradores que vuelven, caballeros en sus yuntas, cantando al compás del timón del arado que arrastran por la tierra; después que se dejó de percibir el monótono ruido de las esquilillas del ganado, y las voces de los pastores, y el ladrillo de los perros que reúnen las reses, y sonó en la torre de oraciones, reinó ese doble y augusto silencio de la noche y soledad, silencio lleno de murmullos extraños y leves, que lo hacen aún más perceptible.

Marta y Magdalena se deslizaron por entre el laberinto de los árboles, y protegidas por la oscuridad, llegaron sin verse al fin de la alameda. Marta no conocía el temor, y sus pasos eran firmes y seguros. Magdalena temblaba con el ruido que producían sus pies al hollar las hojas secas que tapizaban el suelo.

Cuando las dos hermanas estuvieron junto a la fuente, el viento de la noche comenzó a agitar las copas de los álamos, y el murmullo de sus soplos desiguales parecía responder el agua del manantial con un rumor acompasado y uniforme.

Marta y Magdalena prestaron atención a aquellos ruidos que pasaban bajo sus pies como un susurro constante y sobre sus cabezas como un lamento que nacía y se apagaba para tornar a crecer y dilatarse por la espesura. A medida que transcurrían las horas, aquel sonar eterno del aire y el agua empezó a producirles una extraña exaltación, una especie de vértigo que, turbando la vista y zumbando en el oído, parecía trastornarlas por completo.

Entonces, a la manera que se oye hablar entre sueños con un eco lejano y confuso, les pareció percibir entre aquellos rumores sin nombre sonidos inarticulados, como los de un niño que quiere y no puede llamar a su madre; luego, palabras que se repetían una vez y otra, siempre lo mismo; después, frases inconexas y dislocadas, sin orden ni sentido y por último... por último, comenzaron a hablar el viento vagando entre los árboles y el agua saltando de risco en risco.

Y hablaban así:

El agua: ¡Mujer, mujer! ¡óyeme..., óyeme y acércate para oírme que yo besaré tus pies mientras tiemblo al copiar tu imagen en el fondo sombrío de mis ondas ¡Óyeme, que mis murmullos son palabras!

El viento: ¡Niña! ¡niña gentil, levanta tu cabeza, déjame en paz besar tu frente, en tanto que agito tus cabellos!, niña gentil, escúchame, que yo sé hablar también y te murmuraré al oído frases cariñosas.

Marta: ¡Habla, que yo te comprenderé, porque mi inteligencia flota en un vértigo como flotan tus palabras indecisas!, habla misteriosa corriente.

Magdalena: Tengo miedo. ¡Aire de la noche, aire de perfumes, refresca mi frente que arde! Dime algo que me infunda valor, porque mi espíritu vacila.

El agua: Yo he cruzado el tenebroso seno de la tierra, he sorprendido el secreto de su maravillosa fecundidad y conozco todos los fenómenos de sus entrañas, donde germinan las futuras creaciones. Mi rumor adormece y despierta. Despierta tú, que lo comprendes.

El viento: Yo soy el aire que mueve los ángeles con sus alas inmensas al cruzar por el espacio. Yo amontoño en el Occidente las nubes que ofrecen al sol un lecho de púrpura y traigo al amanecer, con las neblinas que se deshacen en gotas, una lluvia de perlas sobre las flores. Mis suspiros son un bálsamo. Ábreme tu corazón y lo inundaré de felicidad.

Marta: Cuando yo oí por primera vez el murmullo de una corriente subterránea, no en balde me inclinaba a la tierra prestándole oído. Con ella iba un misterio que yo debía comprender al cabo.

Magdalena: Suspiros del viento, yo os conozco vosotros me acariciabais dormida cuando, fatigada por el llanto, me rendía al sueño en mi niñez y vuestro rumor se me figuraban palabras de una madre que arrulla a su hija.

El agua enmudeció por algunos instantes, y no sonaba sino como agua que se rompe entre peñas. El viento calló también, y su ruido no fue otra cosa que ruido de hojas movidas. Así paso algún tiempo, y después volvieron a hablar, y hablaron así:

El agua: Después de infiltrarme gota a gota a través del filón de oro de una mina inagotable, después de correr por un lecho de plata y saltar como sobre guijarros entre un sinnúmero de zafiros y amatistas, arrastrando, en vez de arenas, diamantes y rubíes, me he unido en misterioso consorcio a un genio. Rica con su poder y con las ocultas virtudes de las piedras preciosas y los metales, de cuyos átomos vengo saturada, puedo ofrecerte cuanto ambicionas. Yo tengo la fuerza de un conjuro, el poder de un talismán y la virtud de las siete piedras y los siete colores.

El viento: Yo vengo de vagar por la llanura, y como la abeja que vuelve a la colmena con su botín de perfumadas mieles, traigo suspiros de mujer, plegarias de niño, palabras de casto amor y aromas de nardos y azucenas silvestres. Yo no he recogido a mi paso más que perfumes

y ecos de armonías. Mis tesoros son inmateriales: pero ellos dan la paz del alma y la vaga felicidad de los sueños venturosos.

Mientras su hermana, atraída como por un encanto se inclinaba al borde de la fuente para oír mejor, Magdalena se iba instintivamente separando de los riscos entre los cuales brotaba el manantial.

Ambas tenían sus ojos fijos, la una en el fondo de las aguas, la otra en el fondo del cielo.

Y exclamaba Magdalena, mirando brillar los luceros en la altura:

Esos son los nimbos de la luz de los ángeles invisibles que nos custodian.

En tanto decía Marta, viendo temblar en la linfa de la fuente el reflejo de las estrellas:

Esas son las partículas de oro que arrastra el agua en su misterioso curso.

El manantial y el viento, que por segunda vez habían enmudecido un instante, tornaron a hablar, y dijeron:

El agua: Remonta mi corriente, desnúdame del temor como de una vestidura grosera y osa traspasar los umbrales de lo desconocido. Yo he adivinado que tu espíritu es de la esencia de los espíritus superiores. La envidia te habrá arrojado tal vez del cielo para revolcarte en el lodo de la miseria. Yo veo, sin embargo, en tu frente sombría un sello de altivez que te hace digna de nosotros, espíritus fuertes y libres... Ven, yo te voy a enseñar palabras mágicas de tal virtud, que al pronunciarlas se abrirán las rosas y te brindarán con los diamantes que están en su seno, como las perlas en las conchas que sacan del fondo del mar los pescadores. Ven; te daré tesoros para que vivas feliz, y más tarde, cuando se quiebre la cárcel que lo aprisiona, tu espíritu se asimilará a los nuestros, que son espíritus hermanos, y todos confundidos, seremos la fuerza motora, el rayo vital de la creación, que circula como un fluido por sus arterias subterráneas.

El viento: El agua lame la tierra y vive en el cielo. Yo discurro por las regiones etéreas y vuelo en el espacio sin límites. Sigue los movimientos de tu corazón, deja que tu alma suba como la llama y las azules espirales del humo. ¡Desdichado el que, teniendo alas, desciende de las profundidades para buscar el oro, pudiendo remontarse a la altura para encontrar amor y sentimiento!

Vive oscura como la violeta, que yo te traeré en un beso fecundo el germen vivificador de otra flor hermana tuya y rasgaré las nieblas para que no falte un rayo de sol que ilumine tu alegría. Vive oscura, vive ignorada, que cuando tu espíritu se desate, yo lo subiré a las regiones de la luz en una nube roja.

Callaron el viento y el agua y apareció el gnomo. El gnomo era un hombrecillo transparente, una especie de enano de luz semejante a un fuego fatuo, que se reía a carcajadas, sin ruido, y saltaba de peña en peña y mareaba con su vertiginosa movilidad. Unas veces se sumergía en el agua y continuaba brillando en el fondo como una joya de piedras de mil colores, otras salía a la superficie y agitaba los pies y las manos, y sacudía la cabeza a un lado y a otro con una rapidez que tocaba en prodigio.

Marta vio al gnomo y le estuvo siguiendo con la vista extraviada en todas sus extravagantes evoluciones y cuando el diabólico espíritu se lanzó al fin por entre las escabrosidades del Moncayo como una llama que corre, agitando su cabellera de chispas, sintió una especie de atracción irresistible y siguió tras él con una carrera frenética.

¡Magdalena!, decía en tanto el aire, que se alejaba lentamente.

Y Magdalena paso a paso y como una sonámbula guiada en el sueño por una voz amiga, siguió tras la ráfaga, que iba suspirando por la llanura. Después todo quedó otra vez en silencio en la oscura alameda, y el viento y el agua siguieron resonando con los murmullos y los rumores de siempre.

IV

Magdalena tornó al lugar pálida y llena de asombro. A Marta la esperaron en vano toda la noche.

Cuando llegó la tarde del otro día, las muchachas encontraron un cántaro roto al borde de la fuente de la alameda. Era el cántaro de Marta, de la cual nunca volvió a saberse. Desde entonces las muchachas del lugar van por agua tan temprano, que madrugan con el sol.

Algunas me han asegurado que de noche se ha oído en más de una ocasión el llanto de Marta, cuyo espíritu vive aprisionado en la fuente. Yo no sé qué crédito dar a esta última parte de la historia, porque la verdad es que desde entonces ninguno se ha atrevido a penetrar para oírlo en la alameda después del toque de avemaría.

1. Objetivos

- a. Que el alumno sea consciente y reflexione sobre sus creencias respecto al esfuerzo y el trabajo.
- b. Que el alumno reflexione sobre las normas de disciplina en casa y en el instituto.
- c. Que el alumno se haga consciente de sus actitudes sobre la constancia en el trabajo
- d. Que el alumno reflexione sobre sus hábitos y modelos de conducta respecto al trabajo continuado.
- e. Trabajar la identificación del alumno con el personaje principal.
- f. Trabajar intenciones de mejora desde la reflexión sobre sus creencias, normas, actitudes, modelos y hábitos.

2. Los contenidos a través de las actividades

- a. Describe los personajes de Marta y Magdalena. ¿Cómo es la relación de las dos hermanas?, ¿qué desean?
- b. ¿Marta y Magdalena son desobedientes?
- c. ¿Te riñen a menudo por ser desobediente?
- d. ¿Conoces a alguna persona avara o muy egoísta
- e. ¿Qué consejo da a las jóvenes el tío Gregorio? ¿Por qué?
- f. ¿Te parece justa la dura vida que llevan estas jóvenes?
- g. Las jóvenes son pobres y desean mejorar de vida, por ello buscan un tesoro. ¿Qué opinas de su decisión?
- h. ¿Por qué Magdalena se salva y Marta no?
- i. ¿Qué debiera haber hecho Marta para salvarse?
- j. ¿Qué representan los gnomos?, ¿cómo deslumbran a las jóvenes?, ¿dónde habitan?

- k. Resume la historia del pastor que cuenta el anciano. ¿Por qué consigue salvarse?
- l. La moraleja de esta historia es la obediencia a las costumbres del lugar, a las normas que parecen no tener sentido, pero sí que lo tienen ¿Cómo aparece esto en el cuento? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?
- m. El cuento también critica la avaricia, ¿cómo?
- n. ¿Es bueno ser audaz y no respetar las normas?
- o. Imagina qué hubiera sucedido si Marta finalmente se salvara. ¿Cómo hubiera sido su vida?
- p. Imagínate como sería tu vida si todos fuéramos menos materialista: ¿Qué harías? ¿Cómo te sentirías?

3. Autoevaluación

Después de realizar las actividades anteriores, ahora contesta a las siguientes preguntas, tratando de ser sincero en tus respuestas. Valora cada una de ellas en uno de los siguientes rasgos:

- 1. No te ocurre
- 2. Algunas veces
- 3. Con frecuencias
- 4. Si, siempre

	1	2	3	4
ASPECTOS COGNITIVOS				
¿Crees que es bueno obedecer las normas? (creencia). ¿Te gusta que te expliquen por qué debes obedecer? (actitud). ¿Los profesores valoran que respetes las normas? ¿A partir de ahora vas a ser más “obediente” con tus padres y profesores? (norma) . ¿Te describirías como una persona que respeta las normas y que por eso es se puede confiar en ti? ¿Por qué? (hábitos). ¿Tus padres fomentan la obediencia a las leyes? ¿De qué manera? (modelos). ¿Crees que debes mejorar en algún aspecto para respetar las normas del Instituto? (intenciones).				
ASPECTOS EMOCIONALES				
¿Te da rabia cuando te ves obligado a obedecer normas que no entiendes? ¿Te da rabia cuando la gente no respeta las normas de buena convivencia, como guardar silencio en las sala de espera de los médicos, respetar los jardines...? ¿Qué les dirías?				
ASPECTOS CONDUCTUALES Y PROSOCIALES				
Con respecto a todo lo anterior, haz una lista de propósitos de mejora para el futuro, concreta lo más posible				

LECCIÓN DIDÁCTICA 13: HISTORIA DEL REY QUE HACÍA DESIERTOS.

Unidad didáctica para 2º de ESO

Factores: 4 y 6

Aceptación de los errores (F4)

Justicia como honestidad y compromiso con los compañeros (F6)

“HISTORIA DEL REY QUE HACÍA DESIERTOS”

José Saramago.

Érase una vez un rey que había nacido con un defecto en el corazón y que vivía en un gran palacio –como suelen ser siempre los palacios de los reyes-, cercado por desiertos por todos los lados menos por uno. Siguiendo el gusto que le imponía su defecto con que había venido al mundo, mandó arrasar todos los campos de alrededor, de tal modo que, asomado por la mañana a la ventana de su cuarto, sólo podía ver desolación y ruinas hasta el fin y el fondo del horizonte.

*Y quien esto lea y no lo cuente,
en ceniza muerta se convertirá.*

Arrimado al palacio, por la parte de atrás, había un pequeño espacio cercado por un muro. Este espacio parecía una isla y se había librado por estar a salvo de las miradas del rey, a quien complacían más las vistas de la fachada noble.

Sin embargo, un día el rey se levantó con hambre de más desiertos y se acordó del huerto que un poeta de la corte, adulador como un perrillo faldero, había comparado con un espino que picara la rosa que, a su ver, era el palacio del monarca. Dio, pues, el soberano la vuelta a la real morada, llevando tras él a los cortesanos y a los ejecutores de sus justicias, y fue a mirar el torvo muro blanco de vergel y las ramas de los árboles que allí habían crecido. Se pasmó el rey ante su propia indolencia al consentir semejante escándalo y dio unas cuantas órdenes a sus criados. Saltaron éstos el muro con gran alarido de voces y serruchos y cortaron las copas que sobresalían.

*Y quien esto lea y no lo cuente,
en ceniza muerta se convertirá.*

Vio el rey el resultado, miró a ver si sería bastante, consultó con su corazón defectuoso y decidió que había que derribar los muros. De inmediato avanzaron unas pesadas máquinas que llevaban colgadas grandes mazas de hierro que, balanceándose, dieron con los muros en tierra entre un enorme estruendo y nubes de polvo. Fue entonces cuando aparecieron a la vista los troncos degollados de los árboles, los pequeños bancales y, en un extremo, una casa toda cubierta de campánulas azules.

*Y quien esto lea y no lo cuente,
en ceniza muerta se convertirá.*

Por los espacios que los árboles dejaban, pudo ver el Rey el final del horizonte, pero temió que, de repente, crecieran las ramas y acabaran arrancándole los ojos, así que dio más órdenes y una multitud de hombres se lanzó al vergel para arrancar de raíz todos aquellos árboles y quemarlos allí mismo. El fuego acabó con los planteles y se dice que, por este motivo, la corte decidió organizar un baile, que el rey abrió solo, sin pareja, porque, como queda dicho, el rey tenía un defecto en el corazón.

***Y quien esto lea y no lo cuente,
en ceniza muerta se convertirá.***

Acabó la danza cuando se apagaban las últimas llamaradas y el viento arrastraba el humo hacia el fondo del horizonte. El rey, cansado, fue a sentarse en el trono de recorrer las calles y concedió besamanos, mientras miraba con el ceño fruncido la casa y las campánulas azules. Dio una nueva orden a gritos y, de inmediato, ya no hubo ni casa, ni campánulas azules, ni nada, a no ser el desierto.

***Y quien esto lea y no lo cuente,
en ceniza muerta se convertirá.***

Para el malvado corazón del rey, el mundo había llegado, al fin, a la perfección. El soberano se disponía ya a volver, feliz, a su palacio, cuando de los escombros de la casa salió una figura que empezó a andar sobre las cenizas de los árboles. Era quizá el dueño de la casa, el que cultivaba aquella tierra, el que levantaba las espigas. Y cuando este hombre andaba, le tapaba la vista al rey, acercándole el horizonte hasta el palacio, como si lo fuera a sofocar.

***Y quien esto lea y no lo cuente,
En ceniza muerta se convertirá.***

Entonces el rey sacó la espada y, al frente de los cortesanos, avanzó hacia el hombre. Cayeron sobre él y, sujetándolo de brazos y piernas, en medio de la confusión sólo se veía la espada del rey subir y bajar hasta que el hombre desapareció, quedando en su lugar un gran charco de sangre. Éste fue el último desierto que hizo el rey: durante la noche, la sangre fue avanzando y rodeó el palacio como un anillo; a la noche siguiente, el anillo se hizo más ancho, y cada vez más, hasta el fin y el fondo del horizonte. Sobre este mar hay quien dice que vendrán navegando un día barcos cargados de hombres y semillas, pero también hay quien dice que, cuando la tierra acabe de beber la sangre, ya no será posible rehacer ningún desierto sobre ella.

***Y quien esto lea y no lo cuente,
en ceniza muerta se convertirá.***

1. Objetivos

- a. Que el alumno sea consciente y reflexione sobre sus creencias respecto a la honradez y el compromiso con la justicia.
- b. Que el alumno reflexione sobre las normas pensando en las consecuencias de sus actos.
- c. Que el alumno se haga consciente de sus actitudes sobre el compromiso social.
- d. Que el alumno reflexione sobre sus hábitos y modelos de conducta respecto a ser consecuente y una vez cometido un error aceptar las consecuencias.
- e. Trabajar la identificación del alumno con el personaje principal.
- f. Trabajar intenciones de mejora desde la reflexión sobre sus creencias, normas, actitudes, modelos y hábitos.

2. Los contenidos a través de las actividades

Contesta a las siguientes preguntas. Después harás una puesta en común con tus compañeros

- a. ¿Por qué el cuento se titula historia del rey que hacía desiertos?
- b. ¿Qué quiere decir que el rey tenía un defecto en el corazón?
- c. ¿Cómo describirías al rey? ¿Los políticos actuales hacen desiertos? ¿Tú actúas alguna vez como el rey del cuento? ¿Te dejas llevar por la rabia?
- d. ¿Por qué supones que el rey sólo quería ver desolación y ruinas a su alrededor?
- e. ¿Te parece que el rey es prudente y es consciente de las consecuencias de sus actos?
- f. ¿Tú alguna vez has hecho lo mismo, has destruido algo bello por rabia?
- g. ¿Qué hay más allá de las tapias del muro, qué había en el huerto que destruye el monarca?
- h. ¿El rey piensa en la influencia de sus actos en los demás?
- i. ¿El rey acepta las consecuencias de lo que ha hecho e intenta arreglarlo?
- j. ¿Qué es lo peor que hace el rey?
- k. ¿Qué consecuencias tiene para él y para todos sus súbditos?
- l. El desenlace del cuento es la venganza de los súbditos, pero ¿tú hubieras preferido que el cuento acabara bien? Imagina finales alternativos más felices que el de la historia que hemos leído.
- m. ¿Y si el rey se hubiera arrepentido, cómo hubiera terminado la historia?
- n. ¿Y si los súbditos le hubieran perdonado, el rey habría cambiado de conducta?
- o. ¿Cómo reaccionas cuando tus amigos, padres, profesores te perdonan? ¿Cómo te sientes?
- p. ¿Alguna vez has ensuciado o estropeado una planta? Imagínate cómo te sentirías si repararas los daños.

3. Autoevaluación

Después de realizar las actividades anteriores, ahora contesta a las siguientes preguntas, tratando de ser sincero en tus respuestas. Valora cada una de ellas en uno de los siguientes rasgos:

1. No te ocurre
2. Algunas veces
3. Con frecuencias
4. Si, siempre

	1	2	3	4
ASPECTOS COGNITIVOS				
¿Crees que es importante pensar en las consecuencias de nuestros actos? (creencia) ¿Te gusta pensar las cosas detenidamente y hacer lo mejor para cada situación? (actitud). ¿Los profesores valoran que seas honrado y justo? (norma) . ¿A partir de ahora vas a ser más “consecuente”, es decir, una vez cometido un error aceptarás sus consecuencias? (intenciones) . ¿Tus padres fomentan que pienses las cosas detenidamente, ellos intentan decidir lo mejor para cada situación?(modelos). ¿Te describirías como una persona honrada y justa? ¿Por qué? (hábitos). - -				
ASPECTOS EMOCIONALES				
¿Te da pena cuando necesitas un amigo y no responde como esperas? ¿Te da rabia cuando tus padres no te parecen justos? ¿Qué les dirías?				
ASPECTOS CONDUCTUALES Y PROSOCIALES				
Con respecto a todo lo anterior, haz una lista de propósitos de mejora para el futuro, concreta lo más posible: - -				

LECCIÓN DIDÁCTICA 14: PERDIDO EN EL BOSQUE.

Cuento para 2º de ESO.

Factor trabajado: 8

Consecuente, prudente y autocontrolado (F8).

PERDIDO EN EL BOSQUE.

Cuento adaptado por el club de lectura del AMPA del IES Delicias

Aquel día Iván se sentía triste y cansado. Llevaba toda la tarde protestando porque su familia había planeado una caminata en el bosque para celebrar el comienzo de las vacaciones. Con tanta queja y andando tan despacio, Iván se perdió, ya no divisaba a sus padres ni a sus hermanos y no sabía por dónde continuaba el sendero. Cuando entró la noche, después de mucho tiempo buscándolos sin ninguna suerte, se resguardó en una pequeña cueva que encontró en la montaña. Se sentía con un vacío en el estómago. Aunque alimentarse no era algo que a él le preocupara, había comido bien ese día. Pero era otra clase de vacío. Empezó a sentir terror, tenía miedo de los animales, pero lo peor era no saber si volvería a ver a sus seres queridos, empezó a pensarlo y eso le entristecía profundamente.

-No te alejes de nosotros cuando vamos de senderismo- le repetían siempre sus papás. Pero él se cansaba enseguida, se quejaba continuamente, y como gesto de protesta se sentaba en el suelo protestando y lloriqueando mientras los demás seguían su camino.

No se dio cuenta de que el tiempo pasaba y cuando de pronto dejó de llorar y levantó la cabeza llamando a su familia, vio que su llamada no era respondida, y que sus papás y sus hermanos habían seguido el sendero, y donde estaban ahora ya no podían oírle.

De pronto, un enorme temor se adueñó de él. En la cueva escuchó unos gritos de aves desconocidas que resonaban por el bosque, y todo lo que antes parecía bello se convirtió en algo cada vez más tétrico. El sol ya casi no alumbraba y temía quedarse toda la noche en esa cueva oscura. Con las hojitas que había en el suelo se hizo una camita un tanto ruidosa, ya que las hojas estaban secas pero por lo menos le dieron un poquito de calor. Al día siguiente cuando despertó no recordaba que se había perdido, pero pronto al levantarse le vino a la cabeza que había sucedido el día anterior, y empezó a preocuparse.

-¡Oh, Dios mío! ¿Qué voy a hacer aquí solo? ¿Dónde está mi familia?- Y pronto descubrió cómo les echaba de menos.

Sus papás siempre le repetían que si algún día se perdía lo que tenía que hacer era no alejarse del último lugar por donde habían pasado todos juntos, ponerse en un lugar suficientemente alto como para que pudieran verle cuando volvieran a buscarle, y que nunca dejara que el miedo le impidiera ver la realidad.

-¡¡¡Es verdad!!!! -Dijo, cuando recordó. -Mis papás me dijeron qué tenía que hacer si me perdía, así que no tengo nada que temer, mi familia me está buscando y pronto nos reuniremos.

Así que salió de su cuevecita despidiéndose de ella y dándole las gracias por haberle ofrecido cobijo esa noche. De nuevo todo volvía a ser hermoso, y la seguridad de que encontraría a su familia le hacía correr feliz y alegre por unos parajes totalmente desconocidos. Pronto encontró de nuevo el lago por donde pasaron la última vez que estaba con ellos, y allí buscó el árbol más alto para verlos llegar desde lejos y gritarles si fuera necesario. Así fue, vio a su padre acercarse, tan pendiente de cualquier señal que enseguida escuchó sus gritos. En pocos minutos se estaban abrazando.

Después de aquel día, Iván se había hecho más sabio. Ahora sabía que tenía que seguir siempre a su familia en sus salidas al monte y no quejarse tanto. Sabía también que durante el camino de la vida encontraría a quienes le ofrecieran cobijo, como la cuevecita esa noche, y lo más importante de todo, descubrió que cuando el miedo se apoderaba de él las cosas más hermosas podían parecer las más terribles.

1. Objetivos

- b. Que el alumno reflexione sobre sus creencias respecto a la importancia de la modestia para admitir errores.

- c. Que el alumno reflexione sobre las normas sociales que prescriben que seamos capaces de autocontrolarnos aunque nos cueste.
- d. Que el alumno se haga consciente de sus actitudes sobre la prudencia, el sentido común, y la autocrítica.
- e. Que el alumno reflexione sobre sus hábitos y modelos de conducta respecto a ser consecuente y una vez cometido un error aceptar las consecuencias
- f. Trabajar la identificación del alumno con Iván.
- g. Trabajar intenciones de mejora desde la reflexión sobre sus creencias, normas, actitudes, modelos y hábitos.

2. Los contenidos a través de las actividades

Contesta a las siguientes preguntas. Después harás una puesta en común con tus compañeros

- a. ¿Por qué Iván se pierde en el bosque?
- b. ¿Qué quiere decir que el miedo agranda los peligros?
- c. ¿Iván podía haberse sobrepuesto al cansancio como después se sobrepuso al miedo?
- d. ¿Tú alguna vez has hecho lo mismo, por culpa de una rabieta te has perdido algo importante?
- e. ¿En qué sentido la paciencia y la capacidad de tranquilizarnos en momento de peligro es el tema del cuento?
- f. ¿En algún momento Iván piensa en cómo se sentirán sus padres cuando lo pierden de vista?
- g. ¿¿Cómo describirías la conducta de Iván en los diferentes momentos del cuento?
- h. ¿Qué es lo peor y lo mejor que hace Iván?
- i. ¿Qué consecuencias tiene para él y para su familia la rabieta por cansancio al comienzo del cuento?
- j. Imagínate qué hubiera ocurrido si Iván hubiera sucumbido al miedo esa noche.
- k. Imagínate qué hubiera ocurrido si Iván no hubiera recordado y puesto en práctica los consejos de sus padres.

1. ¿A veces tienes miedo a la oscuridad o a estar solo? Imagínate qué harías en esos casos si fueras muy valiente. ¿Cómo te sentirías?

3. Autoevaluación

3. Autoevaluación

Después de realizar las actividades anteriores, ahora contesta a las siguientes preguntas, tratando de ser sincero en tus respuestas. Valora cada una de ellas en uno de los siguientes rasgos:

1. No te ocurre
2. Algunas veces
3. Con frecuencias
4. Si, siempre

	1	2	3	4
ASPECTOS COGNITIVOS				
¿Crees que es importante controlar nuestros estados de ánimo, como las rabietas o el miedo? (creencia) ¿Te gusta pensar las cosas detenidamente y hacer lo mejor para cada situación? (actitud). ¿Los profesores valoran que reconozcas tus errores? (norma) . ¿A partir de ahora vas a ser más “consecuente”, es decir, una vez cometido un error aceptarás sus consecuencias? (intenciones) . ¿Tus padres fomentan que pienses las cosas detenidamente, ellos intentan decidir lo mejor para cada situación?(modelos). ¿Te describirías como una persona que controla sus emociones, que no se altera, que no sube el tono de voz...? ¿Por qué? (hábitos).				
ASPECTOS EMOCIONALES				
¿Te da pena que los demás se disgusten por tus rabietas? ¿Te da rabia cuando los adultos se enfadan y gritan? ¿Qué les dirías?				
ASPECTOS CONDUCTUALES Y PROSOCIALES				
Con respecto a todo lo anterior, haz una lista de propósitos de mejora para el futuro, concreta lo más posible: - -				

