

# El desarrollo de la responsabilidad en el aula de Educación Física

**Autor:** Rubio Campillo, Miriam (Maestra Educación Infantil, Maestra Educación Infantil).

**Público:** Profesorado de Educación Física y otros maestros. **Materia:** Educación Física. **Idioma:** Español.

**Título:** El desarrollo de la responsabilidad en el aula de Educación Física.

## Resumen

La cesión de responsabilidad en las clases de Educación Física se ha revelado como un elemento que favorece la adherencia a la práctica de actividad física de los jóvenes estudiantes. El objetivo de este trabajo es elaborar una revisión sobre la responsabilidad en las clases de Educación Física, destacando sus pros y sus contras, así como proponer un programa de intervención en responsabilidad. Tras la revisión, se demuestra la idoneidad de la puesta en práctica de modelos de responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física, por sus efectos beneficiosos en el alumnado.

**Palabras clave:** didáctica, responsabilidad, metas sociales, motivación, Educación Física.

**Title:** Development of responsibility in Physical Education classroom.

## Abstract

The transfer of responsibility for physical education classes has emerged as an element that promotes adherence to the practice of physical activity of young students. Our aim is to develop a review on responsibility in physical education class, highlighting their pros and cons, as well as propose a program of intervention in responsibility. After the review, it shows the adequacy of the implementation of models of personal and social responsibility in physical education classes, for its beneficial effects on students.

**Keywords:** Didactic, responsibility, social goals, motivation, physical education.

Recibido 2019-02-06; Aceptado 2019-02-13; Publicado 2019-03-25; Código PD: 105095

## 1. INTRODUCCIÓN.

### 1.1. Antecedentes.

En la actualidad, la sociedad española y, en consecuencia, la educación, se enfrentan a importantes transformaciones que obligan a replantearnos las costumbres y usos habituales de las actividades pedagógicas. En el caso de la Educación Física y del deporte en el medio escolar, sus posibilidades han sido objeto de numerosos análisis y son muchos los estudiosos que consideran que los diferentes contextos que pueden crearse a través de este tipo de actividades son clave para el desarrollo de valores y actitudes sociales, necesarias para un buen desarrollo personal. En este contexto, términos como responsabilidad personal y social empiezan a ser motivo de interés y preocupación, por su poder para transmitir valores sociales como el autocontrol, respeto, autogestión, formación de líderes y pertenencia a un grupo (Hellison y Martinek, 2006). Al respecto, Escartí y Melchor Gutiérrez (2007) destacan la importancia de la empatía, autocontrol y autorregulación emocional para un desarrollo óptimo del comportamiento, así como el poder de la Educación Física para el desarrollo de valores y su contribución al razonamiento moral del alumnado.

Los adolescentes tienen que hacer frente, a menudo, a los problemas que se derivan de la creación de la identidad personal y de la necesidad de ser aceptados en el grupo y establecer relaciones positivas con sus compañeros, además de una situación familiar desestructurada, la baja competencia académica, la baja percepción de auto-eficacia, la baja autoestima o los problemas de conducta. Las investigaciones que se han centrado en el estudio de las razones por las que los adolescentes se involucran en conductas violentas, en el consumo de drogas y de alcohol o en actividades delictivas han identificado cuatro grupos de factores: los sociales y recreativos, como ser parte de un grupo; los relacionados con el ambiente familiar y social; la carencia de las suficientes habilidades sociales, de responsabilidad y de autocontrol. Por ello, es necesario plantear programas de intervención social que permitan a los adolescentes desarrollar recursos cognitivos y psicológicos que les ayuden a interpretar lo que es bueno y malo para ellos y actuar de acuerdo con estos criterios (Danish y Nellen, 1997; Escartí et al., 2002, 2003; Gutiérrez, 2003, 2004; Hastie y Buchanan, 2000; Hellison, 1995).

En ese sentido, en estas tres últimas décadas han surgido diferentes programas de intervención (TPSR, PRPS, PYD) 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. Estos programas se han llevado a cabo en diferentes modalidades y contextos (alumnado en riesgo de exclusión, alumnado inmigrante, alumnado con problemas de conducta...) y han tenido lugar durante las clases de educación física, en actividades extraescolares o en campamentos ofertados por la escuela o los servicios sociales. Los objetivos y la efectividad de los distintos programas son muy variados, mejorando las habilidades sociales y la integración social de los adolescentes. De todos ellos, destaca el «Programa de Responsabilidad Personal y Social» (PRPS) –propuesto por Don Hellison. A través del PRPS, los adolescentes aprenden a desarrollar su responsabilidad social de modo gradual (Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, 2005). También destaca el programa Delfos, que ha resultado ser un excelente recurso para la disminución de las conductas agresivas en el deporte y en la escuela.

### **1.2. Planteamiento del problema y estado actual de la cuestión.**

En definitiva, se trata de hacer frente a la participación, implicación y grado de responsabilidad del alumnado en las clases de Educación Física, utilizándolo como medio para potenciar diversas habilidades sociales y para mejorar su concepción de la actividad física. Para ello se incluyen diferentes programas.

Los diferentes programas de responsabilidad personal y social surgidos a partir de la propuesta de Hellison, están dirigidos a la adolescencia, (TPSR) debido a la importancia que tiene en esta etapa la búsqueda de la identidad personal y la autonomía (Steinberg, 1993). En la población adolescente, cobra vital importancia el contexto que les rodea, la relación con los iguales (Smith, 2003), la carencia de habilidades sociales, de responsabilidad, de auto-control, el planteamiento de objetivos a corto plazo, así como, lo que piensa la sociedad (Escartí, 2005), por ello, resulta necesario desarrollar recursos cognitivos y psicológicos que les ayuden a asumir la toma de decisiones y las consecuencias de las mismas.

Por su carácter público y fácilmente observable, las actividades físicas y deportivas ofrecen a los adolescentes la oportunidad de demostrar de modo tangible e inmediato habilidades personales y sociales que en otros contextos educativos les puede resultar más difícil de manifestar (Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, 2005).

Por todo ello, el concepto de responsabilidad ha sido entendido por diferentes autores como el deseo de respetar las reglas sociales y el rol establecido (Ryan, Hicks, y Midgley, 1997; Wentzel, 1991), así como, la capacidad que toda persona posee de asumir las consecuencias de sus propias decisiones (Vera y Moreno, 2008). Se considera como un valor que el practicante debe desarrollar a partir del proceso de toma de decisiones en la práctica físico-deportiva y que surge entre la relación de dependencia del adulto y la progresiva aparición de autonomía. En la lucha por la autonomía, la persona descubre el sentido de la responsabilidad y dos serán los pilares básicos que le permitirán dirigir esta autonomía moral: el desarrollo del autocontrol y la autorregulación emocional (Marina, 2004).

La tarea del profesional de la actividad físico-deportiva deberá estar enfocada a facilitar la interiorización y comprensión del participante sobre su proceso de maduración, fomentando la implicación, participación y favoreciendo su autoconocimiento (Álvarez, y Fernández 1987; Pérez, 1990). Por tanto, los programas de responsabilidad se pueden convertir en una herramienta idónea para proporcionar recursos didácticos a los expertos de la actividad físico-deportiva, con el fin de desarrollar la responsabilidad personal y social.

A tenor de lo expuesto se plantean una serie de interrogantes en referencia al problema en cuestión: ¿cómo trabajar la responsabilidad en las clases de Educación Física? ¿Cuál es la mejor forma de introducir esta cesión de responsabilidad en las clases? ¿Qué método utilizar en función a las características del grupo? ¿Tiene alguna contraindicación la puesta en práctica de estos programas?

### **1.3. Objetivos.**

En consecuencia, los objetivos de este estudio son dos: realizar una revisión sistemática de las investigaciones, el tratamiento y desarrollo de la responsabilidad en el ámbito de la Educación Física, y proponer un programa de intervención para fomentar la responsabilidad en el ámbito de las clases de Educación Física.

## **2. MÉTODO.**

### **2.1. Búsqueda bibliográfica.**

Se analizaron veinte unidades de análisis del conocimiento científico, entre las que se encuentran 22 artículos de difusión nacional e internacional, 1 artículo de revisión, diversas bases de datos y webs. Se trata de un tipo de estudio donde la metodología aplicada es cualitativa. Integra las investigaciones más relevantes que han estudiado la promoción de la responsabilidad personal y social aplicada al ámbito de la motivación en la Educación Física, utilizando como escenario los diferentes ámbitos de la actividad física y el deporte. La variable explicativa es la responsabilidad personal y social.

### **2.2. Fuentes documentales.**

Para la recopilación de la información, que permitiese desarrollar una revisión exhaustiva de la temática, se llevó a cabo una búsqueda documental de todas las fuentes bibliográficas de análisis sobre la responsabilidad. Seguidamente, se revisaron publicaciones, en idioma anglosajón y en español, que habían incluido la responsabilidad como objeto de estudio. Así que, se procedió a la documentación acerca de las grandes teorías de la psicología evolutiva, la psicología de la actividad física y el deporte y de la educación, que han explicado el concepto de la responsabilidad. Las bases de datos consultadas fueron: Science Direct, Sport Discus Scopus, Psycinfo, Isi wed of Knowledge, Medline y TPSR Alliance.

Las unidades de análisis fueron seleccionadas de acuerdo al área de conocimiento, en este caso la psicología de la actividad física y el deporte. Se empleó un tiempo aproximado de dos meses para la redacción de la revisión. Se puso especial énfasis en el estudio de los modelos de responsabilidad personal y social en educación física y en la actividad físico-deportiva. No se encontraron dificultades en la comprensión de diversos trabajos analizados.

## **3. DESARROLLO Y DISCUSIÓN.**

### **3.1. Organización y estructuración de los datos.**

#### **3.1.1. Grandes teorías motivacionales en el ámbito de la actividad física y el deporte y su vinculación con la responsabilidad personal y social.**

Con la finalidad de promover la responsabilidad personal y social en los adolescentes, diferentes investigaciones han intentado explicar dicho constructo a través del estudio de importantes teorías de la psicología de la actividad física y el deporte (Lewis, 2001; Ruiz, Rodríguez, Martinek Schilling, Durán, y Jiménez, 2006; Wallhead, y Ntoumanis, 2004; Ward, Smith, y Sharpe, 1997) que aportasen un mayor conocimiento sobre el aprovechamiento y la adherencia a los programas de responsabilidad personal y social.

Destaca, en ese sentido, el modelo de Don Hellison, en el que se presenta la actividad física como un excelente medio para la enseñanza de los valores morales y habilidades para la integración social (Hellison, 2003). El modelo se fundamenta en la idea de que los jóvenes, por medio de la práctica de actividad físico-deportiva, asuman la responsabilidad de su propio desarrollo, en el camino hacia la búsqueda de un comportamiento responsable. En esta búsqueda de la responsabilidad, el modelo se estructura en cinco objetivos o niveles por los que el participante debe promocionar, sin ser condición necesaria superar un nivel para pasar al siguiente, pues se trata de un modelo gradual, flexible y que permite la reminiscencia de algún nivel superado, si así lo considera el profesional que lo ponga en práctica. Los cinco niveles son: Nivel 1, autocontrol y respeto por 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. El programa se debe desarrollar en un ambiente en el que se favorezca el apoyo psicológico y pedagógico al participante para ayudarlo en su futura formación personal y social (Hellison y Cutforth, 1997; Martinek, Shilling, y Johnson, 2001).

Diversas investigaciones de ámbito nacional (Cechini, Montero, Alonso, Izquierdo, y Contreras, 2007; Escartí et al., 2005; Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez-Taboada, y Chacón, 2006) e internacional (Hellison y Martinek, 2006; Hellison y Walsh 2002; Li Wright, Bernard, y Pickering, 2008) demuestran la importancia del programa de responsabilidad

personal y social para promover en la población joven el razonamiento de unas normas y valores sociales como la superación personal, la autogestión de las actividades, el respeto a los iguales, la eficacia percibida, la autoaceptación, la reflexión de los problemas, etc. Asimismo, la National Association for Sport and Physical Education (2004), destacó la necesidad de que los profesionales de la educación física desarrollasen en sus clases la responsabilidad personal y social, debido a la transcendencia educativa y socio-cultural de este programa de aprendizaje. Sin embargo, son escasos los estudios (Li et al., 2008, Moreno-Murcia, Parra, y González-Cutre, 2008; Robert, 2001) sobre cómo la motivación en las clases de educación física puede favorecer la consecución de las metas a través de la transmisión de un entorno de responsabilidad.

Por ello, resulta imprescindible analizar los diferentes niveles del programa de responsabilidad personal y social de Don Hellison, que se fundamenta en teorías motivacionales de gran auge como la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Vallerand (2001) y la Teoría de Metas Sociales (Anderman y Anderman, 1999). Los niveles 2, 3 y 4 se centran en un contexto de autonomía y relación con los demás. A este respecto, diferentes autores (Amorose y Anderson-Butcher, 2009; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006) indican que un clima a favor de la autonomía en el contexto físico-deportivo satisface las tres necesidades psicológicas básicas de autonomía, relación con los demás y competencia percibida, dando lugar a una mayor motivación intrínseca. De este modo, en los niveles 2, 3 y 4 del modelo, se hace referencia a un contexto de apoyo a la autonomía y a la relación con los demás. Esto demuestra que, si el participante se siente eficaz, valorado, participa de la toma de decisiones, con posibilidad de elegir, y además, percibe una relación positiva con sus compañeros en el contexto que interactúa alcanzará una motivación más autodeterminada (Ryan y Deci, 2000). El nivel 5 de dicho modelo, por su parte, podría estar en consonancia con el Modelo de la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Vallerand (1997, 2001), según el cual la motivación intrínseca se relaciona con consecuencias positivas a nivel cognitivo, conductual y afectivo. Otro aspecto a destacar respecto al modelo de Don Hellison es el clima motivacional transmitido por el profesional.

Otro aspecto social relacionado con la cesión de responsabilidad en el alumnado y con la motivación es el referido a las metas sociales. Diversos autores (Anderman y Anderman, 1999; Hicks, 1996; Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006; Patrick, Hicks, y Ryan, 1997) sugieren que las metas sociales median en el comportamiento y rendimiento de las personas, es decir, existen diferentes motivos para la práctica de actividad físico-deportiva, y éstos determinan el rendimiento de las personas. Encontramos así motivos de logro, centrados en la mejora personal (orientación a la tarea) y en la consecución de los mejores resultados (orientación al ego), o bien los motivos sociales.

Los trabajos realizados en torno al estudio de las metas sociales (Anderman y Anderman, 1999; Guan et al., 2006; Patrick et al., 1997; Ryan, Hicks, y Midgley, 1997) distinguen la existencia de cuatro metas sociales en el ámbito físico-deportivo: meta de relación, meta de reconocimiento social, meta de responsabilidad y de estatus, no obstante, las más estudiadas han sido la meta de responsabilidad y la de relación (Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006). En la meta de responsabilidad se refleja el deseo de respetar las reglas sociales y el rol establecido (Wentzel, 1991), mientras la meta de relación hace referencia al deseo de mantener buenas relaciones con los compañeros (Ryan et al., 1997). Además, también existen estudios que han relacionado positivamente las metas sociales con diferentes variables contempladas en la teoría de la autodeterminación como las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca, la diversión, etc. (Moreno, González-Cutre, y Sicilia, 2007; Moreno, Hernández, y González-Cutre, 2009; Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008; Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, y Milosis, 2007). Así, la meta social de responsabilidad parece estar asociada con patrones motivacionales adaptativos.

### **3.1.2. Responsabilidad en el ámbito educativo: Educación física. Valores ético-morales.**

El modelo de Don Hellison, de responsabilidad personal y social, es el más importante en el ámbito de la Educación Física. A raíz de este modelo surgen una serie de propuestas de intervención válidas para la adquisición de comportamientos responsables en el ámbito educativo (tabla 1).

Determinadas investigaciones apuntan a que la cesión de responsabilidad al alumnado en las clases de educación física ocasionan niveles más elevados de motivación intrínseca y percepción de competencia (Bagnano y Griffin, 2001; Li, Lee, y Solmon, 2005; Prusak, Treasure, Darst, y Pangrazi, 2004; Vera y Moreno, 2009; Ward, 2006).

A estos logros de la cesión de responsabilidad añadimos la correlación positiva existente con la satisfacción de la necesidad de relación con los demás, persistencia/esfuerzo, satisfacción de la necesidad de autonomía y metas de aprendizaje o la diversión (Cecchini, González, Méndez, Fernández, Contreras, y Romero, 2008; Guan, Xiang, McBride, y

Bruene, 2006; Moreno-Murcia et al., 2007; Papaioannou et al., 2007). Otras investigaciones han demostrado que los practicantes con metas de responsabilidad alcanzaron mayores calificaciones en la escuela y se percibieron con mayor auto-eficacia (Patrick et al., 1997; Wentzel, 1993).

Del mismo modo, diferentes investigaciones se han centrado en analizar la repercusión de la cesión de responsabilidad sobre la evaluación del alumnado en las clases de Educación Física (Moreno-Murcia, Vera, y Cervelló, 2009; Vera y Moreno-Murcia, 2008; 2009). Los resultados mostraron una disminución de la orientación motivacional al ego y una menor percepción de discriminación del alumnado en las clases de Educación Física.

En este sentido la investigación de Moreno-Murcia, Vera, y Cervelló (2006) en un estudio formado por 1087 estudiantes de tercer ciclo de primaria reveló cómo la frecuencia de práctica deportiva se presentó como una variable determinante para que los estudiantes valoraran más la cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación en las clases de educación física. Cecchini, Montero, y Peña (2003) evidenciaron una reducción en las faltas de contacto y en las conductas antideportivas al incluir la cesión de responsabilidad en las clases de Educación Física. El juego duro descendía a través de la aplicación del Programa Delfos, ya que potenciaba el fair play y el autocontrol en jóvenes de riesgo.

### **3.2. Responsabilidad en el ámbito de la actividad físico-deportiva y la salud.**

En la actualidad, se ha visto incrementado el interés por la educación física, el deporte y la práctica de actividad física saludable en diferentes sectores de la población, lo que ha llevado a muchos autores (Almagro, Sáenz-López, y Moreno-Murcia, 2010; Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, Hellín, Alonso, y González-Cutre, 2009) a estudiar las razones que mueven a las personas a practicar alguna actividad físico-deportiva.

Lo que se pretende con los programas de intervención en responsabilidad a través del deporte, es fomentar ambientes óptimos de aprendizaje para ayudar al desarrollo positivo del practicante. En ese sentido, algunos estudios (Moreno-Murcia, Marcos, y Martínez-Galindo, 2008; Standage et al., 2006; Vallerand, 2007) coinciden en que si los practicantes se sienten autónomos, eficaces, partícipes en la toma de decisiones, etc., obtendrán una motivación intrínseca, caracterizada por el disfrute y la satisfacción con la práctica físico-deportiva. Moreno, J. A., y Vera, J. A. (2011), mostraron la relación positiva que la responsabilidad tenía en la satisfacción con la vida. Otro dato significativo es el indicado por la Association for Sport and Physical Education (NASPE, 2004), que reconoce la necesidad de desarrollar la responsabilidad personal y social para educar en valores.

#### **3.2.1. Instrumentos de medida de la responsabilidad.**

En este último apartado de los resultados ejemplificamos algunos instrumentos para la medida de la responsabilidad, si bien cabe destacar que son muy escasos en relación con otras parcelas de estudio de la Educación Física.

Para medir la responsabilidad en la actividad física recreativa, en un campamento deportivo, concretamente, Watson et al. (2003) desarrollaron el Cuestionario de Auto-Responsabilidad Contextual (*The Contextual Self-Responsibility Questionnaire*) (CSRQ). La escala se compone de 15 ítems desarrollados para reflejar los niveles del modelo de Hellison. En el inicio del cuestionario se indican las instrucciones (posteriormente se ha utilizado para los demás cuestionarios desarrollados adaptado al contexto específico): “Lo normal es comportarse unas veces bien y otras mal. Nos interesa saber cómo te has comportado durante los dos últimos días del campamento. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, responde a las siguientes preguntas con sinceridad y rodea con un círculo el número que representa mejor tu comportamiento”. Cada ítem está precedido por la frase, “en mi grupo durante los últimos dos días...”. Las respuestas se recogieron en una escala tipo Likert donde 1 corresponde a *nada* y 4 a *mucho*.

Por otro lado, Moreno-Murcia, Vera, y Cervelló (2006) desarrollaron la *Escala de Responsabilidad del Alumnado en la Evaluación en Educación Física* (ERAEEF). Se compone por dos factores, el primero, formado por cinco ítems, hace referencia al valor que el alumnado le da a la cesión de responsabilidad que el docente promueve para su participación en el resultado de la evaluación. El segundo factor, formado por seis ítems, referente al rol que juega el alumnado en la cesión de responsabilidad en el proceso de evaluación. Las respuestas a dicho cuestionario son recogidas en una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilan entre 0, que corresponde a *totalmente en desacuerdo*, y 10 que corresponde a *totalmente de acuerdo*.

Ese mismo año, Guan, McBride, y Xiang (2006) elaboraron la *Social Goal Scale - Physical Education* (SGS-PE), compuesta por un total de 11 ítems agrupados en dos factores, meta de relación (seis ítems) y meta de responsabilidad (cinco ítems),

que se responde a través de una escala tipo Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*). Un año después fue validada al contexto español por Moreno et al. (2007) con el nombre de *Escala de Metas Sociales en Educación Física* (EMSEF).

Li et al. (2008) a partir del cuestionario confeccionado por Watson et al. (2003) elaboraron el Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (*Personal and Social Responsibility Questionnaire*) (PSRQ) para el contexto de educación física. Se mantuvieron ocho ítems de la escala original y seis ítems nuevos fueron elaborados con el fin de mejorar la claridad y estabilidad de la escala respecto a los cuatro primeros niveles del modelo de Hellison (TPSR). El nuevo cuestionario está compuesto por dos factores, responsabilidad personal (siete ítems) y responsabilidad social (siete ítems). El constructo responsabilidad social, representa dos niveles del modelo TPSR, el respeto por los otros (tres ítems) y ayuda por los demás (cuatro ítems). El constructo responsabilidad personal, se compone por otros dos niveles del modelo esfuerzo o participación (cuatro ítems) y autogestión o autonomía (cuatro ítems). Se responde mediante una escala tipo Likert que va de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 6 (*totalmente de acuerdo*). Un ítem del PSRQ está formulado en sentido negativo, perteneciente al constructo responsabilidad personal "No me propongo ninguna meta". En la actualidad, dicho cuestionario ha sido validado al contexto español por Escartí, Gutiérrez, y Pascual (2011), con el nombre de *Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social*.

#### 4. COMBINACIÓN DE LOS RESULTADOS DE DIFERENTES INVESTIGACIONES.

##### 4.1. Propuesta de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en la actividad-físico deportiva.

A partir de algunos modelos de intervención que se han mostrado útiles en distintos ámbitos de actividad físico-deportiva en pro del desarrollo de la responsabilidad personal y social en los adolescentes, (Escartí, 2005; Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Llopis, 2010; Hellison, 1995; Martinek, 1999; Vera, Marín, y Moreno, 2010; Wallhead y Ntoumanis, 2004) planteamos el *Programa para la cesión de Responsabilidad en la Actividad Físico-Deportiva (PCRAFD)*. El programa trata de emplear el deporte y la actividad física como medio y herramienta para desarrollar la responsabilidad, a través de cuatro fases, en las que se trata de adaptar el programa a las características y necesidades de los practicantes. En la fase inicial, se recomienda una negociación previa sobre la forma de abordar los contenidos y objetivos tanto de responsabilidad como de la actividad físico-deportiva (e. g. de los contenidos que el profesional decida o deba impartir, éste propone a los practicantes elegir dentro de una gama de ejercicios los que consideren más interesantes o motivadores), así se involucrará al practicante en el programa antes de iniciarlo. Por otro lado, con el fin de ir ajustándose a las necesidades de los practicantes y al buen funcionamiento del programa, el proceso de formación será sometido a evaluación según las necesidades a través de encuentros grupales. Cabe la posibilidad de realizar un "contrato" con el practicante donde una vez consensuado el programa (fase de negociación de objetivos), el docente deja reflejados los acuerdos alcanzados y el compromiso adquirido por ambas partes a colaborar en el buen funcionamiento del programa (se recomienda especialmente en el ámbito educativo).

Una vez se ha puesto en marcha el programa y establecido un compromiso con los futuros practicantes, se inicia la aplicación de la Fase 2. En primer lugar, antes de iniciar cada sesión se organizará a los practicantes en forma semicircular para dar a conocer tanto los objetivos de responsabilidad como los contenidos a tratar en dicha sesión. Las fases del programa son las siguientes:

*Experiencia dirigida.* Esta primera fase formal tiene al docente como emisor fundamental de contenidos y a los practicantes como receptores, puede ser empleada como familiarización del practicante con el modelo de responsabilidad en que irá profundizando en sucesivas fases, en ella el ritmo de aprendizaje lo marca el participante y el de ejecución el docente (asignación de tareas). El objetivo principal es asegurar que se den los comportamientos deseados.

*Puesta en práctica o intervención.* En esta fase se presentan las actividades o habilidades como vehículo para alcanzar la responsabilidad. Se puede hacer uso de trabajos en grupo o colaboración en la actividad físico-deportiva donde el docente guíe y proporcione feedback acerca de la ejecución. También se recomienda crear niveles de trabajo a los que el practicante pueda acceder según sus necesidades, pudiendo incrementar el nivel de dificultad físico-deportivo y responsabilidad con sus compañeros y supervisor.

*Desarrollo de líderes.* Una vez el docente observe cómo diversos practicantes se han involucrado de lleno en el modelo, puede delegar en ellos ciertas responsabilidades, para fomentar la capacidad de liderazgo, empleará lo que se conoce en el ámbito educativo por el estilo de micro-enseñanza. Así, los practicantes que muestran actitudes y comportamientos

responsables podrán dirigir una sesión práctica que previamente ha sido tutorizada por el docente y elaborada por el practicante. De manera que se puedan transmitir conocimientos al resto de compañeros, potenciar las habilidades de liderazgo y favorecer la interacción entre alumnos y el respeto.

*Práctica autónoma.* A través de un estilo de enseñanza socializador como puede ser la dinámica de grupos en el que los participantes asumen distintos roles, forman grupos de discusión, de investigación o simulan situaciones de la vida cotidiana. El docente actúa como mediador, éste propone un tema a desarrollar (e.g. “campaña publicitaria a favor de la práctica de actividad físico-deportiva saludable”), para ello, la clase se divide en varios grupos y cada uno de estos propone su propia campaña en la que tendrán que simular situaciones, representar diferentes personajes, diálogos, interacciones, etc. Esta es una forma de fomentar una práctica cooperativa, social y divertida que tiene como objetivo aproximar al practicante al trabajo de cooperación e interdisciplinario en el que se aprendan valores, normas y actitudes positivas que les permitan asumir su responsabilidad personal y social para posteriormente trasladarla a un contexto general (e. g. en el ámbito educativo, en su vida privada, en su compromiso con su club deportivo, etc.).

Al igual que al inicio, para finalizar la sesión se realizará una breve reflexión acerca del funcionamiento de la actividad, posteriormente el practicante dispondrá de una hoja de registro con el día y tres caras correspondientes al nivel de satisfacción (bueno, regular y malo) con la actividad que acaba de finalizar, de este modo el docente atendiendo al registro, recibirá feedback favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se encuentra la Fase 3, que se llevará a cabo fuera del contexto físico-deportivo (transferencia social) con el objetivo de aumentar y trasladar la responsabilidad adquirida en el programa al contexto general del practicante por medio de la realización de tareas o actividades que el docente podrá proponer al final de la sesión. Destaca la realización de actividades complementarias y extraescolares, tales como la participación en carreras solidarias y las competiciones dentro del centro para el desarrollo de la coeducación o el fair play. Estas prácticas pueden llevarse a cabo para que el practicante reflexione sobre diferentes actitudes cotidianas en las que podría ser más responsable o que éste cree que debe hacerse responsable de ellas. Al inicio de la próxima sesión práctica, se pondrá en común durante cinco o diez minutos, aquellas situaciones que hayan surgido y se han comportado de forma responsable y por qué. Asimismo, el docente puede sugerir a los participantes que escojan una acción de la vida cotidiana e intenten abordarla de una forma responsable y escribir en medio folio cómo se han sentido con ello, en la siguiente sesión se comentará en grupo.

Se debe resaltar que con el fin de ser un instrumento flexible, que favorezca la adquisición de valores, normas y actitudes, el programa no debe ser entendido desde su aplicabilidad lineal y acumulativa, sino como un proceso que otorga al docente libertad para adaptar el programa a sus necesidades y a las de los practicantes siempre y cuando sea respetada la esencia del mismo.

Finalmente se encuentra la fase 4, conocida como *etapa de recordatorio*. En esta fase los alumnos reflexionarán sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo, cómo se han sentido tomando decisiones, los aspectos que les han parecido más interesantes, aquellos que modificarían y una posterior comunicación a las familias. Por otro lado, el docente también reflexiona sobre el proceso de enseñanza llevado a cabo, el éxito de las propuestas didácticas, la implicación del alumnado, las actividades que han resultado ser más interesantes y las opiniones del alumnado.

## 5. ARGUMENTACIÓN CRÍTICA DE LOS RESULTADOS.

El objetivo de este estudio ha sido la elaboración de una revisión bibliográfica de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva y proponer un programa de intervención de responsabilidad para mostrar su idoneidad para la mejora de los valores sociales del alumnado y su implicación en las clases. La responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física está cobrando gran importancia en los últimos años, por este motivo se fundamenta la necesidad de realizar una revisión bibliográfica al respecto.

Tras el análisis de los diferentes estudios se desprende la importancia de desarrollar en los participantes conductas autónomas, posibilitar la elección y toma de decisiones en su práctica deportiva, generar una orientación a la tarea que propicie una mayor motivación intrínseca, una percepción de competencia, auto-eficacia, experimentar situaciones de éxito en sus acciones y percibir una relación positiva con sus compañeros y profesional de la actividad física.

De esta forma, la puesta en práctica de algunos de los programas analizados, se convertiría en un medio y una herramienta didáctica para los profesionales de la actividad físico-deportiva, con total convicción de la obtención de consecuencias positivas para sus practicantes, en esta línea, tal y como planteó Don Hellison (1995) el TPRS y los

programas de intervención en responsabilidad personal y social en el ámbito de la actividad físico-deportiva, debería estructurarse como unidades simples y eficaces. El programa de responsabilidad personal y social es un programa aplicado a la escuela con un foco claramente académico, cuyo objetivo fundamental es desarrollar a través de la actividad física y el deporte competencias y habilidades útiles tanto en el deporte como en la vida. La figura del profesor en el programa es central, por lo que la formación y el entrenamiento en habilidades de comunicación y en estrategias docentes positivas es un elemento esencial.

El programa de responsabilidad personal y social es un programa aplicado a la escuela con un foco claramente académico, cuyo objetivo fundamental es desarrollar a través de la actividad física y el deporte competencias y habilidades útiles tanto en el deporte como en la vida. La figura del profesor en el programa es central, por lo que la formación y el entrenamiento en habilidades de comunicación y en estrategias docentes positivas es un elemento esencial de todo el proceso de implementación del PRPS. Es posible implementar con éxito el programa de «Responsabilidad Personal y Social» en las clases de Educación Física, ofreciendo un instrumento útil, tanto a profesores como a psicólogos, para el desarrollo moral a través del deporte y de la actividad física. Planificar un programa por niveles, que no es más que una progresión sistemática en función de las metas de enseñanza en valores, diseñar las sesiones con una serie de rutinas diarias que permitan el contacto personal de los alumnos con la actividad, la toma de conciencia de los valores y niveles de responsabilidad a trabajar, el desarrollo de normas aplicadas a casos concretos en el contexto de la actividad física, las reuniones de grupo para valorar los progresos y limitaciones personales, la autorreflexión y la transferencia de los valores a otras situaciones y contextos extradeportivos son algunas de las consecuencias prácticas que se derivan de los resultados de esta revisión.

Por otro lado, los programas de intervención para mejorar los valores y conductas del alumnado ofrecen una visión optimista. Las actividades físicas pueden ser un vehículo ideal para efectuar cambios en el desarrollo social y moral en niños y adolescentes. Muchos de estos programas se centran en jóvenes de riesgo, propensos a actividades delictivas, drogodependencia, etc. Algunos programas («Habilidades para la vida », «Modelo de responsabilidad Personal y Social» y «Deporte para la Paz») han conseguido decrecer la marea de comportamientos antisociales de esos jóvenes.

La posibilidad de elección de las tareas influye aumentando significativamente la autonomía. Esto parece indicar que los estudiantes se sienten con mayor libertad para el trabajo de los contenidos desarrollados durante las clases. Por lo tanto, la posibilidad de elección de tareas (tipo y duración) ha de ser un factor a tener en cuenta para un desarrollo adecuado del grado de importancia concedida por el estudiante hacia la asignatura, así como del grado de motivación manifestado por el mismo. Se da la circunstancia de que cuando el estudiante se considera protagonista de su proceso de aprendizaje se siente intrínsecamente más motivado a la realización de las tareas programadas, y esto se logra dándole al estudiante la oportunidad de que elija cuál es la tarea que más se ajusta a sus intereses. El hecho de crear unas condiciones satisfactorias para que el estudiante se sienta con la libertad sobre qué hacer, y durante cuánto tiempo, hace que el mismo tenga una mayor percepción de su libertad respecto a su proceso de aprendizaje. Además, tiene la sensación de haber satisfecho una de sus necesidades básicas (la autonomía) y, sobre todo, en una mayor motivación intrínseca hacia la práctica de la actividad física.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se pretende que futuras investigaciones vayan dirigidas a favorecer la responsabilidad en el ámbito de las actividades extraescolares dirigidas desde la escuela, sobre todo en edades tempranas en las que niños y jóvenes reciben la influencia constante del ambiente social que les rodean. Asimismo, se hace necesario involucrar a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la responsabilidad como protagonistas del desarrollo de conductas responsables de sus hijos en el contexto global. De modo que es necesario investigar cómo los padres pueden contribuir junto al profesorado de Educación Física. Otra limitación es la referida a la diferenciación por sexo, es decir, las diferencias en el tratamiento de la responsabilidad en las clases y en su repercusión.

Los artículos revisados se centran en los datos recogidos mediante informes, sería importante profundizar en los estudios que se centran en las observaciones de los comportamientos en el propio contexto educativo. Las investigaciones futuras deberán seguir profundizando en los mecanismos sociales que determinan la adherencia a la práctica deportiva, el disfrute con la misma y la satisfacción de las distintas necesidades básicas, a la vez que analicen las relaciones con las diferentes consecuencias motivacionales y los diferentes niveles de motivación. Igualmente se hacen necesarios más trabajos con los que se estudien diferentes formas de estructurar las clases de Educación Física, con objeto de comprobar el distinto efecto motivacional de estas estructuras y de terminar las mejores formas de incrementar la motivación hacia la práctica de actividad física y deportiva.



## 6. CONCLUSIONES

La educación física contribuye a la formación del carácter del alumnado y además favorece la adquisición de hábitos de práctica físico- deportiva, que mejoran las condiciones de vida de las personas. En ese sentido, el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía son dos valores sociales profundamente vinculados a la consecución de los mismos. La didáctica debe proponer programas que permitan el trabajo de los bloques de contenido a partir de la potenciación de estos valores de forma equilibrada y coherente.

Tras el análisis de las diferentes investigaciones podemos afirmar que un aumento en la autonomía del alumnado en la elección de tareas durante el desarrollo de las clases de Educación física incrementa notablemente la motivación del alumnado. Por otro lado, el papel del docente de Educación física y la forma en que estructura las clases influye en las respuestas motivacionales del alumnado.

## 7. ANEXOS.

Tabla 1. Modelos de Responsabilidad.

<b>Autor/ Año</b>	<b>Modelo</b>	<b>Niveles o componentes del modelo</b>
Don Hellison (1995)	Programa de Responsabilidad personal y social (TPSR)	Nivel 1. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás. Nivel 2. Participación. Nivel 3. Autogestión. Nivel 4. Ayuda. Nivel 5. Fuera del gimnasio.
Tom Martinek (1999)	Proyecto Esfuerzo	A partir de actividades deportivas extraescolares: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El club deportivo, dirigido a escolares de educación primaria.</li> <li>2. Formación de mentores.</li> <li>3. Encuentros con los padres y profesores.</li> <li>4. Desarrollo de líderes.</li> <li>5. Formación universitaria.</li> </ol>
Wallhead y Ntoumanis (2004)	Modelo de educación deportiva	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tarea.</li> <li>2. Autoridad.</li> <li>3. Reconocimiento.</li> <li>4. Agrupación.</li> <li>5. Evaluación.</li> <li>6. Tiempo.</li> </ol>
Escartí (2005)	Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respetar los derechos y sentimientos de los demás.</li> <li>2. Participación y esfuerzo.</li> <li>3. Autonomía.</li> <li>4. Ayuda.</li> <li>5. Transferencia.</li> </ol>
Vera, Marín, y Moreno (2010)	Propuesta para la mejora de la responsabilidad en la evaluación	Se propone llevar una estructura a la hora de elaborar las unidades didácticas: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fase de experiencia dirigida.</li> <li>2. Fase de negociación de los objetivos.</li> <li>3. Fase de organización de la clase.</li> <li>4. Fase de elección y evaluación de las tareas.</li> <li>5. Fase de asamblea de evaluación.</li> <li>6. El boletín de calificaciones.</li> </ol>

## Bibliografía

- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 551-567.
- Anderman, L. H., y Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Cecchini J. A., Montero J. y Peña V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez, A., Fernández, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20, 260- 265.
- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical
- Escartí, A., Pascual, C., y 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-Taboada, C., y 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., y Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de responsabilidad personal y social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 119-130.
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and) other youth in the gym*. Washington: American Association of Health, Physical Education and Recreation.
- Hellison, D. (1995): *Teaching responsibility through Physical Activity*. Champaign, Human Kinetics.
- Hellison, D., y Cutforth, N. J. (1997). Extended day programs for urban children and youth: From theory to practice. En H. J. Walberg, O. Reyes y R. P. Weissberg (Eds), *Children and youth: Interdisciplinary perspectives* (pp. 223-249). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hellison, D., y Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. En D. Kirk, D. McDonald y M. O'Sullivan (Eds), *The handbook of physical education* (pp. 610-626). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martinek, T., Shilling, T., y Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33, 29-45.
- Moreno-Murcia, J. A., Vera, J. A., y Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en la clase de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Moreno-Murcia, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20, 636-641.
- Moreno-Murcia, J. A., Vera, J. A., y Cervelló, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la educación física. *Psicología Educativa*, 12(1), 49-63.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., y Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Roberts, G. C. (2001). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vera, J. A., y Moreno-Murcia, J. A. (2008). La enseñanza de la responsabilidad en el aula de educación física escolar. *Habilidad Motriz*, 32, 39-43.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of educational Research*, 61, 1-24.