

DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA SOCIAL

ADAPTACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA
DE INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA: EL PROGRAMA DE
RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.

DIANA MARÍN SUELVES

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Servei de Publicacions
2011

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 14 d'octubre de 2011 davant un tribunal format per:

- Dr. Ferran Casas Aznar
- Dr. Eduardo Cervelló Gimeno
- Dra. Carmen Tabernero Urbieto
- Dra. Carmen González González de Mesa
- Dra. Sofia Buelga Vázquez

Va ser dirigida per:

Dra. Amparo Escartí Carbonell

Dra. M^a del Carmen Pascual Baños

©Copyright: Servei de Publicacions
Diana Marín Suelves

I.S.B.N.: 978-84-370-8794-8

Edita: Universitat de València

Servei de Publicacions


C/ Arts Gràfiques, 13 baix

46010 València

Spain

Telèfon:(0034)963864115



VNIVERSITAT  VALÈNCIA

1

TESIS DOCTORAL

**Adaptación e implementación de un programa de intervención en la escuela a
través de la Educación Física:
El Programa de Responsabilidad Personal y Social**

Presentada por:

Diana Marín Suelves

Dirigida por:

Dra. Amparo Escartí Carbonell

Dra. M^a del Carmen Pascual Baños

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Social

Valencia, 2011

“Como individuos y como ciudadanos tenemos el derecho a verlo todo del color característico de la mayor parte de las hormigas y de gran número de teléfonos antiguos, es decir, de color negro. Pero en cuanto a educadores no nos queda más remedio que ser optimistas... Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento”.

Fernando Savater. El valor de educar

Algunas Reflexiones Personales

Empecé el Doctorado hace ya cinco años. Entonces no sabía qué me esperaba y lo afrontaba con cierta expectación, y por qué no decirlo, con algo de incertidumbre. Unos objetivos nuevos, aprendizajes nuevos y metodología nueva. Se habían acabado las clases teóricas, los trabajos en grupo y los exámenes tipo test. Ahora la carrera se había terminado, y era el momento de iniciar un nuevo proceso de aprendizaje que, de forma práctica, ya había comenzado gracias a una beca de colaboración, por tanto, debería decir que todo empezó ahí.

El Doctorado ha constituido una experiencia muy positiva para mí. Me ha dado la oportunidad de contextualizar gran parte de los conocimientos que, de manera teórica, he ido almacenando durante los últimos años. He rellenado lagunas de conocimiento como Psicóloga Social y, lo más importante, me he formado como investigadora con intervenciones aplicadas, cuyo objetivo fundamental ha sido conseguir beneficios psicosociales en niños y adolescentes.

Las sensaciones han sido en muchas ocasiones contradictorias. He sentido impotencia, cuando te das cuenta que la labor de horas y horas de maestros quedan dilapidadas tras media hora de Gran Hermano, al oír a una alumna de 2º de Educación Primaria decir que de mayor quiere ser “famosa”. Miedo, cuando crees que todo el trabajo que conlleva una intervención no se va a reflejar en resultados cuantitativos. Orgullo, cuando ves que los alumnos son capaces de utilizar en el día a día algo que tú les has enseñado, como resolver conflictos de forma pacífica. Agradecimiento, por todos los que han participado en este proceso con el interés último de ayudar a los más pequeños con la esperanza de estar ayudando a construir una sociedad mejor. Pero, sobre todo, he sentido alegría, al comprobar que quedan docentes para los que la educación de las personas está antes que los resultados académicos, investigadores que se interesan por realizar intervenciones funcionales a pesar de las dificultades que conllevan y al ver que los programas de intervención tienen efectos positivos sobre todos los que participan en ellos.

Este trabajo recoge mis experiencias, mis inquietudes y las dificultades encontradas en el camino, pero sobre todo es un retrato de la realidad que he encontrado al aplicar un programa de intervención en la escuela: el Programa de Responsabilidad Personal y Social. He intentado sacar conclusiones de todo, de las malas y de las buenas experiencias, de lo positivo y de lo negativo también. He observado, experimentado y aprendido todo lo que he podido y llevo en mi mochila mucho más peso que este centenar de hojas.

Llegado el momento de la elección del tema de mi tesis doctoral no hubo ninguna duda. Desde hace casi una década, un equipo de investigación de la Universidad de Valencia, dirigido por la Dra. en Psicología Social, Amparo Escartí, en colaboración con investigadores de la Universidad de Illinois en Chicago y de la Universidad de Northern Colorado, trabaja en el estudio de las consecuencias psicológicas y sociales que la práctica del deporte y la actividad física tiene para los niños y los adolescentes, consiguiendo el desarrollo positivo de éstos, lo que se refleja en la disminución de las conductas de riesgo y desadaptativas, entre las que se incluye la agresión o el abuso de sustancias, y por otra parte, en el desarrollo de habilidades para la vida y conductas de salud. El trabajo que presento en estas páginas surge dentro de esta línea de investigación, ya que, en el año 2002 comencé a colaborar con este equipo. En el año 2000, se comienza específicamente a estudiar esta temática con un proyecto de investigación (PGC 2000-2225-E) titulado “Enseñando Habilidades Sociales y Responsabilidad Social a través del Deporte y la Educación Física a Adolescentes de alto riesgo”, subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por la Generalitat Valenciana en el periodo 2000-2002 (GV000-023-7). El siguiente proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología se tituló “Enseñando Responsabilidad Social a través del Deporte y la Educación Física a Adolescentes de alto riesgo” (BSO2003-06518). A continuación, se realizó el proyecto “Aplicación del Programa de Responsabilidad Social a adolescentes integrados en Programas de Adaptación Curricular en Grupo (PACG)” financiado por la Oficina de Ciencia y Tecnología (CTIDIB/2002/297). Posteriormente, y como continuidad del proyecto precedente, el equipo inició el proyecto “Enseñando Responsabilidad Personal y Social a Niños de Primaria: Un Programa de Prevención de la Violencia Escolar” gracias a la Convocatoria de la Generalitat Valenciana, acciones especiales (GVAE2007-014), y el proyecto “Promoviendo el desarrollo positivo a través de la Educación Física y el

deporte: un programa de intervención en la escuela” en la Convocatoria de Ayudas a los Proyectos de Investigación 2004-2007 (SEJ2007-67781).

Pero, por supuesto, esta investigación no la hubiera podido hacer sola, por eso, en estas líneas, quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones que han hecho posible que hoy presente esta tesis doctoral.

En primer lugar, creo que es justo agradecer lo que hoy soy y hago a mi familia, fundamentalmente a mis padres que me han ofrecido una buena educación, me han proporcionado la formación que tengo y me han transmitido la filosofía del esfuerzo. También quiero agradecer a Jaime que me ha acompañado en este largo camino y que no me ha dejado perder el rumbo. Y a Marta que con sus pataditas me ha dado el empujón que necesitaba para llegar al final del camino.

En segundo lugar, a mi tutora del Doctorado, codirectora de esta tesis, jefa en los cursos 2002-2006 y compañera en este viaje, la Dra. Amparo Escartí, de la que he aprendido todo lo que sé sobre intervención en Psicología Social. Creo necesario destacar su confianza en mí, desde el principio, cuando aún no había acabado la carrera, ofreciéndome la oportunidad de formar parte de su equipo de investigación a través de una beca de colaboración del Ministerio de Educación, gracias a diferentes becas asociadas a sus proyectos de investigación, hasta hoy, siendo miembro de su equipo de investigación, dedicado al estudio del desarrollo positivo en niños y adolescentes. Gracias por hacer que todo parezca sencillo.

Creo necesario destacar a la Dra. Carmina Pascual que ha codirigido esta tesis. De ella he aprendido todo lo que sé sobre metodología cualitativa. Agradezco su perfeccionismo y meticulosidad. Así como, al resto de miembros del equipo. A Melchor Gutiérrez por sus aportaciones centradas en la realidad cotidiana del aula. A Salva Tarín por su forma de “hacer” a la que aspiro a llegar. A María Martínez, mi compañera de Doctorado, porque ha sido un placer conocerla y recorrer este camino juntas y a Ramón Llopis por todo lo que he aprendido sobre grupos de discusión. También a Gloria Balagué y Don Hellison, por sus ánimos e intercambio de información. Además, quiero destacar a Fernando García y José Manuel Tomás por su asesoramiento metodológico en el proceso. Y a la profesora M^a Teresa Anguera que nos asesoró en el proceso de elaboración de los diarios de observación. Gracias a todos, por ayudarme en este largo camino con sus conocimientos prácticos y recomendaciones.

Por último, es necesario señalar que este trabajo ha sido posible gracias a la participación de tres centros educativos públicos de la provincia de Valencia, situados en Paterna, Xirivella y Canet d'en Berenguer, los docentes de Educación Física que impartieron el programa y a los alumnos, de los grupos de control y de intervención.

Resumen

En las últimas décadas ha aumentado en los padres y educadores la preocupación por el fracaso escolar y la violencia (DeBusk y Hellison, 1989; Fraser-Thomas, Côté y Deakin, 2005; Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbot y Hill, 1999). Por ello han surgido programas para mejorar las competencias personales y sociales de sus participantes (Brustad y Parker, 2005; Gould y Carson, 2008) mediante la actividad física y el deporte (Martinek y Hellison, 1997; Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones, 2005; Sandford, Armour y Warmington, 2006; Wright y Burton, 2008). Muchos de estos programas se desarrollan en las clases de Educación Física (E.F.), por ser un vehículo idóneo para el desarrollo positivo (Brustad y Parker, 2005; Gould y Carson, 2008), por las horas de permanencia en la escuela (Ward, Saunders y Pate, 2007) y por las posibilidades para el aprendizaje de valores útiles en la escuela y en la vida (Sandford et al., 2006).

Los propósitos de este trabajo fueron: a) adaptar el Modelo de Responsabilidad de Hellison al contexto escolar español dando lugar al Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS), b) implementar el PRPS en tres escuelas públicas de la provincia de Valencia en las clases de Educación Física durante un curso, c) valorar la fidelidad de la implementación del PRPS, d) estudiar los efectos del PRPS sobre los comportamientos de responsabilidad y autoeficacia en los alumnos participantes, y e) valorar el PRPS desde la perspectiva de los maestros que lo implementaron.

En el estudio participaron tres maestros y un total de 68 alumnos de 5º de Primaria (37 chicos y 31 chicas) de entre 10 y 12 años.

Se empleó un diseño mixto combinando metodología cualitativa y cuantitativa, utilizando como técnicas de recogida de la información: cuestionarios, entrevistas, observación y un grupo de discusión.

Se encontraron diferencias significativas en eficacia autorregulatoria en los centros 1 y 3. Los efectos del PRPS sobre los niveles de responsabilidad en los alumnos dependieron del grado de fidelidad de la implementación. Por último, en la valoración del PRPS existió acuerdo en los puntos fuertes, dificultades encontradas en el proceso y propuestas de mejora del PRPS.

Abstract

In the last decades the concern parents and educators for school failure and violence has increased (DeBusk & Hellison, 1989; Fraser-Thomas, Côté & Deakin, 2005; Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott & Hill, 1999). Therefore programs have emerged to improve personal and social skills of its participants (Brustad & Parker, 2005; Gould & Carson, 2008) through physical activity and sport (Hellison & Martinek, 1997; Petitpas, Cornelius, Van Raalte, & Jones, 2005; Sandford, Armour & Warmington, 2006; Wright & Burton, 2008). Many of these programs are conducted in physical education classes, as a perfect vehicle for positive development (Brustad & Parker, 2005; Gould & Carson, 2008), for the hours spent at school (Ward, Saunders & Pate, 2007) and the possibilities for learning useful values at school and life (Sandford et al., 2006).

The purpose of this study was: a) to adapt the Hellison's Model to the Spanish school in the Personal and Social Responsibility Program (PRPS), b) to implement PRPS in three primary schools in the province of Valencia in Physical Education subject during a course, c) to assess the faithfulness of the implementation of the PRPS, d) to study the effects of PRPS on the responsibility and self-efficacy behaviors in students participating, and e) to assess the PRPS from the outline of teachers who had implemented the PRPS.

The study involved three teachers and a total of 68 pupils of 5th Primary form (37 boys and 31 girls) between 10 and 12 years old.

We used a mixed design combining qualitative and quantitative methodologies, using techniques of information collection: questionnaires, interviews, observation and discussion group.

There were significant differences in self-regulatory efficacy in number 1 and number 3 schools. PRPS effects on levels of responsibility in students depended on the degree of implementation fidelity. Moreover, in the PRPS assessment the teachers agreed to remark in the very same strengths, difficulties encountered in the process and proposals to improve the PRPS.

Índice

| | |
|---|-----|
| Introducción | 12 |
| Marco Teórico | 14 |
| 1. Desarrollo psicológico y social a través de la actividad física y el deporte. | |
| 1.1 Funciones del deporte infantil y juvenil. | |
| 1.2 Aspectos negativos de la actividad física y el deporte. | |
| 2. Programas de actividad física y deporte orientados a favorecer el desarrollo psicológico y social. | |
| 2.1 Programas de desarrollo positivo implementados en la escuela. | |
| 2.2 Programas de desarrollo positivo implementados en la comunidad. | |
| 3. El Modelo Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) de Hellison. | |
| 3.1 Aplicaciones del Teaching Personal and Social Responsibility. | |
| 4. El Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) | |
| 4.1 Componentes clave del PRPS | |
| 4.2 El papel del docente en el PRPS | |
| Objetivos | 90 |
| Método | 91 |
| 1. Diseño de la Investigación | |
| 1.1 Procedimiento general | |
| 1.2 Participantes | |
| 1.1.1 Maestros participantes y contextos | |
| 1.1.2 Alumnos participantes | |
| Estudio Cualitativo | 105 |
| 1. Diseño metodológico | |
| 1.1 Técnicas de recogida de la información | |
| 1.2 Procedimiento | |
| 1.3 Criterios y estrategias de rigor | |
| 1.4 Ética de la investigación | |

2. Resultados

2.1 El Caso 1. César: Un ejemplo de baja fidelidad en la implementación del PRPS

2.1.1 La fidelidad en la implementación del PRPS

2.1.2 Valoración del PRPS desde la perspectiva de César

2.2 El Caso 2. Pablo: Un ejemplo de fidelidad media en la implementación del PRPS

2.2.1 La fidelidad en la implementación del PRPS

2.2.2 Valoración del PRPS desde la perspectiva de Pablo

2.3 El Caso 3. Santi: Un ejemplo de alta fidelidad en la implementación del PRPS

2.3.1 La fidelidad en la implementación del PRPS

2.3.2 Valoración del PRPS desde la perspectiva de Santi

2.4 Análisis comparativo de los casos

3. Discusión

Estudio Cuantitativo 199

1. Diseño y variables

2. Método

2.1 Instrumentos

2.2 Procedimiento

3. Resultados

3.1 Análisis de Fiabilidad de las dimensiones de autoeficacia

3.2 Análisis de Varianza de las dimensiones de autoeficacia

4. Discusión

Conclusiones 215

Referencias 236

Apéndices 275

La utilización del género masculino como generalizador en el uso del lenguaje escrito de este trabajo responde únicamente a criterios de simplicidad y fluidez en su redacción y lectura. Además se han empleado pseudónimos para garantizar el anonimato de los participantes.

Índice de Cuadros, Figuras y Tablas

Cuadros:

1. Contenidos de los niveles de responsabilidad.
2. Componentes clave del Programa de Responsabilidad Personal y Social.
3. Niveles de responsabilidad y competencias relacionadas
4. Matriz de planificación de recogida de datos del estudio cualitativo.
5. Representación gráfica del diseño cuasiexperimental.
6. Matriz de planificación de recogida de datos del estudio cuantitativo.

Figuras:

1. Niveles de responsabilidad.
2. Relación de cada nivel en función del tipo de responsabilidad que desarrolla.
3. Distribución del grupo de intervención en función del sexo.
4. Distribución del grupo de intervención en función del centro de procedencia.
5. Distribución del grupo de control en función del sexo.
6. Diagramas del perfil. Medias marginales estimadas de la eficacia autorregulatoria en el centro 1: Xirivella.
7. Diagramas del perfil. Medias marginales estimadas de la eficacia autorregulatoria en el centro 3: Canet d'en Berenguer.

Tablas:

1. Fiabilidad de las dimensiones de la Escala de Autoeficacia.
2. Análisis de los ítems.
3. Resultados del ANOVA de las 6 dimensiones de autoeficacia en el centro 1: Xirivella.
4. Resultados del ANOVA de las 6 dimensiones de autoeficacia en el centro 2: Paterna.
5. Resultados del ANOVA de las 6 dimensiones de autoeficacia en el centro 3: Canet d'en Berenguer.

Introducción

El origen de esta tesis doctoral se sitúa en la preocupación cada vez mayor de los científicos sociales, los padres y los educadores sobre ciertos comportamientos, cada vez más frecuentes, observados en niños y jóvenes relacionados con la violencia, la delincuencia, la intolerancia, el hedonismo, las adicciones, la pasividad, el sedentarismo o la obesidad (Fraser-Thomas et al., 2005; Hawkins et al., 1999; Ward et al., 2007). Por ello, en la última década, se ha producido un aumento de los programas destinados a promover el desarrollo psicosocial en la infancia y la juventud a través de la actividad física y el deporte (Martinek y Hellison, 1997; Petitpas et al., 2005; Sandford et al., 2006; Wright y Burton, 2008) con el fin de dotar a los más jóvenes de las habilidades necesarias para hacer frente a estas situaciones y facilitarles, una exitosa transición al mundo adulto. La base de este trabajo se encuentra en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (TPSR) que fue diseñado por Don Hellison (1978, 1985, 1995) para facilitar que los niños y jóvenes vivieran experiencias de éxito que les ofrecieran la oportunidad de desarrollar sus capacidades personales y sociales y su responsabilidad, tanto en el deporte como en la vida. El núcleo central de la adaptación realizada del TPSR, a la que denominamos Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) es que los estudiantes para ser individuos eficientes en su entorno social tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás, e incorporar las estrategias que les permitan ejercer el control de sus vidas. En este programa, los participantes aprenden a desarrollar su responsabilidad personal y social de modo gradual, aprendiendo y desarrollando, por niveles, comportamientos y actitudes que les ayudarán a convertirse en personas responsables (Escartí, 2006). La aplicación del PRPS en el trabajo que nos ocupa se ha realizado en la escuela, debido a que junto a la familia, constituye uno de los dos contextos básicos en el ajuste psicosocial del niño y del adolescente (Lila, Buelga y Musitu, 2006; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). La presente tesis doctoral está compuesta por ocho apartados en los que se va a presentar todo el proceso seguido en esta investigación. En el apartado I, Marco Teórico, se exponen las cuestiones que se consideran fundamentales para comprender esta investigación. En primer lugar, se presentan los beneficios que la práctica de

deporte y actividad física puede producir, desarrollando en niños y adolescentes aspectos psicosociales, en contraposición a sus aspectos negativos. Para ello, se ha realizado una revisión de las principales investigaciones, nacionales e internacionales que han tratado este tema. En segundo lugar, se describen algunos de los principales programas de desarrollo positivo implementados en la escuela y la comunidad para niños y adolescentes a través del deporte y la actividad física. En tercer lugar, se expone el Modelo de Hellison, denominado Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) y las diversas aplicaciones que se han realizado en EE.UU. y en España. Por último, se analizan las principales diferencias entre el Modelo de Hellison y el Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS), implementado en esta investigación, incluyendo sus características básicas y la importancia del instructor en este programa de intervención. En los apartados II y III, se exponen los Objetivos del estudio y el Método de esta investigación, respectivamente. Dado que se ha empleado un diseño mixto con metodologías cualitativa y cuantitativa, a continuación se describe el Estudio Cualitativo (apartado IV) a través del diseño metodológico del estudio múltiple de casos utilizado con las técnicas de recogida de información y el procedimiento seguido para analizar los datos, los criterios y estrategias de rigor utilizados en el estudio y los aspectos éticos tenidos en cuenta; los resultados cualitativos y la discusión de éstos. En el apartado V se presenta el Estudio Cuantitativo, a través del diseño y las variables; el método, diferenciando los instrumentos y el procedimiento seguido; los resultados cuantitativos y la discusión. El apartado VI se dedica a las conclusiones. De esta forma, se podrá constatar en qué medida esta investigación ha mejorado el conocimiento existente sobre el desarrollo de un programa de intervención en la escuela y más concretamente, la importancia de la fidelidad de la implementación para obtener mejores resultados tras la aplicación del PRPS. En este apartado también se especifican las aportaciones que se realizan con este trabajo y las limitaciones encontradas durante el proceso. A continuación, la perspectiva que abre líneas futuras de investigación en este campo, a partir de esta experiencia, con sus virtudes e inconvenientes. Este trabajo finaliza con las referencias (apartado VII) y los Apéndices con información complementaria para favorecer la comprensión y seguimiento de este estudio (apartado VIII).

Marco teórico

1. Desarrollo psicológico y social a través de la actividad física y el deporte

Hamilton, Hamilton y Pittman (2004) sugieren que el desarrollo óptimo en la juventud “permite a los individuos llevar una vida sana, satisfactoria y productiva como jóvenes, y más tarde como adultos” (p. 3). Como afirma Gutiérrez (2005), el desarrollo psicológico es la evolución de ciertas potencialidades del ser humano que conforman y soportan la estructura de su identidad, como pueden ser la autoestima, el sentimiento de autoeficacia o la motivación personal, cualidades todas ellas que se desarrollan en relación con los otros. A lo largo de estas dos últimas décadas diversos autores, tanto del ámbito de la actividad física y el deporte como de la Psicología y la Sociología, han destacado las posibilidades educativas que la práctica de deporte y actividad física tiene para el desarrollo psicosocial del individuo y la integración social y cultural de niños y jóvenes (Gutiérrez, 2009). Ello se consigue a través del desarrollo de habilidades para la vida tales como la autoestima, la percepción de competencia, los estilos de vida saludables, el desarrollo moral, la percepción de autoeficacia y otras competencias personales y sociales fundamentales para la vida en sociedad. Hace más de una década que se está resaltando el valor de las prácticas físico-deportivas para la formación integral de la persona, es decir, para todas y cada una de sus áreas del desarrollo, tanto físicas (forma física, salud, prevención de la enfermedad) como psicológicas (autoestima, personalidad, calidad de vida) y sociales (integración social, habilidades interpersonales), además de poder influir sobre el desarrollo moral y la promoción de valores sociales y personales (Gutiérrez, 2005). En este sentido Hansen, Larson y Dworkin (2003) afirman que las actividades deportivas proporcionan un contexto favorecedor con gran variedad de experiencias para el desarrollo. Varios autores han destacado que la actividad física y el deporte pueden resultar excelentes medios para transmitir valores personales y sociales tales como respeto, autocontrol, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía, cooperación (Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994; Finlinson, 1997), ayuda a los demás, hábitos saludables o liderazgo (Barrallo, 1975; Cutforth y Puckett, 1999; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; González Arranz, 1999; González Lozano, 2001; Gutiérrez, 2003; Hellison, 2003b; Miller, Bredemeier y

Shields, 1997; Ruiz y Cabrera, 2004; Ruiz Pérez et al., 2006; Theodoulides, 2003; Velázquez et al., 2003), enseña cualidades positivas como la justicia, la lealtad, el afán de superación, la convivencia, el respeto, el compañerismo, el trabajo en equipo, la disciplina y la responsabilidad (Cruz, 2003; Gutiérrez, 1995, 2003), así como, enseña habilidades y actitudes que son importantes para la vida adulta (Smith y Small, 1996). Sin embargo, la actividad físico-deportiva, tal y como señalan diferentes autores, por sí misma no siempre comporta un desarrollo tácito de valores, es decir, la EF no desarrolla estos valores de forma automática (Bredemeier y Shields, 1984; Bredemeier, Weiss, Shields y Cooper, 1986; Carranza y Mora, 2003; Eitzen, 2005a; Escartí, 2003; Gutiérrez, 2004; Heinemann, 2001; Hellison, 1973; Jiménez y Durán, 2005; Torregrosa y Lee, 2000; Wandzilak, 1985; Weinberg y Gould, 1996).

En los subapartados siguientes iremos analizando las principales investigaciones sobre la relación entre la actividad física y el deporte y el desarrollo de estos constructos, se analizarán las funciones del deporte educativo y, por último, se discutirán los efectos negativos que la actividad física y el deporte puede tener sobre niños y adolescentes cuando ésta no se realiza de manera conveniente.

A continuación, se presentan las aportaciones de la investigación en este campo, respecto a la influencia que el deporte y la actividad física tiene sobre el desarrollo de las habilidades para la vida como la autoestima, la percepción de competencia y la diversión, la salud y los estilos de vida saludables, la socialización, el desarrollo moral, la percepción de autoeficacia y otras competencias.

La enseñanza de *habilidades para la vida* a través del deporte es un área relativamente nueva con dos objetivos fundamentales, por un lado la prevención y por otro, el desempeño a través de la fortaleza mental (Danish y Nellen, 1997). Danish utiliza la actividad física y el deporte como medio a través del cual niños y jóvenes pueden desarrollar competencias personales y sociales. La competencia se define como la habilidad para planificar la vida, tener confianza en uno mismo y buscar recursos sociales en el afrontamiento (Danish, Petitpas y Hale, 1993). Las habilidades para la vida son aquellas habilidades que facilitan a los individuos el éxito en los diferentes ambientes en los cuales viven (Danish et al., 1993). Theokas, Danish, Hodge, Heke y Forneris (2008: 72) definen este constructo como “las habilidades que capacitan a los individuos para tener éxito en los diferentes entornos en los que viven, tales como la escuela, la casa y en su barrio y con su grupo de iguales. Las habilidades para la vida

pueden ser conductuales (esperar el turno de palabra), cognitivas (tomar decisiones con autonomía), interpersonales (comunicarse de forma eficaz) o intrapersonales (proponerse metas)". Como habilidades para la vida se reconocen competencias como la autoestima, asertividad, toma de decisiones, comunicación y autonomía. Diversos estudios han demostrado que los programas centrados en el desarrollo de habilidades para la vida reducen conductas negativas como la iniciación al tabaquismo (Botvin y Eng, 1982; Botvin, Renick y Baker, 1983; Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin y Díaz, 1995). Otros estudios indican que la enseñanza-aprendizaje de estas habilidades como un grupo genérico de habilidades para la vida son más eficaces para prevenir comportamientos perjudiciales que la enseñanza de habilidades concretas dirigidas a la solución de problemas específicos como el abuso de sustancias o los embarazos no deseados (Botvin, Baker, Renick, Filazolla y Botvin, 1984). También se ha encontrado el desarrollo de la confianza en sí mismos, la autoestima, la autonomía y el autocontrol (Botvin, G.J., et al., 1995). Además, han demostrado su utilidad para mejorar las relaciones entre estudiantes y maestros, aumentan el rendimiento académico y las tasas de asistencia a la escuela. Por último, destaca la utilidad de los programas de desarrollo de las habilidades para la vida en la prevención del consumo de tabaco (Thomas, 2002), de alcohol (Foxcroft, Lister Sharp, Lowe, Sizer y Ireland, 2002) y de drogas ilegales (Faggiano et al., 2005).

Diversas investigaciones han demostrado la relación de la actividad física y el deporte con la *autoestima*. Según Harter (1999) la autoestima es el sentimiento general de valía como persona. Las dimensiones del autoconcepto (Dolcini y Adler, 1994) son los juicios evaluativos que los jóvenes llevan a cabo sobre sus atributos en dominios discretos. El autoconcepto se entiende como una autopercepción que está formada a través de las experiencias y las interpretaciones de su entorno, resaltando que no es una entidad interior de la persona sino un constructo hipotético potencialmente útil para explicar y predecir el comportamiento de las personas (Marsh, 1998). El autoconcepto físico, el autoconcepto general y los estilos de vida se encuentran estrechamente relacionados en la adolescencia. Estos factores parecen ser críticos en la consecución de los procesos del desarrollo y la formación de la identidad personal. Numerosos estudios han indicado que existe una relación positiva entre la participación en actividades físicas y deportivas, el desarrollo del autoconcepto y el estilo de vida saludable (Pastor, Balaguer y García-Mérta, 2006). Diversos autores han encontrado relación entre

autoestima y conductas de salud (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003; Schroeder, Laflin y Weis, 1993). Los programas de EF y deporte ofrecen una variedad de situaciones para experimentar sentimientos de competencia personal y para alcanzar sentimientos de logro, así como desarrollar el autoconcepto. Generalmente, la mayoría de lo que hacemos, conscientemente o no, está dirigido a maximizar las posibilidades de sentirnos bien con nosotros mismos. Aprendemos a evitar situaciones en las que sentimos falta de confianza y somos atraídos por las situaciones que pueden proporcionarnos éxito. Por tanto, la autopercepción juega un papel importante para explicar la motivación para participar o no en la actividad física y el deporte. La teoría y la investigación apoyan la idea de que la autoestima física de los niños, o su autopercepción de capacidad física, es el principal determinante de la práctica físico-deportiva en el futuro (Asçi, Kosar y Isler, 2001). En una revisión sobre la actividad física y el desarrollo de la autoestima en niños, se encontraron evidencias de una repercusión positiva del ejercicio sobre esta variable (Csikszentmihalyi, 1975; McCready y Long, 1985). Se han encontrado relaciones entre las diferentes dimensiones del autoconcepto y la práctica de deporte (Pastor et al., 2006). Los efectos son mayores en personas con discapacidad y para actividades de fitness, aunque todas las actividades físicas mostraron tener una influencia positiva sobre la autoestima de los individuos analizados (Escartí y Gutiérrez, 2001). Se ha considerado que la EF puede potenciar la autoestima a través de la adquisición de la competencia física y desarrollar la autoconfianza comprendiendo las capacidades y limitaciones de uno mismo y de los demás. Esto es fundamental en la adolescencia cuando se debe establecer una identidad coherente, que proporciona una base estable y consistente para el funcionamiento en la vida adulta.

La *percepción de competencia* es otro mediador psicológico importante de la conducta de logro y la motivación en niños y adolescentes, tanto en contextos académicos como de actividad deportiva. El sentimiento de competencia parece resultar crucial en la motivación hacia la práctica física y deportiva. La competencia deportiva ejerce influencia indirecta sobre las conductas de salud actuando la participación deportiva como variable mediadora (Pastor et al., 2006). En este sentido, existen evidencias que apoyan los beneficios psicológicos que se obtienen practicando actividad física fuera de la escuela. En el trabajo de Pastor et al. (2006) se ha demostrado que la competencia deportiva influye, a través de la práctica deportiva, sobre el consumo de

tabaco y alcohol y sobre la alimentación sana, presentando efectos significativos indirectos negativos sobre el consumo de tabaco y de alcohol, y efectos significativos indirectos positivos sobre la alimentación sana. En ambos sexos, encontraron que cuanto mayor es la percepción de competencia deportiva, mayor es la práctica de deporte, y a mayor práctica de deporte, menor es el consumo de tabaco y de alcohol y mayor el consumo de alimentos saludables. Carroll y Loumidis (2001) estudiaron la influencia de las variables psicológicas de percepción de competencia y diversión en la EF sobre los niveles de actividad física extraescolar en niños de escuela elemental. Estos aspectos son importantes si tenemos en cuenta la recomendación de los profesionales de la salud según la cual los niños y adolescentes deben realizar algún tipo de actividad física para evitar el sedentarismo y adquirir estilos de vida activos y saludables. Los resultados indicaron que los alumnos que tenían niveles altos de competencia percibida, realizaron mayor cantidad e intensidad de actividad física fuera de la escuela que los que de partida tenían niveles bajos, pero no se encontraron diferencias en el disfrute. Los chicos obtuvieron calificaciones más altas que las niñas en el tiempo dedicado a actividad física, la competencia percibida y el disfrute. Como afirma Daley (2002), parece bastante improbable que los jóvenes se impliquen en actividades físicas a largo plazo a menos que disfruten con sus experiencias y obtengan beneficios psicológicos de su participación. Se ha comprobado que favoreciendo resultados positivos durante la participación en actividades físicas, se consigue una importante influencia sobre la motivación. Los niños que se perciben más competentes en la actividad física desarrollan una orientación más intrínsecamente motivada y es más probable que participen en el futuro en actividades estimulantes. Haywood (1991) señalaba que cuando los niños experimentan efectos positivos en su participación en actividades físicas en la infancia, es más probable que se impliquen en actividades físicas en años posteriores. Carroll y Loumidis (2001) han demostrado la existencia de una asociación positiva entre la competencia percibida en los niños y su diversión en la práctica de la EF. Además, los niños que mostraron altos niveles de competencia percibida, también participaron de forma significativa en más actividades físicas fuera de la escuela, comparado con quienes se consideraron menos competentes. A través de un estudio cualitativo, se ha podido concluir que la diversión y el disfrute constituyen un importante marco de referencia para la gente joven y parecen sintetizar todo lo positivo de la EF. En conclusión, el deporte y la actividad física ofrecen oportunidades

para experimentar la diversión y el disfrute (Csikszentmihalyi, 1975; McCready y Long, 1985).

En cuanto a la *salud y los estilos de vida saludables*, se ha demostrado en numerosas investigaciones que la actividad física es esencial para un desarrollo infantil óptimo, ya que facilita el crecimiento y el desarrollo normal en niños y adolescentes (Bar-Or, 1983) y favorece el desarrollo de estilos de vida más saludables (Castillo y Balaguer, 2002; Pastor et al., 2006). Entre los beneficios más evidentes de la actividad física en la salud destaca el control cardiovascular y del peso (Taylor, Sallis y Needle, 1985). El desarrollo de habilidades motrices, la mejora de la fuerza muscular, el aumento de la resistencia muscular, la flexibilidad y la estructura ósea son beneficios adicionales (Côté y Hay, 2002; Wankel y Berger, 1990). Además, los hábitos de actividad física se desarrollan durante la juventud y se asocian con los hábitos de actividad física en la edad adulta (Baranowski et al. 1992; Curtis, McTeer y White, 1999; Dishman, Sallis y Orenstein, 1985; Robertson-Wilson, Baker, Derbyshire y Côté, 2003). Los jóvenes que son menos activos tienen mayor probabilidad de desarrollar numerosas enfermedades en el futuro, como enfermedades del corazón, obesidad, diabetes, osteoporosis, accidentes cerebro-vasculares, depresión y cáncer (Berger y Owen, 1988; Paffenbarger, Hyde, Wing y Hsieh, 1986; Powell, Thompson, Caspersen y Kendrick, 1987; Taylor et al., 1985). También Balaguer y García Merita (1994) destacaron que la actividad física posee efectos beneficiosos para la salud. Concretamente, estas autoras encontraron una relación positiva entre la realización de actividad física de forma regular y la mejora del autoconcepto-autoestima, los estados de ánimo, la mejora de la depresión y la mejora de la ansiedad. Diversos autores (Cutforth, 2000; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010) consideran que el deporte, el ejercicio, la recreación y la danza ofrecen los medios para instaurar estilos de vida perdurables, enriquecedores, estimulantes y saludables. Según ellos, el ejercicio contribuye potencialmente a la calidad de vida en varios sentidos: incrementa el bienestar psicológico a lo largo de la vida, aumenta el autoconcepto y provee de oportunidades para experimentar momentos álgidos; pero desafortunadamente, tales beneficios son experimentados por el pequeño porcentaje de gente que practica frecuentemente estas actividades. Los patrones de ejercicio grabados en la adolescencia permanecen como el mejor predictor de los niveles de actividad adulta. Los hábitos adquiridos en edades jóvenes reflejan el tipo de conductas en edades posteriores, y los

patrones de conducta consolidados durante la infancia son, a menudo, mantenidos a lo largo de toda la vida. Además, los adolescentes que participan en actividad física regular son menos propensos a fumar que los adolescentes que no participan en actividades físicas regulares (Aaron et al., 1993). Por último, estudios recientes han demostrado que la actividad física no reglada (horas de juego y actividades extraescolares) y la actividad deportiva están relacionadas inversamente con el ocio sedentario, como el número de horas dedicadas al visionado de televisión, el uso del ordenador y la consola (Vázquez, Busto, Herrero y Fernández, 2008). Los resultados de diversas investigaciones (Amigo, Zapico y Fernández, 2007; Busto, Amigo, Herrero y Fernández, 2006; Vázquez et al., 2008), indican que, cuanto más tiempo invierten los niños en algún tipo de ocio sedentario, menor es el tiempo que dedican a la actividad física y a dormir. Los niños que dedican más tiempo a una mayor actividad deportiva y a la actividad física no reglada (horas de juego en parque, en el patio del colegio y en actividades extraescolares) son los que menos tiempo dedican al ocio sedentario.

La importancia del movimiento para el proceso de *socialización*, entendido como el proceso mediante el cual los individuos aprenden los saberes técnicos, las actitudes, los valores y los comportamientos que les permiten pertenecer activamente a la sociedad en la que viven, es particularmente innegable en los niños. El juego es indisociable del desarrollo cognitivo y moral del ser humano. A través de él, el niño se entrena en diferentes papeles y aprende a percibirse a la vez como igual a los otros y diferente de ellos. En el caso de niños pequeños, la importancia del movimiento para la socialización es prácticamente indiscutible. Piaget e Inhelder (1984) pusieron de manifiesto la relación entre el juego y el desarrollo cognitivo y Kohlberg (1981) supo relacionar el desarrollo cognitivo con el desarrollo moral. El juego es una de las claves de una buena adaptación social durante la infancia y sirve de base para el funcionamiento adulto en el seno de una colectividad. Los niños desarrollan mediante la actividad física los procesos de socialización, al igual que sus estilos de vida y sus hábitos de salud. Observando a los otros en su ambiente, a través de la identificación con la conducta modelada, aprenden los roles asociados con los diferentes tipos de actividad física, deportes, vida al aire libre y actividades de juego. A través del proceso de socialización desarrollan las actitudes y la motivación para participar en estas actividades. Los factores relacionados con la familia, tales como la actividad física de los padres, son reforzados por factores relacionados con la escuela como las clases de

EF, con los iguales, con otras organizaciones como la pertenencia a clubes deportivos (Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996). Ciertos factores son determinantes en la socialización como: el grado de cooperación entre los individuos, la calidad del liderazgo, el espíritu de competición, la importancia concedida a la victoria, la libertad de decisión y elección y el peso de las estructuras formales. La socialización se puede favorecer creando climas de aprendizaje fundamentados en la maestría, por los adultos que han de proporcionar las condiciones de práctica adecuadas para que se sientan más motivados y disfruten todos, no únicamente los que se consideran más hábiles y especializados (Cervelló, Escartí y Balagué, 2000). El clima social del aula será positivo cuando los alumnos se sientan aceptados y valorados, puedan expresar sus sentimientos y opiniones, se les escuche, se les considere como personas y puedan realizar aportaciones e implicarse en diferentes actividades (Trianes, 2000). Los profesores cuando refuerzan el aprendizaje, la mejora personal y el esfuerzo, orientan a sus alumnos hacia la tarea (Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999). Pappaioannou (1994, 1995, 1998) ha publicado una serie de trabajos relacionados con el estudio de las metas de logro y el clima motivacional en el contexto de la clase de EF. Los principales resultados de estas investigaciones muestran que los climas de maestría en la clase de EF se relacionan con alta motivación intrínseca e interés de los estudiantes por la clase, mientras que los climas orientados a la competición no se encuentran relacionados con variables motivacionales. De acuerdo con Nicholls (1989) cuando a ciertos niños les preguntas sobre qué es el éxito para ellos, contestan que tener éxito significa mejorar y aprender cosas nuevas. Estos niños para evaluar su capacidad y el éxito que obtienen se fijan más en sus resultados que en los de los demás, por lo que de acuerdo con la teoría estarían orientados a la tarea (Escartí y Brustad, 2002). Como perciben que esforzarse les permite progresar, normalmente, les parecen atractivas las tareas desafiantes en las que necesitan poner esfuerzo y empeño, ya que esto les ofrece la oportunidad de mejorar. Además, los fracasos no se viven con demasiada frustración porque se entienden como parte del proceso de aprendizaje. Nicholls (1989) demostró que los niños que se orientan a la tarea creen que ser hábil y tener éxito en cualquier actividad, es el resultado del trabajo y del esfuerzo que han empleado; concluyendo que detrás del éxito hay esfuerzo y dedicación. Muchas investigaciones han ido demostrando a lo largo de las dos últimas décadas, que los niños orientados a la tarea se esfuerzan más ante las dificultades y viven los fracasos de modo menos negativo que los orientados al ego. Por

todo esto, la orientación a la tarea se encuentra relacionada con un nivel de motivación intrínseca más elevado, ya que el compromiso con una meta de tarea supone concebir la actividad a realizar como un fin en sí mismo. Con esta disposición los niños se centran en el proceso de mejora de la tarea, antes que en las consecuencias del resultado (Cervelló et al., 2000). Con respecto a las diferencias por género, en general la investigación ha demostrado que los chicos perciben más un clima motivacional implicante al ego que las chicas. Además, el impacto negativo que surge con el clima que implica al ego, es mayor también en los chicos que en las chicas (Carr y Weigand, 2001; Duda, 1988, 1989a; Kavussanu y Roberts, 1996; Ntoumanis y Biddle, 1999; White y Duda, 1994a; White, Kavussanu y Guest, 1998). En el ámbito de la EF, Treasure (1993) demostró que los niños con alta capacidad que estuvieron incorporados a la situación motivacional que implicaba al ego, aumentaron de forma significativa su percepción de capacidad, sin embargo, los niños con baja capacidad disminuyeron sus percepciones de capacidad tras la intervención. Los niños que estuvieron en la situación de implicación a la tarea y se percibían con alta capacidad aumentaron sus percepciones de capacidad, igualmente aumentaron tal percepción los niños que previamente a la intervención se percibieron como poco capaces. Cecchini et al. (2001) encontraron que el clima de maestría se relacionó con la diversión, la competencia percibida, el compromiso y la entrega en las clases de Educación Física. En esta misma línea, Escartí y Gutiérrez (2001) analizaron la influencia de un clima implicante a la tarea frente a otro implicante al ego en clases de EF. Los resultados mostraron que los estudiantes que estaban en situación de percibir un clima motivacional implicante a la tarea mostraron mayor orientación a la tarea, motivación intrínseca y mayor intención de práctica de actividad física y deportiva. Contrariamente, los estudiantes que estaban en una situación de clima implicante al ego mostraron un aumento de la tensión, una disminución de la diversión y del interés por la práctica físico-deportiva. Se ha demostrado que los niños con mayor habilidad física disfrutaban de mayor status, más elevada autoestima, y más éxito social que quienes no destacan en tales actividades (Ministerio de Sanidad y Consumo). En 1954, Biddulph afirmaba que debido a la relación significativa entre el logro deportivo y el ajuste psicológico y social, resulta muy importante para todos los adolescentes desarrollar las habilidades motrices, porque está comprobado que los chicos con mayor habilidad motriz tienen más posibilidades de establecer relaciones positivas con sus compañeros, y quienes tienen menos habilidad

están en desventaja cuando tratan de establecer amistades con ellos. La investigación también indica que las experiencias deportivas fomentan la ciudadanía, el éxito social, las relaciones positivas entre iguales y la capacidad de liderazgo (Elley y Kirk, 2002; Evans y Roberts, 1987; Manjone, 1998; Wright y Côté, 2003). Wankel y Berger (1990) destacan que a través del deporte, los jóvenes tienen la oportunidad de vivir experiencias positivas a través de relaciones positivas con iguales o la integración comunitaria, mientras que Côté (2002) sugiere que el deporte proporciona un espacio para el desarrollo de competencias sociales como la cooperación, la responsabilidad, la empatía y el autocontrol. Los jóvenes que participan en deportes o actividad física a menudo, demuestran mayor disciplina y compromiso (Shogan, 1999), lo que sugiere que transfieren estos aprendizajes a otros ámbitos, como la escuela y la comunidad (Carpenter, 2001; Marsh, 1999).

Por otra parte, existen diversos estudios que relacionan la práctica de actividad física con el *desarrollo moral*. Las investigaciones sobre desarrollo moral han aumentado recientemente, un ejemplo de ello son las aportaciones de Shields y Bredemeier (2001) o Weiss y Smith (2002). Pérez, Vergel y Rodríguez (2007) investigan la influencia de la amistad en la formación de cualidades morales de los niños entre 9 y 10 años. El análisis de los resultados muestra que, en líneas generales, durante la infancia y entre amigos se estimula la formación de cualidades morales positivas, como la confianza mutua, la lealtad y la sinceridad. En el campo de la EF, la promoción del desarrollo moral a través de dilemas morales ha sido estudiada por autores como Bredemeier (1994), Bredemeier et al. (1986), Horrocks (1979), Romance, Weiss y Bockoven (1986) o Wandzilak (1985), entre otros, comprobando que la práctica de deporte o actividad física en condiciones adecuadas puede ser eficaz en el fomento del desarrollo del razonamiento moral de los escolares y deportistas (Gutiérrez y Vivó, 2005). “Existe evidencia empírica de que las actividades físicas y deportivas pueden contribuir al desarrollo moral y social de sus participantes, siempre y cuando lo que se persiga y la organización de la actividad tengan una orientación adecuada” (Dosil, 2004, p. 288). En esta misma línea, diversos autores (Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986; Escartí, 2003; Romance et al., 1986) destacan que la participación deportiva puede facilitar el desarrollo moral en los niños sólo cuando el programa deportivo ha sido cuidadosamente diseñado para producir cambios en el razonamiento moral.

Otra variable que resulta especialmente significativa en la práctica de actividad física es la *percepción de autoeficacia* (Escartí et al., 2004). La eficacia percibida actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas ante las dificultades, los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas (Carrasco y del Barrio, 2002). La percepción de eficacia sobre uno mismo ejerce un considerable impacto sobre el desarrollo humano y su adaptación (Bandura, 1977a, 1982, 1995, 1997). A lo largo de estas dos últimas décadas un buen número de investigaciones que parten de la teoría cognitiva social (Bandura, 1977), han puesto de manifiesto el rol de la autoeficacia en el desarrollo psicológico y social de niños y adolescentes (Zimmerman y Cleary, 2006). La autoeficacia, ha sido definida por Bandura (1977a, p. 416) como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”. Este constructo se refiere a los juicios que una persona realiza sobre su capacidad para llevar a cabo determinadas acciones y conseguir una serie de metas con impacto en el interés, el esfuerzo y la persistencia que los individuos aplican a cierta actividad (Bandura, 1977, 1997). Los juicios de autoeficacia no se refieren a rasgos de personalidad sino a las creencias que una persona tiene sobre lo que es capaz de hacer en determinados contextos específicos o respecto a tareas concretas (Zimmerman, 1995). Poseer un buen nivel de autoeficacia es muy importante para muchas áreas de la vida, por ejemplo, a la hora de justificar los éxitos y los fracasos en la práctica física y deportiva. En un trabajo realizado por Chase (2001) se encontró que los adolescentes con altos niveles de autoeficacia física eligieron participar más en actividades deportivas y tuvieron mayores niveles de autoeficacia en el futuro que quienes tenían puntuaciones en autoeficacia más bajas. Una alta eficacia percibida aumenta la consecución de metas, reduce el estrés y disminuye la vulnerabilidad a la depresión (Bandura, 1995, 1997), también contribuye a la consecución de logros humanos e incrementa la motivación (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992) lo que influye positivamente en lo que piensan, sienten y hacen las personas (Carrasco y del Barrio, 2002). También el sentimiento de autoeficacia se encontró relacionado con las atribuciones causales, de tal modo que los niños con una autoeficacia elevada atribuyeron sus fallos a la falta de esfuerzo, mientras que quienes puntuaron bajo en autoeficacia atribuyeron los fallos a la falta de habilidad. Los estudiantes que han

desarrollado un fuerte sentido de eficacia en diferentes contextos de acción, optarán por metas más difíciles y persistirán hasta alcanzarlas, persuadidos de que con el esfuerzo adecuado podrán conseguirlas. Por el contrario, los estudiantes que arrastren una historia de fracasos en diferentes ámbitos probablemente habrán desarrollado un pobre sentido de autoeficacia, que les inducirá a plantearse metas menos ambiciosas y abandonar sus esfuerzos cuando observen que tienen dificultades, convencidos de que no serán capaces de alcanzar lo que se han propuesto. Bungum, Dowda, Weston, Trost y Pate (2000) llevaron a cabo un estudio para determinar las asociaciones entre ciertos factores psicosociales (autoeficacia, diversión e intención de practicar) y la actividad física de moderada a vigorosa en jóvenes. Los resultados revelaron que la diversión y la autoeficacia predicen, tanto para chicos como para chicas, su intención de continuar físicamente activos; matizando que las actitudes predicen la actividad física moderada a vigorosa, y el disfrute y autoeficacia predicen la actividad vigorosa de los chicos. La autoeficacia predice ambos tipos de actividad en las chicas. Trabajos anteriores con niños y adolescentes ya habían considerado la autoeficacia como la clave que determina la práctica de actividad física. Se ha encontrado que altos niveles de autoeficacia en estudiantes de escuela elemental estaban asociados con el incremento del tiempo empleado en practicar actividad física de moderada a vigorosa. También se ha encontrado que la autoeficacia en estudiantes de escuela superior correlacionaba con el ejercicio vigoroso fuera de la escuela. Diferentes investigaciones han encontrado relaciones significativas entre las creencias de autoeficacia de los estudiantes, la motivación académica, los resultados en la escuela y la adaptación personal y social. En este sentido, los estudiantes que creen en sus propias capacidades se sienten más motivados para realizar el trabajo de manera eficiente, trabajan más duro y se desaniman menos ante los obstáculos que los estudiantes con baja percepción de autoeficacia (Pajares y Schunk, 2001). En esta misma línea, en el ámbito infantil y juvenil se ha relacionado la autoeficacia con el funcionamiento académico (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Bong, 2001; Zimmerman et al., 1992), el desarrollo intelectual (Schunk, 1989; Zimmerman et al., 1992) y la creatividad (Zimmerman y Bandura, 1994). Un elevado nivel de autoeficacia percibida se ha mostrado como un elemento protector que aumenta la motivación y los logros académicos (Bandura et al., 1996). Cole, Martin, Peeke, Seroczynski y Fier (1999), encontraron que la infravaloración de la competencia académica desde los 9 a los 12

años aumenta. Shiner (2000), estableció que el dominio académico del niño deja de tener relevancia a favor del dominio social en el ajuste del niño a medida que éste crece y llega a la adolescencia. Un elevado nivel de autoeficacia percibida también disminuye las alteraciones emocionales (Villamarín, 1990a), mejora las conductas saludables en el cuidado físico (Villamarín, 1990b), previene conductas de riesgo sexual (Gómez, Ibaceta, Muñoz y Pardo, 1996) y aumenta la tolerancia al dolor (Rejeski, Craven, Ettinger, McFarlane y Shumaker, 1996). Otro ámbito de mejoría es el descenso de conductas antisociales (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia, 2001; Caprara et al., 1998). La percepción de la autoeficacia también ha mostrado su relevancia en el funcionamiento humano (Carrasco y del Barrio, 2002), demostrando su influencia en distintas áreas como la elección vocacional (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 2001; Hackett, 1997); el comportamiento saludable y el funcionamiento físico en el ámbito del deporte, la psicología y la medicina (Garrido, 1993; Holden, 1991; Maddux, Brawley y Boykin, 1995); en la gestión de las organizaciones en el mundo laboral (Cisneros y Munduate, 2000); la consecución de metas académicas en niños y adolescentes (Holden, Moncher, Shinke y Barker, 1990) tanto como en la adaptación humana y en su ajuste (Bandura, 1997). Además, la baja autoeficacia percibida puede conducir hasta la sintomatología depresiva (Bandura, 1999). Se relaciona también con el procesamiento sesgado de las experiencias, desmereciendo o distorsionando negativamente los logros y realzando los fracasos (Kanfer y Hagerman, 1981; Rehm, 1982), de forma que los individuos atribuyen dichos fracasos a sí mismos (Alden, 1986) y con la ineficacia social en el control percibido sobre los eventos estresantes (Marshall y Lang, 1990) o la ineficacia social mediada por la falta de apoyo (Holahan y Holahan, 1987). Aquellos que creen que no pueden controlar las demandas escolares y establecer y mantener relaciones satisfactorias con sus iguales, sufren frecuentes síntomas depresivos (Bandura et al., 1996). Pastorelli, Barbaranelli, Bandura y Caprara (1996) encontraron relaciones entre la sintomatología depresiva y la ineficacia percibida en los dominios académico, social y de autocontrol en la vida de los niños y adolescentes. La percepción de eficacia en los niños también actúa como un mediador importante respecto a la agresividad. Los niños con un alto sentido de eficacia en agresión manifiestan metas hostiles ante situaciones de represalia, mientras que aquellos con una alta eficacia percibida para los recursos prosociales persiguen metas amistosas encaminadas a la resolución de problemas interpersonales

(Erdeley y Asher, 1996). Perry, Perry y Rasmussen (1986) han mostrado que la percepción de eficacia actúa como un mediador sociocognitivo con relación a los estilos de conducta agresiva o prosocial. Existen pruebas empíricas que demuestran la relación entre las atribuciones causales y la autoeficacia. Los estudiantes con un alto sentido de eficacia consideran que pueden controlar sus resultados trabajando más. Sin embargo, los estudiantes con baja percepción de autoeficacia atribuyen sus fracasos a factores que ellos no pueden controlar lo que les lleva a experimentar sentimientos de desesperanza (Silver, Mitchel y Gist, 1995). La relación entre las creencias de autoeficacia y los procesos de autorregulación muestran que entrenando a los individuos en los procesos de autorregulación tales como el establecimiento de metas, la planificación de estrategias y la auto-observación, aumentará la autoeficacia de los individuos para ser más competentes en las tareas que emprendan. Por ello, cada vez más, existe la preocupación de diseñar programas para mejorar la autoeficacia y la autorregulación de niños y adolescentes con el objetivo de favorecer el desarrollo positivo (Zimmerman y Cleary, 2006). Una de las primeras fuentes de información de la autoeficacia percibida es el logro en la ejecución (Bandura, 1977). Los éxitos favorecen las expectativas de autoeficacia y los fracasos las disminuyen.

La actividad física también es capaz de ejercer efectos positivos sobre *otras áreas del desarrollo humano*. Field, Diego y Sanders (2001) afirman que los estudiantes con mayor nivel de ejercicio presentan mejores relaciones con sus padres (en cuanto a intimidad, calidad en las relaciones, frecuencia de manifestaciones afectivas y apoyo familiar), menor depresión, emplean mayor cantidad de tiempo en actividades deportivas, menor uso de drogas y tienen mejor rendimiento académico que los estudiantes con menor nivel de ejercicio. La participación en actividad física, ejercicio y deporte también mejora la salud psicosocial, ya que, aumenta la autoestima, la autoeficacia, la competencia física y la imagen corporal (Petitpas et al., 2005; Richman y Shaffer, 2000; Sabo, Miller, Melnick y Heywood, 2004; Vihjalmsson y Kristjansdorttir, 2003), la satisfacción con la vida (Gilman, 2001), aumenta el bienestar subjetivo o la felicidad de los participantes (Fraser-Thomas y Côté, 2004; Park, 2004), y disminuye su estrés (Csikszentmihalyi, 1975; McCready y Long, 1985). La actividad física y el deporte son herramientas muy útiles para el desarrollo de las relaciones humanas. Esto se debe a que se produce una interacción y comunicación continua entre sus participantes favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales, a diferencia de lo

que ocurre en otro tipo de actividades en donde esta relación es más reducida (Ruiz Pérez et al., 2006). Además, a través de la práctica de actividades físico-deportivas se crean situaciones en donde es posible conocer mejor a la persona (Cecchini, Montero y Peña, 2003). Por otro lado, a través de la actividad deportiva se promueve la creación de hábitos de vida saludables así como se pueden fomentar aspectos tan importantes como la autonomía personal, la resistencia a la frustración, la capacidad de superación y la empatía (Martinek y Hellison, 1997). Además, la actividad física y el deporte pueden ser herramientas que promuevan las relaciones interpersonales entre aquellos que lo practican, desarrollando aspectos como la solidaridad, cooperación, empatía y autoestima (González Arranz, 1999). La amistad constituyó, en este estudio, una condición útil en la organización de la tarea gracias a los roles complementarios que los niños asumieron, estimulando a su vez la motivación y el rendimiento. “La intensa relación entre la práctica deportiva de los adolescentes y las relaciones con los amigos subraya, no sólo la importancia de los iguales para la práctica deportiva, sino también la naturaleza social del deporte” (Escartí y García, 1994, p. 40). Tal y como Martinek, Schilling y Johnson (2001) destacan, “la alta interactividad y el carácter emocional de la actividad deportiva nos permite enseñar valores humanistas y promover el desarrollo social y emocional” (p. 3). Sentimientos de pertenencia, aceptación de los límites personales y perseverancia también pueden desarrollarse a través de la participación en actividades físico-deportivas (Gutiérrez, 2003). Para muchos niños, participar en actividades deportivas puede tener una motivación intrínseca que permite una ruptura con la vida académica diaria (Velázquez et al., 2003). En el ámbito educativo, los estudiantes tienen menos oportunidades para interactuar entre ellos dentro del contexto de una clase reglada en materias como las matemáticas o las lenguas. La actividad física y el deporte es “un filón sin descubrir de situaciones y recursos para desarrollar la autonomía, la promoción del diálogo y el respeto, ejes de cualquier planteamiento de educación en valores” (Carranza y Mora, 2003, p. 13).

En conclusión, la relación de la actividad física y el deporte con el desarrollo personal y social de los más jóvenes ha sido tradicionalmente reconocida. El filósofo griego Píndaro, en el siglo V a. C., ya expuso que la participación en la actividad deportiva podía ser un ejemplo fiable para conocer características personales de un individuo como la capacidad de sufrimiento o el nivel moral, ya que, en la actividad deportiva cada persona saca lo mejor y lo peor de uno mismo (García Romero, 2003).

De esta forma, el modo en el que una persona se comporta durante la actividad deportiva puede mostrar su forma de ser y puede ayudar a comprender mejor su forma de pensar y su personalidad. Como señala Cutforth (1997), “tú eres lo que haces, no lo que dices” (p. 138).

1.1 Funciones del deporte infantil y juvenil

Si nos atenemos a estos resultados es evidente que el deporte y la actividad física infantil cumplen diversas funciones en nuestra sociedad. Reconociendo la trascendencia de la socialización infantil y juvenil a través de los juegos y deportes, el Consejo de Europa (1967-1991) estableció las funciones que debía cumplir el deporte destinado a los niños y jóvenes (Gutiérrez, 2003): a) Respetar, en su unidad, todos los aspectos de la persona, b) desarrollar la capacidad de cada cual para evaluar sus propias posibilidades y desarrollar los distintos aspectos de su personalidad en el respeto de sí mismo y de los demás, c) favorecer una práctica deportiva de ocio en un ambiente de diversión, sin olvidar el rigor del aprendizaje, d) adoptar una pedagogía del éxito que no conduzca a logros demasiado fáciles o a fracasos de graves consecuencias, e) proponer un amplio abanico de actividades individuales y colectivas, y f) permitir que cada cual elija las actividades según sus gustos, necesidades y placer que le aporten.

Para que el deporte escolar resulte educativo, Devís (1995) propone una serie de cambios: a) sobre la trascendencia social que se concede a la victoria y el resultado en el deporte; b) sobre la competición como único valor ligado a la participación deportiva; c) sobre la rivalidad, competitividad y agresividad que puede surgir en el deporte, y que se oponen a ciertos valores morales como la cooperación, el respeto o la igualdad, y d) sobre la utilización política, ideológica y económica que tiene el deporte.

También reforzando la idea de que el deporte debe cumplir con una serie de requisitos para que resulte educativo, Cruz (2003) expone lo siguiente: “Este modelo de deporte debería valorar aspectos como la asistencia a los entrenamientos y competiciones, el esfuerzo, la cooperación con los compañeros, la competición deportiva con los contrarios (respetando el reglamento) y el hecho de divertirse y pasárselo bien, por encima de los resultados. Por tanto, para que el deporte pueda llegar a ser una tarea educativa y de integración social y cultural se deberán revisar los objetivos del deporte en edad escolar, el papel de los padres, técnicos o entrenadores y compañeros, así como árbitros y organizadores de competiciones, sin olvidar los

modelos que ofrece el deporte profesional y el tratamiento informativo que de esto hacen los medios de comunicación”.

A continuación, se presenta la síntesis de las recomendaciones de Whitehead y Corbin (1997) para facilitar la autoestima y el desarrollo personal y social de los niños y adolescentes a través de la actividad física y el deporte recogida por Gutiérrez (2003):

1) Conviene enfatizar la orientación a la maestría, puesto que la práctica construye las percepciones de competencia física a través del progreso personal.

2) No se debe establecer un énfasis exagerado en la comparación social y la competición, sobre todo cuando tal orientación fuerza a los niños con bajas capacidades a compararse con otros.

3) Se deben promover las percepciones de autonomía y elección personal, sin dejar que cada uno haga lo que quiera.

4) No hay que centrarse exclusivamente en la ejecución, puesto que si los niños interpretan que la única manera de conseguir la aprobación de los demás es mediante una buena ejecución, prestarán mayor atención a los refuerzos externos.

5) Se debe proporcionar el ánimo y feedback técnico apropiados, facilitando la interpretación de su propio progreso y las formas de mejorarlo.

6) No se debe dar excesiva importancia a las recompensas externas, evitando crear la impresión de que la única razón para participar en la actividad física o el deporte es la consecución de condecoraciones, medallas y otros premios.

7) Se debe procurar promover la diversión intrínseca y la emoción, ya que la actividad física y el deporte pueden ser, en sí mismos, fuentes de placer, realización y estimulación personal.

8) No se debe obligar a los niños a que desarrollen los programas físicos basados en modelos adultos, nada divertidos para los jóvenes.

9) Se debe resaltar el valor de la actividad física para la salud y el bienestar.

10) Hay que hacer atractiva la práctica física, puesto que actualmente debe competir con otras actividades, a veces más sugerentes y divertidas, en las que los adolescentes podrían implicarse para pasar gran parte de su tiempo libre.

11) No conviene basar las clases de EF en el desarrollo físico personal, sino buscando los valores intrínsecos de la práctica físico-deportiva.

12) No debe utilizarse la actividad física como herramienta para el castigo, lo cual proporcionaría a los niños malas experiencias y deseo de abandonar la práctica.

13) Conviene ayudar a los niños a establecer percepciones positivas de la relación esfuerzo-beneficio, diseñando actividades que puedan ser percibidas con un alto beneficio a corto plazo (diversión, emoción) y un bajo esfuerzo (no basadas en modelos adultos).

14) Conviene ayudar a los más jóvenes a establecer metas alcanzables, puesto que de lo contrario es muy probable que tengan una pobre percepción de la relación entre el esfuerzo y el beneficio que puede obtenerse mediante la práctica física.

En consecuencia, las clases de la EF son especialmente indicadas dentro del contexto escolar para el desarrollo positivo de los alumnos, ya que las experiencias ocurren en un ambiente libre de libros y de escritorios, y porque las actividades organizadas permiten que los estudiantes interactúen abiertamente con los pares y los profesores (Hellison, 1978; Miller et al., 1997). Aquellos programas deportivos que se focalizan únicamente en la asistencia o en ofrecer actividades atractivas para los niños y adolescentes, no favorecen automáticamente el desarrollo positivo de éstos (Kahne et al., 2001; Schilling, 2001). El objetivo fundamental debería ser el desarrollo personal y social por encima de mejorar sus habilidades físicas, es decir, buscar un desarrollo con y no para la actividad física. De este modo, todas las actividades físico-deportivas que se propongan deben ser un medio y no un fin en sí mismas. No se busca conseguir grandes atletas o excelentes futbolistas, se trata de formar mejores personas (Kohn, 1991). La actividad física y el deporte pueden contribuir en gran medida a tal propósito dado que puede ser un medio excelente para el desarrollo de valores humanistas (González Arranz, 1999). Según autores como Escartí et al. (2005), Gutiérrez (2004), Martinek y Hellison (1997), Ruiz Pérez et al. (2006), Säfvenbom (2002), Theodoulides (2003), Velázquez et al. (2003) un programa físico-deportivo bien estructurado puede ser una herramienta efectiva a la hora de promover el desarrollo de la responsabilidad personal y social de los niños ya que, la actividad física requiere una constante interacción y comunicación entre los participantes, propiciando situaciones en donde es posible conocer mejor a la persona, favoreciendo su desarrollo. Petitpas et al. (2005) destacan que los programas deportivos que promueven el desarrollo psicosocial de niños y adolescentes son aquellos que usan el deporte como vehículo para proporcionar experiencias que promuevan y enseñen habilidades vitales de forma intencional y sistemática.

1.2 Aspectos negativos de la actividad física y el deporte

La actividad física y el deporte por sí mismos no desarrollan todos los aspectos anteriores de forma automática e incluso si no se realiza adecuadamente puede tener efectos contraproducentes en el desarrollo psicológico y social (Gutiérrez, 2004). Hoy en día, cada vez son más frecuentes las prácticas deportivas que resaltan la vanidad, la intolerancia, el dopaje, las conductas agresivas y las trampas (Shields y Bredemeier, 1995). En esta línea, Escartí et al. (2005) afirman que el deporte y la actividad física en sí mismos no son educativos, son los programas deportivos, el modo en que los profesores y entrenadores organizan las actividades lo que posibilita o no que esta actividad sea una experiencia positiva para los niños o una fuente de conflicto y frustración. Para favorecer el desarrollo personal y social a través de la participación en actividades físico-deportivas es necesario crear las estructuras adecuadas y utilizar estrategias específicas para conseguir tal fin (Jiménez y Durán, 2004). En ocasiones, se asume que la práctica deportiva favorece el desarrollo personal y social de aquellos que la realizan sin que existan evidencias de que esto sea así. Tal y como exponen Carranza y Mora (2003): “La actividad física y el deporte (...) por sí mismos no son generadores de valores sociales y personales. Dependerá del uso, correcto o incorrecto, que de la actividad física se haga” (p. 16). Según diversos autores (Petitpas y Champagne, 2000; Petitpas et al., 2005; Smith y Small, 1996) los beneficios de la participación deportiva sobre el desarrollo psicosocial está más relacionado con la filosofía, calidad del entrenamiento y experiencias individuales de los participantes. Para favorecer el desarrollo de valores personales y sociales a través de la participación en actividades físico-deportivas es necesario establecer estructuras y utilizar estrategias específicas debidamente elaboradas que promuevan estas habilidades (Balibrea, Santos y Lerma, 2002; Gutiérrez, 1995; Hellison, 2003b; Jiménez y Durán, 2004; Pardo, 2008). En esta misma línea se afirma que la participación en programas deportivos predice el desarrollo positivo en los jóvenes (Zarrett et al., 2008), pero es la estructura y el contexto de las actividades lo que determinan, más que la actividad en si misma, si los resultados serán positivos o negativos en términos de desarrollo (Mahoney y Stattin, 2000). Según Gutiérrez (2009) el deporte en sí mismo tiene un gran potencial para ser educativo, pero para ello debe ser practicado adecuadamente y necesita el apoyo de los agentes implicados para que éste aporte valores positivos a sus practicantes. La actividad física y el deporte entendidos como una herramienta para la promoción de

valores, correctamente planificados y con una metodología específica puede contribuir a la prevención de conductas antisociales y a la mejora de la calidad de vida y el bienestar personal y social (Collingwood, 1997; Danish y Nellen, 1997; Martinek y Hellison, 1997). Existe evidencia creciente de que, si los programas deportivos están adecuadamente estructurados y además, son llevados a cabo por adultos mentores, instructores o educadores formados desde esta perspectiva, el desarrollo positivo de los participantes es más probable que ocurra (Petitpas, Van Raalte, Cornelius y Presbey, 2004). Los datos de las investigaciones, en este ámbito, son contradictorios, porque a la vez que existen opiniones en favor del deporte y la actividad física como elementos importantes para el desarrollo psicosocial y significativos fenómenos considerados socialmente (Whitehead y Corbin, 1997), por otro lado se resalta la falta de apoyo empírico a las manifestaciones de los educadores físicos que han ensalzado durante décadas los valores de las clases de EF en el desarrollo de variables como el autoconcepto, la autoestima y la auto-realización de los alumnos. Desafortunadamente, en las revisiones realizadas sobre la relación entre la participación deportiva y la adquisición de habilidades positivas para la vida se encuentran resultados inconsistentes, sobre todo porque en estos trabajos se observan algunas debilidades metodológicas en la evaluación sistemática de los programas (Hernández Mendo, 1999). Sin embargo, y teniendo en cuenta estas dificultades se puede afirmar que los estudios, en el mejor de los casos, encuentran ligeros apoyos al valor del deporte en el desarrollo juvenil (Bloom, 1985; Eccles y Barber, 1999; Ewing, Gano-Overway, Branta y Seefeldt, 2002). Por ello, cualquier programa psicosocial que se implemente debe ser sometido a evaluación con el fin de conocer en qué medida es eficaz, es decir, en qué medida se cumplen la totalidad de los objetivos planteados (Hernández Mendo y Anguera, 2001). Si bien es cierto que para la mayoría de los niños y jóvenes a menudo la experiencia deportiva implica resultados positivos, es importante destacar los resultados de la investigación que sugieren que estas experiencias a veces tienen efectos negativos (Fraser-Thomas et al., 2005). La mayoría de autores destacan como efectos negativos de la práctica deportiva el sobreentrenamiento, las lesiones, la disminución de disfrute, el agotamiento, la depresión, la disminución de la autoestima, el aumento de la sensibilidad al estrés, el sentimiento de fracaso y la pérdida de oportunidades sociales (Beamer y Côté, 2003; Boyd y Yin, 1996; Côté, 2004; Hill, 1988; Hill y Hansen, 1988; Raglin, 1993; Seppa, 1996). En el ámbito físico la participación de la juventud en

actividades físicas y deportivas se ha vinculado a algunos resultados negativos como las lesiones y los trastornos de la alimentación (Anshel, 2004; Reel y Gill; 1996; Steiner, McQuivery, Pavelski, Pitts y Kraemer, 2000). La literatura reciente sugiere que los jóvenes atletas, en particular las niñas, están cada vez más preocupados por su imagen corporal desde edades cada vez más tempranas (Davison, Earnest y Birch, 2002). En el ámbito psicológico y emocional, Wankel y Mummery (1990) destacaron que los jóvenes a menudo sienten una presión excesiva para ganar, tienen baja autoconfianza y baja autoestima (Martens, 1993; Wankel y Kreisel, 1985). Por último, en el ámbito social, Gardner y Janelle (2002) encontraron que la agresión en el deporte, se considera una conducta aceptable y legítima en el contexto deportivo, mientras que se ha constatado la disminución del razonamiento moral en el contexto deportivo con la edad (Bredemeier, 1995; Bredemeier y Shields, 1984; Lemyre, Roberts y Ommundsen, 2002).

2. Programas de Actividad Física y Deporte orientados a favorecer el Desarrollo Psicológico y Social

En las últimas décadas se ha producido un aumento de los programas que emplean el deporte y la actividad física (Danish, Fazio, Nellen y Owens, 2002; Hellison et al., 2000), para favorecer el desarrollo positivo de los niños y adolescentes. Algunos de estos programas de intervención han tenido como objetivo mejorar el desarrollo personal y social de niños y adolescentes a través de las clases de EF, las actividades extracurriculares o los campamentos ofertados por la escuela, la comunidad y los servicios sociales (Escartí et al., 2005). Dado el creciente interés por el deporte y la actividad física (Danish et al., 2002; Hellison et al., 2000) ha aumentado el número de programas que emplean estas actividades para favorecer el desarrollo positivo de los participantes. Además, De Knop, Engström y Skirstad (1996) afirman que en las culturas de todo el mundo se ha producido la institucionalización de programas deportivos para la juventud. Pero a pesar de que los programas de desarrollo positivo deportivos se han incrementado notablemente en las últimas décadas, son pocos los estudios sobre evaluación de programas rigurosos desde el punto de vista metodológico (Hellison y Walsh, 2002).

Según Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins (1998) las características fundamentales de los programas de intervención que han demostrado tener éxito en el aprendizaje de valores y el desarrollo positivo de los más jóvenes son las siguientes: a) Establecen unos objetivos específicos y los evalúan; b) Se basan en el desarrollo de diferentes competencias, frecuentemente se centran en la autoeficacia, normas prosociales, oportunidades de participación y reconocimiento de la conducta positiva; c) Emplean estrategias específicas para el desarrollo de estas competencias; d) Miden adecuadamente las mejoras conductuales y las reducciones de los problemas de conducta; e) Se incorporan al currículo académico; f) Tienen una duración mínima de nueve meses; g) Evalúan la calidad de la implementación (Battistich, Schaps, Watson y Solomon, 1996; Botvin et al., 1995; Pentz et al., 1990); y h) Tienen en cuenta datos etnográficos y la edad de los participantes. Barr, Birmingham, Fornal, Klein y Piha (2006) señalan como características de los programas extracurriculares de desarrollo positivo las siguientes: a) Crean un ambiente físico y emocionalmente seguro, b) Cuidan las relaciones con otros significativos que pueden proporcionar orientaciones y apoyo como adultos y pares, c) Plantean actividades nuevas que suponen un reto, d) Los participantes son responsables de la toma de decisiones, y e) Fomentan la comprensión y la participación positiva en sus comunidades. En el proyecto de la universidad de Conell (2007) añaden como elementos clave de los programas deportivos el desarrollo de habilidades de comunicación y el fomento del respeto a la diversidad; la ética o justicia social; la salud emocional, física y el bienestar; la autonomía e independencia; el conocimiento y la valoración de sí mismos. Por último, Benson (1997) señala la importancia de la participación activa en los programas de desarrollo basados en el deporte. Hellison y Cutforth (1997) señalan como criterios clave del éxito en los programas desarrollados en las actividades extracurriculares: la utilización de pequeños grupos, centrarse en las personas, respetar la individualidad, potenciar la participación y el esfuerzo en las actividades, fomentar el liderazgo y ayudar a los jóvenes a planificar su futuro.

Los objetivos principales comunes en estos programas son: desarrollar la capacidad de empatía, potenciar el razonamiento moral, orientar hacia la realización de actividades, dar autonomía para el desarrollo de las habilidades, concienciar sobre la importancia del futuro y enseñar responsabilidad personal y social (Collingwood, 1997; Cutforth, 1997; Danish y Hellen, 1997; Goleman, 1997; Hellison, 1995; Jiménez, 2000;

Jiménez y Durán, 2005; Martinek y Hellison, 1997, 1998; Miller et al., 1997; Parker, Kallusky y Hellison, 1999; Stielh, 2000). Lerner (2004) destaca como objetivos de estos programas potenciar la competencia, la confianza en sí mismos, crear un vínculo social, desarrollar el carácter, la empatía y el cuidado de los demás. En estas dos últimas décadas diferentes programas de desarrollo positivo han tratado de promover la competencia social (Caplan et al.; 1992; Pascual Cuadrado, 2001; Trianes y Fernandez-Figares, 2001; Weissberg, Caplan y Sivo, 1989), emocional (Bisquerra, 2003; Goleman, 1995; López Cassà, 2003; Pascual y Cuadrado; 2001; Salovey y Mayer, 1990) y cognitiva (Botvin et al., 1995; Gardner, 1993; Weissberg y Greenberg, 1998; Zigler y Berman, 1983), la autoestima y el autoconcepto (Collingwood, 1972; Folkins y Sime, 1981), el sentimiento de bienestar (Norris, Carroll y Cochrane, 1990), la estabilidad emocional (Folkins y Sime, 1981), el interés escolar (Collingwood, 1996), la responsabilidad (Collingwood, 1996; Compagnone, 1995; DeBusk y Hellison, 1989) así como reducir las conductas violentas y su reincidencia (Collingwood y Genthner, 1980; Collingwood, 1997) o reducir el consumo de drogas propiciando la abstinencia (Winnail, Valois, McKeown, Saunders y Pate, 1995).

Las aplicaciones de los programas de desarrollo positivo han demostrado tener impacto en el desarrollo social, emocional, físico y de la salud, así como sobre los resultados educativos, aunque su objetivo principal no es el rendimiento académico (Catalano et al., 1998; Tierney, Grossman y Resch, 2000) favoreciendo el bienestar de los niños y adolescentes (Bumbarger y Greenberg, 2002; Catalano, Hawkins, Berglund, Pollard y Arthur, 2002; Lerner, Almerigi, Theokas y Lerner, 2005; Pittman, Irby, Tolman, Yohalem y Ferber, 2003), y reduciendo la angustia emocional y los comportamientos de riesgo (Botvin, 2000; Catalano et al., 2002; Weissberg y Greenberg, 1998). Algunos programas trabajan aspectos más amplios del desarrollo como la motivación (Grolnick, Farkas, Sohmer, Michaels y Valsiner, 2007; Skaggs y Bodenhorn, 2006). La utilidad de estos programas de intervención ha sido demostrada por diferentes investigaciones que han utilizado la técnica del metaanálisis para analizar la efectividad de las intervenciones (Tobler et al, 2000; Weissberg, Kumpfer y Seligman, 2003; Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001). En el contexto escolar los programas de desarrollo positivo han demostrado ser eficaces en el aumento de habilidades sociales y personales, mejorar los logros académicos y la reducción de conductas de riesgo como el uso indebido de drogas y prácticas sexuales de riesgo

(Catalano, Arthur, Hawkins, Berglund y Olson, 1998; Eccles y Gootman, 2002; Weissberg et al., 2003).

En los apartados siguientes se presenta una revisión de los diferentes programas implementados en la escuela y la comunidad, que han utilizado la actividad física y el deporte como herramienta para favorecer el desarrollo positivo en niños y adolescentes. Aunque estos programas abundan, aquí se han seleccionado solamente aquellos que cumplen con los requisitos mínimos cuyos componentes se describen en el apartado Criterios y estrategias de rigor de esta tesis doctoral.

2.1 Programas de Desarrollo Positivo implementados en la Escuela

Múltiples programas de promoción de competencias han sido aplicados y evaluados en el ámbito escolar desde un enfoque preventivo (Bond y Compas, 1989; Dryfoos, 1990; Weissberg, Caplan y Harwood, 1991) desde la perspectiva de la teoría social cognitiva (Bandura, 1986). Se consideran programas de intervención en la escuela aquellos que ocurren en el entorno escolar y que son ejecutados por los maestros u otro personal que trabaja en el ámbito escolar.

La mayoría de autores consideran de gran utilidad los programas de intervención en la escuela sobre el desarrollo positivo de los niños (Collingwood, 1997). Algunos de estos programas han demostrado su efectividad reduciendo en casi un 40% las conductas de riesgo y mejorando las habilidades sociales y la integración social de sus participantes (Collingwood, 1997). Los objetivos y la efectividad de los distintos programas es muy variada, sin embargo la mayoría de ellos se ha centrado en incrementar en los individuos el razonamiento moral, el autoconcepto, la autopercepción de eficacia y la comprensión del mundo y de los demás.

A continuación, se presenta una revisión de los principales programas de intervención implementados en la escuela que han utilizado el deporte o la actividad física como medio para el desarrollo positivo de los alumnos. Los programas son los siguientes: *Growing Healthy* (Connell y Turner, 1985; Smith, Redican y Olsen, 1992); *Know Your Body* (Walter, Vaughan y Wynder, 1989); *Curricular Coherence* (Ennis, 2008); *Inservice Training Program* (McKenzie, Sallis, Faucette, Roby y Colody, 1993); *Project adventure* (Dyson y O'Sullivan, 1998); *Be Active Kids, A constructivist Physical Education Curriculum* (Chen, Martin, Sun y Ennis, 2007); *Physical education program* (Ceciliani, Bardella, Grasso, Zabonati y Robazza, 2008); *Sport, Play and*

Active Recreation for Kids! (SPARK, Sallis et al., 1997); *Be a Star Program* (Pierce y Shields, 1998); *Middle School Physical Activity and Nutrition* (McKenzie et al., 2004); *South Australia Daily Physical Education Study* (Dwyer, Coonan, Leitch, Hetzel y Baghurst, 1983); *TAKE 10!* (Physical Activity and Nutrition, 1996); *Promoting Lifetime Activity for Youth* (PLAY, Departamento de Educación de Arizona); *JumpSTART* (National Recreation and Park Association); *Sport for peace* (Ennis et al., 1999); *Delfos* (Consejo Superior de Deportes); *Sports United to Promote Education and Recreation* (Danish et al., 2002); *Coordinated Approach to Child Health* (Perry et al., 1990); *Cardiovascular Health in Children* (Harrell et al., 1996); *Go for Health* (en Ward et al., 2007); *Pathways* (Davis, S. M., University of New Mexico); *Eat Well and Keep Moving* (Harvard School of Public Health and Baltimore City Public Schools, 1993); *Planet Health* (Gortmaker et al., 1999); *Trial of Activity for Adolescent Girls* (Elder et al., 2007); *New moves* (Neumark-Sztainer, Story, Hannan y Rex, 2003); *Lifestyle Education for Activity Project* (Pate et al., 2005).

Growing Healthy (e.g., véase Catalano et al., 1998). Varios autores (Connell y Turner, 1985; Smith et al., 1992) evaluaron el impacto de este programa implementado en la escuela sobre la promoción del desarrollo social, emocional, cognitivo, comportamental y de competencias como la autoeficacia, el reconocimiento de la conducta positiva, la identidad positiva y las normas prosociales. En resumen, este programa desarrolla habilidades para la toma de decisiones que permita a los más jóvenes adoptar actitudes y comportamientos saludables y responsables. El principal objetivo era modificar las conductas personales relacionadas con el tabaquismo, la dieta y la actividad física. La muestra estuvo compuesta por niños de cuarto grado ($n = 1397$) de 20 estados. Aunque participaron niños de diversas etnias: hispanos / latinos, caucásicos, afro-americanos, asiáticos y otros grupos étnicos, el grupo más numeroso fue el de niños caucásicos y afro-americanos. Para ello se empleó un diseño cuasiexperimental. La intervención tuvo una duración de uno o dos cursos escolares. El programa fue aplicado por los profesores de aula ordinaria, que fueron entrenados con un curso específico. Los contenidos se dividieron en unas 47 sesiones anuales en las que se trabajaron diversos aspectos como la resolución de conflictos, la participación en la comunidad, la integración con el currículo académico o la salud. Los resultados del grupo de intervención mostraron aumentos estadísticamente significativos en los conocimientos y actitudes hacia la salud, se desarrolló la responsabilidad y disminuyó la

conducta e intención de fumar. El estudio concluyó que la EF es un medio eficaz para ayudar a los niños a mejorar sus conocimientos sobre la salud y el desarrollo de actitudes saludables.

El programa *Know Your Body* (Walter et al., 1989) también es descrito en el trabajo de Catalano et al. (1998), ya que fue evaluado adecuadamente y consiguió efectos significativos en los participantes. El principal objetivo era la promoción de la salud y la evaluación de los efectos acumulativos de esta intervención. La muestra estuvo compuesta por niños de cuarto grado ($n = 593$) de 15 escuelas primarias de Nueva York. Los alumnos de ocho escuelas fueron asignados aleatoriamente al grupo de intervención y los de siete escuelas al grupo control. Aunque participaron niños de diversas etnias: hispanos / latinos, caucásicos, afro-americanos y asiáticos, el grupo más numeroso fue el de niños blancos de clase media. Para ello se empleó un diseño experimental. Se recogió información en el pretest (4º grado) y 6 años después se realizó el postest (9º grado). Esta intervención longitudinal consistió en dos horas de programa semanales, durante 6 cursos escolares, impartidas por los profesores. Se aseguró la calidad de la implementación, aunque ésta no fue sistemáticamente medida, con la adhesión de los docentes a unos protocolos supervisados por personal de la investigación. Los resultados de la intervención mostraron que el programa es eficaz en la modificación de dos importantes factores de riesgo: el tabaco y la dieta, aumentando los hábitos alimentarios saludables y retrasando el inicio de la conducta de fumar.

El objetivo fundamental del programa *Curricular Coherence* (Ennis, 2008) era examinar las características que dan coherencia a un curriculum elemental de EF. La muestra estuvo formada por 2 docentes de esta materia y sus alumnos de escuela elemental de 1º a 5º grado, en EE.UU. La intervención fue llevada a cabo por los propios docentes y tuvo una duración de 22 semanas, empleando las 2 clases semanales de EF. Las actividades realizadas se centraron en los siguientes contenidos: danza, gimnasia, juegos con balón y manipulación de objetos. Para ello se empleó un diseño cualitativo. Los resultados mostraron diferencias en las conductas, percepción y compromiso de los alumnos y aumentaron sus expectativas por aprender. En los docentes favorecieron la creación de un ambiente positivo.

El objetivo del programa *Inservice Training Program* (McKenzie et al., 1993) era promover altos niveles de actividad física y habilidades para la vida en los alumnos y desarrollar el compromiso de los docentes, sus habilidades instruccionales y de

gestión de la clase y ayudarles a entender las unidades y actividades para implementar correctamente el programa. La muestra estuvo compuesta por alumnos de 4º grado de 7 escuelas del Sur de California. La intervención se llevó a cabo tres veces por semana durante un curso escolar en las clases de EF. Para ello se empleó un diseño mixto con la utilización de una metodología cuantitativa y cualitativa. Para la recogida de información se hizo uso del SOFIT para la observación directa de las sesiones. Los resultados significativos fueron el aumento de la actividad del grupo de intervención en las clases de EF y el aprendizaje de habilidades motoras.

El objetivo del *Project adventure* (Dyson y O'Sullivan, 1998) fue el desarrollo de los alumnos en diferentes ámbitos (cognitivo, físico, emocional, moral y social) para formar ciudadanos responsables. Los participantes fueron todos los alumnos de dos escuelas de EE.UU. escolarizados de 3º a 5º grado y 6 profesores de cada centro (4 tutores y 2 especialistas en EF). La intervención consistió en una media de 20 lecciones en las clases de EF de cada escuela en las que se aplicaron estrategias instruccionales como la resolución de conflictos o el establecimiento de metas. Para ello se empleó el estudio de casos, análisis inductivo y comparación de información. La técnica de recogida de la información fue la entrevista a los docentes. Los resultados más destacados por los docentes fueron: a) la necesidad de compartir la filosofía del programa para que tenga éxito, b) la conveniencia de aplicar el programa en todo el currículo escolar, c) los líderes eran los docentes de EF, d) la importancia de la transferencia de lo aprendido en las clases de EF al aula ordinaria y e) se valoró muy positivamente la colaboración entre profesionales para la resolución de conflictos.

El objetivo del programa *Be Active Kids, A constructivist Physical Education Curriculum* (Chen et al., 2007) fue ayudar a estudiantes de la escuela elemental a adquirir conocimientos relacionados con la salud y los beneficios de la actividad física, así como fomentar la participación en estas actividades. La muestra estuvo compuesta por 6700 estudiantes de 30 colegios de EE.UU., escolarizados de 3º a 5º grado asignados al grupo de intervención o de control. La intervención fue realizada por los propios docentes que fueron entrenados para ello, y consistió en 41 lecciones para el grupo de intervención y 35 en el de control, en las que se desarrollaron 10 unidades relacionadas con la salud y la actividad física. Se utilizaron como instrumentos: cuestionarios, diarios de los participantes y tests de habilidades, que fueron analizados a través de Anova y Manova. Los resultados mostraron que los alumnos del grupo de

intervención al acabar el programa tenían más conocimientos sobre la importancia de la salud física, los beneficios de la práctica regular de actividad física y progresaron en el conocimiento de los componentes cognitivos y físicos implicados en la EF.

El objetivo fundamental del programa *Physical education program* (Ceciliani et al., 2008) fue evaluar los efectos del programa sobre el cambio de actitudes y emociones de los participantes hacia el alpinismo. Los objetivos específicos fueron: desarrollar habilidades motoras, aumentar la motivación por la EF y promover un estilo de vida saludable. La muestra fueron 80 alumnos de una escuela primaria de Italia de edades comprendidas entre los 10 y 11 años, divididos en grupos de control e intervención. La intervención consistió en 10 lecciones de EF, siendo el contenido de los del grupo de intervención el alpinismo y para el grupo de control una unidad de actividad física tradicional. Se empleó metodología cuantitativa, con análisis de varianza y covarianza a partir de la información obtenida a través de un test de dibujo, una escala actitudinal y diversos cuestionarios. Los resultados significativos fueron la reducción de la evitación de actividades relacionadas con el alpinismo, el incremento de las emociones agradables y la disminución de las desagradables al realizar esta actividad.

El objetivo general de este programa *Sport, Play and Active Recreation for Kids!* (SPARK, Sallis et al., 1997) es el desarrollo positivo y la mejora de la nutrición de sus participantes utilizando para ello el deporte como herramienta para conseguirlo. El objetivo específico fue reducir la obesidad infantil a través de la cantidad y calidad de la EF. Este proyecto consistió en crear, implementar y evaluar un programa de EF que posteriormente se implantaría a nivel nacional. La muestra estuvo compuesta por niños de 4º y 5º grado de San Diego (EE.UU.). Para ello se empleó un diseño cuasiexperimental, comparando las clases que realizaron el programa con otras que siguieron un programa de EF tradicional. Los contenidos específicos se desarrollaron a través de 10 unidades de salud y 9 deportivas. El programa se llevó a cabo 3 días a la semana durante 30 minutos. Los resultados de la intervención mostraron que el programa es eficaz aumentando el logro académico, las habilidades deportivas y motoras y el disfrute. Pero además supuso una mejora en la instrucción de los docentes participantes. Este programa también incluye actividades recreativas después de la escuela, a través de un programa comunitario extracurricular que recibe el mismo nombre.

El programa *Be a Star Program* (Pierce y Shields, 1998) fue diseñado para enseñar a los jóvenes las habilidades sociales necesarias para resistir la tentación del consumo de drogas. Se pretendió mejorar la toma de decisiones, las habilidades interpersonales y la competencia interpersonal, aumentar la conciencia de cultura, la autoestima e incrementar las actitudes no favorables hacia el alcohol y las drogas. La muestra estaba compuesta por 386 niños de 5 a 12 años, divididos en 17 grupos de intervención y 21 grupos de comparación (397 niños) afroamericanos. La intervención consistió en una sesión semanal de actividad física de 90 minutos, desde septiembre a mayo. Se empleó un diseño cuasiexperimental y los cuestionarios como instrumentos de recogida de la información. Los resultados fueron un incremento del grupo de intervención en la creación de lazos afectivos con la familia, conducta prosocial, autoconcepto, autocontrol, toma de decisiones, conciencia emocional, asertividad, cooperación, actitudes negativas hacia drogas y alcohol, autoeficacia, actitudes positivas hacia la cultura de los afroamericanos y creación de lazos afectivos escolares. No se encontraron diferencias en la escala de locus de control, perspectivas de vida, confianza y habilidades en el rechazo entre los grupos de intervención y control.

El programa de EF y nutrición *Middle School Physical Activity and Nutrition* (M-SPAN, McKenzie et al., 2004) se dirige a alumnos de enseñanzas medias. Los contenidos de la intervención fueron materiales curriculares, desarrollo profesional y seguimiento. Los chicos obtuvieron mejores resultados que las chicas en el aumento de la actividad física. Este programa también incluye actividades recreativas después de la escuela, a través de un programa comunitario extracurricular que recibe el mismo nombre.

La hipótesis del programa *South Australia Daily Physical Education Study* (Dwyer et al., 1983) fue que incrementando el tiempo dedicado en las clases a la actividad física se aumentaría el tiempo que los alumnos dedican a la actividad física en sus vidas. La intervención se realizó tres veces por semana, durante 14 semanas y consistía en un entrenamiento saludable. El diseño empleado era cuasiexperimental con grupo de control. Los resultados indicaron un aumento de la actividad aeróbica y una disminución de la grasa corporal en los alumnos del grupo de intervención.

El programa de actividad física *TAKE 10!* (Physical Activity and Nutrition, 1996) se realiza en diferentes asignaturas dentro del horario escolar, integrando los objetivos de aprendizaje propios del currículo académico con el movimiento. El

objetivo fundamental es la promoción de la salud. Los contenidos fueron la actividad física y la nutrición combinados con aspectos académicos. Se dirige a alumnos escolarizados en cursos inferiores a quinto grado. Los resultados fueron el aumento de la actividad física de los participantes, se redujeron las conductas sedentarias y aumentó la satisfacción del 75% de los docentes implicados, interesados en seguir utilizando este programa y sus materiales (Stewart, Dennison, Kohl y Doyle, 2004).

El objetivo del programa *Promoting Lifetime Activity for Youth* (PLAY, Departamento de Educación de Arizona) fue el desarrollo e incremento de estilos de vida saludable. La muestra estaba compuesta por alumnos de 4º, 5º y 6º grado (Ernst y Pangrazi, 1999). La intervención fue llevada a cabo por los propios maestros y se realizó durante cinco días a la semana implicando diferentes materias escolares. Los resultados fueron un aumento de los niveles de actividad física en niños y niñas.

El objetivo del programa *JumpSTART* (National Recreation and Park Association) fue promocionar los estilos de vida activos y saludables para reducir la prevalencia del sobrepeso, obesidad e inactividad física de los participantes. Se empleó el modelo lineal, a través de las medias estandarizadas se midió el tamaño del efecto en los grupos de intervención o control, a los que los participantes fueron asignados aleatoriamente, 6 centros a cada grupo. La muestra estuvo compuesta por 600 estudiantes americanos en edad preescolar procedentes de 12 centros. Los contenidos de la intervención fueron la actividad física y la nutrición. Éstos se desarrollaron dentro del currículo escolar en diferentes materias. Además incluye materiales para el refuerzo de lo aprendido desde casa, es decir, para la implicación de los padres. La recogida de la información se realizó mediante dos instrumentos observacionales: ITERS y ECERS. Los resultados indicaron que el programa produjo mejoras significativas en la salud y el entorno de los participantes pero destacan la necesidad de un estudio con un diseño más potente (Sanders, Natale, Uhlhorn, Hopkins y Enders, 2009).

El programa *Sport for peace* (Ennis et al., 1999) fue diseñado a partir de las necesidades detectadas en jóvenes de entornos desfavorecidos. Este programa pretende mejorar la responsabilidad personal y social, así como habilidades de resolución de conflictos, comportamiento físico y verbal no violento y sentido de la comunidad. La muestra del estudio fueron alumnos escolarizados en seis institutos urbanos estadounidenses que mostraban un bajo nivel económico y académico, provenientes de familias monoparentales, con problemas de comunicación. La intervención incluyó tres

fases: a) el establecimiento de la línea base; b) el entrenamiento, desarrollo y experimentación durante ocho semanas; y c) la aplicación del programa utilizando el baloncesto. Los datos se recogieron empleando la observación. Los resultados obtenidos documentan su efectividad para generar cambios en la conducta moral y social de los participantes, mejorando la responsabilidad, el respeto y el sentido de verdad (Ennis et al., 1999). Posteriormente (Ennis y McCauley, 2002), se ha realizado otra evaluación de este programa empleando entrevistas a los profesores y alumnos participantes. Se obtuvieron resultados respecto a las interacciones positivas entre iguales y el desarrollo de la autonomía.

En nuestro país destaca el programa *Delfos* (Consejo Superior de Deportes) que se centra en la educación en valores a través del deporte. Los antecedentes del Programa Delfos se encuentran en un trabajo de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte cuya finalidad era diseñar y validar un programa de intervención para erradicar los comportamientos violentos de los jóvenes pertenecientes a los llamados grupos ultras en los campos de fútbol. En un reciente estudio (Cecchini, Fernández Losa, González y Arruza, 2008) se evaluó el efecto de este programa sobre los comportamientos de fair play y autocontrol en escolares. La muestra estuvo formada por 159 estudiantes de segundo de la ESO, de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años, de dos IES públicos, seleccionados al azar, de una localidad del norte de España. Al grupo experimental se le aplicó el Programa de Intervención en veinte sesiones, de una hora de duración, cuyo contenido era la iniciación al fútbol sala. Se recogió la información a través de dos baterías de cuestionarios, una para conocer las actitudes hacia el fair play, otra para valorar su autocontrol personal a través de las cinco escalas del CACIA (Capafons y Silva, 1998). Los resultados mostraron, en el grupo experimental, mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso de la recompensa, el autocontrol, y las opiniones relacionadas con la diversión. Se observaron disminuciones en las variables relacionadas con el juego duro y la búsqueda imperiosa de la victoria. En el grupo de control no se encontraron cambios significativos. Los resultados también documentan la efectividad del Programa Delfos para generar cambios, en un tiempo relativamente corto, en las opiniones y conductas relacionadas con el fair play en el deporte y el autocontrol en otros contextos de la vida diaria.

Sports United to Promote Education and Recreation ([SUPER] Danish et al., 2002). SUPER es una adaptación del programa Going for Goal (Danish et al., 1992a, 1992b). Se centra en el desarrollo de habilidades para la vida y se aplicó en las sesiones de EF de la escuela. La muestra estuvo compuesta por 165 alumnos de clase media residentes en Grecia, 86 de escuela primaria (sexto grado: 12 años de edad) y 79 alumnos de escuela secundaria, (octavo grado: 14 años) que fueron asignados aleatoriamente al grupo experimental o de control. Se obtuvieron los datos completos de 130 estudiantes, 69 del grupo experimental y 61 del grupo de control, mediante autoinformes adaptados para este estudio. La intervención consistió en 17 lecciones de baloncesto y voleibol. Los resultados mostraron ganancias en el grupo experimental, en las pruebas de aptitud deportivas y en los conocimientos y creencias sobre las habilidades para la vida (Goudas y Giannoudis, 2007).

Ward et al. (2007) han descrito algunos programas realizados dentro del ámbito escolar con objetivos más ambiciosos. Además de fomentar deporte, pretenden reducir las conductas de riesgo y desarrollar las habilidades para la vida. Para ello implican a diferentes miembros de la comunidad educativa: los educadores, la familia, la comunidad, las organizaciones religiosas y los profesionales médicos. A continuación, se describen los programas deportivos que se han implementado en la escuela elemental (alumnos de 6 a 10 años), media (alumnos de 11 a 13 años) y superior (alumnos de 14 a 17 años), según el sistema educativo Norte-Americano.

Los objetivos del programa *Coordinated Approach to Child Health* (CATCH) fueron el fomento de una alimentación saludable, la disminución de la grasa y la sal en la dieta, el aumento de la actividad física y la prevención del consumo de tabaco para así, reducir el colesterol y la presión sanguínea en niños desde preescolar hasta octavo grado (Perry et al., 1990). Este programa se ha aplicado en más de 7500 escuelas de EE.UU. y Canadá. La muestra del estudio estuvo compuesta por los alumnos de 3º a 5º grado, de 56 escuelas elementales de 4 estados. La intervención se dirigió hacia los cambios en la clase de EF, las comidas en el centro y la implicación familiar. El contenido básico fueron las conductas de salud. Los resultados fueron el descenso del consumo de alimentos altos en grasas, y el aumento de la predisposición hacia la actividad física extraescolar (Luepker et al., 1996).

El programa *Cardiovascular Health in Children* (CHIC, Harrell et al., 1996) se realizó con niños de 3º y 4º grado de la escuela elemental, en la zona rural de Carolina

del Norte (EE.UU.) y con grupos reducidos de 6 a 8 alumnos con una historia familiar que implica riesgo de enfermedades cardiovasculares. La intervención fue llevada a cabo por el propio docente. La duración fue de 3 clases de EF durante 8 semanas. Los resultados fueron la reducción de la grasa corporal de los participantes, el aumento de la realización de actividad física saludable y el aumento de los conocimientos sobre la salud.

El objetivo fundamental del programa *Go for Health* (e.g., véase Ward et al., 2007) fue el desarrollo de una alimentación sana y de la actividad física. La muestra está compuesta por niños de 3º y 4º grado de escuela elemental (Parcel, Simons-Morton, O'Hara, Baranowski y Wilson, 1989). La intervención, realizada por los propios docentes y el personal de cafetería, tuvo una duración de 8 semanas dedicadas a la alimentación y 6 semanas a la actividad física. Los resultados fueron el descenso del sodio, la grasa corporal y las grasas saturadas en las comidas. También aumentó la actividad física y el desarrollo de los conocimientos, habilidades, conductas, capacidades y expectativas positivas sobre la actividad física y la salud. Gouw (2007) aplicó este programa para realizar un estudio transversal con niños holandeses de Educación Primaria, de edades comprendidas entre los 5 y 12 años. Los contenidos se centraron en el ámbito social, el medio ambiente, los comportamientos alimentarios saludables, la actividad física y el clima escolar. Se recogió la información con autoinformes no validados, a 13.679 niños, 3001 padres y 479 profesionales. Los resultados indicaron el aumento en el consumo de frutas y hortalizas, aunque es necesario el aumento de su consumo, y la disminución del acoso entre iguales. También que los hijos de padres con bajos ingresos necesitan más atención porque realizan más frecuentemente conductas poco saludables.

Los objetivos específicos del programa *Pathways* (Davis, University of New Mexico) fueron: la promoción de una alimentación saludable, la prevención de la obesidad infantil y otros problemas de salud. La muestra estuvo compuesta por niños de 3º a 5º grado indios americanos de 41 escuelas rurales elementales de 7 naciones (Caballero et al., 2003). La intervención implicó al servicio de comedor o cafetería, a la familia y los responsables de la actividad física. Las actividades incluyeron la formación del personal de cafetería, una visita a la cocina y una guía de nutrición. Los resultados fueron el aumento de las conductas saludables, la reducción de los alimentos con contenido graso gracias a la formación de los profesionales de la cafetería y el aumento

de la actividad física de los alumnos participantes.

El programa *Eat Well and Keep Moving* (Harvard School of Public Health and Baltimore City Public Schools, 1993) tuvo como objetivo fundamental la promoción de la EF y una alimentación sana. La muestra estuvo compuesta por niños de Baltimore de 4º y 5º grado de escuela elemental (Gortmaker, Cheung et al., 1999). La intervención implicó a las familias, la formación en el aula, el servicio de comidas, los profesionales de EF y la promoción de campamentos. Los resultados significativos fueron el aumento de la vitamina C y del consumo de frutas y verduras. Los resultados en cuanto a actividad física no fueron significativos, (según estos autores por el poco tiempo dedicado a este contenido dentro del programa), los participantes al finalizar la intervención dedicaban menos tiempo a ver la televisión y mejoraron sus conocimientos sobre nutrición (Gortmaker, Peterson et al., 1999).

El objetivo del programa *Planet Health* (Gortmaker, Peterson et al., 1999) fue prevenir la obesidad infantil. La muestra estuvo compuesta por 1295 alumnos de 6º a 7º grado de cinco escuelas públicas medias de Massachusetts y los estudiantes de otras cinco escuelas fueron el grupo de control. La intervención, que consistió en 32 clases y 30 lecciones breves de EF a lo largo de 2 cursos académicos, se basó en un currículo interdisciplinar para mejorar la salud y el bienestar de los estudiantes a través de la actividad física y la nutrición. Las materias implicadas fueron: matemáticas, ciencias, arte, sociales y EF. Los contenidos específicos fueron: el consumo de frutas y verduras, los hábitos alimenticios, el tiempo de visionado de la TV y la actividad física. Los resultados fueron un descenso de la prevalencia de la obesidad del 3,3% en las niñas y del 1,5% para los niños, un descenso del tiempo dedicado al visionado de la TV y un incremento del consumo de frutas y verduras.

La aplicación del programa *Trial of Activity for Adolescent Girls* ([TAAG] Elder et al., 2007) fue la base para realizar un estudio nacional con las alumnas de 6º a 8º grado de las escuelas medias de 6 zonas de EE.UU. (Elder et al., 2007; Gittelsohn et al., 2006). El objetivo fue promover la actividad física para prevenir la tendencia a la baja de realizar actividad física en las chicas de esta edad. La intervención se basa en 4 componentes: EF, educación para la salud, promoción y actividad física. Concretamente las oportunidades de actividad física se enmarcan en la comunidad y en los programas extracurriculares. Este programa también incluye actividades recreativas después de la escuela, a través de un programa comunitario (Stevens et al., 2005) extracurricular que

recibe el mismo nombre. A pesar de que todavía no se han publicado resultados de este programa, es interesante nombrarlo por la importancia que otorgan a la participación de toda la comunidad educativa.

El objetivo del programa *New moves* (Neumark-Sztainer et al., 2003) fue prevenir la obesidad en las niñas de escuela superior, evitar la estigmatización de las niñas con sobrepeso y ayudarles a evitar prácticas de riesgo para la pérdida de peso de forma no saludable mediante el aumento de sus sentimientos de autoeficacia y disfrute. Este programa basado en la teoría social cognitiva se centra en elementos ambientales, personales y conductuales dando alternativas a través de la EF e información. Los contenidos de este programa se dividen en: actividad física, desde una perspectiva no competitiva; sesiones de nutrición, centradas en el aumento del consumo de frutas y verduras y la reducción de los alimentos altos en grasas y azúcares; el apoyo social a través del aumento de la sensibilización de los medios de comunicación sobre mensajes que envían respecto al peso corporal, el aprendizaje de maneras saludables para manejar el estrés y darles apoyo para el cambio de actitud y conductual. Participaron las alumnas de 6 escuelas que fueron asignadas al azar al grupo de intervención (89 niñas) y al de control (112 niñas). Este programa fue implementado por los profesionales del centro educativo y por miembros del equipo de investigación especialistas en dietética. Se emplearon para la recogida de la información entrevistas y encuestas a participantes, personal del centro y padres. Los resultados generales indicaron el aumento de la actividad física, la mejora de los hábitos alimenticios y de la autoimagen de las alumnas del grupo de intervención. Los cambios positivos en la conducta de las participantes del grupo de intervención fueron el aumento del tiempo semanal dedicado a actividad física y el consumo de alimentos saludables como frutas y verduras. También se incrementó el apoyo parental y entre iguales, lo que demuestra un cambio en el apoyo social. Además, las alumnas del grupo de intervención obtuvieron mayores tasas de autoaceptación, de valía personal y aceptación de su apariencia física (Flattum, Friend, Neumark-Sztainer y Story, 2009; Neumark-Sztainer et al., 2003).

El programa *Lifestyle Education for Activity Project* ([LEAP] Pate et al., 2005) tuvo como objetivo promocionar la actividad física en niñas de noveno grado (escuela superior). La muestra estuvo compuesta por 2744 niñas de 24 escuelas de Carolina del Sur (EE.UU.) que se asignaron aleatoriamente al grupo de intervención que recibieron el LEAP, frente al grupo de control que recibió el programa de EF tradicional. El 49%

de las participantes eran afroamericanas, el 47% caucásicos y el 4% de otras etnias. La intervención la realizaron los profesores y resto de profesionales del centro educativo para modificar el currículo de EF haciéndolo más atractivo para las niñas y asegurarse así de la participación activa durante las clases. Los componentes del programa son la EF, la educación para la salud, los servicios sanitarios, el bienestar personal, la implicación familiar y comunitaria y el ambiente escolar saludable. Los resultados indicaron un incremento de la actividad física de las participantes de las escuelas que participaron en la intervención (Pate et al., 2005). Este resultado se mantuvo en el seguimiento, en el que las participantes del grupo de intervención seguían realizando actividad física vigorosa. La intervención no consiguió reducir el porcentaje de alumnas con sobrepeso.

2.2 Programas de Desarrollo Positivo implementados en la Comunidad

Bajo la etiqueta de Programas de Intervención en la Comunidad incluimos los programas de desarrollo positivo que se llevaron a cabo en este dominio, es decir, las intervenciones producidas en la comunidad o barrio en el que el niño y su familia viven o trabajan (Catalano et al., 1998) y tienen como objetivo potenciar las habilidades y competencias de los participantes para mejorar su calidad de vida y su adaptación futura al entorno social en el que se encuentren inmersos. Estas intervenciones, enmarcadas en la perspectiva ecológica, son muy frecuentes en EE.UU. y suelen realizarse en centros comunitarios, iglesias, clubs juveniles, en las instalaciones escolares, el vecindario, parques u otros lugares de reunión pública, e implican también a los medios de comunicación y centro sanitarios (Ward et al., 2007). Los programas realizados en la escuela pero fuera del currículo académico son recursos importantes en el desarrollo positivo de los jóvenes (Mahoney, Lord y Carryl, 2005). En Estados Unidos existen una gran variedad de programas realizados fuera de la jornada escolar pero en sus instalaciones, por lo que estos programas comunitarios son denominados programas extracurriculares. El número de programas extracurriculares en EE.UU. ha crecido significativamente en los últimos diez años debido a la creciente demanda y el apoyo público que reciben porque se ha demostrado que los programas extracurriculares son el tercer contexto en importancia en la socialización de muchos jóvenes, detrás de la familia y la escuela (Barr et al., 2006). Las principales ventajas de los programas extracurriculares son que proporcionan valiosas experiencias de aprendizaje que atraen

a los niños porque se centran en temas de interés para ellos, se crean pequeños grupos y se les ofrece más tiempo para desarrollar competencias para la vida. Para ello se utiliza el barrio como aula fomentando el aprendizaje activo y la participación con iguales y se ofrece la oportunidad a los más jóvenes de relacionarse con otros adultos significativos (Barr et al., 2006).

Por otro lado, existen gran variedad de programas de desarrollo positivo realizados en el ámbito comunitario para evitar que los más jóvenes pierdan oportunidades de practicar actividades físicas con los beneficios que esto conlleva (Flay, 2002; Ginwright y Cammarota, 2002; Greenberg et al., 2003; Lerner, 2004; McLaughlin, Irby y Langman, 1994).

Desafortunadamente, aunque son muchos los programas de desarrollo positivo que han sido implementados en diversas ocasiones y contextos, pocas veces han sido evaluados y sólo unos pocos de estos programas ofrecen toda la información necesaria para ser replicados porque la mayoría de ellos presentan problemas metodológicos importantes. En las siguientes líneas se presenta una revisión de los programas, que utilizando el deporte y la actividad física como herramienta de aprendizaje y cumplen los criterios mínimos de rigor desde un punto de vista académico (Catalano et al, 1998).

En este apartado se van a describir los siguientes programas: *YS-CARE* (Bissell, Dugan, Ford-Johnson y Jones 2002); *21st Century Community Learning Centers Program National Evaluation* (Burdumy, Dynarski y Deke, 2008); *Kuumba Kids, Culturally-Based After-School Arts Programming for Low-Income Urban Children* (Mason y Chuang, 2001); *Hearts 'N Parks* (National Institutes of Health, 1999, 2001); *Canfit* (2003); *Team up for youth* (<http://www.teamupforyouth.org>); *America Scores* (1994); *The Cooke county middle after-school recreation* (2003); *Healthy kids club* (Poudre Valley Health System, 1998); *Community Network for Youth development* (Gambone, Klem y Connell, 2002); *Baltimore's after school strategy, A teams* (1999); *Wings of America* (The Earth Circle Foundation, 1988); *Think Detroit* (1996); *Deal me in... food and fitness* (Dairy Council of California, 2004); *Fort worth after school program* (2000); *Los Angeles County High School sports programs* (2002); *Medical College of Georgia FitKid Project* (2006); *New Jersey After 3* (2007); *NikeGo after school program* (2002); *Pilates after school classes* (2005); *Teen REACH Program* (2004); *Woodcraft Rangers'N vision after school program* (2006); *Nutrition and Physical Activity Self-Assessment for Child Care* (2006); *Hip Hop for Health, Jr.*

(2002); *CATCH Kids Club* (2005); *Play It Smart* (Fundación Nacional de Fútbol Americano y el College Hall of Fame, 1998); *Daughters and Mothers Exercising Together* (University of Utah); *Go Girls* (Ontario Physical and Health Education Association, 2001); *Girls Rule!* (<http://girlz-rule.org/girlsrule.html>); *Girls Health Enrichment Multi-Site Studies* (1999) y *Teaching Personal and Social Responsibility* (Hellison, 1978, 1985, 1995). A continuación se describen brevemente los componentes clave de cada uno de estos programas.

Dentro de los programas de desarrollo positivo que utilizan el deporte y la actividad física como herramienta de aprendizaje podemos destacar el programa denominado *YS-CARE* (Bissell et al., 2002). El objetivo de este programa fue ofrecer un ambiente seguro para los niños de Los Ángeles (EE.UU.) después de la escuela y durante el verano, empleando las instalaciones del centro educativo. Los contenidos específicos de este programa fueron: autoimagen positiva, salud física, espíritu deportivo, habilidades de liderazgo, trabajo en grupo, habilidades sociales y fomento de la creatividad. Participaron 567 niños provenientes de 28 escuelas elementales. La intervención incluyó actividades para potenciar en los participantes el cuidado, el logro académico y desarrollo del lenguaje a través de juegos colaborativos y actividades de enriquecimiento como teatro, baile y canto. Para evaluar los efectos de la intervención se empleó un diseño cuasiexperimental, con grupo de intervención y control a los que se les administraron cuestionarios elaborados ad hoc para evaluar la intervención. Los resultados mostraron un incremento, en el grupo de intervención, del logro académico y el desarrollo de las habilidades del lenguaje y la cooperación entre iguales.

El *21st Century Community Learning Centers Program National Evaluation* (Burdumy et al., 2008) es otro programa de desarrollo positivo que se creó en 1997 para ofrecer oportunidades de aprendizaje a niños de escuela elemental y media en un entorno seguro después de la escuela pero en sus instalaciones. Los objetivos de este programa fueron ofrecer apoyo académico y dar oportunidades lúdico-recreativas a través de actividades como el teatro, la música y la danza. La intervención consistió en 3 horas después de la escuela durante 4 o 5 días a la semana. Se emplearon cuestionarios como instrumentos de recogida de información, que fue analizada a través de modelos de regresión. Existen múltiples evaluaciones de sus efectos como la realizada por Dynarski et al. (2003), que llevaron a cabo una evaluación de las aplicaciones realizadas entre el año 2000 y el 2002, con más de 2300 niños de escuela

elemental. En esta aplicación se obtuvo mayor logro académico y más expectativas de graduación. En 2008 la muestra estuvo compuesta por 2308 estudiantes de escuela elemental y 4262 de escuela media, divididos en grupo de intervención y control. Los resultados demuestran una disminución de los problemas de conducta de los participantes como grupo de intervención.

El objetivo fundamental del programa *Kuumba Kids, Culturally-Based After-School Arts Programming for Low-Income Urban Children* (Mason y Chuang, 2001) fue producir cambios adaptativos y reducir los problemas de conducta de un grupo de niños de los barrios más pobres de Rochester. Para ello se emplean las artes como instrumento, para a su vez, solucionar los problemas de la comunidad. La muestra estuvo compuesta por 51 participantes, entre niños y padres, de los cuales 28 formaron el grupo experimental y 26 el de control. La intervención consistió en 16 sesiones, utilizando como contenidos la danza, el teatro y actividades para el desarrollo de la autoestima y habilidades para la vida como la creatividad y la resolución de problemas. Se evaluó en el pretest y postest a través de autoinformes de padres y profesores y cuestionarios con niños y padres. Los resultados significativos fueron un incremento de la autoestima, habilidades sociales y de liderazgo en los participantes. Además en los padres se redujo la atención a los problemas y se aumentó la atención a las habilidades de sus hijos. Los profesores confirmaron estos resultados.

El programa *Hearts 'N Parks* (National Institutes of Health, 1999, 2001) tenía como objetivos los siguientes: a) promover la actividad física, b) promover estilos de vida saludables y, c) disminuir la obesidad y el riesgo coronario. La muestra estuvo compuesta por 1735 niños y 370 adolescentes de 11 estados de EE.UU. La intervención consistió en un periodo de información científica y otro de construcción de habilidades. El diseño fue cuasiexperimental con medidas repetidas pretest-postest. Los contenidos específicos del programa fueron el estilo de vida, la dieta y la actividad física. Las actividades se centraron en: nutrición, actividades para la buena forma física, estrés y vida familiar. Los resultados obtenidos en los participantes fueron el aumento de la retención de información sobre comportamientos saludables, tenían más intención de comer sano, aprendieron nuevas actividades físicas y mejoraron su rendimiento. Los niños de escuela elemental específicamente aprendieron a identificar los alimentos saludables y aumentó su interés por diversas formas de actividad física. Los adolescentes por su parte, mejoraron significativamente los conocimientos sobre

alimentación, obesidad, sobrepeso y su actitud hacia estas cuestiones. En el 2004 se realizó la evaluación de la implementación de 119 programas de Hearts´N Parks en los que participaron 2784 niños y jóvenes. 86 intervenciones se realizaron con 2112 niños de edades comprendidas hasta los 11 años. Se realizaron 33 intervenciones con 672 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. Los resultados indicaron mejoras significativas en los conocimientos sobre alimentación saludable, la elección de alimentos saludables y el aumento en la participación en actividades físicas (http://www.nhlbi.nih.gov/health/prof/heart/obesity/hrt_n_pk/2004_report.pdf).

El objetivo del programa *Canfit* (2003) fue promover estilos de vida saludables en niños de minorías étnicas en California. Los objetivos específicos fueron: a) ofrecer entrenamiento y asistencia técnica para mejorar la nutrición y la actividad física, b) prevenir la obesidad, c) informar, desarrollar y evaluar la nutrición y la actividad física y d) desarrollar políticas de mejora en estas cuestiones. La muestra estuvo compuesta por niños de 10 a 14 años de familias con pocos recursos, afroamericanos, indios americanos, latinos, asiático-americanos e isleños del pacífico. La intervención se centró en el desarrollo de habilidades intelectuales y físicas. Los contenidos fueron la nutrición y la actividad física. Los resultados obtenidos fueron el fortalecimiento de conocimientos y habilidades, se promovió la educación de la comunidad, se formó a los mentores, se crearon coaliciones y redes sociales, cambiaron las prácticas organizativas y el entorno, aumentó la participación y el desarrollo del liderazgo, aprendieron a cocinar comidas saludables, interpretaron correctamente la ingesta de calorías, el personal se convirtió en modelos con competencias, mejoró la toma de conciencia y la resolución de problemas y aumentó la práctica de actividad física.

El objetivo del programa *Team up for youth* (<http://www.teamupforyouth.org>) fue el desarrollo de estilos de vida saludables a través de la actividad física y la nutrición. La muestra fue un grupo de niños de familias con bajos ingresos de la Bahía de San Francisco. La intervención trabajó competencias emocionales, sociales y físicas a través de los siguientes contenidos: seguridad física, relaciones positivas, participación y desarrollo de destrezas. Los resultados fueron la reducción de las probabilidades de sentirse aislados, de ser o permanecer obesos, disminuye la tasa de abandono escolar, la probabilidad de unirse a pandillas, el abuso de drogas y el alcohol, embarazos tempranos o incumplir la ley. En el tiempo que lleva en marcha este programa se han realizado más de 120 intervenciones, se han formado unos 1600 mentores y han

participado más de 70000 niños.

El objetivo del programa *America Scores* (1994) fue aumentar el logro académico a través de la participación en un equipo de fútbol, ya que el deporte tiene importantes beneficios para los participantes. En su origen, un profesor de escuela pública de Washington empezó una liga de fútbol para proporcionar a las niñas una alternativa de tiempo libre a través del deporte. Los contenidos en los que se centró fueron el desarrollo del liderazgo, habilidades comunicativas y académicas. Los resultados de diversos estudios fueron que los participantes además de hacer más deporte, se desarrollaban personalmente, tenían interacciones positivas con sus pares y aumentó su motivación hacia el ejercicio, su autoconfianza y su autoeficacia (<http://americascores.org>). Actualmente este programa se aplica en 200 escuelas elementales y de enseñanza media de 14 ciudades de EE.UU. con más de 6000 participantes.

El programa *The Cooke county middle after-school recreation* (2003) tuvo como objetivo ofrecer actividades para la promoción del bienestar físico, emocional y social durante las tardes. Se ofrece un ambiente estructurado y seguro, dan oportunidades de realizar ejercicio y desarrollan la cooperación y el bienestar, ofrecen actividades extraescolares y los participantes aprenden a interactuar fuera del entorno educativo. Se dirige a niños de enseñanza media, de 10 a 14 años, de barrios desfavorecidos de Filadelfia. Se han realizado varias intervenciones con diseños experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales y se han empleado diversas técnicas de recogida de la información. En todas ellas los contenidos han sido: el deporte, la forma física, las artes, la danza, los juegos y la lectura. Los resultados que obtuvieron se centraron en el desarrollo positivo y los logros académicos, destacando, desde la perspectiva de padres y profesores: la mejora del comportamiento, el aprendizaje de habilidades, el aumento de aspiraciones de realizar estudios superiores, el aumento del número de amigos y la participación en actividades.

El objetivo del programa *Healthy kids club* (Poudre Valley Health System, 1998) fue aumentar el desarrollo integral de los participantes promoviendo la salud y el bienestar de alumnos de escuela elemental y el desarrollo como ciudadanos. La muestra estaba formada por un grupo de niños de 5º grado. La intervención, se realiza a lo largo del curso académico y en campamentos de verano. Se centró en actividades deportivas, educación nutricional y entrenamiento en habilidades para la vida. Los resultados fueron

la mejora de la salud, el control del peso y la mejora de la autoestima de los participantes.

El objetivo fundamental del programa *Community Network for Youth development* ([CNYD] Gambone y cols., 2002) fue guiar la organización de políticas sociales y a los trabajadores de este ámbito. La muestra de esta intervención fueron 800 niños y adolescentes de 11 a 18 años de la Bahía de San Francisco. La intervención se centra en el desarrollo de la seguridad, las relaciones, la participación, las habilidades para la vida y la participación en la comunidad. Los resultados de este programa son el apoyo, la formación y la capacitación de las organizaciones que ofrecen servicios comunitarios para niños y jóvenes.

El programa *Baltimore's after school strategy, A teams* (1999). Este programa tuvo como objetivo incrementar la disposición y calidad de las actividades artísticas, académicas y atléticas ofreciendo una alternativa de tiempo libre adecuada para niños de escuela media. Los resultados se observaron en los logros académicos y el desarrollo de habilidades para la vida.

Los objetivos del programa *Wings of America* (WOA, The Earth Circle Foundation, 1988) fueron promover estilos de vida saludables a través de la actividad física y la nutrición, y mejorar la calidad de vida de los participantes. Trabajaron con niños indios americanos de EE.UU. y nativos de Alaska. Los contenidos son actividades para una buena forma física, la prevención del abuso de sustancias, la educación nutricional, el orgullo personal y la identidad cultural. Los resultados fueron el aumento de la autoestima, la mejora de la salud y el bienestar, mejoraron las habilidades de liderazgo y el equilibrio personal, mayor nivel de actividad física, mayor tasa de graduaciones en la escuela, menor incidencia de detenciones, menor uso de alcohol y drogas ilegales (Encuesta 2000, <http://wingsofamerica.org>).

El programa *Think Detroit* fue fundado en 1996. El objetivo de este programa fue la promoción de estilos de vida saludables a través de la nutrición y la actividad física: fútbol, baloncesto, atletismo y softbol. Se dirige a niños de edades comprendidas entre los 4 y los 19 años de edad. En 1997 fue aplicado a una muestra de 120 adolescentes de escuela secundaria. En 2004 la muestra se amplió a 5000. La intervención consistió en el entrenamiento de voluntarios, fortalecer los lazos familiares y desarrollar el liderazgo a través del deporte. A partir de 2006 se reconvirtió en el programa Think Detroit PAL. Los resultados fueron la mejora de las calificaciones

académicas en el 73% de los participantes, la mejora de la tasa de asistencia a la escuela en el 68%, el 98% de los participantes transfirieron y siguieron empleando las habilidades aprendidas después de finalizado el programa y el 81% de los participantes aumentaron la confianza en sí mismos (<http://paulsmithgolf.com/think-detroit-pal>).

La primera implementación del programa *Deal me in... food and fitness* (Dairy Council of California) se realizó en 2004. Los objetivos fueron promover la diversión, reforzar la alimentación saludable y la actividad física en niños en edad escolar. Se empleó un diseño mixto combinando metodologías cuantitativa y cualitativa. Los resultados indicaron un incremento del desarrollo positivo general, diferencias significativas a favor del grupo de intervención, en el posttest, en cuanto al conocimiento sobre la pirámide nutricional y la elección de alimentos saludables. Los instructores del programa informaron del disfrute de los niños y de la mejora de los hábitos alimenticios de éstos (<http://dairycouncilofca.org/Educators/ProgramEvaluation.aspx>).

El programa *Fort worth after school program* se inicia en el año 2000, se ha aplicado en actividades extracurriculares en Texas. Las metas que pretende alcanzar son fomentar el desarrollo físico y social, la competencia académica y reducir el crimen. Los contenidos son el enriquecimiento académico, la danza, las artes, la poesía, la música, el ocio, el servicio a la comunidad y las tecnologías. Mediante un diseño no experimental se organizó el entrenamiento de los encargados de la implementación, la inclusión de la comunidad y de los padres, la implementación en sí y la evaluación de ésta. Los participantes durante el curso 2007-2008 fueron 52 niños de escuela elemental, 17 de escuela media y 5 de la superior. Los resultados indicaron una función compensatoria, ya que ofrece a los niños participantes un entorno seguro al que acudir después de la escuela. Se mejoró la competencia académica y la tasa de asistencia a la escuela. Los niños informaron del disfrute con las actividades realizadas en el programa y aumentó el desarrollo positivo de los participantes (Witt y King, 2008).

La aplicación del programa *Los Angeles County High School sports programs* se inicia en el año 2002. En este trabajo se examinaron los resultados alcanzados por los diferentes programas deportivos extracurriculares llevados a cabo en Los Angeles, así como el impacto de la participación en estos programas sobre el desarrollo de conductas de riesgo. Para ello se utilizó un diseño no experimental, en el que participaron 2502 jóvenes, de los cuales el 42% eran jóvenes de entornos desfavorecidos y el 51% eran latinos. La recogida de la información se realizó mediante encuestas, que se

administraron en el año 2002. Los resultados (Cohen, Taylor, Zonta, Vestal y Schuster, 2007) indicaron que las escuelas con mayor tasa de participación en programas deportivos extracurriculares fueron las escuelas más pequeñas ($p = .003$), jóvenes con padres con educación universitaria ($p = .106$), mayor porcentaje de niñas ($p = .089$), porcentajes más bajos de minorías como hispanos ($p = .024$) o procedentes de Islas de Asia y el Pacífico ($p = .002$) frente a jóvenes caucásicos. Los participantes en estos programas tuvieron menores tasas de embarazos adolescentes ($p = .018$).

El *Medical College of Georgia FitKid Project* (2006) se implementó entre el año 2003 y el 2006. El objetivo fundamental era ofrecer, a los niños de bajo estatus socioeconómico, actividades físicas y juegos en las horas extraescolares. Los resultados fueron el desarrollo personal y la mejora de la competencia académica.

A través de la iniciativa *New Jersey After 3* (2007) se pretendía incrementar el número de programas extracurriculares en New Jersey, creando un entorno seguro para los niños después de la escuela. Se ofrecían actividades académicas y apoyo con las tareas escolares. El objetivo era la promoción del desarrollo intelectual, físico, social y artístico. Como instrumentos de recogida de la información se utilizaron entrevistas, grupos de discusión, observación y cuestionarios. Los resultados fueron el desarrollo juvenil, académico y familiar.

El programa *NikeGo after school program* (2002) ofreció actividades físicas extraescolares para dar a los jóvenes la oportunidad de descubrir los beneficios del movimiento y el disfrute con la actividad física. Su objetivo es implicar a gran cantidad de niños y jóvenes, especialmente los provenientes de entornos desfavorecidos, en actividades físicas moderadas. Los participantes eran niños y adolescentes de 9 a 15 años de edad. Se utilizó un diseño no experimental. Las actividades incluyeron el yoga, piragüismo, ciclismo, natación, baile, senderismo, tenis y hockey, entre otras actividades deportivas. Para recoger la información se realizaron entrevistas a los instructores y a 3 chicos participantes de cada programa. Los resultados favorecieron el desarrollo juvenil a través del aumento de la cantidad de actividad física moderada a vigorosa de los participantes y el desarrollo de habilidades de liderazgo (Levin, Martin y Grizzell, 2003).

Pilates after school classes (2005). Se realizó un estudio piloto con dos programas que se llevaron a cabo en Houston, Texas. Su objetivo era fomentar en las niñas la promoción y el disfrute con la actividad física. La intervención consistió en una

sesión diaria, 5 veces por semana, durante 4 semanas. Se utilizó un diseño experimental y no experimental. Se midió la masa corporal, la circunferencia de la cintura y la presión arterial de las participantes. Se empleó una escala de esfuerzo percibido (Robertson et al., 2000) y una escala de disfrute (Macfarlane y Kwong, 2003). La muestra estuvo compuesta por 30 niñas de 11,2 años de edad promedio. No se encontraron diferencias significativas aunque sí tendencias a favor del grupo de intervención en la masa corporal y la presión arterial (Jago, Jonker, Missaghian y Baranowski, 2006).

El *Teen REACH Program* (2004) se inició en el año 1998. Este programa ofrece servicios y actividades posteriores al horario escolar en Illinois para niños y adolescentes de 6 a 17 años. Estos servicios incluían actividades de enriquecimiento académico, formación en habilidades para la vida, apoyo parental, actividades recreativas, deportivas, culturales y artísticas, y servicios comunitarios. Se empleó un diseño cuasiexperimental y los instrumentos de recogida de información fueron las entrevistas, la observación, los grupos de discusión y los cuestionarios. Los resultados fueron la mejora académica, la mejora en las relaciones familiares, la prevención de conductas negativas y el desarrollo positivo.

El *Woodcraft Rangers'N vision after school program* (2006) fue iniciado en 1999. Este programa fue llevado a cabo en Los Ángeles. Su objetivo fundamental era el desarrollo físico y la promoción de las competencias académicas y sociales. Se empleó un diseño cuasiexperimental y los instrumentos de recogida de información fueron entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios. Los resultados fueron la mejora académica, la mejora en las relaciones familiares, la prevención de conductas negativas y el desarrollo positivo.

Ward et al. (2007) describen gran cantidad de programas realizados en la comunidad que emplean la actividad física y el deporte como herramienta para favorecer el desarrollo positivo de sus participantes. Diferencian los programas realizados en las guarderías, en las instalaciones escolares y fuera de la escuela.

El programa *Nutrition and Physical Activity Self-Assessment for Child Care* (NAP SACC) pretende mejorar la actividad física y la nutrición de niños de 2 a 5 años que asisten a guarderías (Story, Kaphingot y French, 2006). Incluye un instrumento de asesoramiento para los padres y una guía con orientaciones al respecto. Los resultados preliminares indican un aumento de la actividad física y una mejora de la alimentación

de los participantes.

El objetivo del programa *Hip Hop for Health, Jr.* (2002) fue prevenir la obesidad de niños afroamericanos y latinos de educación infantil que asisten a guarderías (3-5 años de edad) y cuyos padres tienen bajos ingresos. Los contenidos son la actividad física y la alimentación saludable empleando juegos, canciones y bailes para su aprendizaje. El diseño fue experimental con asignación aleatoria de los participantes. La intervención se realizó 3 veces por semana en sesiones de 45 minutos durante 14 semanas. La muestra estuvo formada por 778 niños de 3 a 5 años, de los cuales el 53% eran afroamericanos y el 47% latinos. Los resultados indicaron el control del índice de masa corporal de los participantes independientemente del peso de los niños y niñas, lo que supone efectos positivos sobre el crecimiento y el desarrollo (Fitzgibbon et al., 2005). Se realizó una adaptación del programa, denominada *Hip Hop to Health* cuyo objetivo fue la prevención de la obesidad en las niñas afroamericanas de escuela intermedia (6 a 10 años de edad) y sus madres (Stolley y Fitzgibbon, 1997) desarrollando estilos de vida físicamente activos. Los contenidos son la importancia de una alimentación baja en grasas, baja en colesterol y el aumento de la actividad física. La intervención consistió en sesiones una vez por semana para hijas y madres de forma separada, durante 12 semanas. Los resultados del estudio piloto no encontraron diferencias significativas, concluyendo que se deben incluir ejercicios más intensos.

El objetivo de este programa *CATCH Kids Club* (CKC) fue desarrollar la actividad física y la nutrición saludable en niños de escuela elemental, en sus instalaciones. Este programa combinó la intervención extracurricular con los campamentos de verano (Kelder et al., 2005). Los contenidos clave son: la educación para el fomento de la autoeficacia, el autoconocimiento y las habilidades para la vida; la actividad física de moderada a vigorosa durante 30 minutos al día intentando favorecer el disfrute; y la nutrición a través de una alimentación saludable. Los resultados mostraron el aumento de la actividad física moderada a vigorosa de un 30% al 57%.

El programa *Play It Smart* fue creado por la Fundación Nacional de Fútbol Americano y el College Hall of Fame en 1998. Este programa se dirige a promover el fútbol amateur, desarrollar habilidades de liderazgo, la deportividad y la competencia académica de jugadores de fútbol provenientes de entornos económicamente desfavorecidos, para conseguir un bien mayor en sus vidas. Los objetivos específicos son: a) mejorar la nota media, b) aumentar la tasa de graduación y oportunidades de

acceso a la educación superior, c) mejorar las habilidades para la vida, d) aumentar los servicios a la comunidad y e) aumentar la participación de la familia. En conclusión, este programa pretende ayudar a los estudiantes-deportistas a asumir la responsabilidad de su futuro a través de los aprendizajes en el campo de juego, en el aula y en los servicios comunitarios. La figura del entrenador es clave para el éxito, por ello recibe una formación especial y apoyo en el proceso. En 1998 se implementó el programa en 4 escuelas para posteriormente llegar a 160 escuelas secundarias de 78 ciudades en 33 estados americanos, con más de 10000 estudiantes-atletas participantes. Se empleó un diseño mixto combinando metodologías cuantitativa y cualitativa. Los resultados cuantitativos obtenidos en los últimos tres cursos académicos indican un mayor número de graduaciones (95%), de matriculaciones universitarias (80%), más horas de servicios a la comunidad y mejores resultados en la liga de fútbol, en los participantes en el Play It Smart, frente a los no participantes. Además se recogieron datos cualitativos a través de entrevistas a los participantes. En ellas destacan del programa la ayuda en la gestión del tiempo dedicado a la escuela y al fútbol, les ofreció la atención y orientación necesaria, les enseñó habilidades para la escuela y la vida y aumentó la implicación con la escuela con la consiguiente mejora de sus calificaciones académicas. Petitpas et al. (2004) encontraron que la participación en el programa Play It Smart se asoció con un mayor éxito académico en jugadores de fútbol de la escuela, y a raíz de estos resultados fueron capaces de expandir la implementación de este programa.

A continuación, se describen los programas realizados en el ámbito comunitario pero fuera de la escuela.

El programa *Daughters and Mothers Exercising Together* (DAMET, University of Utah). Fue una intervención dirigida al aumento de la actividad física y la mejora de la condición física relacionada con la salud, para madres, como agentes de cambio, e hijas adolescentes. El objetivo fue el aumento de la capacidad aeróbica, la fuerza muscular y la flexibilidad. Las participantes fueron asignadas aleatoriamente a los grupos, se realizaron ANOVAs (medidas repetidas 2x2). Se realizaron 12 sesiones, tres veces por semana (Randsdell et al., 2003) combinando las sesiones de formación con la actividad física. Además se complementó con la práctica de ejercicio de madres e hijas en un centro comunitario y en casa (Randsdell et al., 2003). Los resultados mostraron el aumento significativo en madres e hijas de la fuerza aeróbica, muscular y flexibilidad ($p = .002$), un aumento de la resistencia muscular de las hijas ($p = .000$). Se concluyó que

la programación de actividad física en el hogar es un medio rentable para aumentar la actividad física y mejorar la condición física relacionada con la salud de las participantes. En aplicaciones posteriores los resultados no mostraron cambios en actividad física, pero sí en autopercepción y en las percepciones hacia la actividad física (Randsdell, Detling, Taylor, Reel y Shultz, 2004; Randsdell et al., 2005).

El objetivo del programa *Go Girls* (Ontario Physical and Health Education Association, 2001) fue exponer a niñas, de 12 a 14 años, a una gran variedad de actividades físicas para tomar decisiones responsables sobre la vida activa y saludable y a afrontar problemas emocionales, sociales y culturales. Este programa tuvo una duración de 6 meses, con sesiones una o dos veces por semana en pequeños grupos. Además, se organizan excursiones los fines de semana y en vacaciones. Se dirige a niñas adolescentes afroamericanas que viven en hogares públicos (Resnicow et al., 2000). Los contenidos son conocimientos y desarrollo de habilidades. Las actividades físicas realizadas incluyen hip hop y aeróbic. Este proyecto todavía está en un primer estadio de desarrollo por lo que no existe información acerca de la efectividad y el cambio de conducta en cuanto a la actividad física (Ward et al., 2007).

El *Girls Rule!* (<http://girlz-rule.org/girlsrule.html>) es un programa piloto que interviene sobre la actividad física y la nutrición. El objetivo fundamental fue prevenir el sobrepeso de niñas de 7 a 14 años, afroamericanas, y de sus cuidadoras principales (madres o abuelas). La intervención se llevó a cabo semanalmente en sus iglesias para recibir clases sobre nutrición y actividad física. Las cuidadoras principales participaban en 2 sesiones mensuales, una entre ellas y la otra con sus hijas o nietas. Además del trabajo con factores personales como la autoeficacia, las actitudes y creencias, se incluyen actividades físicas, y se enfatiza la práctica en casa. El apoyo medioambiental hacia la actividad física incluye el hogar y la iglesia. Aunque no existen pruebas concluyentes de la eficacia de este proyecto, los componentes del programa son de interés para los que trabajan con niños.

El *Girls Health Enrichment Multi-Site Studies* (GEMS, 1999) fue un estudio piloto que tuvo como objetivo la prevención del aumento de peso entre niñas preadolescentes, de 8 a 10 años, afroamericanas residentes en Baylor, Memphis, Minnesota y Standford. Los componentes clave del programa fueron la alimentación sana y la actividad física. La intervención tuvo una duración de 12 semanas. Se encontraron reducciones significativas de la tasa de ganancia de peso de las

participantes (Obarzanek y Pratt, 2003).

Por último, destaca el *Teaching Personal and Social Responsibility* de Hellison ([TPSR] Hellison, 1978, 1985, 1995). Este Modelo está considerado, por muchos expertos, como uno de los más influyentes modelos de instrucción en el ámbito de la pedagogía de la EF (Kirk, McDonald y O'Sullivan, 2006; Metzler, 2005; Parker y Stiehl, 2005) y ha obtenido numeroso apoyo empírico (Kahne et al., 2001). En el siguiente apartado describiremos con detalle las características del Modelo de Hellison (TPSR) y sus diferentes aplicaciones, ya que es el programa de referencia en la presente tesis doctoral.

Queremos añadir que a pesar de que los programas extracurriculares, denominados “after-school programs”, son muy populares, los resultados de la investigación son desiguales en cuanto a su impacto sobre el desarrollo positivo (Fashola, 2003; Mahoney et al., 2005; Viadero, 2007; Wright, Lowther, Ross y Strahl, 2007). Diversas investigaciones relacionan variables positivas como el logro académico, la conducta prosocial y el compromiso cívico con la participación extracurricular continuada en una muestra de niños de 8 a 12 años (Mahoney, Cairns y Farmer, 2003; Zaff, Moore, Papillo y Williams, 2003). Estos programas, más allá de su finalidad meramente lúdica, desempeñan una gran labor social (Morales, Hernández-Mendo y Blanco, 2005) por tanto, los programas destinados a la infancia y adolescencia pueden ser considerados como programas de prevención (Hernández Mendo y Anguera, 2001; Morales et al., 2005). A pesar de la gran cantidad de programas existentes falta investigación empírica derivada de diseños potentes, que combinen la metodología cuantitativa y cualitativa, para analizar las variables comprometidas en el desarrollo positivo (Weissberg et al., 2003).

3. *El Modelo Teaching Personal and Social Responsibility (Hellison, 1978)*

Dentro de los programas de intervención que tienen como objetivo favorecer el desarrollo de competencias en niños y adolescentes, se encuentra el modelo de responsabilidad personal y social (TPSR) que fue diseñando por Don Hellison (1978, 1985, 1995) para facilitar que los niños y jóvenes de riesgo tuvieran la oportunidad de desarrollar sus capacidades personales y sociales y su responsabilidad tanto en el deporte como en la vida. El núcleo central del programa es que los estudiantes para ser individuos eficientes en su entorno social tienen que aprender a ser responsables de sí

mismos y de los demás, e incorporar las estrategias que les permitan ejercer el control de sus vidas. El modelo entiende la responsabilidad como una obligación moral respecto a uno mismo y a los demás. Posteriormente Hellison empleó la expresión “Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social” (Teaching Personal and Social Responsibility), evitando la utilización de la palabra modelo ya que, como él mismo dice en el prólogo de uno de sus libros: “El término modelo (...) expresa algo que debe ser implementado de manera rígida o irreflexiva. Sin embargo, este libro (...) ofrece ideas para que puedas reflexionar y valorar su relevancia y, si te parecen apropiadas, adaptarlas para que encajen con tus alumnos y situación” (Hellison, 1995, p. VI). A pesar de las críticas que algunos académicos le han hecho diciendo que: “Modelo significa un ‘programa’ y no un ‘conjunto de ideas’” (Hellison, 2003b, p. IX) Hellison decidió adoptar de nuevo el término Modelo de Responsabilidad dado que es la manera en la que la mayoría de las personas lo llaman y reconocen. Hellison, antes de desarrollar el Modelo de Responsabilidad, tenía claro cuál debía ser el enfoque que éste debería tener. En una de sus primeras publicaciones (Hellison, 1973), mostraba su preocupación sobre cómo se estaban desarrollando los programas de EF en las escuelas norteamericanas. Estos programas dejaban a un lado el desarrollo de aspectos más humanos y sociales para centrarse, principalmente, en el desarrollo de habilidades motrices (Pardo, 2008). Hellison, a través de su Modelo de Responsabilidad, intenta cambiar esta situación, dando especial relevancia a la utilización de la actividad física y el deporte para el desarrollo de la responsabilidad personal y social. De hecho, Hellison y Wright (2003) afirman que, “los estudiantes ven estos programas basados en el Modelo de Responsabilidad como ayuda para desarrollarse como personas, no sólo como jugadores de baloncesto” (p. 378). Este Modelo, denominado TPSR, ha sido desarrollado por su autor en numerosas publicaciones (Hellison, 1973, 1978, 1985, 1990, 1993, 1995, 2000a, 2000b, 2003a, 2003b; Hellison, Martinek y Cutforth, 1996; Hellison y Templin, 1991; Hellison y Walsh, 2002; Hellison y Wright, 2003; Hellison y Martinek, 2006). El TPSR es el resultado de 25 años de trabajo de campo (Hellison, 1978, 1985, 1995) y va más allá de los programas tradicionales de deporte o EF, proponiendo la necesidad de enseñar a través del deporte comportamientos y valores que mejoren la vida de los estudiantes. En los Estados Unidos, su utilidad ha sido reconocida y ha sido aplicado con éxito en diferentes grupos y en diferentes contextos: en la enseñanza primaria y secundaria (Oslin, Collier y Mitchell, 2001; Wright y

Burton, 2008), durante las clases de EF como parte del currículo académico y fuera de la escuela, en deporte y en programas de actividades extracurriculares (Hellison y Martinek, 2006). Este Modelo ha sido utilizado con éxito en Chicago, Denver, Portland, Seattle, Grand Forks, etc. (Martinek y Hellison, 1998; Martinek, McLaughlin y Schilling, 1999; Pitter y Andrews, 1997) y en ciudades españolas como Madrid (Jiménez, 2000; Jiménez y Durán, 2004, 2005; Ruiz Pérez et al., 2006), Valencia (Escartí et al., 2002; Escartí, 2003; Escartí et al., 2003; Escartí et al., 2005; Escartí et al., 2006; Escartí, Buelga, Gutiérrez y Pascual, 2009; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis, 2010; Escartí et al., 2010; Pascual et al., en prensa) y Oviedo (Cecchini et al., 2003). Originalmente el Modelo de Responsabilidad Personal y Social fue diseñado por Don Hellison (1978, 1995), para ayudar a los adolescentes y jóvenes procedentes de los barrios marginales de la ciudad de Chicago (USA). Este modelo fue diseñado con el objetivo de que los adolescentes y jóvenes de riesgo vivenciaran experiencias de éxito que les favorecieran la oportunidad de desarrollar sus capacidades personales y sociales y su responsabilidad social tanto en el deporte como en la vida (Escartí et al., 2005). El objetivo era hacerles más eficientes en su entorno académico y social favoreciéndoles el aprendizaje de valores y de responsabilidad a través de cinco niveles, a través de los cuales aprenden a “tomar responsabilidad de su propio desarrollo y bienestar, y contribuir al bienestar de los demás” (Hellison, 2003b, p. 25).

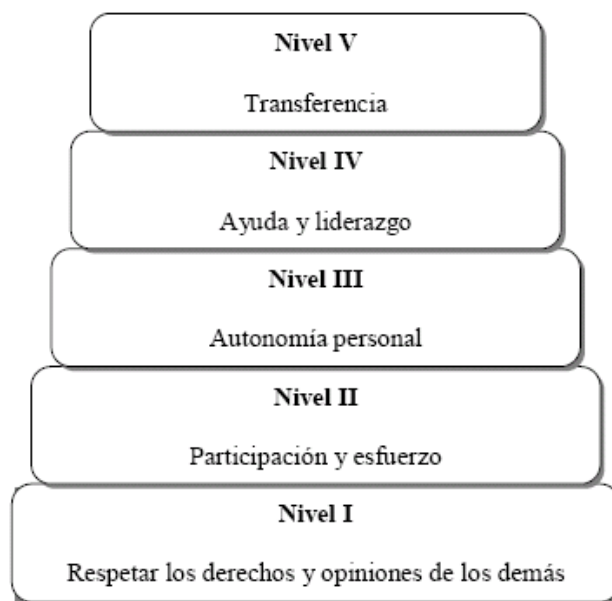


Figura 1. Niveles de Responsabilidad (adaptado de Hellison, 1985, 2003b)

El *Nivel 0* o de *Irresponsabilidad*, se caracteriza porque los estudiantes “dan excusas y culpan a los demás de su comportamiento, negando su responsabilidad por lo que ellos hacen o dejan de hacer” (Hellison, 1995, p. 13). La mayoría de las veces, los niños y adolescentes que se encuentran en este Nivel se sienten incapaces de cambiar sus propias vidas (Hellison, 1985).

En las primeras versiones del Modelo, Hellison sugería la conveniencia de desarrollar los niveles de responsabilidad como una progresión acumulativa (Hellison, 1985). Sin embargo, Hellison (2003b) abandonó esta idea por tres motivos:

- Durante la misma sesión de clase los estudiantes pueden mostrar diferentes comportamientos que correspondan a diferentes Niveles.

- Se puede tender fácilmente a etiquetar a los estudiantes.

- Se ha de trabajar en el Nivel V desde el primer día de clase.

A continuación se describen brevemente los niveles de responsabilidad.

En el *Nivel I*, *Respeto a los derechos y opiniones de los demás*, se trabajan los sentimientos, las normas de convivencia y el autocontrol. “Los estudiantes puede que no participen en las actividades propuestas (...) pero son capaces de controlar su comportamiento lo suficiente como para no interferir en el derecho que tienen los otros estudiantes para aprender o el profesor para enseñar” (Hellison, 1995, p. 13).

El *Nivel II* de *Participación* y esfuerzo, tiene cuatro componentes básicos: auto-motivación, intentar nuevas tareas, persistir cuando las cosas se complican y realizar una definición personal de éxito (Hellison, 2003b). Los estudiantes en este Nivel, “no sólo muestran un mínimo respeto por los demás, sino que también juegan de buena gana, aceptan los desafíos, practican habilidades motrices y entrenan para estar en forma bajo la supervisión del profesor” (Hellison, 1995, p. 13).

En el *Nivel III*, *Autonomía personal*, tal y como Hellison (1995) señala, “los estudiantes no sólo muestran respeto y participación (...). Pueden identificar sus propias necesidades y llevar a cabo sus [propios] programas de EF” (p. 13). Más recientemente, Hellison (2003b) destaca que los estudiantes en este Nivel “deberían ser capaces de elaborar y llevar a cabo un programa personal de actividad física” (p. 32).

El *Nivel IV* de *Ayuda a los demás y liderazgo* destaca porque los estudiantes

deben darse cuenta de que los demás pueden tener un punto de vista diferente al suyo y tienen que aprender a respetarlo, sabiéndose poner en el lugar del otro cuando esto sea necesario (Hellison, 2003b). En palabras de Hellison (1995), “los estudiantes del Nivel IV, además de respetar a los demás, participar y ser autónomos, deben desarrollar su sentido de responsabilidad más allá de sí mismos por medio de la cooperación, dando apoyo, mostrando interés y ayudando” (p. 13). Además, el alumno debe hacer todo esto sin esperar ningún tipo de refuerzo extrínseco (Hellison, 2003b).

Por último, el *Nivel V, Fuera del gimnasio* (Hellison, 1995, p. 14), en palabras de Hellison (2003b): “significa ser un modelo para los demás” (p. 36).

Los dos componentes básicos del Modelo son la responsabilidad personal y la responsabilidad social. Hellison (2003b) señala que los Niveles II y III se centran en el desarrollo de la responsabilidad personal (participación y autonomía) mientras que los Niveles I y IV desarrollan la responsabilidad social (respeto y ayuda a los demás). La responsabilidad social se concibe como el comportamiento que favorece el bien común (Gallay, 2006). El Nivel V agrupa a todos los niveles y se centra en la transferencia de los aprendizajes a otros contextos (ver Figura 2).

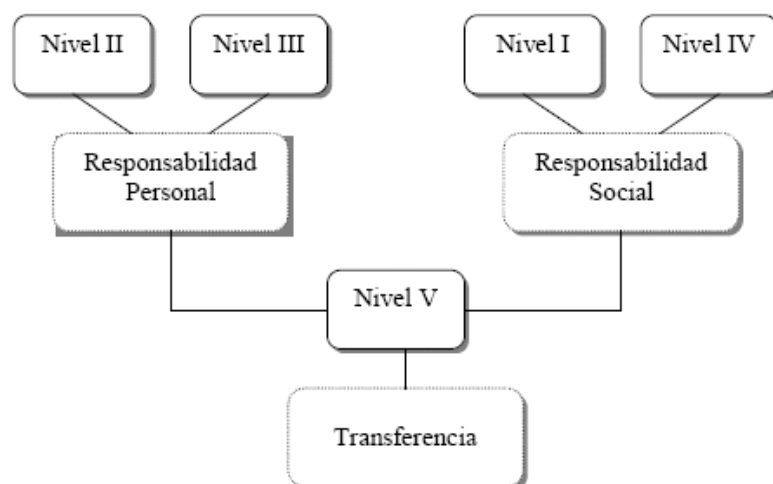


Figura 2. Relación de cada nivel en función del tipo de responsabilidad que desarrolla (Pardo, 2008).

En conclusión, el Modelo de Don Hellison asocia dos valores al bienestar y al desarrollo personal: esfuerzo y autogestión, y otros dos valores al desarrollo y la

integración social: respeto a los sentimientos y derechos de los demás, y escuchar y ponerse en el lugar de los otros (Escartí et al., 2005). Cuando los adolescentes son capaces de entender y comportarse de acuerdo con estos valores, han alcanzado lo que el programa denomina Responsabilidad Personal y Social a través de los objetivos o componentes clave de cada nivel.

Las sesiones del programa siempre tienen la misma estructura para favorecer la adquisición de estos aprendizajes. Una sesión tipo basada en este Modelo se divide en: tiempo de consejo y toma de conciencia, la sesión propiamente dicha, encuentro de grupo y tiempo de reflexión. En la sesión, como dice Hellison (1985), “si la meta es ser responsable, los estudiantes deben dedicar tiempo a practicar la responsabilidad” (p. 9).

La premisa básica del modelo es que los comportamientos de responsabilidad se pueden enseñar a través de diferentes estrategias y que estos comportamientos y actitudes ayudarán a niños y jóvenes a adaptarse a los cambios de la vida y a desarrollarse como adultos sanos y competentes. El núcleo central es que los estudiantes para ser individuos eficientes en su entorno social tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás, e incorporar las estrategias que les permitan ejercer el control de sus vidas.

Hellison (1985, 1995, 2003a, 2003b) y sus colaboradores (Hellison et al., 2000) han desarrollado numerosas estrategias metodológicas que resultan útiles a la hora de implementar el Modelo para alcanzar los objetivos que se plantean en cada uno de los Niveles. Hellison (1985) señala que “el propósito de todas las estrategias es mantener a los estudiantes interactuando con los niveles, no sólo mejorar su disciplina y motivación en el momento presente sino, lo que es más importante, que las actitudes y comportamientos relacionados con los niveles se conviertan en opciones viables fuera del gimnasio y en su vida adulta” (p. 25).

Las estrategias propias del nivel I son cambiar las reglas y hacer equipos eligiendo capitanes que tengan la responsabilidad de hacer los equipos de manera equilibrada. En el nivel II las estrategias son modificar la tarea, su intensidad y redefinir el éxito, ya que, “Perder es una experiencia importante para todos nosotros, pero alimentarse constantemente a base de fallos no hace bien a nadie” (Hellison, 2003b, p. 63). Además, los alumnos deben de ser conscientes de que la mejora personal es una muestra de éxito. En el III se propone como estrategia la elaboración de un plan personal de trabajo. En el nivel IV destaca el establecimiento de objetivos de grupo, el

entrenamiento recíproco y la experimentación del rol del líder, ya que, todos los alumnos deben sentir que pueden ser líderes durante una sesión independientemente del nivel de habilidad motriz que tengan. Por último, en el nivel IV y V se propone dar responsabilidades a los alumnos de cursos superiores. Además, para resolver situaciones conflictivas Hellison (1985, 1995, 2003b) plantea una serie de estrategias metodológicas que son:

- El ‘principio del acordeón’: se trata de reducir o aumentar el tiempo asignado para jugar en función del comportamiento que hayan tenido durante la sesión. Individualizarla ya que no es justo penalizar a toda la clase por el mal comportamiento de unos pocos.
- Progresiva separación del grupo: dirigida para aquellos alumnos que tienen una actitud especialmente conflictiva. Darles la opción de que no participen, pudiéndose volver a reintegrar en la dinámica de la clase una vez que estén listos. Si no son capaces de negociar, por escrito, un plan personal con ellos para tratar de solucionar el problema existe la opción de expulsar o enviar al alumno a que sea tratado por especialistas. Tal y como dice Hellison (2003b): “Algunos estudiantes deberían tener el derecho a salir de los programas que no funcionan para ellos y en los que su presencia reduce la eficacia del programa para los demás” (p. 88).
- Tiempo muerto: En ese momento alumnos y profesor se reúnen y tratan de solucionar dicho conflicto.
- La ‘ley de la abuela’: “Tómame la sopa y podrás ir fuera a jugar” (Hellison, 1985, p. 56). Se les da la oportunidad a los alumnos de que jueguen a su actividad favorita a cambio tienen que jugar, sin quejarse, a otra actividad propuesta previamente.
- Grupo dirigido por el profesor y otro autónomo.
- Cinco días ‘limpio’: valorar si un alumno está progresando en uno de los Niveles comprobando si es capaz de respetar las normas durante cinco (o más) días seguidos. De esta forma, el alumno se gana el privilegio de poder empezar a desarrollar su plan personal de trabajo (Nivel III).
- Los árbitros son ellos mismos. Tal y como dice Hellison (2003b): “Si me tengo que involucrar es que no estáis siendo responsables” (p. 89).
- Tribunal del deporte: consiste en que tres estudiantes son elegidos por toda la clase para tomar decisiones sobre aquellas disputas en las que el grupo no llega a un acuerdo.
- Banquillo de diálogo: si surge un conflicto entre dos alumnos, se dirigen a un sitio

específico en el gimnasio donde tienen que dialogar para tratar de solucionarlo.

- Plan de emergencia: consiste en establecer una solución por si ante un conflicto los alumnos no llegan a un acuerdo.
- Elaborar normas nuevas: Si éstas no funcionan, tienen que rehacerlas hasta que sean efectivas.

3.1 Aplicaciones del Modelo Teaching Personal and Social Responsibility (Hellison, 1978, 1995)

Tal y como indicamos en apartados anteriores el Modelo de Responsabilidad de Hellison ha sido implementado en diferentes programas en diversas modalidades. Las primeras aplicaciones del TPSR se realizaron en barrios marginales de la ciudad de Chicago (EE.UU.) en los años 70 con adolescentes de riesgo, en escuelas alternativas, en centros de menores y en programas llevados a cabo en las actividades extraescolares (Hellison, Martinek y Walsh, 2008). A partir del TPSR han surgido programas directamente relacionados con éste como el Youth Leaders Corps o el Cross-Age Leadership Program en los que se emplean como líderes a antiguos participantes del TPSR que ahora son estudiantes de Secundaria. Pardo (2008) realiza una extensa revisión bibliográfica de las investigaciones precedentes que han empleado programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad que se han implementado tanto en Estados Unidos como en España. Para ello, partió del trabajo de Hellison y Walsh (2002) en el que estos autores realizaron una revisión de 26 estudios, realizados entre 1970 y 2001, de evaluación de programas sociales, estudios de caso y análisis comparativos en los que se aplicaba el Modelo de Responsabilidad Personal y Social. En general, los resultados fueron positivos y alentadores y se subrayó la importancia de los estudios de caso, que permiten obtener datos cuantitativos y cualitativos desde diversas fuentes y triangular la información, sin embargo, se critica la falta de diseños experimentales o cuasi-experimentales para obtener datos cuantitativos. A continuación, se describen los componentes clave de las investigaciones basadas en el Modelo de Responsabilidad (Hellison, 1978, 1985, 1995, 2003b) realizadas en Estados Unidos y en España, siguiendo el trabajo de Pardo (2008).

Estados Unidos es el lugar en donde se han realizado la mayor parte de investigaciones relacionadas con el Modelo de Responsabilidad. Numerosas universidades de este país han desarrollado programas físico-deportivos basados en este

Modelo. Entre estas universidades destacan: University of Illinois en Chicago, California State University en Los Ángeles, University of Northern Colorado en Greeley, University of North Carolina en Greensboro y University of Denver. Profesores de estas universidades formaron una asociación llamada Urban Youth Leader Partnership, centrada en la promoción de programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad. Estos programas estaban dirigidos específicamente a jóvenes de áreas deprimidas social y económicamente de las ciudades, buscando unir lazos entre la Universidad y las necesidades sociales del entorno en el que éstas se encuentran (Pardo, 2008). En el 2000 publicaron el libro titulado: *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (Hellison et al., 2000).

Ante la gran variedad de los programas revisados y para facilitar su estudio, se han establecido una serie de factores comunes a todos ellos para poder clasificarlos. Estos factores son: los participantes, la duración del programa, los contenidos trabajados, los contextos, la metodología de investigación y los resultados obtenidos.

La mayoría de los *participantes* en programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad en EE.UU. provienen de minorías raciales como la afroamericana (Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001; Wright y Li, 2009) o la latina (Cutforth, 1997, 2000; Kallusky, 2000a; Lifka, 1990). También destacan los programas que se han centrado en el trabajo con aquellos estudiantes que presentaban problemas de conducta, comportamiento y baja motivación hacia el entorno educativo (DeBusk y Hellison, 1989; Kallusky, 2000a; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001). En general, se trata de jóvenes que normalmente provienen de áreas socialmente deprimidas con altos índices de violencia, alcoholismo, consumo de drogas y analfabetismo (Hellison y Georgiadis, 1992a; Hellison, 1993; Hellison et al., 1996). Dadas las características de esta población, Hellison (2000b) puntualiza que un criterio clave para el éxito de los programas basados en el Modelo de Responsabilidad es mantener el número de participantes reducido, es decir, no más de 20 estudiantes. En general, los estudios desarrollados con este Modelo mantienen esta premisa (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Hellison y Wright, 2003; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001), siendo únicamente el estudio de Kallusky (2000a) el que sobrepasa este número con un total de 32 participantes. En relación a la edad de los participantes, la mayoría de los estudios desarrollados con el Modelo de Responsabilidad (Compagnone, 1995;

Cutforth, 1997; DeBusk y Hellison, 1989; Hellison, 1993; Lifka, 1990; Martinek et al., 2001) están centrados en alumnos de educación primaria (6 a 10 años) y grado medio (11 a 13 años). Para alumnos de grado superior (14 a 17 años), los programas son más bien escasos (Georgiadis, 1990; Kallusky, 2000a; Wright y Li, 2009). Sin embargo, hay programas físico-deportivos que combinan varias edades como medio para favorecer experiencias de liderazgo a los participantes de mayor edad (Cutforth y Parker, 1996; Cutforth, 2000; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001).

En cuanto a la *duración del programa* una de las características básicas de los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad consiste en involucrar a los participantes en proyectos de más de un año de duración (Cutforth, 2000; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001). Sin embargo, la mayoría de los programas se han desarrollado durante un corto espacio de tiempo que oscila entre las cinco y seis semanas (Compagnone, 1995; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989), cuatro meses (Kallusky, 2000a), o un semestre (Cutforth, 1997; Hellison, 1993; Martinek et al., 2001; Wright y Li, 2009). Por otro lado, la duración de las sesiones en estos programas fue de una hora.

Respecto a los *contenidos* muchos de los programas han utilizado un único deporte, como el Taichi (Wright y Li, 2009) o fundamentalmente, el baloncesto (Cutforth y Puckett, 1999; Georgiadis, 1990; Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001). Esto se debe al entorno social en donde el programa fue llevado a cabo y la naturaleza del mismo, ya que, el baloncesto es un deporte de equipo con gran aceptación en EE.UU. Otros programas han utilizado diferentes actividades físicas y deportes. Por ejemplo, Kallusky (2000a) utilizó baloncesto, levantamiento de pesas, artes marciales y actividades cooperativas en su estudio. Esto se debió a los requisitos para desarrollar las clases de EF, dado que utilizar un único contenido no resulta suficiente para alcanzar los objetivos de esta asignatura dentro de la enseñanza reglada. Sin embargo, otros programas de actividades extraescolares han utilizado una mezcla de diferentes deportes como baloncesto, tenis, lacrosse, fútbol y esgrima (Martinek et al., 2001). También, en los estudios de DeBusk y Hellison (1989) o Lifka (1990) se emplearon actividades de mantenimiento físico y otros deportes como el voleibol. De esta forma, resulta importante crear un equilibrio entre los deportes más populares y arraigados dentro de determinados colectivos, como el fútbol o el baloncesto, y aquellos otros deportes y actividades físicas que aportan nuevas experiencias para los jóvenes,

como los juegos cooperativos (Schilling, 2001). Como se ha señalado anteriormente, el principal propósito de estos programas es el desarrollo de la responsabilidad, tanto en su dimensión personal como social (Hellison et al., 2000; Hellison, 2003a). Por esta razón, la actividad física o los deportes utilizados no son un dato relevante, ya que son simples medios para trabajar la educación de ciertos valores.

En cuanto al *contexto*, aunque algunos estudios basados en el Modelo de Responsabilidad han sido desarrollados en el contexto formal de las clases de EF (Compagnone, 1995; DeBusk y Hellison, 1989; Kallusky, 2000a; Wright y Li, 2009), la mayoría de las investigaciones emplearon este modelo en programas extraescolares. Estos programas fueron llevados a cabo por centros comunitarios, agencias de juventud o clubes. En concreto, se utilizaron instalaciones escolares (Cutforth, 1997; Hellison, 1993; Kahne et al., 2001; Martinek et al., 2001, Wright y Li, 2009), la Universidad (Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001), o pisos de acogida para jóvenes (Georgiadis, 1990). Hellison (1993) es un gran defensor de la aplicación del TPSR como programa extraescolar porque permite restringir el número de participantes dependiendo de las características del programa y los medios del mismo, es voluntario, existe libertad a la hora de planificar horarios, posibilidad de crear sus propias normas y proporciona un lugar seguro donde los jóvenes pueden ir después de acabar la escuela.

En cuanto a la *metodología de investigación* está estrechamente ligada al principal propósito del Modelo de Responsabilidad que es desarrollar la responsabilidad personal y social de sus participantes. De esta forma, y dada la naturaleza del objeto de estudio, la metodología cualitativa ha sido la más empleada en la mayoría de los casos (DeBusk y Hellison, 1989; Galvan, 2004; Kallusky, 2000a; Schilling, 2001), o en combinación con otras técnicas cuantitativas (Collingwood, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wright, 2003; Kahne et al., 2001; Martinek et al., 2001; Wright y Li, 2009). Concretamente, el estudio de casos ha sido el método empleado en la mayoría de las investigaciones que han utilizado el Modelo de Responsabilidad. De hecho, según Hellison y Walsh (2002) de los 26 programas evaluados 21 estaban enmarcados dentro de este método de investigación cualitativa.

En una revisión realizada por Hellison y Walsh (2002), mostraron los *resultados* obtenidos por los participantes en estos 26 programas en lo que se refiere a los diferentes niveles de responsabilidad y variables relacionadas. Respecto al desarrollo

cognitivo, los participantes aprendieron los principios básicos del Modelo de Responsabilidad y reconocieron los diferentes Niveles de Responsabilidad (Cutforth, 1997; DeBusk y Hellison, 1989; Lifka, 1990; Masser, 1990). También aumentó el autocontrol en relación al respeto por el material, los compañeros, las instalaciones, la autoridad y las normas (DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Kahne et al., 2001; Kallusky, 2000a; Lifka, 1990; Schilling, 2001). En cuanto a la participación y el esfuerzo, mejoró la implicación en la tarea (Compagnone, 1995; Lifka, 1990; Schilling, 2001). En relación al Nivel III (autonomía personal), se encontraron mejoras significativas a la hora de trabajar de forma independiente y el establecimiento de metas específicas (Georgiadis, 1990; Lifka, 1990). Respecto al Nivel IV, mejoraron el trabajo en equipo y la cooperación (Georgiadis, 1990; Schilling, 2001). En los estudios de Cutforth (1997), Kallusky (2000a) y Lifka (1990), se mostraron evidencias consistentes de mejora en las técnicas de comunicación y en las relaciones interpersonales de los participantes. Además, se encontraron mejoras en la responsabilidad tanto personal como social de los participantes en los estudios de Compagnone (1995) y Kallusky (2000a). Por último, en cuanto a la transferencia (Nivel V) mostraron mejoras significativas al transferir los objetivos del Modelo de Responsabilidad a la vida cotidiana fuera del gimnasio. Por ejemplo, los profesores de aula encontraron un mejor comportamiento en los alumnos y descendió el número de expulsiones y abandonos (Cutforth, 1997; DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Lifka, 1990; Martinek et al., 2001), faltas injustificadas y retrasos (Wright y Li, 2009).

En cuanto a los estudios basados en el Modelo de Responsabilidad que se han llevado a cabo en España es necesario señalar que son menos numerosos y de reciente publicación. Los principales son los siguientes: Cecchini et al. (2003), Escartí et al. (2003, 2004, 2005, 2006, 2009, 2010), Jiménez (2000), Jiménez y Duran (2005), Pardo (2008), Pascual et al. (en prensa), Ruiz Pérez et al. (2006), Vizcarra (2004). Estos investigadores han aplicado el Modelo de responsabilidad en diferentes contextos obteniendo resultados prometedores. Por ejemplo, Escartí y su equipo, han realizado diversas investigaciones adaptando el Modelo de Hellison al contexto español, y aplicando el PRPS en el currículo escolar de EF. Desde el año 2000 de manera ininterrumpida han trabajado con diversas poblaciones y objetivos (Escartí et al., 2002; Escartí, 2003; Escartí et al., 2003; Escartí et al., 2005; Escartí et al., 2006; Escartí et al., 2009; Escartí et al., 2010; Marín et al., 2005; Pascual et al., en prensa). Para ello

utilizaron metodologías cuantitativa, cualitativa y metodología observacional. En primer lugar, llevaron a cabo dos intervenciones con adolescentes de riesgo escolarizados en Educación Secundaria (14 a 16 años) que formaban parte del Programa de Adaptación Curricular en Grupo (Escartí et al., 2004, 2006). En ellas se produjo una apreciable reducción de las conductas agresivas y de interrupción por parte de los alumnos, manteniéndose estables tanto las conductas de no colaboración como las conductas de ayuda. En segundo lugar, realizaron intervenciones con alumnos en riesgo de abandono escolar y exclusión social de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 10 y 12 años de edad. En este caso los participantes mejoraron su integración social, su sentido de autoeficacia y sus comportamientos de responsabilidad (Escartí y Marín, 2005). Además, los profesores y maestros participantes en las diferentes intervenciones percibieron como muy útil para su labor docente y como experiencia profesional, la participación en el programa (Marín et al., 2005). Por su parte, Jiménez (2000), desarrolló una tesis doctoral que abrió el camino en el conocimiento del trabajo de Hellison a través del desarrollo de un modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte. La intervención con adolescentes en riesgo se llevó a cabo en 11 centros, 7 aulas taller y 4 que desarrollaban el Programa de Garantía Social, de la Comunidad de Madrid en el horario lectivo correspondiente a la asignatura de EF, implicando a alumnos en prácticas del Instituto Nacional de Educación Física (INEF). Los participantes tenían edades comprendidas entre 14 y 18 años, con fracaso o rechazo escolar, o incluso jóvenes desescolarizados. Los resultados indicaron la eficacia del modelo de intervención mejorando el ambiente positivo del aula a través de la disminución de la violencia y el aumento de la integración, la participación, la confianza y la comunicación entre los estudiantes, así como del respeto, comprensión y aceptación de las normas de clase. Además los estudiantes de prácticas del INEF valoraron la utilidad del modelo como recurso para la resolución de problemas cotidianos en el aula. La adaptación de este modelo de intervención ha sido aplicada posteriormente (Jiménez y Duran, 2004, 2005). Por otra parte, Cecchini et al. (2003) llevaron a cabo una adaptación del modelo de Hellison (1995) con 142 niños con edades comprendidas entre los 12 y 13 años, en dos centros públicos de Secundaria de una población del norte de España. El objetivo del trabajo fue evaluar los cambios positivos que podría generar el modelo en las opiniones y conductas relacionadas con el juego limpio en el deporte y sobre el autocontrol personal

de los niños en otros ámbitos ajenos al deporte. Este trabajo presenta un ejemplo práctico de cómo desarrollando una unidad didáctica de iniciación al fútbol-sala basada en el Modelo de Responsabilidad se pueden generar cambios positivos en las opiniones y conductas relacionadas con el juego limpio y el autocontrol en los alumnos participantes. Se empleó metodología cuantitativa, con grupo de intervención y control. Los resultados en el grupo experimental fueron: mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso de la recompensa, el auto-control criterial, el auto-control del proceso, las opiniones relacionadas con la diversión y las conductas deportivas. Se observaron disminuciones en las variables relacionadas con el juego duro, las faltas de contacto y las conductas antideportivas. En el grupo control no se encontraron cambios significativos. Otra tesis doctoral fundamentada en el Modelo de Responsabilidad fue realizada por Vizcarra (2004). Este autor analizó una experiencia de formación permanente llevada a cabo con entrenadores y técnicos deportivos para desarrollar un programa de habilidades sociales en el deporte escolar. El objetivo de este estudio fue el de mejorar las habilidades sociales de los escolares y de sus entrenadores a través de un programa orientado hacia el esfuerzo y la mejora personal, trabajando las habilidades sociales básicas para conseguir unas relaciones interpersonales positivas y satisfactorias que permitieran trabajar en un clima de tranquilidad y de confianza (Vizcarra, 2004). Cabe destacar el trabajo realizado por Ruiz Pérez et al. (2006) en el ámbito extraescolar. En los últimos años, este autor ha tratado de dar a conocer el trabajo realizado por Tom Martinek a través de un programa deportivo desarrollado con jóvenes socialmente desfavorecidos llamado Project Effort (Proyecto Esfuerzo) fundamentado en el Modelo de Responsabilidad (Martinek y Ruiz Pérez, 2005; Ruiz Pérez et al., 2006) y que incluye un programa de formación de mentores. Este programa ha sido analizado en diversas ocasiones (Martinek et al., 1999; Martinek y Schilling, 2003; Schilling, 2001; Schilling, Martinek y Carson, 2007) recibiendo gran apoyo empírico. Por último, Pardo (2008) en su tesis doctoral presenta los resultados de un estudio múltiple de casos tras la implementación de un programa físico deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad cuyo objetivo era la transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos de Getafe (España), L'Aquila (Italia) y Los Ángeles (EE.UU.). El estudio múltiple de casos reveló que las percepciones de los participantes en relación al programa con respecto a experiencias previas en otras clases de EF fueron muy positivas y están relacionadas con seis temas: aspectos estructurales, contenido del

programa, metodología de enseñanza, rigurosidad del profesor, estrategias de reflexión y oportunidades para el liderazgo (Pardo, 2008).

A continuación, se expone un resumen de las características de los participantes, la duración de los programas, los contenidos empleados, los contextos, la metodología empleada y los resultados obtenidos en España.

En cuanto a los *participantes* la mayoría de los programas revisados están dirigidos a jóvenes socialmente desfavorecidos (Escartí et al., 2003, 2004, 2005, 2006; Jiménez, 2000; Jiménez y Duran, 2005; Pardo, 2008; Ruiz Pérez et al., 2006) escolarizados en Programas de Adaptación Curricular en Grupo (Escartí et al., 2003, 2004, 2005, 2006), Programas de Garantía Social (Jiménez y Durán, 2000, 2005) o Escuelas de Segunda Oportunidad (Pardo, 2008). Una minoría de investigaciones en nuestro país se centran en alumnos de educación primaria como el caso de las realizadas por Escartí et al. (2005) o Pascual et al., en prensa.

La *duración* de la mayoría de programas realizados en el contexto español es de un curso escolar y se realizan en las clases de EF.

En relación con los *contenidos*, todos estos programas han empleado la actividad física y el deporte como medio para el desarrollo positivo de sus participantes. Algunos de los programas se centran en una sola actividad, como baloncesto o fútbol sala (Cecchini et al., 2003). Mientras que en otras aplicaciones, fundamentalmente las llevadas a cabo dentro del sistema educativo formal (Escartí et al., 2003, 2004, 2005, 2006; Pardo, 2008; Pascual et al., en prensa) se han utilizado diversas actividades, para responder a las demandas del currículo oficial.

Además, estos programas se desarrollan principalmente en un *contexto* escolar (Cecchini et al., 2003; Escartí et al., 2003, 2004, 2005, 2006; Jiménez, 2000; Jiménez y Duran, 2005; Pardo, 2008; Pascual et al., en prensa), o en un contexto extraescolar (Ruiz Pérez, 2006). Los programas en un entorno extraescolar permiten controlar más fácilmente tanto el número de participantes, como el horario, así como los contenidos y las normas.

En referencia a la *metodología de investigación* utilizada en las investigaciones que se han llevado a cabo basadas en este Modelo (TPSR) han sido cuantitativas (Cecchini et al., 2003) cualitativas (Pardo, 2008; Pascual et al., en prensa) y sólo unas pocas combinaron métodos cualitativos y cuantitativos (Escartí et al., 2005).

En cuanto a los *resultados* obtenidos de las implementaciones del programa destacan la mejora de la autoeficacia, la integración social, la demora de la recompensa, el disfrute y el desarrollo de la responsabilidad personal y social en los participantes (Cecchini et al., 2003; Escartí, 2003; Escartí et al., 2004, 2005, 2006; Jiménez y Duran, 2005). Los resultados de estas investigaciones indican además que el Modelo de Responsabilidad desarrolla positivamente aspectos de la responsabilidad personal y social como el respeto, el autocontrol, la participación, el esfuerzo, la autonomía y la cooperación; llegando incluso en algunos casos a aumentar la asistencia a la escuela y disminuir el número de abandonos. Finalmente, en algún caso estos programas también favorecieron el desarrollo de los participantes fuera del gimnasio (Pardo, 2008).

Comparación de las aplicaciones

Si se comparan las diferentes aplicaciones realizadas en EE.UU. y en España basadas en el Modelo de Hellison se encuentran una serie de similitudes pero también de diferencias. Las principales similitudes se encuentran en los participantes que suelen ser adolescentes en situación de riesgo procedentes de minorías étnicas (afroamericanos o latinos en EE.UU. o inmigrantes en España) o chicos con problemas de conducta, la mayoría de ellos que viven en áreas deprimidas. También es similar la duración de las aplicaciones que generalmente se llevan a cabo durante cortos periodos temporales aunque son destacables trabajos de más de un año de duración (Cutforth, 2000; Escartí et al., 2005; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001). En general, los resultados de todos estos estudios, tanto en Estados Unidos como en España, confirman que el Modelo de Hellison es útil, generando cambios positivos en los comportamientos y actitudes de los participantes.

Las principales diferencias entre las aplicaciones del Modelo de Hellison en estos países se encuentran en los contextos donde se aplica el Modelo TPSR. En EE.UU. se lleva a cabo principalmente en el contexto extraescolar, mientras que en las intervenciones españolas se está haciendo un gran esfuerzo por incorporar el Modelo de Responsabilidad en los centros educativos. De esta diferencia se deriva otra referida a los contenidos que se utilizan, ya que en EE.UU. suele ser habitual centrarse en un deporte mientras que aquí se emplean diferentes contenidos, ya que, como se ha comentado anteriormente, los objetivos planteados en el currículo escolar (Real Decreto 830/2003 para Educación Primaria y Real Decreto 831/2003 para Educación

Secundaria) no pueden alcanzarse mediante un solo deporte. Por último, existen diferencias en la metodología de investigación empleada, destacando en EE.UU. el uso de metodología cualitativa con estudios de casos (Hellison y Walsh, 2002) y en España la metodología cuantitativa, siendo en ambos lugares pocos los estudios que combinan metodología cuantitativa y cualitativa, por ello en este trabajo se intenta dar un paso en esta dirección.

En conclusión, después de más de 30 años el modelo continúa aplicándose (Hellison, 1995; Hellison y Walsh, 2002; Martinek et al., 2001) tanto en Estados Unidos como en España. Este modelo ha sido implementado en diferentes poblaciones, en niños de primaria y de secundaria (Hellison, 1995) y en diversos contextos, durante las clases de EF como parte del currículo académico (Oslin et al., 2001) y en el deporte extraescolar (Martinek et al., 2001). Las posibilidades de aplicación del TPSR son muy amplias. Algunos autores consideran el TPSR un instrumento perfecto para diseñar las clases de EF y el resto del currículo escolar (Pangrazi, 2001; Siedentop, 1994; Tinning, 1992). Otros destacan su utilidad como método de enseñanza de valores para poblaciones especiales, sobre todo para niños y jóvenes de riesgo (Pangrazi, 2001; Rink, 1993). Numerosas investigaciones han estudiado el impacto de programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad y han mostrado evidencias de mejoras en el desarrollo de la responsabilidad personal y social con diferentes poblaciones (e.g., véase Hellison y Walsh, 2002). Sin embargo, se han realizado pocas investigaciones que estudien el impacto de programas basados en el Modelo de Responsabilidad desarrollados en la escuela con niños de Educación Primaria dentro de las clases de EF (Hellison y Walsh, 2002; Wright y Burton, 2008). La mayoría de los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad que han sido publicados se realizaron en contextos extraescolares (Cummings, 1998; Cutforth y Puckett, 1999; Georgiadis, 1990; Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Martinek et al., 2001), ya que existe una mayor flexibilidad en comparación con un contexto más estructurado como el escolar, donde se llevan a cabo las clases de EF (Pardo, 2008). Ahora bien, a pesar del aumento en el número de estudios, no hay suficientes investigaciones que hayan estudiado el impacto de programas deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad sobre las actitudes y comportamientos de niños y adolescentes. Por esta razón, tienen que ser desarrolladas más investigaciones centradas en este importante aspecto. Se pone de manifiesto que son necesarios más estudios con

diseños metodológicos rigurosos que permitan profundizar en el proceso a través del cual se materializan estos beneficios (Hellison y Walsh, 2002; Wright y Burton, 2008). La comunidad científica debe comprometerse en el estudio de determinados problemas sociales, poniendo a disposición de los investigadores más recursos que mejoren la calidad y cantidad de las investigaciones que puedan conducir a un mejor entendimiento de cómo combatir más eficientemente las circunstancias que cada día afrontan los niños que serán los futuros ciudadanos de nuestra sociedad.

Esta investigación es un intento de contribuir a aumentar y mejorar el material publicado acerca del TPSR, adaptar el Modelo de Hellison al contexto educativo español, conocer más acerca del impacto que tienen estos programas en los alumnos que participan en ellos, las características de los programas de intervención efectivos, así como, evidenciar la importancia del docente que lo aplica a través de la fidelidad de la implementación que realiza, entendiendo por fidelidad del programa "el grado en que un programa se ejecuta según lo previsto por quien aplica el programa" (Sánchez et al., 2007, p. 96).

4. El Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS)

El PRPS, objeto de nuestro estudio, es una adaptación al contexto educativo español del Modelo de Responsabilidad (TPSR) de Don Hellison (2003). Las principales diferencias entre ambos programas son:

1. El PRPS se aplicó en escuelas de Educación Primaria del contexto español, (niños de 11 ó 12 años), mientras que el TPSR se aplica en actividades deportivas extraescolares a jóvenes con riesgo de exclusión social (a partir de 13 ó 14 años) en el contexto Estadounidense.
2. El PRPS estaba integrado en la programación del currículum escolar de EF, por lo que era obligatorio y participaban todos los niños del grupo-clase (máximo 25 alumnos). El TPSR utiliza un deporte, como baloncesto o karate, tiene un carácter voluntario y el número de participantes es menor (entre 10 y 15 adolescentes).
3. En el PRPS, cada uno de los cinco Niveles de Responsabilidad del Modelo de Hellison (2003) se operacionalizó en objetivos, constituyendo los comportamientos de responsabilidad que los estudiantes debían desarrollar en cada nivel. En las aplicaciones del TPSR todos los niveles se trabajan

simultáneamente.

4. El PRPS fue impartido por jóvenes maestros de EF, desconocedores del mismo por lo que tuvimos que diseñar y llevar a cabo un plan de formación inicial y continua. A diferencia de lo que ocurre con el TPSR que es impartido por expertos en el mismo sin ser un requisito el ser docente.

A continuación, se describen las características fundamentales del PRPS y la importancia del docente en su aplicación.

4.1 Componentes clave del PRPS

Los componentes clave del PRPS son los niveles de responsabilidad y los objetivos específicos de nivel, las estrategias metodológicas y la estructura típica de las sesiones. A continuación se describen brevemente, ya que en el procedimiento se ampliará la información sobre su aplicación en esta intervención.

Niveles y objetivos. El PRPS se organiza en torno a cinco niveles. Nivel I: *Respetar los derechos y sentimientos de los demás.* Los objetivos específicos de este nivel fueron: resolver los conflictos a través del diálogo; aceptar a todos los compañeros en las actividades; escuchar al profesor y a los compañeros; hablar respetando el turno de palabra; evitar burlas y motes. Nivel II: *Participación y esfuerzo.* Los objetivos específicos de este nivel fueron: realizar las actividades propuestas aunque no me apetezca; continuar en la actividad aunque no me salga con facilidad; traer la ropa adecuada o los deberes. Nivel III: *Autonomía.* Los objetivos específicos de este nivel fueron: ponerse metas a corto y largo plazo; autoevaluarse con coherencia, asumir tareas de responsabilidad; asumir roles de liderazgo; hacer las actividades aunque el profesor no esté mirando. Nivel IV: *Ayuda.* Los objetivos específicos de este nivel fueron: cuidar a los otros, atender las necesidades de mis compañeros. Nivel V: *Transferencia.* El objetivo específico de este nivel fue aplicar lo aprendido en “el gimnasio” en casa, el patio o el vecindario.

Estrategias metodológicas del profesor. a) El banco de la paz es el lugar creado para resolver conflictos a través del diálogo; b) El tiempo fuera consiste en sacar al alumno del contexto en el que su conducta se refuerza, evitando estímulos distractores o atractivos para él; c) Los contratos conductuales son documentos en los que se explicitan las conductas a realizar o eliminar y las consecuencias que se derivan de su

cumplimiento e incumplimiento; d) En la diversificación de tareas el profesor asigna tareas específicas a los alumnos en función de sus capacidades y objetivos lo que facilita la organización de la sesión; e) El refuerzo positivo es aquel estímulo que refuerza una conducta aumentando la probabilidad de que ésta aparezca en el futuro; f) El establecimiento de metas es el procedimiento que lleva a una persona a conseguir sus objetivos dando una dirección a sus acciones; g) La experimentación de diferentes roles supone la representación de papeles con sus propias normas y comportamientos; h) El liderazgo se desarrolla cuando el profesor potencia que los alumnos estén a cargo de un grupo; e i) La cadena de favores consiste en fomentar la ayuda entre los compañeros de la clase.

Estructura de las clases. La estructura de una sesión de EF en el PRPS consta de las siguientes partes: a) “Toma de conciencia” en la que se realiza una reunión inicial grupal con el objetivo de que los estudiantes comprendan el significado del nivel de responsabilidad y los objetivos que se van a trabajar ese día (duración 5 minutos); b) “La responsabilidad en acción”. En esta parte se simultanea la enseñanza de los contenidos de EF especificados en el currículo oficial con los principios y las estrategias metodológicas para el desarrollo de la responsabilidad; c) “La reflexión grupal” consiste en realizar una reunión final para reflexionar sobre cómo el grupo se iba comportando respecto al nivel de responsabilidad del día y cómo el grupo puede mejorar; y d) “La Autoevaluación”, cada estudiante individualmente, a través de movimientos con el pulgar (hacia arriba: evaluación positiva, horizontal: regular, hacia abajo: evaluación negativa) deben hacer su evaluación acerca de cómo han cumplido el nivel de responsabilidad y sus objetivos específicos así como exponer los motivos por los que se evalúa de ese modo. La duración aproximada de las dos últimas partes es de 10 minutos.

4.2 El papel del Docente en el Programa de Responsabilidad Personal y Social

La figura del profesor resulta esencial a la hora de poner en práctica un programa basado en el Modelo de Responsabilidad (TPSR). Hellison (2003b) lo explica diciendo: “Muéstrame un buen currículum y un profesor mediocre (...) y te mostraré un programa mediocre” (p. 97). Una de las claves del éxito de este programa radica en que, si se desarrolla adecuadamente, se puede crear en clase un ambiente propicio en donde los estudiantes son tratados con dignidad, en el que se pueden desarrollar de manera libre y autónoma aspectos como el respeto, el esfuerzo o la cooperación (Pardo, 2008).

El profesor tiene la responsabilidad de favorecer este proceso y por ello, debe tratar a los alumnos de manera individual, dedicando tiempo a cada uno de ellos para poder conocerlos mejor, mostrándose accesible y cercano. En definitiva: “Se enseña a individuos, no a clases” (Hellison, 2003b, p. 98). En esta misma línea, Escartí et al. (2005) destacan que el papel del profesor en el éxito del PRPS es fundamental. El propio Hellison (2003) manifiesta que no todos los profesores son capaces de implantar el modelo de responsabilidad, algunos porque no tienen conocimientos o formación suficiente respecto a los objetivos y la filosofía de éste, otros porque no están dispuestos a cambiar los hábitos docentes que vienen practicando durante años y, por último, se encuentra el pequeño grupo de profesores, que no desea perder ni un minuto del tiempo que disponen para enseñar otra cosa a sus alumnos que no sean los conocimientos formales y específicos de su disciplina. El PRPS no es un método de gestionar la clase, sino que es un modo de enseñar comportamientos de responsabilidad para uno mismo y para los demás a través de un instrumento, como la actividad física. Por ello, es fundamental que los profesores por un lado sean expertos en su disciplina y por otro, entiendan, antes de implantar el programa, cuál es la filosofía y el sentido del programa, de ahí la importancia del entrenamiento del mentor (Hellison y Martinek, 2006). El entrenamiento de los mentores debe incluir el aprendizaje teórico del programa, la aplicación y el dominio de su conocimiento práctico (Petitpas, Cornelius y Van Raalte, 2008). Además, Hellison hace especial hincapié en el hecho de que el profesor ha de tener una especial sensibilidad a la hora de trabajar con alumnos provenientes de realidades culturales distintas de la suya (Hellison, 1995).

La figura del maestro destaca como adulto positivo para los niños en edad escolar (Richman, Rosenfeld y Bowen, 1998; Rosenfeld y Wise, 2000). Desde la perspectiva del desarrollo positivo los adultos positivos son aquellos que reconocen y responden a la necesidad de apoyo continuo y a la necesidad de relación con otros en el desarrollo del niño (Gómez y Ang, 2007; Roth, Brooks-Gunn y Foster, 1998). Este apoyo incluye el ser accesible, estar disponible, dar apoyo, animar, celebrar los éxitos, escuchar sin juzgar y establecer límites saludables y tener expectativas ajustadas sobre los niños (Rosenfeld, Richman y Bowen, 2000; Scales y Leffert, 1999). Entre las funciones que se le atribuyen al educador físico encargado de llevar a cabo el PRPS se encuentran, por ejemplo, actuar con integridad en el cumplimiento de sus obligaciones, ser respetuoso con los alumnos, fomentar los principios de la deportividad, tener

presente que la mayoría de los niños juegan para divertirse, repartir las oportunidades de juego entre todos, alabar los buenos comportamientos deportivos, y dar un buen ejemplo a los alumnos. Pero además Gutiérrez (2005, p.25) señala otras como: “ser conscientes de la importancia que sus expectativas tienen sobre los alumnos en la clase de EF; hacer un esfuerzo por evitar establecer diferencias entre los más capaces y los menos capaces; ayudar a resolver la cotidiana contradicción entre la competición y la cooperación, enseñándoles que el respeto a los demás y a las reglas es lo que da sentido al juego y proporciona satisfacción personal; evitar valorar únicamente los resultados, prestando también atención a los progresos; ser creativos a la hora de proporcionar actividades cooperativas más que competitivas; no permitir las trampas cuando sean conscientes de que se están cometiendo, y participar en la resolución de los conflictos de los alumnos cuando los implicados no sean capaces de resolverlos por sí mismos”.

Las cualidades imprescindibles para ser un buen mentor del TPSR según Martinek et al. (2001) y del PRPS según Escartí y Marín (2005, pp.52-54) son las siguientes:

1) Disfrutar de la compañía de los estudiantes. Saber detectar los problemas, las preocupaciones, los miedos y el punto de vista de los niños es fundamental para encontrarse a gusto con ellos. Los niños detectan inmediatamente a los adultos que los entienden y respetan. Esta es una cualidad básica que todo profesor responsable del programa tiene que ejercitar.

2) Cultivar los valores personales. Los valores personales de cada profesor son fruto de sus experiencias vitales. En muchas ocasiones los valores de los profesores no coincidirán con los de los estudiantes. Estas situaciones se deben aprovechar para debatir en clase sobre aspectos éticos del comportamiento. Los valores del profesor son muy importantes y son parte del proceso de influencia que va a ejercer sobre sus alumnos.

3) Ser paciente. El responsable de llevar a cabo el programa es un adulto maduro que tiene como misión ayudar a sus estudiantes sin esperar que ellos le refuercen su autoestima. Los estudiantes deben percibir que el profesor es un adulto que cuida de ellos, se preocupa por el bienestar de sus alumnos y tiene paciencia para darles el tiempo necesario para que puedan desarrollar sus habilidades. Por ello, ser paciente significa comprender los errores de los estudiantes y darles oportunidades y vías para que los reparen. Implica tener autocontrol y no dejarse llevar por el enfado del

momento. Cuando los chicos no se comportan de acuerdo con las normas hay que exigir que las normas se cumplan, pero siempre pidiéndolo con cariño y respeto.

4) Mantener las promesas y cumplirlas. Este punto es especialmente importante porque a partir de él se construye la credibilidad del docente. Las reglas de la clase deben ser claras, los objetivos concretos y factibles y las propuestas que el maestro realiza son para que se lleven a cabo. Tanto las sanciones, que deben ser justas, como los premios a los que todos los estudiantes deben tener la oportunidad de acceder, se deben plantear como parte de un proceso negociado y establecido entre el docente y los estudiantes. Una vez se han formulado las normas del juego, cueste lo que cueste, hay que cumplirlas.

5) Comunicar de manera eficaz. La comunicación eficaz tiene varios componentes que un docente de éxito debe aprender y adoptar para conseguir una relación satisfactoria con sus estudiantes. En esta línea, el modelo de Smoll y Smith (1989) se presentó como una alternativa cuyo objetivo primordial era mejorar el estilo de comunicación. El Programa para la Eficacia del Entrenador o Coach Effectiveness Training (CET) de Smith, Smoll y Curtis (1979) ha sido el más utilizado para lograr que los encargados del programa de EF sean conscientes de sus conductas y mejoren la interacción con sus deportistas. La primera regla de oro es escuchar las emociones que los estudiantes transmiten más allá de lo que dicen, atendiendo a los cambios de voz y escuchar lo que dicen porque es importante. Segundo, utiliza cuestiones abiertas evitando las respuestas simples “sí” o “no”. Este tipo de respuestas permiten a los estudiantes pensar sobre respuestas lógicas a sus cuestiones. Tercero, se sienten a gusto con el silencio. Después de preguntar a los estudiantes no esperan que respondan inmediatamente, esto lleva su tiempo. Sin embargo, la mayoría de profesores contestan a sus propias preguntas porque sienten la necesidad de romper el silencio y comenzar a dar su propia versión. Esto no sólo impide que los estudiantes respondan y se esfuercen por encontrar una respuesta, sino que además puede dispersar la atención e incluso difuminar el núcleo del problema. Es importante no caer en ese error. Cuarto, atención al lenguaje corporal. La comunicación no verbal constituye un 90% de los mensajes con significado que enviamos a nuestros interlocutores. Es importante ser consciente de cómo se usan las manos, la postura al estar sentado o la posición frente a los demás, reflexionar sobre el mensaje que se quiere enviar y realmente qué reciben, el contacto ocular, enviar mensajes cortos y precisos cuando los estudiantes están escuchando y

están interesados. Quinto, repetir lo que los estudiantes dicen. Este método es una técnica de feedback que asegura que se está entendiendo aquello que los estudiantes explican. Por otro lado, utilizando esta estrategia los estudiantes perciben que realmente al maestro le interesa lo que ellos dicen y esto hace que aumente la participación. Por último, es muy importante utilizar un lenguaje muy sencillo que los niños puedan entender. Usar un lenguaje sencillo evita la confusión y la dispersión de la atención. Sin embargo, esto no quiere decir que un profesor deba utilizar el lenguaje impreciso y coloquial que los estudiantes utilizan. El profesor tiene que ser un modelo y para ello tiene que expresarse correctamente utilizando un lenguaje cuidado a la vez que inteligible para los alumnos.

6) Principios de enseñanza eficaz. Existe un acuerdo bastante generalizado, entre los investigadores, sobre los principios que guían la estructura que un profesor eficaz mantiene en su clase (Rosenshine y Stevens, 1986). A continuación se explica cada uno de ellos siguiendo a Escartí y Marín (2005, pp.50-51) con relación a la aplicación del PRPS. Las sesiones del PRPS se empiezan con una pequeña descripción de los objetivos, esta estrategia activa los procesos de atención en los estudiantes y facilita que almacenen la información en la memoria. En el PRPS los primeros minutos de la clase se dedican a repasar los objetivos del nivel de responsabilidad que se va a trabajar ese día, al mismo tiempo que se explican las normas para realizar la actividad física que se va a llevar a cabo. Esta información se proporciona de modo progresivo de tal manera que, hasta que todos los estudiantes no han comprendido los objetivos de un nivel de responsabilidad, no se pasa al siguiente. De este modo, presentando la información poco a poco, con explicaciones claras, concisas y detalladas los estudiantes van integrando los contenidos del PRPS de manera eficiente. Otra de las estrategias que se utilizan en el programa es que los alumnos practiquen lo que están aprendiendo. Esto se realiza en las clases, con las actividades físicas propuestas o también por medio de técnicas simuladas como el role-playing. La práctica es una de las estrategias de aprendizaje más útil y es el mejor modo para que los aprendizajes se automaticen. Durante los primeros minutos de la clase, cuando los estudiantes se encuentran en la fase de toma de conciencia los docentes se aseguran, mediante la realización de preguntas sencillas a sus alumnos, de que todos han entendido qué es lo que se espera de ellos y cuales son los objetivos de responsabilidad que deben alcanzar. Por último, en el PRPS durante el encuentro de grupo los docentes proporcionan a los estudiantes el

feedback necesario para que reflexionen acerca de sus comportamientos y ofrecen algunas estrategias para mejorar las conductas irresponsables.

Hellison añade otras cualidades que debe tener el educador físico que aplica el TPSR:

7) Reconocer las fortalezas de los alumnos. Todos tenemos alguna virtud que hay que saber identificar, respetar y valorar. Según Hellison (2003b), “reconocer y basarse en las fortalezas permite que los estudiantes se abran para trabajar en sus problemas, como por ejemplo enfadarse cuando las cosas no van tal y como ellos quieren” (p. 97, traducción nuestra). Es importante aprender a valorar lo bueno que tiene cada alumno ya que, la mayoría de veces la sociedad sólo les ha insistido en lo malos que son o en que no valen para nada (Pardo, 2008).

8) Escuchar las opiniones de los alumnos. Resulta esencial que el maestro dé a los estudiantes la oportunidad para que expresen su opinión, ya que en la mayoría de las ocasiones no se tiene en cuenta su punto de vista. Es importante que los alumnos se sientan escuchados y para eso el profesor debe mostrar un verdadero interés y respeto por los comentarios, preguntas y respuestas que puedan dar. Por ejemplo, se les puede preguntar como pueden resolver algún problema que haya surgido en clase (Hellison, 2003b).

9) Compartir responsabilidades en la toma de decisiones. En el ámbito de los recursos humanos la toma de decisiones “es el proceso para dotar de mayor capacidad de decisión y actuación a los niveles más inferiores de una organización con el fin de mejorar la calidad total y el tiempo de respuesta a los problemas que surgen” (Vizcarra, 2004, p. 127). Un término clave en la filosofía del Modelo de Responsabilidad es el de *empowerment*, que significa dar poder. Así, el profesor debe compartir parte de su poder con los alumnos, para que éstos vayan ejercitando poco a poco la responsabilidad que eso conlleva. Por lo tanto, la toma de decisiones no es unidireccional, sino que el alumno adquiere un rol protagonista, con el riesgo de que en ocasiones pueda hacer un uso inadecuado de él. Sin embargo, si queremos que desarrollen su responsabilidad, hay que dar oportunidades para que así sea, ya que si toda la responsabilidad es del profesor, el alumno es simplemente un receptor de información que realiza ejercicios en vez de tener capacidad para tomar decisiones de forma autónoma (Pardo, 2008). Este proceso en la toma de decisiones y el desarrollo de la responsabilidad no debe estar enfocado únicamente a alumnos de secundaria, sino que se debe trabajar desde edades tempranas,

eso sí, modificando los objetivos y estrategias a desarrollar (Hellison, 2003b).

10) Fomentar momentos para la reflexión. Esta reflexión ha de producirse a un doble nivel, es decir, creando espacios y dando oportunidades para que los alumnos reflexionen acerca de su comportamiento, y también propiciando que el profesor reflexione con respecto a su manera de dar clase y de llegar a los alumnos (Pardo, 2008). Dar simplemente opciones sin reflexionar después, puede provocar que los alumnos se centren más en sus intereses que en sus verdaderas necesidades. Por eso es importante que el docente potencie la reflexión, que es el primer paso para el cambio. De esta forma, los alumnos pueden ser conscientes de cómo es su comportamiento y de cuáles son los aspectos sobre los que deben mejorar (Hellison, 2003b).

11) Desarrollar buenas personas y no sólo buenos deportistas. Para Hellison (2003b, p. 33) el Modelo de Responsabilidad intenta “desarrollar las necesidades emocionales, sociales y cognitivas de los alumnos y no sólo sus habilidades motrices o sus intereses deportivos”.

Pardo (2008) expone algunas características o recomendaciones que pueden resultar de utilidad para los docentes que lleven a cabo programas físico-deportivos centrados en el desarrollo positivo, como son: conocer a sus alumnos, valorar sus capacidades, ser auténtico, ser persistente y tener paciencia, contar con su opinión, darles opciones, ofrecerles oportunidades de liderazgo, ser flexible, no dar demasiado protagonismo a las conductas negativas, marcar bien los límites, aumentar las posibilidades de éxito de los alumnos, crear un clima de seguridad y valorar la reflexión como el primer paso para el cambio.

Como se puede observar la mayoría de las cualidades destacadas por estos autores están relacionadas con el trato que el docente da a sus alumnos y la relación establecida con ellos. Las relaciones que los docentes mantienen con los estudiantes, el modo en que les plantean los objetivos y las actitudes que adoptan en el aula, constituyen elementos decisivos en la aplicación con éxito del PRPS (Escartí y Marín, 2005). El PRPS es un medio muy útil para desarrollar en los docentes todas estas cualidades, porque para conseguir que los estudiantes desarrollen su sentido de responsabilidad, los maestros deben poner en práctica las mejores estrategias instruccionales (Escartí y Marín, 2005). Además, Hellison considera que la actividad física y el deporte pueden ser unas herramientas privilegiadas para conseguir tales fines (Pardo, 2008). En el Cuadro 1 se muestran los contenidos trabajados en cada nivel de

responsabilidad.

Cuadro 1. Contenidos de los Niveles de Responsabilidad

| Niveles | Contenidos |
|--|---|
| Nivel I Respeto a los derechos y opiniones de los demás | Autocontrol Derecho de resolver los conflictos de manera pacífica Derecho a ser incluido |
| Nivel II Participación y esfuerzo | Explorar el esfuerzo e intentar nuevas tareas Persistir cuando las cosas se complican Realizar una definición personal de éxito |
| Nivel III Autonomía personal | Trabajar de manera independiente Establecer un plan personal de trabajo basado en sus necesidades y no en sus intereses Coraje para resistir la presión del grupo |
| Nivel IV Ayuda y liderazgo | Ayudar a quienes más lo necesitan Sensibilidad y capacidad de respuesta Actuar sin esperar ningún tipo de recompensa extrínseca |
| Nivel V Fuera del gimnasio | Poner en práctica todo lo aprendido en otros ámbitos de la vida Ser un modelo para los demás |

Fuente: adaptado de Hellison, 1995, p. 14; y Hellison, 2003b, p. 17.

Objetivos

Los objetivos generales de nuestro estudio fueron los siguientes:

- 1) Adaptar el Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) al ámbito escolar español con alumnos de Educación Primaria. Esta adaptación la hemos denominado: Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS).
- 2) Implementar el PRPS en las clases de EF durante un curso escolar en 3 escuelas públicas de Educación Primaria de la Provincia de Valencia y evaluar la fidelidad de la implementación de los 3 maestros de EF.
- 3) Analizar los efectos del PRPS sobre los comportamientos de responsabilidad de los alumnos participantes.
- 4) Valorar el PRPS desde la perspectiva de los maestros participantes.
- 5) Evaluar los efectos del programa sobre la autoeficacia de los alumnos participantes.

Método

1. *Diseño de la investigación*

Para alcanzar los objetivos formulados en esta investigación se realizó un diseño mixto combinando la metodología cualitativa con la cuantitativa. Como señalan diversos autores éstas deben considerarse como metodologías complementarias, más que como excluyentes (Anguera, 1999, 2000; Bericat, 1998; Cook y Reichardt, 1986; Jick, 1983; Losada y López-Feal, 2003). Los trabajos descriptivos de índole más cualitativa, a los que se le añade otro cuantitativo, cuasiexperimental (Campbell y Standley, 1966), ofrecen una ventaja fundamental, y es que ayudan a descifrar las variables implicadas en el diseño consiguiendo la máxima información del programa implementado (Castejón, 2005).

La metodología cualitativa se utilizó para dar respuesta a los siguientes objetivos: 1) analizar las diferencias en la fidelidad de la implementación del PRPS llevada a cabo por tres maestros de EF; 2) analizar los efectos del PRPS sobre los comportamientos de responsabilidad de los alumnos participantes; y 3) valorar el PRPS desde la perspectiva de los maestros de EF participantes. La metodología cuantitativa se utilizó para evaluar los efectos del PRPS sobre la autoeficacia de los alumnos participantes y a su vez evaluar la fiabilidad de la escala utilizada.

1.1 *Procedimiento general*

Análisis de los componentes clave del PRPS. En primer lugar, los investigadores delimitamos los componentes clave del PRPS que son: los niveles de responsabilidad del Modelo, los objetivos específicos de cada nivel, las estrategias que los docentes deben utilizar para enseñar los niveles de responsabilidad, las unidades didácticas elaboradas como contenidos de EF y las actitudes de los docentes encargados de aplicar el PRPS. La razón fundamental para empezar definiendo los componentes clave del programa es que para evaluar la fidelidad de un programa de intervención primero hay que establecer el punto de referencia o definir un modelo de programa (Cummins, Goddard, Formica, Cohen y Harding, 2003). Se concluyó que la implementación del PRPS y este trabajo era viable y evaluable gracias a la especificación de los componentes clave del PRPS que se presentan en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Componentes clave del PRPS

| Nivel | Objetivos | Estrategias metodológicas | Unidades didácticas | Actitudes del docente |
|--|---|--|---|---|
| Nivel I. Respeto a los derechos y sentimientos de los demás -Autocontrol -Empatía | - Evitar agresiones - Evitar burlas - Aceptar a todos en las actividades - Escuchar al profesor y compañeros - Respetar el turno de palabra - Cuidar el material | Banco de la paz Time out Contratos individuales y grupales | Diagnóstico y elaboración de normas Bate y campo | 1. Crea un clima seguro y de confianza 2. Actitud de respeto, ayuda y preocupación por los niños |
| Nivel II. Participación y esfuerzo -Motivación intrínseca | - Participar en todas las actividades aunque no me gusten - Continuar en la actividad aunque no me resulte fácil - Poner interés y ganas en realizar las actividades | Diversificación de tareas Refuerzo positivo | Malabares Aprendemos a patinar | 3. Se centra en las fortalezas individuales 4. Da progresivamente poder a los niños |
| Nivel III. Autonomía -Autogestión | - Ponerse metas a corto y largo plazo - Autoevaluarse coherentemente - Asumir roles de liderazgo | Establecimiento de metas Desempeño de roles de liderazgo y toma de decisiones | El parchís de la salud | 5. Actitudes empáticas 6. Expectativas altas para el alumnado |
| Nivel IV. Ayuda -Empatía -Cooperación | - Ayudar a otros cuando los necesitan -Preocuparse por los compañeros - Colaborar en las actividades grupales - Escuchar a los demás | Cadena de favores | Acrogimnasia | 7. Coherente y honesto 8. Domina la asignatura 9. Enseña responsabilidad personal y social. |
| Nivel V. Transferencia Fuera del aula o gimnasio | - Fijarse metas y cumplirlas en otros ámbitos | | | |

Selección de centros, participantes y observadores. Un miembro del equipo de investigación contactó con antiguos alumnos de la Diplomatura de Magisterio de EF. Antes de empezar la implementación del PRPS se celebró una reunión donde el equipo de investigación informó a los seis maestros asistentes acerca del proyecto de investigación, sus requerimientos, las características y propósitos del PRPS, su papel en este estudio y la protección de su identidad. Tras valorar la disponibilidad de los docentes que acudieron voluntariamente a la reunión, el compromiso con el proyecto, el

alumnado y los recursos materiales de los centros educativos en los que desempeñaban su labor docente se concluyó la selección de cinco docentes de EF y de los centros educativos correspondientes. Del alumnado de estos docentes se seleccionó a los estudiantes escolarizados en 5º de Educación Primaria por considerar que a los diez años los niños ya tienen las habilidades cognitivas, sociales, afectivas y morales necesarias para poder aplicar con ellos el PRPS. Los observadores fueron seleccionados de entre los candidatos en una convocatoria de becas de investigación del propio proyecto de investigación.

Formación de los maestros encargados de aplicar el PRPS y de los observadores. Desde julio hasta septiembre se impartió, a los responsables de llevar a cabo la intervención (maestros de EF en Primaria), un curso teórico intensivo de 20 horas sobre los contenidos, filosofía y la metodología del PRPS (Escartí et al., 2005; Hellison, 1985, 2003). Tras un periodo de asentamiento de los conocimientos adquiridos se realizó la valoración de esta fase con un encuentro de grupo en el que se valoró el curso de formación y se establecieron las dudas y lagunas de los maestros, que fueron resueltas en ese momento. Se decidió crear un grupo de trabajo como estrategia de formación permanente.

Respecto a los observadores fueron entrenados siguiendo estos pasos: orientación a la observación, aprendizaje de las categorías, uso correcto de la codificación, iniciación en la práctica de la codificación y práctica en vivo (Darst, Zakrajsek y Mancini, 1989).

Constitución de un seminario permanente o grupo de trabajo. La formación continua de los maestros se llevó a cabo constituyendo un grupo de trabajo avalado por el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE). Este grupo se constituyó con el objetivo de elaborar un proyecto, los materiales curriculares y experimentar e investigar un fenómeno educativo como la enseñanza-aprendizaje de la responsabilidad personal y social con niños y preadolescentes de escuela primaria ordinaria. De esta forma el Grupo de Intervención en Responsabilidad Social (GIRS) se constituyó formalmente y se realizaron reuniones con una frecuencia quincenal. Este seminario tenía un doble propósito, por un lado, resolver los problemas que iban surgiendo durante la implementación del PRPS, analizar casos concretos, ayudar y dar feedback al profesorado y compartir sus experiencias. Por otro lado, se utilizó para obtener información acerca de la calidad de la implementación. Los contenidos de los seminarios impartidos fueron: 1) Bases teóricas del modelo de responsabilidad personal

y social; 2) elaboración de estrategias metodológicas para implementar el PRPS; y 3) elaboración de unidades didácticas de EF con objetivos concretos de responsabilidad. Las unidades didácticas fueron las siguientes:

1) *Diagnóstico y Elaboración de Normas*. Esta unidad didáctica tuvo una doble función, por un lado, sirvió al docente de evaluación inicial para conocer el nivel de habilidad motriz de los alumnos, los problemas de comportamiento más graves y frecuentes, y por otro, los propios alumnos elaboraron las normas de responsabilidad que iban a regir el PRPS.

2) *Juegos de Bate y Campo*.

3) *Malabares*, que tuvieron como objetivo favorecer el desarrollo de la exigencia individual, el esfuerzo, el compromiso y la participación.

4) *Aprendemos a Patinar*, que ayudó a fomentar la participación y la toma de decisiones sobre el nivel en el que deseaban trabajar y el diálogo con ellos sobre la importancia de la constancia para obtener los resultados esperados.

5) *Parchís de la Salud*, en la que se impartieron conocimientos sobre estilos de vida saludables a través de la confección de murales por grupos lo que permitió el desarrollo de la autogestión.

6) *Taller de Circo: Acrogimnasia*, la razón que llevó a incorporar esta unidad en la intervención fue su carácter eminentemente cooperativo, ya que las actividades de acrogimnasia requieren la ayuda y preocupación por los compañeros.

Implementación del PRPS. Un programa de intervención está configurado por una serie de tareas o actividades que se realizan en un determinado orden o secuencia (Hernández Mendo y Anguera, 2001; Pérez Gorostegui, 1997, 1998). Esta intervención se llevó a cabo a lo largo de un curso escolar, desde septiembre hasta junio, en las clases de EF, 2 veces por semana, con una duración de una hora o 45 minutos cada sesión. Esto supuso una intervención de un total de 9 meses y unas 66 horas de clase aproximadamente. En todo momento la intervención con los participantes estuvo de acuerdo con las normas éticas de la APA contenidas en los Principios Éticos y el Código de Conducta para los Psicólogos (APA, 1992a).

Al comenzar la intervención, los maestros de EF dedicaron 3 clases a explicar a los estudiantes el PRPS en el que iban a participar y el primer nivel: “Respeto a los derechos y sentimientos de los demás”. En función de la evolución de cada grupo de intervención se fueron introduciendo los siguientes niveles: “Participación y esfuerzo”,

“Autonomía/autogestión” y “Ayuda”.

En el PRPS se trabajan los objetivos de cada nivel a través de las unidades didácticas elaboradas *ad hoc* por los maestros participantes, en colaboración con los miembros del equipo de investigación, que han sido explicadas anteriormente. La estructura típica de las sesiones del PRPS se explica a continuación.

Estructura de las sesiones del PRPS

Siguiendo la filosofía de Don Hellison (1995) pero introduciendo alguna pequeña modificación la clase tiene 4 partes:

1) *Toma de conciencia*: cuando los estudiantes llegan al gimnasio, se les explican los comportamientos de responsabilidad que deben aprender y practicar ese día, con la finalidad de que sepan exactamente qué comportamientos se esperan de ellos. Esta toma de contacto con los alumnos tiene una duración de 5 minutos aproximadamente.

2) *La actividad física, la responsabilidad en acción*: es la parte de la sesión donde se integran los contenidos y las actividades de la unidad didáctica correspondiente, con los objetivos de responsabilidad del día y las estrategias metodológicas para conseguirlos.

3) *Encuentro de grupo*: los estudiantes se sientan en círculo con el profesor para que reflexionen sobre los niveles de responsabilidad, sus comportamientos y cómo pueden mejorarlos. Esta parte de la sesión dura aproximadamente 10 minutos.

4) *Evaluación y Autoevaluación*: sentados en círculo, durante dos o tres minutos, los alumnos valoran su comportamiento en la clase, en relación con el nivel y objetivos del programa trabajados ese día. También evalúan el comportamiento de sus compañeros y el del profesor.

Existen unas reglas básicas del programa que el educador debe repetir cada día de forma muy breve y directa. Estas reglas deben cumplirse siempre y son parte del proceso: Todo el mundo tiene derecho a expresar su opinión respetando a los demás, los conflictos se deben resolver pacíficamente y tratar de buscar una solución que sea satisfactoria para todos, colaborar con la buena marcha de clase beneficia a todos y habrá tiempos muertos y se interrumpirá la actividad cuando el grupo o alguien no colabore y se estropee el funcionamiento general de la clase.

Desarrollo de los Niveles de responsabilidad en la implementación del PRPS.

Para aprender los comportamientos relacionados con los valores del programa, los niños y adolescentes tuvieron que ir superando de modo progresivo cinco niveles.

El *Nivel I*: Respeto por los derechos y sentimientos de los demás. Este nivel tuvo como objetivo crear en el aula o en el gimnasio una atmósfera física y psicológicamente segura, donde los participantes no se encontraran intimidados o amenazados por nadie, donde cada cual pudiera manifestarse libremente sin temor a ser menospreciado. Para superar el nivel I fue necesario desarrollar la auto-regulación y mejorar la capacidad empática de los estudiantes. Para desarrollar la auto-regulación de los alumnos en el nivel I del PSRP se utilizó como estrategia metodológica el contrato individual. Este es un documento en el que el alumno de forma consensuada con el profesor se compromete a cumplir un objetivo conductual concreto y el profesor a cambio se compromete a hacer algo gratificante para el alumno (ej. llamar a casa para informar de los progresos del alumno). Por otro lado, la empatía, según Punset (2007), es la capacidad para entender y sentir las emociones de los demás. En el programa de responsabilidad social la empatía comienza a enseñarse en el nivel I y se desarrolla en el nivel IV. El profesor propuso a los estudiantes un sencillo juego en el que cada uno debía observar durante toda la semana a un compañero, el que ellos eligieran. El docente les dijo que cuando observasen a esa persona tuvieran en cuenta el tono de voz que utilizaba y la expresión de la cara. Les explicó que si se fijaban en ambos aspectos podrían descubrir lo que esa persona intentaba decir y como se sentía, diferenciando entre: enfado, tristeza, ansiedad, aburrimiento, cansancio o alegría. Una vez creyeran saber cómo se sentía esa persona, tenían que pensar en las diferentes maneras de mostrar comprensión por lo que el otro sentía. Cada uno tenía que decidir la mejor forma de abordarlo en la práctica. En esas sesiones se realizaron juegos de roles reflejando los acontecimientos que sucedían en la vida cotidiana del aula. La estrategia metodológica que se utilizó para el desarrollo de la empatía fue “el banco de la paz”. “El banco de la paz” era un lugar donde los niños acudían para aprender a resolver sus conflictos de forma dialogada y pacífica. En este lugar los niños protagonistas del conflicto llevaban a cabo una serie de actividades formativas: tranquilizarse; reconocer el objetivo de responsabilidad incumplido; pensar y expresar cómo se habían sentido ante el problema y cómo creían que se había sentido el otro niño involucrado; pedir disculpas; negociar una solución para resolver el problema; reparar el daño causado e

informar al profesor sobre la solución acordada. Otra estrategia que se utilizó fue el “Time out”, que consiste en una interrupción de la sesión que se utiliza cuando el conflicto afecta a un grupo o a la totalidad del grupo-clase. En el “Time out” se siguió fundamentalmente el siguiente protocolo: a) El profesor describe el problema, b) el profesor pide que identifiquen el nivel u objetivo incumplido, c) los niños exteriorizan sus propios sentimientos y expresan cómo creen que se sienten los demás, d) el profesor acepta los sentimientos sin dejar de censurar el comportamiento incorrecto, y e) el profesor da información con una alternativa para que los niños orienten el comportamiento (Faber y Mazlish, 2002).

El *Nivel II*: Participación y Esfuerzo. Se centra en fomentar en los estudiantes la participación y el esfuerzo. El programa en este nivel tuvo como objetivo proporcionar a los participantes experiencias positivas y estimulantes y orientarlos a la maestría y no a la competición. En el nivel II los estudiantes aprendieron a desarrollar la motivación intrínseca (Harter y Conell, 1984) y a elaborar sus propios criterios de éxito orientándose a la tarea (Nicholls, 1989). Los conductores del programa de responsabilidad tuvieron como objetivo crear un clima motivacional orientado a la tarea y no a la competición (Ames, 1984; Ames y Archer, 1988). Para crear un clima de cooperación en el PRPS las actividades se diseñaron de acuerdo con el objetivo educativo del día y se procuró que fueran variadas. Los profesores ayudaron a los participantes en el nivel I y II, a establecer metas realistas y a corto plazo, al mismo tiempo iban implicando a los alumnos en la toma de decisiones y en roles de liderazgo, desarrollando técnicas de autogestión y autodirección. El sistema de recompensas se centró en el reconocimiento del esfuerzo, el progreso y la mejora personal. La evaluación fue privada y significativa. En el programa siempre se proporcionó a todos los participantes las oportunidades necesarias y el tiempo suficiente para el aprendizaje de los contenidos curriculares de la clase, con el objetivo de que todos, no sólo lo más hábiles, tuvieran la oportunidad de realizar las tareas correctamente y al mismo tiempo fueran conscientes de sus aprendizajes y progresos. La estrategia empleada en este nivel consistió en diversificar las tareas con agrupaciones flexibles. Esta diversificación de las tareas se realizó según los siguientes criterios: a) la complejidad de la tarea; b) los intereses de los alumnos y c) la adquisición progresiva de objetivos ordenados por niveles de dificultad motriz.

El *Nivel III*: Autogestión/Autonomía. En este nivel se trató de fomentar la autonomía en los estudiantes enseñándoles a ser independientes y a asumir responsabilidades. La autonomía se refiere a la regulación de la conducta por normas que surgen del propio individuo. En este nivel los profesores, teniendo en cuenta la edad de sus alumnos, proporcionaron oportunidades para que desarrollaran sus intereses y su talento. En este nivel las actividades del programa fomentaban en los estudiantes comportamientos que favorecieron la creatividad y la toma de decisiones. El establecimiento de metas, que se refiere a establecer estándares cuantitativos o cualitativos de comportamiento o de rendimiento, es uno de los recursos más útiles que se utilizó en este nivel (Locke y Latham, 1990). En el PRPS los profesores siguieron estas indicaciones:

1. En primer lugar, antes de comenzar con esta técnica era necesario estar seguros de que los estudiantes entendían que es una meta.
2. Al comenzar el programa el profesor comenzó a plantear metas de comportamientos, de actitudes o de progresión en el aprendizaje. Sin embargo, estas metas fueron negociadas con los estudiantes siendo significativas para ellos. Estas metas siempre se relacionaron con los niveles de responsabilidad.
3. Las metas eran concretas y próximas.
4. Las metas eran cuantificables, susceptibles de ser medidas para evaluar los progresos y cambios.
5. Las metas eran suficientemente difíciles como para suponer un reto, pero a la vez realistas para que pudieran alcanzarlas.
6. Los estudiantes recibieron feedback de sus progresos.
7. Con la ayuda del profesor los estudiantes establecieron estrategias que les ayudaron a conseguir sus metas.
8. Establecieron primero metas a corto plazo y poco a poco fueron introduciendo metas a largo plazo cuando habían conseguido las primeras.
9. Establecieron metas de ejecución, no de resultados.
10. Establecieron metas positivas en vez de metas negativas.
11. Llevaron un registro de las metas una vez identificadas.
12. Identificaron las fechas marcadas para la consecución de las metas.

El *Nivel IV*: Ayuda. Cuando comenzamos a trabajar este nivel los estudiantes ya debían haber aprendido a ponerse en el lugar de los otros y a comprender sus sentimientos y necesidades. Estas habilidades comienzan a enseñarse en el Nivel I y se insiste sobre ellas en este nivel. En éste se trató de educar a los estudiantes para que adquirieran un compromiso moral, entendiendo la moralidad como la capacidad para considerar el bienestar de otras personas. En el PRPS, en el nivel IV, se puso como objetivo ayudar a otros sin arrogancia, sólo si otros precisan o quieren ayuda. Se trató de evitar los comportamientos egocéntricos en los estudiantes y fomentar los comportamientos solidarios. Las estrategias metodológicas que se utilizaron para la consecución de estos objetivos fueron la cadena de favores, el contrato de buenas prácticas y también, el establecimiento de metas. La cadena de favores consiste en proponer que cada niño de forma anónima elija un compañero del grupo-clase con el que durante un periodo de tiempo va a tratar de llevar a cabo los objetivos concretos de este nivel de ayuda. Al final de ese periodo se trató de adivinar quién era el niño que proporciona las ayudas. El contrato de buenas prácticas es un documento en el que aparece el plan de actividades de ayuda a las que se compromete cada niño o el grupo clase con su correspondiente firma de aceptación. El establecimiento de metas, ya mencionado en el nivel III, es otra de las estrategias utilizadas. Cuando se aplicó en el nivel IV, lo que cambió fue el contenido de la meta, que estaba relacionada con la ayuda y la preocupación por los demás.

El *Nivel V*: Fuera del Gimnasio (transferencia). Se intentó enseñar a los estudiantes a que aplicaran lo que habían aprendido, en los cuatro niveles del programa, a otros contextos de su vida, por ejemplo en otras clases, en el patio, en la calle o en casa. Este mecanismo es lo que en psicología del aprendizaje se conoce como transferencia o generalización, que ocurre cuando lo que se aprende en una situación facilita el aprendizaje o el desempeño en otras situaciones. En el PRPS a los estudiantes se les enseñó a transferir lo aprendido en el programa a otros contextos a través de la verificación de la propia ejecución. Una estrategia que se utilizó fue incitar a los alumnos a que aplicaran uno de los objetivos conseguidos en el programa en su casa con sus hermanos o en la calle con sus amigos. El PRPS trató de hacer conscientes a los estudiantes de las consecuencias que tuvieron sus actos cuando fueron capaces de aplicar lo aprendido en otros contextos de su vida. Este trabajo se realizó de modo grupal en los momentos de reflexión en grupo y de modo individual, en las tutorías que

los estudiantes tuvieron con su profesor. La transferencia en el PRPS se ha promovido a través de la discusión y la reflexión estructurada (Hellison et al., 2000; Hellison, 2003).

En el Cuadro 3 se presenta la relación entre los niveles de responsabilidad y las competencias desarrolladas en cada uno.

Cuadro 3. Niveles de responsabilidad y competencias relacionadas.

| | |
|---------|--|
| Nivel 1 | Proceso de auto-regulación Empatía |
| Nivel 2 | Motivación intrínseca Clima motivacional: tarea |
| Nivel 3 | Autonomía Establecimiento de metas |
| Nivel 4 | Desarrollo moral |
| Nivel 5 | Transferencia |

1.2 Participantes

1.2.1 Contextos y maestros participantes.

De los maestros de EF que decidieron implicarse en este proyecto de investigación y que realizaron el curso de formación se seleccionaron a tres de ellos como participantes que aplicaron el PRPS durante un curso académico en sus clases de EF. Las razones para que no todos los que iniciaron el proceso participaran en el estudio fueron diversas, entre ellas destaca que en uno de los centros no se obtuvo autorización para asistir regularmente a las clases de EF a realizar los registros, en otro los alumnos a los que el maestro daba clases no correspondían al grupo de edad de la muestra del estudio y por último, por la limitación de recursos personales para abarcar la recogida de datos de más centros.

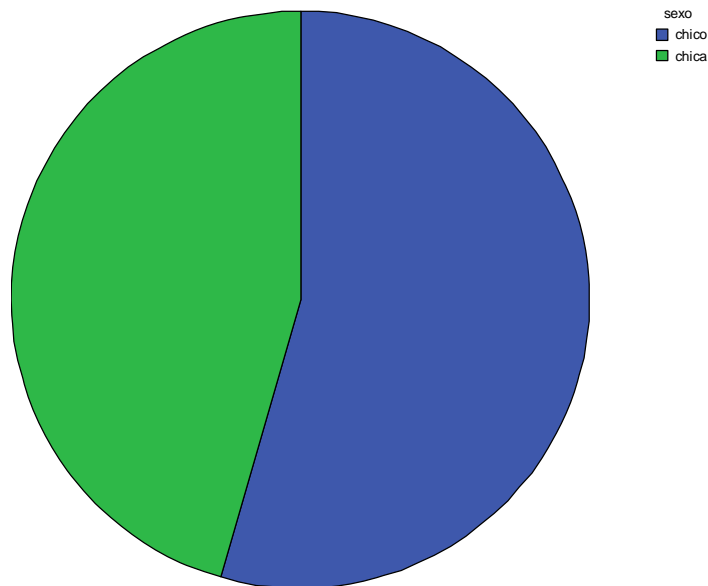
A su vez fueron seleccionadas las tres escuelas en las que impartían docencia estos tres maestros. Todas ellas eran centros públicos de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana. El centro escolar del caso 1, está situado en una barriada obrera de Xirivella (Comunidad Valenciana). La zona donde está situado este centro está habitada por familias con un nivel socioeconómico y cultural medio-bajo. Este colegio

cuenta con aproximadamente 450 alumnos. El maestro de EF del centro 1 tenía 30 años, era funcionario de carrera, contaba cinco años de experiencia docente y 4 años de antigüedad en el centro. En cuanto al centro del caso 2, de Paterna (Comunidad Valenciana), también está situado en una barriada obrera pero está habitada por familias de un nivel sociocultural y económico bajo o muy bajo y la mayoría son de etnia gitana. Muchas de las familias de los alumnos que se escolarizan en este centro son desestructuradas, lo que implica que muchos de sus alumnos viven con un solo progenitor, con sus abuelos o con hermanos mayores. Además, es frecuente que algún miembro de la familia haya tenido o tenga problemas legales o de drogadicción. Este colegio cuenta con aproximadamente 175 alumnos. El maestro de EF del centro 2 tenía 27 años, cuatro años de experiencia docente y era su primer año en esta escuela al empezar el estudio. El centro 3, de Canet d'en Berenguer (Comunidad Valenciana), es el único centro de esta localidad, por lo que en él se escolariza a todos los alumnos de la zona. Respecto a las familias de los alumnos, la mayoría son de clase media, y tienen buena relación y alta participación en la vida del centro. Este colegio cuenta con aproximadamente 150 alumnos. El maestro de EF del centro 3 tenía 31 años, tres años de experiencia docente y era su primer año en esta escuela al empezar el estudio.

1.2.2 Alumnos participantes.

Los participantes fueron 167 estudiantes de 5º de Primaria, de edades comprendidas entre 10 y 12 años. El grupo de intervención lo formaron 68 estudiantes, 37 chicos (54%) y 31 chicas (46%), procedentes de los 3 centros públicos de educación primaria que realizaron el programa ese año. En la figura 3 se representa la distribución del grupo de intervención en función del sexo de los participantes en el PRPS.

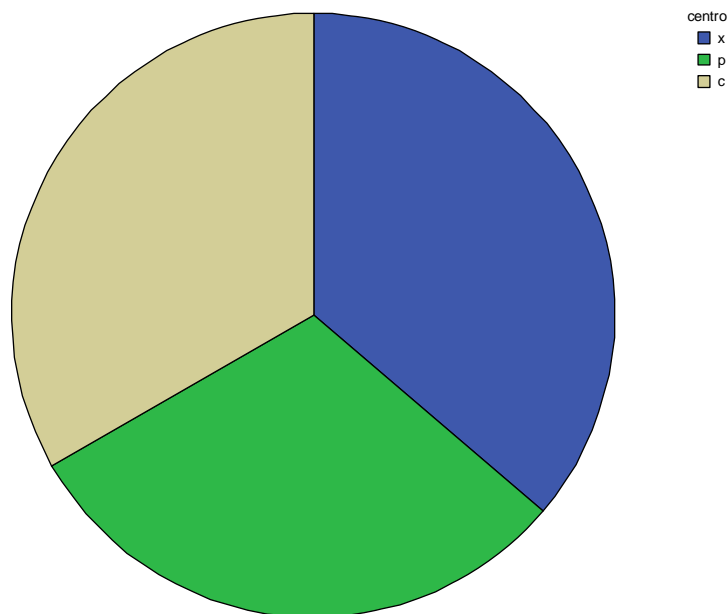
Figura 3. Distribución del grupo de intervención en función del sexo



De cada centro participaron como grupo de intervención todos los alumnos que cursaban 5° de Primaria en el momento de la recogida de los datos. Del colegio 1, participaron 25 alumnos (37%), 13 chicas y 12 chicos; del centro 2, participaron 21 alumnos (31%), 8 chicas y 13 chicos; y del centro 3, participaron 22 alumnos (32%), 10 chicas y 12 chicos. En la figura 4 se representa la distribución del grupo de intervención en función del centro de procedencia de los participantes.

Los estudiantes del grupo clase del centro 1 se caracterizaban por un rendimiento académico adecuado a excepción de cuatro casos. El absentismo escolar era poco frecuente y se producían numerosas conductas disruptivas previamente a la aplicación del PRPS. En cuanto al caso 2 más del 30% del alumnado que conformaba este grupo clase tenía necesidades de compensación educativa y un porcentaje muy elevado pertenecía a minorías étnicas o a grupos sociales desfavorecidos. El absentismo escolar era frecuente en algunos niños y en este grupo también se producían numerosas conductas disruptivas antes de la aplicación del programa. Por último, los alumnos del grupo clase del caso 3 se caracterizaban por un rendimiento académico adecuado. El absentismo escolar era poco frecuente y se producían algunas conductas disruptivas previamente a la aplicación del PRPS.

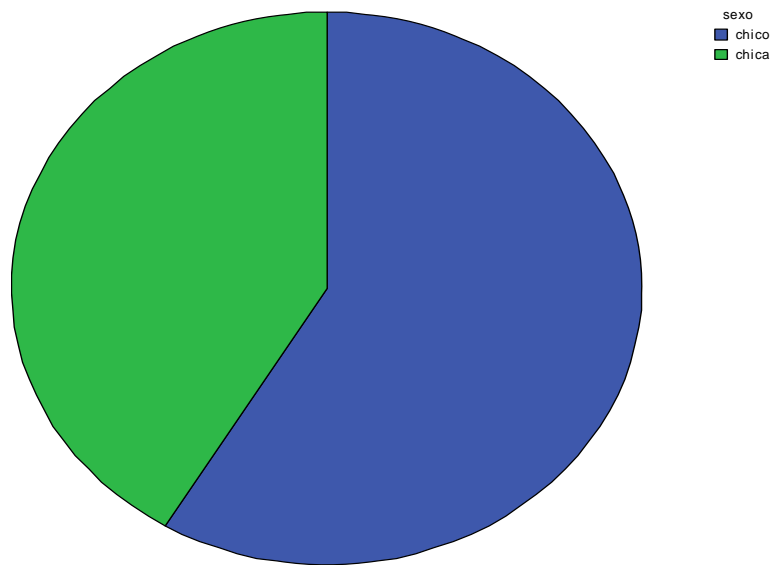
Figura 4. Distribución del grupo de intervención en función del centro de procedencia



El grupo de control lo formaron 99 alumnos, de 5° de Primaria, de edades comprendidas entre 10 y 12 años, 58 chicos (59%) y 41 chicas (41%), procedentes de 2 centros públicos de educación primaria con características similares al grupo de intervención y los alumnos del centro 1 que tenían otro docente en la materia de EF.

En la figura 5 se representa la distribución del grupo de control en función del sexo.

Figura 5. Distribución del grupo de control en función del sexo



Estudio Cualitativo

1. Diseño metodológico

Para la consecución de los objetivos del estudio cualitativo al que hemos hecho referencia se optó por un estudio comparativo de casos (Bogdan y Biklen, 1982; Hellison y Walsh, 2002; Lloyd-Jones, 2003; Merriam, 1988; Petitpas et al., 2005; Yin, 1994). El estudio comparativo de casos nos permitió analizar y comparar los diferentes grados de fidelidad de la implementación del PRPS de los tres maestros de EF participantes en el estudio, su relación con el impacto y eficacia en sus respectivos estudiantes y, por último, permitió hacer una valoración del PRPS desde la perspectiva de los maestros que lo implementaron.

1.1 Técnicas de recogida de la información

Las técnicas de recogida de datos utilizadas en el estudio cualitativo fueron: la observación, las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión (López de la Llave y Pérez Llantada, 2005).

La observación (Hansen, Gram, Wolkenstein y Rohrbach, 1991; Petitpas et al., 2005). Para el estudio del proceso de implementación del PRPS se utilizó la técnica de la observación no participante. Esta observación fue realizada por tres miembros del equipo de investigación, dos mujeres y un hombre, de 24 años de edad, todos ellos licenciados en Psicología que recibieron formación para realizar la observación. Una vez se decidió el contenido del registro narrativo, los observadores se entrenaron en el registro de las conductas atendiendo a los criterios preestablecidos. Además, fue necesaria la instrucción de los observadores para evitar inferencias sobre intenciones, motivos o sentimientos de los participantes (Anguera, Blanco, Losada y Sánchez-Algarra, 1999). La formación constó de una parte genérica sobre la observación y el adiestramiento y otra formación específica con ensayos *in situ* y *feedback* (Anguera, 2003). Antes de iniciar este estudio, los observadores ya estaban entrenados en la recogida de datos a través de esta técnica, ya que el año anterior, al inicio de la investigación, estuvieron participando como observadores tomando notas de campo y realizando registros observacionales para un estudio previo en el que se implementaba

este mismo programa. En el presente estudio, las observaciones de las clases de EF se llevaron a cabo una vez cada quince días en cada uno de los colegios, de forma rotativa por los tres investigadores, reflejando los acontecimientos más relevantes que habían ocurrido durante la sesión relacionados con el comportamiento de los maestros y alumnos, estrategias empleadas, incidentes y comentarios. De esta forma, se realizó un seguimiento continuo tanto de la práctica docente de cada maestro como del impacto que tuvo el programa en los alumnos participantes en lo que se refiere a los Niveles de responsabilidad personal y social. Para facilitar la recogida de toda esta información de manera sistemática, la estructura de las notas de campo fue la misma en las tres intervenciones, estableciéndose los siguientes apartados (Véase el Apéndice A para prueba completa):

En la primera parte se recogen datos como: docente, centro educativo, observador, número de sesión, fecha, unidad didáctica, nivel de responsabilidad sobre el que se está trabajando, lugar y hora de realización de la actividad física. Seguidamente se detallan los objetivos que se persiguen en esa sesión tanto en el ámbito motor como en el de responsabilidad. En el apartado I, se describe la dinámica de la sesión, prestando especial atención a las conductas y actitudes del maestro y alumnos, así como a las estrategias que ponen en marcha para la resolución de conflictos o incidentes propios de la clase. Para ello, se diferencian las partes de la sesión: introducción, actividades, reflexión y autoevaluación. Se especifican los ejercicios, problemas y soluciones, con el tiempo aproximado para la realización de los mismos. En el apartado II el observador recoge las impresiones del docente sobre la evolución de sus alumnos y su propia puesta en práctica del PRPS. En el apartado III el observador valora la evolución de los alumnos en los niveles de responsabilidad. A continuación, se toman notas sobre la correspondencia entre el PRPS y sus componentes clave, con relación a la conducta del profesor, la estructura seguida en la sesión, el contenido de cada parte y la puesta en práctica de la metodología y filosofía del PRPS. De esta forma se registra la fidelidad de la implementación realizada por cada docente. En total, los investigadores observaron 39 clases completas de EF registradas en los diarios de campo con un total de 200 páginas. De cada centro se observó una media de 13 sesiones.

Las entrevistas en profundidad. La entrevista es una de las herramientas más comunes y potentes que se utilizan entre los investigadores cualitativos para tratar de entender, de primera mano, la forma de ser y de actuar de las personas (Fontana y Frey,

1998). Entre los diferentes tipos de entrevistas que se pueden realizar (estructuradas, semiestructuradas o desestructuradas; individuales o grupales; cara a cara o por teléfono), para la presente investigación se optó por la realización de entrevistas semiestructuradas “Standardized Open-Ended” (Patton, 1990) a los maestros encargados de llevar a cabo la intervención. Las entrevistas consistieron en un encuentro individual cara a cara entre investigador e informantes para conocer y comprender hechos, acontecimientos, experiencias y situaciones a través de sus propias palabras (Anguera, 1998).

Se realizaron dos entrevistas a cada maestro, a principio y final de curso, con una duración total aproximada de 40 minutos cada una. Las entrevistas fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis. En el Apéndice B se encuentra el guión de las entrevistas realizadas a los docentes. La primera entrevista, se realizó a principio de curso (noviembre) para conocer las razones por las que los maestros participantes en el estudio querían participar en el programa, qué capacidades y limitaciones creían que tenían para poner en práctica el PRPS, qué conocimientos sobre el programa habían adquirido en el curso intensivo y cuáles eran sus expectativas. De esta forma, a su vez, se evaluó la formación recibida antes de iniciar la implementación del PRPS. La segunda entrevista que se realizó a final de curso (junio) pretendía recoger información acerca de las opiniones sobre el programa y su valoración, qué cambios introducirían en él, qué dificultades encontraron en la puesta en práctica, cómo se habían sentido al participar, qué efectos o cambios notaron en ellos mismos o en sus alumnos y si las mejoras percibidas, si era el caso, las atribuían al programa.

El grupo de discusión. El grupo de discusión, también denominado Focus Group (Krueger, 1988) es una técnica cualitativa que consiste en entrevistar a un pequeño grupo de individuos homogéneo (en este caso, maestros funcionarios de EF, de edades similares, participantes en el PRPS) para que expresen sus opiniones sobre un tema de interés común (Collado, 2005). Patton (1987) señala que esta técnica proporciona el control de calidad porque los participantes tienden a dar respuestas equilibrándose unos a otros y sirve a su vez, para suavizar puntos de vista falsos o extremos. En esta investigación los participantes en el grupo de discusión fueron 6 maestros, de los cuales 3 eran los participantes en este estudio. Estos maestros se conocían y las relaciones entre ellos eran de confianza e incluso de amistad. El tamaño de este grupo se consideró suficiente, ya que, el número ideal se establece entre un mínimo de 5 y no más de 10

participantes (Canales y Peinado, 1998). El objetivo del grupo de discusión fue obtener información acerca de qué opinaban sobre la viabilidad en la aplicación del PRPS, fortalezas y debilidades, cómo se habían sentido, qué sabían y qué nuevas perspectivas se abrían a partir de la discusión al confrontar distintos puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema investigado (Losada y López-Feal, 2003). Para la obtención de esta información se trabajó a partir de una guía de discusión articulada en torno a tres grandes preguntas: a) ¿cuáles son las principales fortalezas del PRPS?, b) ¿cuáles son sus principales dificultades o limitaciones? y c) ¿qué elementos o aspectos de la aplicación del PRPS podrían ser susceptibles de mejora en ulteriores implementaciones?

El primer trimestre del siguiente curso se convocó a los maestros que se habían formado en el PRPS, entre los que se encontraban los 3 maestros que habían participado en la intervención para que expresaran y confrontaran sus opiniones y obtener conclusiones sobre el proceso seguido, coordinados por un moderador. Con esta técnica se pretendió captar las representaciones ideológicas, los valores, las formaciones imaginarias o afectivas, las percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participantes en el grupo de discusión (Tójar, 2006). La duración del grupo de discusión fue de 2 horas y fue llevado a cabo por un experto externo al grupo de investigación, sin relación con los maestros. Se determinó la fecha y lugar para su realización; se grabó en audio y se transcribió y analizó la información resultante.

1.2 Procedimiento

Selección de la muestra. Dadas las características del estudio, para la selección de los maestros participantes se optó por una “muestra a propósito” (Patton, 2002) o muestra deliberada (Maykut y Morehouse, 1994 en Webb y Doune Mcdonald, 2007: 284; Patton, 1990) cuyos criterios de selección fueron: a) el interés por aprender y aplicar el PRPS, b) su identificación con la filosofía del programa, c) que tuvieran el título de Maestro: especialidad en EF, d) que permanecieran dos años como mínimo en el mismo centro escolar, e) que tuvieran disponibilidad para asistir a un seminario de seguimiento del programa y f) que tuvieran un mínimo de 3 años de experiencia docente.

Recogida de datos. Para planificar el procedimiento de recogida de información se construyó una matriz de recogida de datos (LeCompte, 1995). A continuación, se

presenta, en el Cuadro 4, dicha matriz organizada en torno a qué se quería saber, qué instrumentos eran necesarios, de qué fuentes se obtendría la información, quién fue el responsable de recogerlos y la temporalización.

Cuadro 4. Matriz de planificación de recogida de datos cualitativos

| ¿Qué se quiere saber? | ¿Con qué técnicas? | ¿De qué fuentes se obtienen los datos? | ¿Quién recoger los datos? | Momento temporal |
|---|--|--|--------------------------------------|--|
| Efectos observables del PRPS sobre los niveles de responsabilidad del grupo de alumnos | Notas de campo de enero a junio, en cada grupo de intervención | Observación de los alumnos en la clase de EF | D. Marín E. Tormo J. Montesó | Periódicamente, una sesión cada quince días |
| Fidelidad de la implementación del PRPS | Notas de campo del mes de enero a junio | Observación de los maestros de EF | D. Marín E. Tormo J. Montesó | Periódicamente, una sesión cada quince días |
| - Razones de la participación de los maestros en el programa, - Qué capacidades y limitaciones creían tener para aplicar el PRPS, - Qué conocimientos sobre el programa habían adquirido en el curso intensivo - Evaluación de la formación recibida. - Cuáles eran sus expectativas. | Entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad | Maestros de EF | D. Marín | 27 noviembre |
| - Opiniones sobre el programa y su valoración, - Qué cambios introducirían - Qué dificultades encontraron en la puesta en práctica, - Cómo se habían sentido al participar, - Qué efectos o cambios notaron en ellos mismos o en sus alumnos - Creencias sobre la causa de las mejoras percibidas. | Entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad | Maestros de EF | D. Marín | 10 junio |
| - Evaluación del PRPS desde la perspectiva de los maestros | Grupo de discusión | Maestros de EF | R. Llopis | Primer trimestre del siguiente curso a la implementación |
| - Si la alta fidelidad de la implementación predice mejores resultados | Triangulación de datos y de metodologías | Triangulación de investigadores | A. Escartí C. Pascual D. Marín | Análisis de datos |

Análisis de los datos. En palabras de Pérez Serrano (1994a), “el sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio” (p. 102). Para llevar a cabo el análisis de los datos, en nuestro estudio de casos comparativo se emplearon las "proposiciones teóricas" (Yin, 2003) como estrategia general.

Miles y Huberman (1994) señalan cuatro fases en el análisis de datos en la investigación cualitativa que han sido seguidas durante el desarrollo de este estudio: Recogida de datos, Compilación, Codificación e Informe final. A continuación se expondrán cada una de ellas.

1. Recogida de datos. Durante esta investigación se obtuvieron datos directamente de los participantes en forma de notas de campo, entrevistas y un grupo de discusión.

2. Compilación. A continuación, todos estos datos fueron compilados, organizados y reducidos con el fin de recoger la información más esencial. El investigador grabó en audio cada entrevista y posteriormente las transcribió verbatim utilizando un procesador de textos. Así mismo, el grupo de discusión fue también transcrito para facilitar su posterior análisis. Las notas de campo fueron directamente escritas por los observadores siguiendo los diferentes apartados de la plantilla prefijada (Apéndice A). Al final se recogieron un total de 240 hojas de información entre notas de campo y las transcripciones de las entrevistas y el grupo de discusión.

3. Codificación. Una vez que todos los datos podían ser visualizados se realizó una lectura minuciosa de las transcripciones para obtener una comprensión global de su contenido (Friberg y Öhlen, 2007). Mediante la técnica de análisis de contenidos (Delgado y del Villar, 1994; Manning y Cullum-Swan, 1998), se procedió a la codificación y selección de las ideas y comentarios que fueron emergiendo a partir de los datos recogidos (Strauss y Corbin, 1998). Estas ideas y comentarios se clasificaron en función de los siguientes aspectos:

Fuente de procedencia: grupo de discusión, entrevistas o notas de campo.

Quién lo manifiesta: para facilitar la localización de la fuente de información: maestros participantes u observadores y el lugar en el que se tomó la información (Xirivella, Paterna o Canet d'en Berenguer).

Cuándo se dijo: en el caso de las notas de campo y entrevistas fue necesario precisar el momento temporal en que se recogió la información. En cuanto al grupo de discusión este dato no era necesario ya que fue realizado al finalizar el programa.

Categorización: cada idea fue clasificada dentro de una categoría (o subcategoría) concreta. Este análisis de datos se realizó de manera inductiva teniendo en cuenta las preguntas de la investigación, mediante la técnica llamada de “comparación constante”, permitiendo la aparición de nuevas categorías y subcategorías durante el proceso (Ryan y Bernard, 2003). Este proceso de categorización finalizó una vez que todas las ideas y comentarios surgidos durante el análisis de datos fueron convenientemente codificados. Las dos grandes categorías de análisis que se establecieron fueron: a) La fidelidad de la implementación y b) la valoración del PRPS desde la perspectiva de los maestros. En la categoría “a”, se diferenciaron las siguientes subcategorías: a1) la fidelidad de la implementación en relación con quien aplica el programa, que se valoró como correspondencia alta, media, baja y nula con el PRPS. Concretamente, se analizó la calidad, la fidelidad y la coherencia de las interacciones y de los comportamientos del docente, las estrategias metodológicas que utilizaron, la calidad del proceso de aplicación y también las omisiones, es decir, las estrategias que debían realizar pero no se llevaron a cabo (Dusenbury, Brannigan, Falco y Hansen, 2003, p. 240); a2) La fidelidad de la implementación y su relación con los efectos en los estudiantes. Para ello, se observaron las conductas o interacciones disruptivas de los niños en los niveles de responsabilidad, los comportamientos o interacciones adaptativas y la adquisición de los niveles de Responsabilidad (Hastie y Curtner-Smith, 2006). En la categoría “b”, la valoración desde la perspectiva de los maestros, se siguió el modelo de participación responsable o participativa de Stake (1983). Este postula que cada usuario del programa lo percibe desde su punto de vista con perspectivas diferentes. Nos interesó analizar la valoración que realizaban los docentes que implementaron el PRPS. Se diferenciaron las siguientes subcategorías: b1) Aspectos positivos, b2) Aspectos negativos, y b3) Recomendaciones de mejora. Para obtener esta información, se emplearon los datos obtenidos a través de las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión.

4. Informe final. Tres investigadores examinaron y discutieron los resultados obtenidos, estableciendo las comparaciones entre los tres casos estudiados.

En resumen, una vez reunidos todos los datos correspondientes a cada caso en papel (notas de campo, entrevistas y grupo de discusión), tres miembros del equipo investigador, por separado, tras una lectura minuciosa para obtener una comprensión global sobre su contenido (Friberg y Öhlen, 2007) iniciaron el análisis de la fidelidad de la implementación del PRPS del caso 1 y de su valoración. A continuación, se realizó la fragmentación de los datos en unidades mínimas de significado y su atribución a las diferentes categorías. Una vez los tres investigadores realizaron su categorización, se discutieron, interpretaron los datos correspondientes a las categorías y consensuaron las discrepancias. A continuación, se inició el mismo procedimiento con los casos 2 y 3. Por último, se produjo una comparación-interpretación de los tres casos entre sí con relación a los componentes clave y los efectos del PRPS en cada uno de los grupos-clase. Todo ello dio paso a la redacción del informe final correspondiente al estudio cualitativo de esta Tesis Doctoral.

1.3 Criterios y estrategias de rigor

En todo estudio de investigación se debe asegurar, en la medida de lo posible, que se han seguido unos criterios de rigor para garantizar la calidad, la fiabilidad y credibilidad de los resultados que se presentan. Lincoln y Guba (1985) distinguen cuatro criterios de rigor en la investigación cualitativa: credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad (del Villar, 1994; Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993; Guba, 1989; Lincoln y Guba, 1985; Pérez Serrano, 1994a).

Para garantizar el rigor de la presente investigación se han empleado las siguientes estrategias:

1. *Credibilidad o valor de verdad.* La credibilidad hace referencia a que los datos de la investigación deben ser creíbles (Pérez Serrano, 1994a), a la confianza en la veracidad de los resultados obtenidos (Lincoln y Guba, 1985). Obtener la credibilidad en una investigación cualitativa requiere que el investigador sea capaz de recoger, de forma fidedigna, las diferentes realidades representadas por los participantes (Guba, 1989; del Villar, 1994). Es el equivalente a la validez interna del paradigma positivista. Es decir, se refiere a la capacidad para demostrar que se ha obtenido la información que se pretendía obtener y que los métodos utilizados para la ello han sido coherentes con las necesidades y propósitos del estudio.

Para reforzar la credibilidad de esta investigación se utilizaron las siguientes estrategias: a) triangulación, b) participación de otros investigadores, c) presencia prolongada en el campo, d) comprobaciones con los participantes, e) observación continua y persistente, y f) coherencia estructural.

Triangulación (Lincoln y Guba, 1985). La triangulación es una de las técnicas más empleadas a la hora de aportar credibilidad en investigaciones cualitativas (Creswe, 1998). El propósito de esta estrategia es el de confrontar los datos obtenidos de diferentes fuentes de información para establecer consistencias a través de estas fuentes (Taylor y Bogdan, 1987). Por esta razón, en el presente estudio se han utilizado la triangulación de fuentes de recogida de información con datos obtenidos de las entrevistas, el cuestionario, las notas de campo y el grupo de discusión, para comprobar la consistencia en los resultados.

Participación de otros investigadores. Es necesario discutir y contrastar las interpretaciones de los datos obtenidos con otros investigadores experimentados en el campo de la investigación cualitativa. Con la colaboración de diferentes investigadores (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach y Richardson, 2005) se garantiza la fiabilidad de los resultados, evitando una posible interpretación parcial de los datos y refinar las interpretaciones realizadas (Durlak, 1998; Lincoln y Guba, 1985; Patton, 2002). Tres miembros del equipo de investigación han colaborado durante la recogida y el análisis de los datos desde un enfoque multidisciplinar: la Psicología Social, la Sociología y la EF.

Trabajo prolongado. Pérez Serrano (1994a) señala que cuanto más contacto tenga el investigador con la realidad objeto de estudio mejor será capaz de interpretarla. La confianza de los participantes está fuertemente relacionada con la cantidad de tiempo que el investigador les dedica y su capacidad para construir una relación de confianza. En el presente estudio, el investigador ha estado involucrado en cada una de las tres intervenciones durante los 8 meses de implementación como observador no participante, asistiendo a los seminarios de formación permanente (quincenales) y participando en la realización de las entrevistas y los contactos previos a las mismas. Si tenemos en cuenta investigaciones anteriores que han estudiado el impacto del Modelo TPSR en un grupo de participantes (Compagnone, 1995; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Kallusky, 2000a), este tiempo se considera adecuado al propósito de esta investigación.

Comprobaciones con los participantes o “member check” (Lincoln y Guba, 1985; Patton, 2002). La discusión de los datos con los participantes con el fin de verificar la exactitud de los datos en bruto, así como las interpretaciones iniciales permite al investigador juzgar de manera más precisa la realidad que está analizando (del Villar, 1994; Guba, 1989; Pérez Serrano, 1994a). Como profundos conocedores de la realidad investigada, los participantes pueden actuar como jueces que evalúen los principales resultados del estudio (Denzin, 1978). En la presente investigación, se empleó el “member check” en dos momentos temporales: 1) durante el proceso, cuando se invitó a los maestros participantes a compartir sus opiniones y comentarios con relación al PRPS durante las observaciones realizadas en sus clases en el espacio dedicado a las Anotaciones del docente en las notas de campo. Además, las notas de campo recogidas se entregaban a los maestros en los siguientes seminarios con el propósito de que el profesorado comprobara que los datos del texto recogían con fidelidad la experiencia, clarificar dudas, darles retroalimentación y obtener su acuerdo con lo escrito (Lincoln y Guba, 1985; Patton, 2002). También se les proporcionó un ejemplar de las entrevistas transcritas con el fin de que confirmaran su acuerdo con el contenido de las mismas, y 2) al final, cuando se les entregó el borrador del informe final (Brantlinger et al., 2005). Además, con los participantes en el grupo de discusión se comprobó si las conclusiones alcanzadas eran coherentes con sus impresiones generales tras la implementación del PRPS.

Observación continua y persistente. De acuerdo con Guba (1989), es importante tener una interacción continua con el objeto de estudio porque de esta manera se obtiene un mayor conocimiento del mismo, y por tanto se puede realizar una interpretación más fidedigna.

Comprobación de la coherencia estructural. Consiste en comprobar si entre los datos e interpretaciones se dan contradicciones o incoherencias a través de la búsqueda de evidencia negativa (Miles y Huberman, 1994) preguntando si las conclusiones alcanzadas se oponen o son inconsistentes. Para ello, se analizaron las conclusiones por varios investigadores (Brantlinger et al. 2005) y se reunió a los maestros una vez finalizada la intervención para valorar estas cuestiones.

2. *Transferencia o aplicabilidad.* En investigación cualitativa la transferencia hace referencia a la posibilidad de transferir los resultados a diferentes contextos y situaciones, no de generalizar como en el paradigma positivista. El propósito es el de

proveer de suficiente, rica y detallada información para permitir que se replique y transfieran los resultados obtenidos a otros entornos similares (Pérez Serrano, 1994a).

Es por ello por lo que “el nivel de generalización no lo determina el científico, sino el práctico, el usuario que aplica el proceso formativo” (del Villar, 1994, p. 31). A lo largo de este estudio se ha realizado una descripción pormenorizada del contexto en donde se realizó la investigación, especificando las características de cada escuela, de los participantes y del programa físico-deportivo implementado. Citas textuales de las entrevistas, notas de campo y grupo de discusión han sido incluidas en los resultados, así como una extensa explicación de las diferentes fases y estrategias que se han seguido a lo largo de esta investigación.

3. *Dependencia o replicabilidad.* El término dependencia se refiere a la consistencia de los resultados, es decir, que se puedan obtener los mismos resultados siempre y cuando el contexto y los participantes sean los mismos (Pérez Serrano, 1994a). Pero, hay que tener en cuenta que incluso repitiendo el mismo estudio, en las mismas condiciones, factores tales como el tiempo transcurrido y la maduración de los participantes podrían afectar a los resultados (Goetz y LeCompte, 1984; Patton, 1990). Las técnicas empleadas para obtener esta consistencia en la investigación fueron (Pérez Serrano, 1994a, p. 93):

Métodos solapados. Es similar a la ‘Triangulación’ anteriormente expuesta.

Revisión de un observador externo. Una persona externa a la investigación estima el grado en que los procedimientos utilizados se ajustan a la realidad que es objeto de estudio.

Establecer la pista de revisión. Describir de forma detallada el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos. En la presente investigación, los datos fueron recogidos de forma sistemática a través de la información extraída a través de las diferentes técnicas de recogida de la información anteriormente expuestas.

Trato equitativo. Todos los participantes fueron tratados de la misma manera cuando fueron entrevistados por el investigador.

4. *Confirmabilidad o neutralidad.* El término confirmabilidad hace referencia a la objetividad que ha de tener el investigador durante la investigación que está desarrollando, evitando de este modo que sus creencias o pensamientos puedan contaminar este proceso (Lincoln y Guba, 1985). Dicho de otro modo, la neutralidad es la capacidad de poder demostrar que las propias creencias del investigador han

interferido lo mínimo posible con los resultados y conclusiones del estudio (Goetz y LeCompte, 1984). Tal y como señala del Villar (1994), “cuanto más alejado esté el investigador del objeto, más neutral ha sido su actuación, y, por tanto, más validez tienen los datos” (p. 32). Para obtener la objetividad y la confirmabilidad de los datos, en esta investigación se emplearon las siguientes técnicas (Pérez Serrano, 1994a, p. 94):

Participación de otros investigadores, comprobación de las notas de campo con los maestros participantes y triangulación (estas técnicas han sido descritas previamente en el apartado dedicado a la Credibilidad).

Grabación en audio y posterior transcripción verbatim de todas las entrevistas y grupo de discusión realizadas con los maestros participantes en el estudio.

Inclusión, a lo largo de la exposición de resultados, de citas textuales directamente recogidas de entrevistas, notas de campo y grupo de discusión.

En nuestro estudio además, tuvimos en cuenta los cinco estándares que proponen Eisenhart y Howe (1992) como guía en la investigación educativa, a saber: a) Ajuste entre las cuestiones de investigación, los procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis de datos; b) Aplicación eficaz de la recogida y análisis de datos; c) Coherencia con el conocimiento previo: perspectiva teórica en la que se sustenta el estudio; d) Consideración de las restricciones derivadas de los valores. Se consideró el modo en que esta investigación podía contribuir a la mejora de la práctica educativa sin repercusiones negativas para los participantes; e) Globalidad. Son necesarios juicios acerca de la claridad, coherencia, competencia de los procedimientos empleados y equilibrio entre la calidad de la técnica del estudio y los valores, importancia y riesgos asociados.

1.4 Ética de la investigación

En cuanto a los *aspectos éticos* implicados en el desarrollo y difusión de una investigación surge de la constatación de que la investigación científica no es intrínsecamente neutra (Rodríguez, Gil y García, 1996). Según estos autores las consideraciones éticas se dirigen fundamentalmente a la protección del individuo frente al modo en que el investigador conduce su trabajo o utiliza los resultados del mismo. La preocupación por el carácter ético de las investigaciones ha llevado a diversos profesionales a elaborar códigos éticos que sirven de guía para un correcto proceder.

Ejemplos de ello son los códigos elaborados por las Asociaciones Americanas de Antropología (A.A.A.), de Investigación Educativa (A.E.R.A.) o de Sociología (A.S.A.), que han servido de base para las propuestas éticas en investigación educativa. Pero es necesario aclarar que “los criterios éticos no constituyen una materia bien definida” (Punch, 1986, p. 80). Bogdan y Biklen (1982, p. 51) plantean interrogantes como este: ¿cuál es la responsabilidad de los investigadores cuando su posición entra en conflicto con sus obligaciones como ciudadano? A cuestiones como esta se pretende responder a través del planteamiento de una guía de principios básicos, como por ejemplo con los estándares para la evaluación de programas propuestos por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994).

El investigador debe abordar una serie de consideraciones ético-morales para aumentar la calidad de su estudio y contribuir con rigor a la construcción de nuevo conocimiento. La ética en investigación es, para Bodgan y Biklen (1982), un conjunto de principios de conducta mutuamente aceptados por un grupo de gente en referencia a cómo se debe actuar.

Existen diferentes teorías de la ética en investigación, las cuales, lejos de ser mutuamente excluyentes, en muchos casos se relacionan unas con otras. La teoría teológica, se pregunta el porqué y el para qué de la investigación, refiriéndose a los motivos y propósitos del estudio, los cuales no siempre son legítimos. Otra teoría es la utilitaria, a la que le preocupa especialmente el equilibrio entre los costes de la investigación y los beneficios a obtener. La tercera teoría es la categórica, en la cual se establecen reglas. La deontológica intenta demostrar si los fines justifican los medios. La teoría contractual pretende establecer de antemano las obligaciones de cada una de las partes implicadas antes, durante y después de la investigación. Dentro de ésta teoría encontramos el concepto de la reciprocidad (Armour, 2004), a través del cual, los participantes también obtienen beneficios a partir de la investigación. Otra perspectiva ética es la abogacía crítica, que se basa en el deber del investigador de analizar ideologías varias y denunciar irregularidades e infracciones a nivel legal, cívico y moral.

Al conjunto de principios ético-morales se le da el nombre de código. En la investigación, siguiendo los objetivos de éste código, se intenta asegurar el respeto de los derechos y de la integridad de las personas protegiendo su identidad, respetando su voz, haciéndoles partícipes de los beneficios de la investigación. Es decir, que lo correcto es establecer criterios y estrategias de rigor, detallar las responsabilidades del

investigador para con el contexto y los participantes, y ubicarse apropiadamente para descubrir la verdad (Fernández-Balboa, 1998c). Por tanto, la ética consiste en ser verdadero, íntegro y respetuoso con uno mismo, los participantes, el texto y el contexto (Castillo Espitia, 2000).

En relación a la ética de la investigación en el presente estudio se plantearon las siguientes cuestiones básicas:

1. *¿Cuáles son los valores de los investigadores?* Los principios y valores que guiaron al investigador en el estudio fueron que los participantes, tanto los alumnos como los docentes, se beneficiaran del estudio y que ninguna de sus actuaciones pudieran tener un perjuicio sobre ellos. En este caso, los fines no justificaron los medios.

2. *¿Quiénes son los beneficiarios del estudio?* Sobre este aspecto Deyhle, Hess y LeCompte (1992), hacen referencia a los intercambios que deben darse entre investigador e informantes en contrapartida al esfuerzo de éstos. La participación de los maestros en este proceso se compensó con la formación y el asesoramiento recibido, así como las certificaciones emitidas por el CEFIRE que reconoció al profesorado el mérito por haberse constituido como un grupo de trabajo estable y por último, su colaboración en una publicación acerca del PRPS. Por otra parte, los alumnos también se han beneficiado desarrollando habilidades funcionales para la vida.

3. *¿Cuáles son las obligaciones con los participantes?* Erickson (1989) considera que los individuos estudiados deben ser informados sobre los propósitos y las actividades de la investigación, de las exigencias que puede suponer para ellos y los riesgos derivados de su participación, así como, de cuáles eran sus derechos y sus deberes. Los maestros fueron informados de todas estas cuestiones antes de la puesta en práctica y durante el proceso tal y como se ha hecho explícito en líneas anteriores. Durante el proceso se les proporcionaron las notas de campo, las transcripciones de las entrevistas realizadas y un borrador de los resultados para que pudiesen hacer las apreciaciones que considerasen oportunas. Así mismo, se respetó la libertad de expresión de los participantes y se les dio plena libertad para abandonar el estudio si en algún momento lo consideraban necesario.

4. *¿Qué hacer cuando ciertas preguntas puedan implicar ciertos riesgos o poner en evidencia a la persona entrevistada?* En este caso, procuramos no herir la sensibilidad y la seguridad física, psicológica o profesional de los participantes y optar

por la discreción.

5. *¿Qué hacer si un entrevistado retiene información o decide retirarse del estudio?* Los participantes tienen derecho a no revelar información que consideren que pudiera perjudicarles a ellos o a terceros y, si lo creyeran conveniente, podrían abandonar el estudio en cualquier momento.

6. *¿Qué hacer si tras al análisis de los datos, los resultados no responden las expectativas iniciales o no hay suficiente información para un análisis completo?* Aunque esto suponga más trabajo, se volvería al contexto y se recogería más información. En ningún caso se falsifican o manipulan los datos para beneficio propio.

7. *¿Cómo asegurar que los resultados son correctos?* De varias formas. Primero, dando a los participantes la opción de revisar los resultados y posteriormente las conclusiones antes de su publicación. Segundo, consultando con expertos que puedan aportar una visión imparcial. Tercero, utilizando la triangulación y la técnica de inclusión de casos negativos (Lincoln y Guba, 1985). Cuarto, siendo meticulosa a la hora de exponer el proceso.

8. *¿Qué hacer en aquellas situaciones imprevistas?* En ese caso, se actuaría preservando el compromiso contraído con los participantes, tratando de respetar sus derechos e integridad.

2. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos que tratan de dar respuestas a las cuestiones de la investigación planteadas en el estudio cualitativo a saber: *¿Cuál es el grado de fidelidad en la implementación en los tres casos estudiados?*, *¿Existe relación entre el grado de fidelidad en la implementación del PRPS y los resultados obtenidos en los estudiantes?* y, por último, *¿Cuál es la valoración que se hace del PRPS por parte del profesorado que lo ha implementado?*

Los resultados se presentan a través de tres casos que se corresponden con cada uno de los docentes que aplicaron el PRPS: El caso 1 César: Un ejemplo de baja fidelidad en la implementación del PRPS; el caso 2 Pablo: Un ejemplo de fidelidad media en la implementación del PRPS, y el caso 3 Santi: Un ejemplo de alta fidelidad en la implementación del PRPS.

El informe de los resultados en cada uno de los casos tiene la misma estructura y

consta de dos partes: La primera, que hemos denominado “La fidelidad en la implementación del PRPS” y la segunda, “La valoración del PRPS desde la perspectiva de los maestros usuarios”. En lo que se refiere a “La fidelidad en la implementación del PRPS” los resultados se han desarrollado en torno a dos categorías: a) La fidelidad de la implementación en relación con quien aplica el programa y b) La fidelidad de la implementación y su relación con los efectos en los estudiantes. Por último, los resultados obtenidos respecto a “La valoración del PRPS desde la perspectiva de los maestros usuarios” se presentan según la siguiente estructura: a) Los aspectos positivos del PRPS, b) Las dificultades encontradas a lo largo del proceso de implementación y, c) Las recomendaciones o propuestas de mejora.

2.1 El Caso 1. César: Un ejemplo de baja fidelidad en la implementación del PRPS

2.1.1 La fidelidad en la implementación del PRPS.

a) La fidelidad de la implementación en relación con quien aplica el programa.

Según los resultados obtenidos, existe una débil correspondencia entre el diseño del PRPS (ver Cuadro 2 de Componentes clave) y la implementación llevada a cabo por este docente, principalmente en lo que se refiere a las estrategias metodológicas que utiliza y su aplicación, el formato o estructura típica de la sesión, y las cualidades o características que debe poseer el profesor de acuerdo con la filosofía del PRPS. De modo que si utilizáramos una escala de cuatro respuestas: nula, baja, moderada o alta, para valorar la fidelidad de la actuación de este docente con el programa diseñado, podríamos considerarla como baja.

A continuación, se muestran algunos ejemplos que corroboran la afirmación realizada con anterioridad.

En primer lugar, en cuanto a las *estrategias metodológicas*, este docente en bastantes ocasiones utiliza algunas estrategias que no son coherentes con la filosofía del PRPS, otras veces, se observan deficiencias en su aplicación, ya que, ciertas estrategias metodológicas no se aplican convenientemente o de forma eficaz. César, en muchas ocasiones, para tratar de mantener el control en el aula utiliza estrategias metodológicas más sancionadoras que formativas lo que se aleja claramente de la filosofía del PRPS. Algunos ejemplos de estas medidas sancionadoras son: los castigos como por ejemplo quedarse en el aula sin clase práctica (Dusenbury et al., 2003), las exclusiones de los niños de la actividad y la emisión de partes de mala conducta ante las conductas

disruptivas de los alumnos. Las citas del tercer observador, que se presentan a continuación, son un reflejo de lo afirmado en el párrafo anterior:

César sigue haciendo uso de la técnica de expulsión con vistas a que el alumno (Rubén) reflexione sobre su conducta disruptiva, la asuma y la resuelva mediante una disculpa. (DX 16, 9-junio, Ob. Esther Tormo, p. 74, líneas 18-19).

Ante la dificultad de que la sesión transcurra con normalidad por las múltiples interrupciones, César trata de reprender a cada niño que interrumpe pero cuando se percata de la ineficacia de las recurrentes reprimendas verbales utiliza la táctica de la expulsión, cuya finalidad explícita es reflexionar y asumir la conducta indebida del alumno. (DX 8, 2-abril, Ob. Esther Tormo, p. 39, líneas 33-37).

[...] César les ha castigado sin clase práctica de EF. Es por esto que los alumnos han permanecido en el aula... para darse cuenta del porqué se ha suspendido la sesión práctica de EF. (DX 2., 11-febrero, Ob. Esther Tormo, p. 6, líneas, líneas 13-16).

[...] Cuando César intenta iniciar el tiempo de reflexión, Alfonso se levanta apresurado para recoger la chaqueta y César lo expulsa del grupo por la interrupción verbal y física. (DX 8, 2-abril, Ob. Esther Tormo, p. 37, líneas, líneas 43-45).

En el PRPS, el empleo de los castigos tal como dejar a los niños sin clase práctica de EF por su mal comportamiento, no se contempla como una estrategia metodológica que ayude a los niños a aprender conductas deseables. Es más, resulta contradictorio privar a los niños de actividad física en un momento determinado, cuando en el nivel II: Participación y esfuerzo, se pretende que los niños realicen las actividades, se esfuercen y perseveren aunque éstas no les gusten, se cansen o no les salgan con facilidad.

César alterna el uso de estrategias punitivas tradicionales en las que se transmite que el poder lo tiene el profesor, como en el caso de castigar a los niños dejándolos en el aula sin clase práctica, con otras en las que en teoría se da poder y responsabilidad a los niños, como por ejemplo, los contratos personales o grupales, lo cual puede confundir a los niños, disminuyendo la coherencia de la implementación.

A continuación, se incluye una cita relacionada con la aplicación del contrato conductual.

César nos ha contado que elaboró dos tipos de contrato: uno para David en el

cual él se comprometía textualmente “a no hacer guarradas y a portarse bien” y el otro para el resto de la clase, en el que la buena conducta y la aceptación de cualquier compañero era lo que se pactaba. César les incentivó ofreciéndoles un día de actividad física libre. Dado que los contratos no se habían cumplido, César decidió castigarles sin sesión de acrogimnasia. (DX 2, Ob. Esther Tormo, 11-febrero, p.6, líneas 17-22).

Pero la calidad de la aplicación de esta estrategia metodológica se ve sensiblemente afectada. Como podemos observar en la cita anterior, el objetivo que figura en el contrato con David: “No hacer guarradas y a portarse bien” está formulado de forma muy general. Un principio básico que no se ha respetado en la formulación de este objetivo es que debería ser concreto, sencillo, alcanzable y comprensible. En nuestra opinión, esta estrategia metodológica no ha funcionado porque su aplicación no se ha realizado convenientemente y la reacción de César, una vez es consciente de la ineficacia de contrato, en vez de revisar su ejecución para mejorarla, acude de nuevo a fórmulas tradicionales con las que se encuentra más seguro. De ahí que César cuando considera que el contrato no ha dado resultado plantea hacer un nuevo contrato o deja a los niños sin clase de EF. Ahora bien, cuando se abusa de esta medida con una aplicación incorrecta, lejos de surtir el efecto positivo esperado, lo que produce en los niños es un cúmulo de frustraciones que acaban en el desinterés, debido a la discontinuidad, la inconsistencia y la interrupción del proceso de aprendizaje. De esta forma deja de tener sentido la aplicación de esta medida que en principio es una oportunidad para que los alumnos asuman la responsabilidad y el compromiso del cambio de conducta partiendo de un pacto previamente acordado y asumido por ambas partes. Tal y como el tercer observador recoge en esta cita, la aplicación de esta estrategia no se ha hecho correctamente y ha supuesto un efecto contraproducente en la actitud de los alumnos hacia el programa y en la relación con su profesor:

La mayor parte de los niños, al oír esto último, muestran una gran decepción por quedarse en el aula para hacer los contratos. Cristian, Rubén y Jesús son algunos de los alumnos que se quejan con soplos de aire, pronunciando “jooo” y dando un golpe seco pero leve sobre la mesa. César vuelve a preguntar si están trabajando bien en las clases y la mayoría dice que sí. Entre el murmullo general, Jonathan intenta expresar su opinión pero César le reprime diciéndole que no estaba levantando la mano. Jonathan reacciona elevando su brazo y diciendo “hay veces que sí que trabajamos bien”. César plantea otro

interrogante: “¿se está consiguiendo el primer nivel de responsabilidad?”. Daniel contesta textualmente que “siempre da la casualidad que es por culpa de los mismos”. César aprovecha esta respuesta para mencionarles que ese es el motivo por el cual van a hacer otro contrato para mejorar el funcionamiento global de la clase. Como todos siguen quejándose y hablando unos con otros en pequeños grupos, César dice que como continúen con esa actitud también se quedarán en clase la próxima sesión. Alfonso intenta comentar algo en clase pero César no se lo permite hasta el momento que solicita su turno para hablar levantando la mano. El comentario de Alfonso “¿cuántos contratos vamos a hacer, cuatrocientos mil? [...]”. (DX 4, 27-febrero, Ob. Esther Tormo, p.16, líneas 33-48).

Además, se produce un abuso de la estrategia metodológica del banco de la paz, pero ésta se plantea sobre todo como una forma de exclusión, sin seguir el protocolo de actividades formativas establecidas (identificar el objetivo y nivel de responsabilidad transgredido, expresar los sentimientos y consensuar una solución pacífica para el conflicto). Aunque César les dice que reflexionen sobre su conducta y que pidan disculpas para poder incorporarse al juego, lo que ocurre en general es que los niños lo asocian a un castigo, no a una oportunidad para su formación. En muchas ocasiones reaccionan llamando la atención, charlando entre ellos y cuando el profesor demanda que pidan disculpas, lo hacen o no, dependiendo del interés que tengan en incorporarse al juego o a la actividad. En realidad esta utilización del *Banco de la paz*, no sirve de mucho porque no persigue una toma de conciencia del comportamiento negativo, ni la reflexión sobre alternativas más adecuadas, ni la asunción de la responsabilidad de los propios actos. En esta clase la mayoría de niños asumen que lo que se les exige es que pidan disculpas y lo hacen de forma mecánica para volver a incorporarse a la actividad, es decir, no existe ninguna intención de conseguir el cambio de comportamiento. César está más pendiente de la forma que del fondo. Pedir disculpas a instancias del profesor o que un niño diga que asume su comportamiento inadecuado no es suficiente, se requieren actividades formativas encaminadas a facilitar el aprendizaje del comportamiento deseado basadas en la reflexión y el diálogo. A continuación, se incluye un ejemplo seleccionado de las notas de campo realizadas por el tercer observador, sobre el asunto tratado en el párrafo anterior:

César se aleja de la filosofía del programa cuando trata de establecer y fortalecer

la norma de pedir perdón después de incumplir los objetivos de responsabilidad. Los niños automatizan la frase típica de “disculpa” y la verbalizan cuantas veces sean necesarias siempre que César se lo pida directa (decirle a un alumno que pida perdón) o indirectamente (decirle a un alumno que ya sabe lo que tiene que hacer). (DX 9, 23-abril, Ob. Esther Tormo, p. 43, líneas 24-30).

De esta forma este docente no favorece la interiorización de los niveles de responsabilidad, cuando la disculpa que se pide en el Banco de la paz se convierte en una frase mecánica, que se pronuncia para evitar el castigo o la exclusión de la actividad física.

César debe dar a sus alumnos potestad para que la disculpa sea fruto de un sentimiento intrínseco. (DX 2, 11-febrero, Ob. Esther Tormo, p. 9, líneas 40-41).

Se considera que los bandazos entre la utilización de estrategias metodológicas consecuentes con el PRPS y otras que no lo son (ej. castigos), van creando fisuras en la coherencia y el proceso de adquisición de los niveles de responsabilidad.

En segundo lugar, nos centramos en las faltas de correspondencia respecto a otro de los componentes clave del PRPS, a saber: la *estructura típica* de las sesiones. Respecto a este componente los resultados obtenidos indican que las principales inconsistencias encontradas en este docente giran en torno a dos elementos, por un lado, la omisión generalizada de alguna de las partes en las que se divide el formato de una sesión típica en el PRPS (la reflexión final) y, por otro, la baja calidad en la aplicación de alguna de las partes de la sesión (la toma de conciencia de los niveles y objetivos y la autoevaluación) lo cual compromete la finalidad de cada parte de la sesión.

En lo que respecta a la omisión de una de las partes de la sesión, César generalmente elude la reflexión final con los estudiantes. La siguiente cita refrenda esta afirmación:

Ha sido tan corto el tiempo dedicado a la última parte que la reunión final en grupo y la reflexión propia de la conducta de cada alumno se ha obviado. (DX 1, 28-enero, Ob. Esther Tormo, p. 5, líneas 29-31).

César estructura la sesión en tres fracciones de tiempo. La primera la emplea para recordar los objetivos del primer nivel de responsabilidad aún no alcanzados por el grupo y también para exponer él mismo la meta educativa que se pretende conseguir durante la sesión de hoy. La segunda parte constituye el ejercicio de calentamiento junto

con la actividad física. La evaluación final ocupa los últimos cinco minutos de la sesión. Lo cual es una fracción de tiempo muy escasa en la que no se ha dado la oportunidad a los niños de expresar libremente sus opiniones, sentimientos o sugerencias sobre el desarrollo del grupo y de la sesión en general. (DX 3, 25-febrero, Ob. Esther Tormo, p. 15, líneas 21-30).

La reflexión sigue sin realizarse por falta de tiempo, por falta de implicación e iniciativa de los alumnos y porque César no la introduce como parte explícita de la sesión. (DX 7, 26-marzo, Ob. Diana Marín, p. 35, líneas 14-15).

Y cuando, en alguna ocasión, lleva a cabo esta reflexión final, debido a que César actúa bajo situaciones de estrés y tensión por los frecuentes comportamientos disruptivos del alumnado, la plantea como si de un castigo se tratara. La cita siguiente es representativa de esta actuación:

Por último, César pregunta a sus alumnos si han podido trabajar de manera óptima hoy. La mayoría lo niega y César concluye la reunión final diciendo que el número de expulsados de la sesión de hoy ha sido elevado y que cuantos más conflictos surjan en el grupo mayor será el tiempo dedicado a la reflexión final y, por ende, menor el empleado para la actividad física [que es lo que la mayoría prefiere hacer]. (DX 12, 7-mayo, Ob. Esther Tormo, p. 54, líneas 30-34).

Esta intervención del docente lejos de conseguir su propósito, que es tratar de que los niños piensen acerca de sus comportamientos en la sesión, discutan sobre qué pueden hacer para mejorar, produce el efecto contrario, por un lado, porque la mayor o menor duración de la reflexión final se asocia a su mal o buen comportamiento cuando no debería ser así y, por otro, porque puede acabar haciendo que los niños vivan como un fastidio el momento de la sesión dedicado a la reflexión final y a la autoevaluación ya que pueden considerar estos momentos como los causantes de la reducción del tiempo de actividad física.

Respecto a las deficiencias en la calidad de la aplicación de algunas de las partes de la sesión típica en el PRPS, los resultados indican que en la parte dedicada a la autoevaluación, César en ocasiones desautoriza a aquellos niños que, según su opinión, hacen una evaluación que no se corresponde con su actuación. Este comportamiento desvirtúa el sentido y finalidad de esta parte de la sesión que no es otro que el de dar poder para que el alumno poco a poco aprenda a reflexionar sobre su conducta, hacer

autocrítica, a ser honesto y consecuente. El tercer observador destaca en la siguiente cita la desautorización mencionada:

César pide que se autoevalúen en [relación con las] agresiones físicas, y la mayoría (Tania, Daniel, Jesús, Gabino...) se autoevalúa bien. César cuestiona la autoevaluación realizada por Jesús recordándole el salto intencionado sobre David...César no hace ningún inciso hasta el momento de la evaluación del rechazo a los demás. Es entonces cuando les sugiere a Jonathan, Jesús y César M. que se valoren con el dedo hacia abajo por rechazar a las chicas. (DX 3, Ob. Esther Tormo, 25-febrero, p. 13, líneas 19-26).

Esta forma de actuar encierra un problema, por un lado, el docente les da a los niños potestad para autoevaluarse, de acuerdo con el PRPS, pero luego los desautoriza. César está mandando un mensaje contradictorio: “Te doy responsabilidad pero te la quito cuando lo que piensas no se ajusta con mi idea”. Por supuesto, no se trata de que el maestro deje pasar esta oportunidad, si considera que la valoración realizada no se ajusta a la realidad, sino de intervenir con preguntas para que el niño se vaya dando cuenta de la inadecuación de la autoevaluación realizada, como: ¿podrías recordarnos algún momento de la sesión que apoye tu autoevaluación?. La implementación que este profesor realiza está muy alejada de la función otorgada a la autoevaluación desde la filosofía del PRPS y de su rol de mediador o guía en este proceso, ya que actúa de forma similar a un juez o un árbitro. De esta forma tampoco se está ajustando a lo esperado comprometiendo gravemente la fidelidad de la implementación.

Pero además, según los resultados obtenidos, en la autoevaluación, también se observan omisiones o inhibiciones de César en situaciones que requerirían de su intervención. En este momento de la sesión, se producen con mucha frecuencia acusaciones de unos niños respecto a otros. César deja que se produzcan pero debería establecer una norma en la que esta conducta estuviera descartada. La norma podría ser: “Cada uno ha de evaluarse a sí mismo, no a los demás” para impedir el cruce de acusaciones continuas de unos hacia otros. Así, la tercera observadora comenta:

[...] El tramo final ocupa los últimos diez minutos, siete para una breve reunión y tres para la autoevaluación. Esta reunión, más que una puesta en común sobre el transcurso de la sesión, es una vía que utilizan los niños para delatarse unos a otros de los comportamientos inadecuados. Respecto a la evaluación, esta se limita al uso del dedo sin

justificar ni reflexionar la valoración mostrada con el pulgar. (DX 5, 5-marzo, Ob. Esther Tormo, p. 25, líneas 23-27).

Siguiendo con las deficiencias en la calidad de la implementación, los resultados también arrojan alguna luz acerca de la forma de proceder de César en la fase inicial de la sesión o Toma de conciencia. En ella este docente, generalmente, se limita a enunciar los niveles y objetivos de responsabilidad y no a la toma de conciencia propiamente dicha de los niveles de responsabilidad por parte de sus alumnos, por ejemplo lanzándoles preguntas para que sean ellos los que piensen acerca del significado de cada nivel o recuerden cuál es el nivel y los objetivos del día. La siguiente cita, aunque breve, refleja el modo de actuar al que nos hemos referido.

[César hace] un repaso rápido a los objetivos del primer nivel. (DX 1, 28-enero, Ob. Esther Tormo, p. 5, líneas 13-14).

Por último, presentamos las incoherencias respecto al componente clave que hemos denominado las *cualidades o características del docente*. Algunas situaciones que reflejan el bajo grado de fidelidad en la implementación del PRPS son aquellas en las que César demuestra su debilidad delante de los niños al recurrir a ciertas amenazas cuando ya no encuentra recursos para afrontar los conflictos. Es entonces cuando, en alguna ocasión, le ha dicho a algún niño que lo va a llevar al director perdiendo así su autoridad y demostrando no tener más recursos para afrontar este tipo de situaciones. Los niños captan su debilidad y la pérdida de autoridad es inminente. Sin autoridad el maestro tiene más dificultades de mantener el orden en la clase y consecuentemente de conseguir los objetivos de aprendizaje:

[...] Mientras César intenta hacer comprender a sus alumnos que han adoptado una mala conducta en clase, ve como Rubén provoca a David con gestos de burla y amenaza y lo expulsa también del grupo. Rubén se enfada y acusa a David de haber empezado la provocación. Al pedirle César que se tranquilice, Rubén le contesta irrespetuosamente con estas palabras “no me da la gana”. Es entonces cuando César le dice que lo va a enviar a dirección si continúa comportándose así de mal. (DX 16, Ob. Esther Tormo 9-junio, p.72, líneas 31-36).

Otras situaciones en las que se refleja cierta limitación de este docente respecto a la coherencia en la implementación del PRPS las podemos encontrar en aquellas que demandan un elevado grado de empatía y la atención individualizada. Por ejemplo, ante un alumno con necesidades educativas especiales permanentes, que tiene evidentes dificultades para comportarse adecuadamente, parece que la mejor respuesta no es un “parte de mala conducta”. Este maestro no se pone en el lugar del alumno y no acaba de entender que este niño necesita más tiempo para cumplir con las normas de conducta básicas y un tratamiento individualizado centrado en sus fortalezas. Esto también puede indicar un desconocimiento sobre la educación especial y el tratamiento pedagógico del alumnado con algún tipo de necesidades educativas especiales.

César está considerando abrirle un parte de mala conducta a Rubén. Nos cuenta que este niño posee la forma clásica del síndrome de Klinefelter (XXY), lo cual explica su comportamiento inmaduro, agresivo y huraño. (DX 3, 25-febrero, Ob. Esther Tormo, p. 14, líneas 47-49).

En otras ocasiones César manifiesta algunas incoherencias que hacen que pierda credibilidad ante los estudiantes como en el caso del siguiente ejemplo en el que el docente rompe una promesa.

Considera que sus alumnos no se merecen el día libre que les había prometido y además les va a privar de salir fotografiados en la revista del colegio. (DX 2, 11-febrero, Ob. Esther Tormo, p. 9, líneas 40-41).

No obstante, a pesar de todo lo comentado anteriormente, se encuentran algunas actuaciones de César que sí se corresponden con los componentes clave del Programa, al menos parcialmente, como por ejemplo cuando en ocasiones, desarrolla la toma de conciencia respecto a los diferentes *niveles* de responsabilidad y sus *objetivos* correspondientes.

César se dirige al grupo para que recuerden las normas que deben acatar. Son muchos los niños que levantan su mano y responden correctamente. Algunos de ellos son Andrea (que dice “no rechazar a ningún compañero”), Gabino (“bajar en silencio y no interrumpir al profesor”), Cristian (“respetar el turno de palabra”) y Daniel (“respetar los sentimientos de los demás”). (DX 8, 2-abril, Ob. Esther Tormo, p. 36, líneas 22-27).

En otras ocasiones, aunque las actuaciones de César son coherentes con el PRPS, su tono recriminatorio hace que el mensaje pierda claridad, como cuando trata de que los niños se pongan en lugar del otro, haciendo referencia a los objetivos de cada nivel. Por ejemplo, en el nivel I:

César menciona que no saben atender, que él no habla para las paredes y les sugiere que se planteen como se sentirían ellos si él no les escuchara. (DX 4, 27-febrero, Ob. Esther Tormo, p. 17, líneas 35-37).

Por otro lado, los argumentos que utiliza César, en algunos casos, sin ser negativos, tampoco son los mejores para convencer a los niños y conseguir los resultados esperados con relación a los fines del PRPS. Por ejemplo, decir a los niños que comportarse bien es algo positivo para ellos, sin dar razones, no aporta demasiado en la consecución de los propósitos del PRPS. Esto se puede observar en la siguiente cita:

Les explica la importancia de seguir avanzando en el programa y de comportarse bien porque es algo positivo para ellos, no sólo para él. (DX 7, 26-marzo, Ob. Diana Marín, p. 31, líneas 37-38).

Como contrapunto positivo, hay que destacar que en cuanto a las *estrategias metodológicas*, este docente domina la aplicación del refuerzo positivo, valorando cualquiera de los logros de sus alumnos por pequeños que sean.

Por muy mal que se porte el grupo, César es muy paciente y no se deja llevar por el enfado. Persiste en hacerle saber al alumno el objetivo que acaba de incumplir y refuerza positivamente una buena conducta y una evaluación sincera. (DX 2, 11-febrero, Ob. Esther Tormo, p. 10, líneas 37-39).

Por último, es conveniente dejar claro que César es respetuoso con sus alumnos, y esta es una cualidad que debe tener todo docente o encargado de llevar a cabo una implementación basada en el PRPS.

César trata de que sus alumnos reflexionen sobre lo que han hecho incorrectamente y les exige, pero siempre con respeto, que cumplan las normas que se están trabajando. (DX 1, 28-enero, Ob. Esther Tormo, p. 5, líneas 36-38).

b) La fidelidad de la implementación y su relación con los efectos en los estudiantes.

En lo que se refiere al proceso de aplicación del programa en los niños, según el análisis de los datos realizados, se distinguen tres etapas.

La primera etapa fue denominada “Conductas irresponsables”. Esta etapa abarcó desde el inicio de la aplicación del PRPS en octubre hasta el 24 de marzo del curso escolar. En ella, se trabajaron los objetivos del Nivel I de responsabilidad, a saber: No insultar, no pegar, tratar adecuadamente el material, respetar el turno de palabra y no rechazar a ningún compañero. Esta etapa se caracterizó porque se produjeron numerosas y continuas conductas disruptivas en la mayoría de los niños relacionadas con el nivel 0, de Irresponsabilidad como: faltas de respeto, insultos, rechazos de algún compañero, burlas e interrupciones a las explicaciones del profesor. Asimismo, no se observó ninguna mejora ni cambios en relación con los objetivos del nivel I de responsabilidad.

El siguiente es un fragmento de una clase representativa del comportamiento de los alumnos recogido por el tercer observador:

En vista de que el grupo en general no se calla, César vuelve a avisarles con pasar otro día análogo al de hoy con estas palabras “como no queréis solucionar los problemas nos quedaremos otro día en clase”. En el momento que César reclama de nuevo el silencio de sus alumnos, él ve como Tania mantiene la conversación con su compañera de al lado, Sara, y le dice que está castigada el lunes sin patio. Tania sonríe y expresa indiferencia diciéndole “me da igual” en voz alta. César le añade un día más de castigo sin recreo. De repente David, que está sentado en un pupitre del fondo y aislado de las restantes filas de la clase, cae de la silla en la que se estaba balanceando hacia atrás. Lo que desencadena un alboroto de risas que se prolonga por la expresión “menuda hostia (sic) me he metido” que vocea David mientras se levanta del suelo. (DX 4, 27-febrero, Ob. Esther Tormo, p. 17, líneas 3-13).

A continuación se presentan otras dos citas que inciden sobre el comportamiento de los alumnos al que hemos hecho alusión:

Los alumnos cogen las colchonetas y empiezan a saltar sobre ellas y a amontonarse unos encima de otros. (DX 1, 28-enero, Ob. Esther Tormo, p. 1, líneas 34-35).

Rubén reacciona de forma descarada e irrespetuosa diciendo “pues ahora no participo...a mi nadie me toca las pelotas. (DX 1, 28-enero, Ob. Esther Tormo, p. 1, líneas 39-41).

En esta etapa no observamos ninguna adquisición con relación a los objetivos del nivel I, tal y como refiere la siguiente cita:

Siguen sin observarse avances en los niveles de responsabilidad en este grupo. Permanece el incumplimiento general de dos de los objetivos que componen el primer nivel: el rechazo a los compañeros y el de respetar el turno de palabra. El quebrantamiento de este último objetivo se concreta en la interrupción del profesor debido a que la mayoría de sus alumnos canaliza más su atención en comentar o escuchar lo que el compañero de al lado dice que en lo que expone César. (DX 6, 24-marzo, Ob. Esther Tormo, p. 29, líneas 30-35).

Además, los alumnos, cuando la reflexión final se llevaba a cabo, participaban poco en ella, y las autoevaluaciones que realizaban no se correspondían con sus comportamientos cuando éstos eran inadecuados. Las notas de campo están repletas de ejemplos, en los que la autoevaluación realizada por los alumnos no concuerda con sus comportamientos. Una muestra de ello es la siguiente cita:

Gabino no respeta el turno de palabra (DX 2, 11-febrero, Ob. Esther Tormo, p. 6, Línea 44). En cuanto al respeto del turno de palabra, Carlos, viendo que Gabino se autoevalúa bien, contradice su opinión diciendo “Gabino, tú bien no”. (DX 2, 11-febrero, Ob. Esther Tormo, p. 8, líneas 19-21).

La segunda etapa, abarca desde finales de marzo hasta finales de abril, se ha denominado “Los altibajos”. En ella se inicia, en la mayoría de los niños, una disminución de las agresiones físicas y verbales, una mejora en el rechazo a algún compañero y en el cuidado del material con relación a la primera etapa. Si bien se producen continuas interrupciones de las explicaciones del profesor y se sigue sin respetar el turno de palabra. En cuanto a las autoevaluaciones algunos niños las realizan de forma consecuente con sus comportamientos mientras que otros no. Este cierto progreso en el comportamiento relacionado con el Nivel I ha continuado durante alguna sesión pero pronto se produce un retroceso, por lo que la consecución del nivel no es estable, tal y como se puede comprobar en las siguientes notas tomadas por el primer y

tercer observador respectivamente:

Respecto a las últimas sesiones he notado un cambio notable y positivo, además de haber respetado y cumplido en general los objetivos del nivel I [...] Además parece que se ha dado un cambio de actitud en ellos siendo conscientes de lo que hacen y porqué. (DX 7, 26-marzo, Ob. Diana Marín, p. 35, líneas 5-8).

Se observa de nuevo un claro retroceso de este grupo en los niveles de responsabilidad. Persiste el continuo rechazo hacia David [...]. (DX 8, 2-abril, Ob. Esther Tormo, p. 39, líneas 12-13).

Por último, la tercera etapa, abarcó desde finales de abril hasta junio, y se ha denominado “Alguna mejora en el primer nivel”. Se caracteriza por las frecuentes interrupciones de la dinámica de la clase. Los niños se reúnen al final de la sesión, pero no realizan propiamente una reflexión, se limitan a cruzar acusaciones cuando incumplen los objetivos. Sin embargo, las autoevaluaciones son más acordes con sus comportamientos aunque éstos sean negativos. En esta etapa se sigue reproduciendo la irregularidad o inestabilidad en los logros aludida en la segunda etapa, sobre todo, en lo que se refiere al objetivo de respetar el turno de palabra. No obstante, ha habido mejoras en la mayoría de niños en cuanto a las agresiones verbales y físicas si lo comparamos con el nivel inicial del que partían, observado en la primera etapa. David y Rubén son los autores de una gran parte de los comportamientos disruptivos que se producen, pero estos niños están diagnosticados con sendas patologías: una deficiencia mental y un síndrome de Klinefelter respectivamente.

Siguen trabajando en el nivel I porque no cumplen los turnos de palabra. El resto de conductas del nivel las cumplen en la mayoría de situaciones. César opina que desde principio de curso hasta ahora han mejorado pero considera que no están preparados para pasar al nivel II. (DX 14, 28-mayo, Ob. Diana Marín, p. 65, líneas 38-41).

2.1.2 La valoración del PRPS desde la perspectiva de César.

En este apartado se presenta la valoración global que este docente ha hecho del PRPS tras su aplicación durante un curso escolar en sus clases de EF.

En términos generales, César considera que el PRPS ha tenido efectos positivos en su desarrollo profesional y en sus alumnos en lo que a responsabilidad se refiere si se

compara con el nivel 0 de irresponsabilidad del que partían.

Aspectos negativos no le veo ninguno. Positivos, pues todos los beneficios que han adquirido los nanos por un lado, y después por otro, la formación que he adquirido yo. (Entrevista César, junio, p. 1, líneas 6-7).

En los siguientes apartados, se describen los aspectos positivos del PRPS, las dificultades encontradas durante la implementación y las recomendaciones de mejora manifestadas por este docente.

Aspectos positivos

Según la percepción de César los aspectos positivos del programa se encuentran en que sus alumnos han conseguido algunos de los objetivos trabajados (ciertos objetivos del nivel I), la relación positiva generada con el resto de los maestros participantes y el aprendizaje fruto de la interacción entre los maestros y los miembros del equipo investigador:

Los aspectos positivos los encuentro en los efectos del programa sobre los alumnos, la relación entre los participantes en el proyecto, el intercambio de experiencias y el planteamiento de situaciones para la mejora de los alumnos/as y del propio profesor. (Entrevista César, junio, p. 1, líneas 9-11).

En cuanto a la atribución al PRPS de los efectos o logros alcanzados con los alumnos este maestro destaca lo siguiente:

El programa ha influido totalmente en estos cambios. (Entrevista César, junio, p. 1, línea 39).

Si no se hubiese dado el programa igual no, no estoy diciendo que con algunos alumnos, por la maduración o por el entorno familiar no hayan adquirido estas responsabilidades, pero si pienso que si incidimos en esto lo adquirirán antes. (Entrevista César, junio, p. 2, líneas 34-37).

Dificultades

La principal dificultad con la que se ha encontrado el maestro a la hora de implementar el programa está relacionada con la escasez de tiempo para aplicar el programa (dos horas a la semana) y la breve duración de las sesiones (una hora). César destaca, en más de una ocasión, que la duración escasa de las clases ha sido una limitación a la hora de implantar el programa. Según él:

El programa necesita que el alumno/a comprenda ciertos aspectos, ocupando mucho del tiempo de práctica de EF (el movimiento es el motor de la asignatura) en la comunicación verbal de incidencias o situaciones para que sucedan o se eviten en el futuro. (Entrevista César, junio, p. 1, líneas 16-20).

Otra de las dificultades que señala César es la desmotivación de sus alumnos. La motivación es una variable que ha demostrado estar estrechamente relacionada con la implicación y persistencia de los más jóvenes en actividades físicas o deportivas. En este caso consideramos que la desmotivación de los alumnos de este grupo está muy mediatizada por la baja fidelidad de la implementación que realiza su docente. Con una alta fidelidad en la implementación los estudiantes entienden el PRPS y los beneficios que van a conseguir individual y grupalmente, se implican en la consecución de objetivos y mejoran en los niveles de responsabilidad y, en última instancia, aplican estos aprendizajes a la vida cotidiana. De esta forma su motivación por participar en el PRPS aumenta. En el caso de los alumnos de César éste ha percibido desmotivación en ellos pero sería necesario preguntarnos si no está directamente relacionada con la aplicación incoherente que este docente hace del PRPS.

En ocasiones los alumnos se encuentran desmotivados hacia los objetivos planteados en el programa y tienes que plantearlos de otra manera. (Entrevista César, junio, 1, líneas 21-22).

Además, César señala como una dificultad a la hora de implantar el programa el que los niños no estaban habituados a seguir la estructura típica de las sesiones del PRPS, como la reunión inicial para la toma de conciencia de los objetivos de responsabilidad, la reflexión y la autoevaluación al final de la sesión. Aunque dice que adquirir estos hábitos les costó, poco a poco los fueron asumiendo.

El alumnado no, no estaba habituado a una serie de actividades, bueno... de... de pautas a seguir en la dinámica de la actividad y de lo que se hacía en clase, que les costó llegar a unos hábitos pero poco a poco se han ido adquiriendo. (Entrevista César, junio, p. 1, líneas 26-29).

César considera una limitación que no hayan participado otros profesores de su centro escolar refiriéndose a los tutores o maestros que imparten otras disciplinas:

Negativos: el no poder involucrar a más docentes en el programa. (Entrevista César, junio, p. 1, línea 12).

Recomendaciones o propuestas de mejora

La recomendación que hace este maestro está directamente relacionada con la cita anterior y se centra en la conveniencia de “involucrar al resto del profesorado en el programa” (Entrevista César, junio, p. 1, 41-42) para que el impacto del programa sea mayor en el niño.

2.2 El Caso 2. Pablo: Un ejemplo de fidelidad media en la implementación del PRPS

2.2.1 La fidelidad en la implementación del PRPS.

a) La fidelidad de la implementación en relación con quien aplica el programa.

En primer lugar, podemos afirmar según los resultados obtenidos, que en el caso de Pablo, generalmente, sus actuaciones se corresponden con los componentes clave del Programa: los niveles y objetivos, las estrategias metodológicas, la estructura de las sesiones y las cualidades del docente (ver Cuadro 2). Este maestro ha trabajado los diferentes niveles de Responsabilidad y sus respectivos objetivos. También ha hecho uso de algunas de las estrategias metodológicas diseñadas para la consecución de los mismos, aunque no de todas las que hubieran sido convenientes. Ha seguido el formato típico de las sesiones del PRPS y generalmente las conductas del docente se han correspondido con la filosofía del programa. Ahora bien, a pesar de la afirmación anterior, si se utilizara una escala de cuatro respuestas para valorar la fidelidad de la implementación diferenciando entre: nula, baja, moderada o alta, para valorar la correspondencia de la actuación de Pablo con el programa diseñado, la fidelidad en la implementación del PRPS podríamos considerarla como moderada.

A continuación, vamos a ir mostrando ejemplos que corroboran la afirmación realizada anteriormente matizando, cuando sea necesario, aquellos momentos o circunstancias en las que Pablo se separa de la filosofía o los componentes clave del PRPS. Para ello comenzaremos con el componente del PRPS que hace referencia a los niveles y objetivos correspondientes a cada nivel.

Sobre este aspecto podemos concluir que Pablo ha trabajado los *niveles* de responsabilidad y sus *objetivos* involucrando a los alumnos en la toma de conciencia acerca de los mismos para favorecer su comprensión e interiorización. Ejemplo de ello es la cita que hemos recogido a continuación:

Pablo recuerda y hace referencia a los objetivos del nivel I [...], pero no se limita a repetirlos él, sino que pide la colaboración de los alumnos, preguntándoles si recuerdan cuales son los objetivos y que significan. (DP2, 4-febrero, Ob Diana Marín, p. 6, líneas 25-27).

Respecto al componente del PRPS que figura como *estrategias metodológicas*, podemos destacar que frecuentemente Pablo utiliza adecuadamente la mayoría de las estrategias metodológicas diseñadas para la consecución de los objetivos de responsabilidad personal y social, como el time out, la diversificación de tareas, el establecimiento de roles de liderazgo y fundamentalmente el refuerzo positivo. Las siguientes citas recogidas por el observador 1 son un ejemplo representativo sobre la afirmación realizada:

En la sesión de hoy han predominado los refuerzos colectivos, ya que al estar trabajando una unidad de juegos cooperativos es lo más apropiado ya que el objetivo es común y son necesarios todos los miembros del grupo para conseguirlo. (DP9, 21-abril, Ob. Diana Marín, p. 44, líneas 38-41).

Pablo les felicita por haber conseguido el objetivo todos juntos colaborando. (DP7, 31-marzo, Ob. Diana Marín, p. 33, línea 11).

Víctor participa pero no tiene autocontrol, interrumpe y llama la atención. Ha estado un tiempo fuera de las actividades porque Pablo le ha mandado sentarse en un banco solo. (DP4, 3-marzo, Ob. Diana Marín, p. 22, líneas 1-2).

Antes de empezar Pablo les deja que discutan la manera en que lo harán con un *brainstorming* en el que Bea, Lorena, Miguel y José aportan bastantes ideas. (DP12, 6-mayo, Ob. Jorge Montesó, p. 54, líneas 1-2).

No obstante, ha habido algunas estrategias metodológicas que se han omitido. Como hemos dicho con anterioridad, Pablo ha utilizado algunas de las estrategias para alcanzar los niveles y objetivos del PRPS, pero no ha empleado otras como el banco de la paz, los contratos o la cadena de favores que habrían sido convenientes en diversas ocasiones. Ello reduce notablemente las oportunidades de los alumnos para ejercer su autonomía en la solución de problemas de forma pacífica y para ayudar a otros compañeros y limita las posibilidades del docente de favorecer la resolución de conflictos.

Respecto al *formato típico de las sesiones*, Pablo tiene en cuenta cada una de las partes que constituye la sesión típica en el PRPS y generalmente suele emplearlas adecuadamente atendiendo a los fines que cada una de ellas persiguen. Este maestro, en la reunión inicial de cada sesión, formula preguntas a los niños sobre los niveles de responsabilidad y los objetivos a conseguir invitándoles a intervenir con el fin de desarrollar la toma de conciencia sobre los mismos.

Pablo recuerda y hace referencia a los objetivos del nivel I [...] pero no se limita a repetirlos él, sino que pide la colaboración de los alumnos, preguntándoles si recuerdan cuales son los objetivos y que significan. (DP2, 4-febrero, Ob. Diana Marín, p. 6, líneas 25-27).

Pero en alguna ocasión, el primer observador cuestiona la calidad de la aplicación del PRPS cuando el profesor en la reflexión final ha hecho referencia a la importancia de participar en el programa, sin dar buenas razones que justifiquen su afirmación, refiriéndose a:

La importancia del programa y a que ellos se comprometan y no le dejen en ridículo delante de nosotros [refiriéndose a los observadores]. (DP3, 18-febrero, Ob. Diana Marín, p. 15, líneas 9-10).

Esta intervención desvirtúa en cierta medida los fines del programa en el sentido de que el profesor debería proporcionarles los mejores argumentos por los que adquirir los niveles de responsabilidad. Decir a los niños que deben cumplir los objetivos para no “dejarlo en ridículo” no es una buena razón, desde nuestro punto de vista, y no se corresponde con el desarrollo de la motivación intrínseca que defiende el modelo.

Otro ejemplo puntual de incoherencia observado en la reflexión final es el que lleva a cabo Pablo cuando pone a un alumno en evidencia en público. Un ejemplo de ello es lo recogido por el 2º observador en la siguiente cita:

El día anterior no cumplieron los objetivos del nivel II en especial Lorena, a la que [Pablo] puso de ejemplo a no seguir dando razones y explicaciones de porqué su conducta no fue adecuada. (DP5, 4-marzo, Ob. Jorge Montesó, p. 24, líneas 37-39).

La puesta en evidencia de un niño como “ejemplo a no seguir” delante del grupo es una actuación poco afortunada que puede generar resistencia en el alumno. El profesor debería aludir a la conducta inadecuada sin hacer juicios descalificadores dando a su vez pistas que conduzcan al alumno a ser consciente de qué alternativas de conducta son más apropiadas pudiendo hacer referencia a los beneficios que estas otras conductas pueden tener sobre uno mismo, sobre los demás y en la relación con los otros.

Además, en el momento de la autoevaluación, a veces, Pablo interviene desautorizando a los niños cuando considera que ésta no se corresponde con sus comportamientos. Para ser coherente con la filosofía del PRPS el papel del profesor debería ser lanzar preguntas como: ¿Puedes explicar las razones por las cuales te has evaluado de ese modo?, ¿podrías poner algún ejemplo que apoye tu autoevaluación? o ¿consideras suficientes los ejemplos para evaluarte así? Estas preguntas ayudan a los niños a reflexionar y a hacer valoraciones más ajustadas a la realidad, pero sin desautorizarlas. Sobre este asunto recogemos las palabras del segundo observador:

[Pablo] Destaca que Fernando no se ha comportado en absoluto de manera responsable ni tampoco David por su actitud en clase. (DP11, Ob. Jorge Montesó, 29-abril, p.50, líneas 33-34).

Respecto a las *cualidades del maestro* coherentes con la filosofía del PRPS podemos concluir resumiendo que este maestro ha demostrado tener dominio sobre la materia de EF y sus contenidos, es respetuoso con el alumnado y es honesto, les transmite que confía en sus posibilidades, contribuye a la integración de algún niño en la sesión dándole un papel protagonista en algún juego, crea un clima seguro y de confianza, se centra en las fortalezas individuales y es capaz de empatizar con sus alumnos.

Las siguientes citas nos dan una idea global acerca de las cualidades que posee este docente para aplicar el PRPS:

El instructor conoce la filosofía del programa y la ha interiorizado ya que en todas sus aportaciones a la clase es respetuoso, intenta reforzar siempre que es posible, transmite a sus alumnos la confianza en sus posibilidades y que mediante el esfuerzo y la actividad conjunta se pueden conseguir las metas que se planteen. (DP1, 21-enero, Ob. Diana Marín, p. 5, líneas 12-15).

Como de costumbre se demuestra un buen conocedor de la filosofía y la mantiene constantemente. Su conducta respecto a los niños sigue mejorando notablemente y parece haber alcanzado un nivel óptimo de confianza y respeto por parte de los niños que no duda en utilizar y aprovechar para trabajar plenamente. (DP2, 4-febrero, Ob. Diana Marín, p. 56, líneas 16-19).

A continuación, se presentan algunas citas que muestran situaciones en las que Pablo aplica las cualidades o características que debe poseer el profesorado que implementa el PRPS. Por ejemplo, en la siguiente cita se evidencia como este docente consiguió crear un clima seguro y de confianza entre el alumnado.

Dolores [que es una alumna que ha pasado todo el curso sentada en un banco sin relacionarse ni participar] tras mucha insistencia de Pablo realiza una actividad (de acrogimnasia), dejando que el maestro la mantenga desde las rodillas y tirando su cuerpo hacia delante, para salir en una foto. (DP2, 4-febrero, Ob. Diana Marín, p. 7, líneas 27-28).

La creación de un clima positivo, de seguridad, es una de las cualidades que el maestro debe ser capaz de conseguir según el PRPS. Este maestro utiliza el sentido del humor para conseguirlo. El observador 1 recoge en la siguiente cita uno de estos momentos:

Pablo dice que les quedan cinco rondas y si no se les cae [la pica], él les traerá un chupachup y si se les cae, cada uno le traerá uno a él. En la última ronda Pablo deja caer su pica para no tener que traerles el chupachup, todos se ríen y le dicen que tendrá que traerles lo prometido. (DP7, 31-marzo, Ob. Diana Marín, pp. 33-34, líneas 49-50, 1-2).

Además, este maestro les va dando poder progresivamente, por ejemplo, cuando los niños tienen que marcarse cada día un objetivo y deben haberlo conseguido al final de la sesión o cuando, distribuidos por grupos, propone que se responsabilicen de conducir la reflexión final. Esta es una buena forma de que los alumnos experimenten el rol del liderazgo. Ejemplo de ello es la siguiente cita del tercer observador:

El equipo amarillo lidera la evaluación de la sesión y muestran sus ejemplos de objetivos planteados y si éstos han sido o no cumplidos. (DP14, 20-mayo, Ob. Jorge Montesó, p. 62, líneas 36-37).

En contraposición a lo anterior, en momentos puntuales hemos observado algunas incoherencias con el PRPS. Sobretudo durante los primeros meses de aplicación del PRPS, cuando este maestro se ha visto desbordado por la cantidad de conductas disruptivas de los alumnos. Podemos decir que se ha producido una pérdida del rol de modelo para los alumnos, con conductas inadecuadas del docente. A modo de ejemplo, en una ocasión, Pablo ha perdido el control gritando a los niños. Ahora bien, conviene señalar que ese mismo día en la reflexión que se hace al final de la sesión, Pablo ha sabido reconducir el conflicto de forma muy adecuada utilizándolo para pactar cambios en el comportamiento tanto suyo, respecto a los gritos, como el de los alumnos respecto a sus conductas disruptivas. El primer observador recoge la siguiente nota de campo relacionada con la afirmación anterior:

[En la última sesión] los alumnos se quejaron de que Pablo grita y no hace caso a las chicas. En ese momento Pablo hizo la prueba y les demostró que si no grita no le hacen caso. Llegaron a un acuerdo verbal: Pablo no grita pero ellos hacen caso “a la primera”. (DP7, 31-marzo, Ob. Diana Marín, p. 32, líneas 18-20).

b) La fidelidad de la implementación y su relación con los efectos en los estudiantes.

Del análisis de los datos realizado, también en este caso distinguimos tres etapas en relación con los comportamientos o reacciones de los niños durante la implementación, teniendo en cuenta las conductas disruptivas de los niños en los niveles de responsabilidad y las conductas adaptativas junto con el proceso de adquisición de los niveles de Responsabilidad.

La primera etapa fue denominada “Los primeros meses”. Abarca desde el principio del curso escolar, hasta marzo. Esta etapa se caracteriza por que se producen numerosas y continuas conductas disruptivas en la mayoría de los niños y en la que no se observó ninguna mejora ni cambios con relación a los objetivos trabajados del nivel I y II de responsabilidad. Además, los alumnos participaban poco en la reflexión final, y las autoevaluaciones que realizaban no se correspondían con sus comportamientos cuando éstos eran inadecuados. A continuación se incluye un fragmento de las notas de campo recogidas por el observador 1:

Mientras tanto Fernando y Gabriel se han sentado, no realizan la actividad...cuando Pablo les pregunta porqué no participan, responden que no les apetece hacerlo. 3ª actividad, banco sólido: las explicaciones de Pablo provocan comentarios, y las risas de Jonathan interrumpen a Pablo, pero con un aviso este alumno para de reírse. Fernando y Gabriel siguen sin participar, sentados hablando tranquilamente... Fátima se une a ellos un momento. Fernando me amenaza (al observador) con que no le apunte o me romperá las hojas... Pablo ha pedido la ayuda de Toni para escenificar los ejercicios y cuando va a salir al centro del gimnasio David le pone la zancadilla, pero Pablo no se ha dado cuenta. Hacen comentarios en tono de cachondeo al llamar a Lorena para que sea pareja de Toni, lo que provoca su rechazo a realizar la actividad con él. (DP1, 21-enero, Ob. Diana Marín, p. 2, línea 1).

La segunda etapa se ha denominado “La crisis”. En ella se produce un hecho protagonizado por los niños que se considera como punto de inflexión a partir del cual los alumnos empiezan a reaccionar de forma diferente. Nos referimos a que los niños toman la iniciativa de hablar con Pablo a raíz de su pésimo comportamiento en la etapa anterior. En esta conversación que recoge el observador 1, el profesor hace hincapié en el interés de los niños por continuar con el programa y en que le piden ayuda para mejorar.

[Pablo] Dirigiéndose al observador cuenta que el último día, tras el pésimo comportamiento de todo el grupo en general, hablaron entre ellos y le pidieron hablar con él [con Pablo] para mostrarle su interés por seguir en el programa de RPS y saber qué tenían que hacer para mejorar. Pablo insiste en que fue una decisión que ellos tomaron y que es necesario un cambio de actitud respecto al día anterior. Para reforzar lo que está diciendo y facilitarles la ayuda que solicitan les recuerda el nivel I y repasa junto con

ellos los objetivos preguntando a los alumnos cuáles son y qué conductas concretas representan el nivel I y II. Son los chicos (varones) los que más implicados están en ofrecer respuestas correctas y ponen interés en el repaso del programa. (DP5, Ob. Diana Marín, 4-marzo, p. 18, líneas 36- 46).

La tercera etapa “El proceso de cambio”, abarca desde marzo hasta final de curso en junio y se caracteriza por la disminución del número de conductas disruptivas y la asunción de los niveles I y II por la generalidad de los niños a excepción de tres casos particulares. Se introduce el nivel III, a final de abril, pero no se observan cambios notables aunque sí van adquiriendo progresivamente la dinámica de marcarse sus propias metas. El observador 1 en sus notas de campo recoge:

Pablo pide que el equipo azul [...] evalúe la sesión, los niveles y objetivos.

Nivel I: realizan una evaluación positiva y dan como argumento que hoy no se han peleado, se han respetado, han jugado juntos chicos y chicas y no se han insultado cuando alguien ha fallado.

Nivel II: evaluación positiva porque gracias a que todos han participado han conseguido el objetivo de la actividad [cooperativa]. En este momento Bea, delante de todos, ha reforzado la conducta participativa de Dolores. (DP7, Ob. Diana Marín, 31-marzo, p. 34, líneas 16-23).

A medida que avanza la implementación del Programa, sobre todo a partir de marzo, se van produciendo mejoras en el comportamiento de los niños. El observador 2 refleja en la siguiente cita las mejoras observadas:

Excepto algunas excepciones como Fernando y Dolores y algunas repentinas acciones aisladas de los demás, a mi modo de ver, han superado el nivel I y II bastante dignamente. En cuanto al III aún es pronto, todavía no han asimilado la dinámica de las fichas [para establecer sus propias metas]. (DP12, Ob. Jorge Montesó, 6-mayo, p. 55, líneas 12-15).

2.2.2 La valoración del PRPS desde la perspectiva de Pablo.

A modo de resumen podemos afirmar, según los datos obtenidos, que Pablo ha valorado el PRPS positivamente. Este maestro no destaca ningún aspecto negativo intrínseco al PRPS aunque sí señala algunas dificultades encontradas en el proceso de implementación.

[como aspectos positivos] creo que los niños pueden asociar su buen o mal comportamiento a niveles y eso, para mi, es importante ya. Se trabaja principalmente la actitud, el comportamiento y por tanto, es interesante y como aspectos negativos creo que falta mucho tiempo para aplicar bien el programa. (Entrevista Pablo, junio, p. 1, líneas 14-17).

A continuación, se describen los aspectos positivos del PRPS, las dificultades encontradas en su puesta en marcha y las recomendaciones de mejora manifestadas por este docente.

Aspectos positivos

Desde el punto de vista de este maestro, los aspectos positivos del PRPS, se centran en el valor educativo de las propias metas del programa, el establecimiento de los niveles de responsabilidad que facilitan la implantación del mismo, la graduación de éstos para la educación en valores en los niños y por último, los efectos que el programa ha tenido tanto en él mismo, como en sus alumnos.

Respecto a los efectos del programa en el maestro, éste considera que ha aprendido un método para enseñar valores de forma sistemática y gradual. La cita siguiente lo corrobora:

Bueno, creo que he aprendido mucho en cuanto a educar en actitudes y en hallar soluciones a problemas que me puedo encontrar en mis clases desde una manera más reflexiva y menos impulsiva. Además, el trabajar con niveles y desglosarlos, me ha servido para estructurar mejor la clase. (Entrevista Pablo, junio, p. 1, líneas 43-46).

En cuanto a las mejoras que se han producido en la mayoría de los niños, este maestro destaca el proceso de adquisición de los objetivos de los niveles I, II, y III de responsabilidad.

Pablo ha valorado positivamente la dinámica de la sesión tanto en la realización de las actividades como en el cumplimiento de los objetivos del programa. Parece que la dinámica del tercer nivel va siendo asimilada e integrada por la clase. (DP16, Ob. Jorge Montesó, 9 junio, p.71, líneas 12-14).

Pablo considera que estos cambios se deben en gran parte al programa cuando afirma: “Pues en gran medida. El hecho de que tengan los niveles allí ya delante y de que des todos los días un repaso [...] pues hace mucho, ¿no?”. (Entrevista Pablo, junio, p. 2, líneas 17-18).

Este docente señala que no le ha costado mucho llevar a cabo el programa porque tiene una forma de trabajar similar, además, afirma que se ha sentido bien durante la implantación del programa y pone de manifiesto su deseo de continuar con el proyecto.

De todas maneras, las fases o lo que es el programa se parece mucho a la forma que todos damos EF. (Entrevista Pablo, junio, p. 1, líneas 10-11).

Dificultades

Las principales dificultades con las que se ha encontrado Pablo a la hora de aplicar el programa estaban directamente relacionadas con las características propias de sus alumnos y el factor tiempo más que con el PRPS propiamente. La primera, como se ha descrito en el contexto del caso 2, viene dada por las características de sus alumnos, que provienen de un entorno desestructurado, un ambiente familiar muy deprimido, falta de cuidados de algunos padres hacia los hijos, el poco interés de los padres por los estudios de sus hijos o la relación mínima de éstos con el colegio. Estos factores influyen en que los niños no tienen adquiridas las normas básicas para la convivencia y en el número elevado de conductas disruptivas, lo que ha dificultado el trabajo cotidiano en el aula.

Mi cole no es muy bueno que digamos y ha costado bastante a que ellos se habitúen a un trabajo así. (Entrevista Pablo, junio, p. 1, líneas 6-8).

Además, como ya se ha dicho, las experiencias previas al PRPS que han tenido respecto a la EF se relacionan con el juego libre o lo que es lo mismo las clases de EF han sido como una continuidad del recreo. Los niños no están acostumbrados en esta asignatura a seguir una programación, ni una estructura de clase formal, ni están habituados a dedicar en las clases algún tiempo a la reflexión ni al principio ni al final de la sesión. Los niños asocian la EF únicamente a movimiento y no a pensar o hablar.

Por lo que esto ha supuesto, al principio, otra dificultad añadida al proceso de adaptación respecto al programa de RPS.

El año pasado tenían una manera de dar las clases muy singular, muy peculiar, que era balón y a jugar, y lo están notando mucho, que te paras al principio, que te paras mucho al final. (Entrevista Pablo, noviembre, p. 3, líneas 26-28).

Por último, en relación con los aspectos organizativos propios del sistema educativo español, una de las dificultades en la aplicación del programa que destacan tanto Pablo como los observadores, es el problema del tiempo. La dedicación de la EF en el currículo oficial de la Educación Primaria es de dos horas semanales que se organizan fraccionadas en dos sesiones de una hora en comparación con las 25 horas semanales que están en la escuela. Por otro lado, el tiempo dedicado a las sesiones (1 hora) es escaso. La enseñanza de esta disciplina requiere cambiar de aula en dos ocasiones con los desplazamientos correspondientes, cambios de ropa deportiva o colocación de material (ej. patines, protecciones), si a ello se une la necesidad de una toma de conciencia inicial, reflexión final, la autoevaluación y el tiempo destinado al desarrollo de las actividades motrices propiamente dichas, hace que una hora sea insuficiente para seguir el formato de la clase en el PRPS tal y como ha puesto de manifiesto este docente en las siguientes citas:

No, crítica...es la falta de tiempo, creo que es lo que más...yo voy muy deprisa en las clases para poder hacerlo todo y, a veces, estoy dando la práctica y estoy mirando el reloj porque...tal vez se deja mucha práctica detrás. (Entrevista Pablo, noviembre, p. 2, líneas 43-45).

Creo que falta mucho tiempo para aplicar bien el programa. Yo, personalmente, cuando estoy en la clase, estoy siempre mirando el reloj para que me de tiempo a las clases programadas. (Entrevista Pablo, junio, p. 1, líneas 6-10).

Sobre todo el tiempo. Creo que este programa necesita mucho tiempo al principio y al final. Lo cual, reduce tal vez, en demasía, la parte motriz. En mi caso, no ha supuesto un problema, ya que mis clases han sido de una hora, pero si hubiesen sido por la tarde o como [ha ocurrido con] algunos de mis compañeros, es decir, de 45 minutos, creo que debería trabajarse de manera diferente (tal vez plantearse los objetivos, las reflexiones y las evaluaciones semanalmente. (Entrevista Pablo junio, p. 1, líneas 23-28).

Recomendaciones o propuestas de mejora

Aunque Pablo no señala ningún aspecto negativo intrínseco al programa, ni considera que se deban hacer cambios en él, sí que realiza alguna recomendación para mejorar la implementación y efectos del PRPS.

Considera conveniente completar el programa con actividades de dinámica de grupos en las que se traten los conflictos y el modo de abordarlos para resolver los problemas y añadir algún programa para el desarrollo de habilidades sociales.

Sería completarlo con algo más. Por ejemplo, con actividades de dinámica de grupos en la que se trate el conflicto y maneras de abordarlo. (Entrevista Pablo, junio, p. 1, líneas 17-18).

También propone que la aplicación del programa no se reduzca a las clases de EF ampliando ésta a las impartidas por el maestro generalista o al resto de docentes del centro escolar que imparten otras materias. Asimismo, propone que no se olvide la importancia de involucrar a los padres, aunque es consciente de la dificultad de llevar a cabo esta implicación.

Hubo una reunión en el centro para explicar el PRPS a padres y compañeros pero nadie más se implicó. (Grupo de discusión Pablo).

2.3 El Caso 3. Santi: un ejemplo de alta fidelidad en la implementación del PRPS

2.3.1 La fidelidad en la implementación del PRPS.

a) La fidelidad de la implementación en relación con quien aplica el programa

Según los resultados obtenidos podemos afirmar que en el caso de Santi, la mayoría de sus actuaciones se corresponden con los componentes clave del PRPS (ver Cuadro 2). Si se utilizara una escala de cuatro respuestas: nula, baja, moderada o alta, para valorar la correspondencia de la actuación de este maestro con la fidelidad en la implementación del PRPS podríamos valorarla como alta. La siguiente cita del observador 1 resume la valoración general positiva realizada respecto a la coherencia de la actuación de Santi con el PRPS:

Su conducta se ajusta perfectamente a la filosofía del programa. Más que integrarla creo que es parte de sí, de su forma de hacer y ser, se cree lo que está implantando. (DC2, Ob. Diana Marín, 9 febrero, p. 18, líneas 26-29).

A continuación, se presentan algunos ejemplos que corroboran la afirmación realizada con anterioridad.

En primer lugar, en cuanto a los *niveles de responsabilidad y sus objetivos*, Santi aprovecha cualquier oportunidad que surge durante el transcurso de la sesión de EF para recordar y reforzar los niveles y sus objetivos, tanto aquellos que son objeto específico de trabajo del día como los niveles y objetivos que ya han sido trabajados con anterioridad. Lo hace de forma específica cuando por alguna razón algún o algunos niños están incumpliendo alguno de los objetivos que ya están asumidos por la mayoría. Esta actuación del profesor transmite a los niños la idea de que los niveles y objetivos que se han establecido son importantes para él, que está pendiente de ellos, que lleva un seguimiento del aprendizaje de los mismos y que los niveles tienen un carácter sumativo. Por ejemplo, cuando el profesor está enseñando el nivel III de responsabilidad y sus objetivos, los niveles I y II se recuerdan y se interviene cuando los niños tienen comportamientos en los que incumplen sus objetivos.

En la sesión de hoy van a trabajar el nivel III, pero después de repasar cuales son los objetivos específicos, Santi les recuerda los objetivos de los niveles I y II y les dice que éstos también cuentan y que hay que cumplirlos. (DC2, Ob. Diana Marín, 9 febrero, p. 9, líneas 22-24).

De esta forma Santi contribuye directamente a la adquisición e interiorización de los objetivos de responsabilidad, favoreciendo que se produzca un aprendizaje significativo y, de este modo, permanezca más allá de ese momento puntual.

Santi hace referencia a los niveles y objetivos ya trabajados (niveles I y II), reforzando conductas positivas de niveles anteriores y haciendo reflexiones cuando incumplen algún objetivo. No pierde la oportunidad para recordar lo ya trabajado. (DC2, Ob. Diana Marín, 9 febrero, p. 14, líneas 14-16).

Este docente va un paso más allá de la exposición o recuerdo puntual de los objetivos de cada nivel. Esta es otra razón por la que la fidelidad de la implementación del PRPS es alta en este componente clave del programa. Santi trabaja los niveles de responsabilidad y sus objetivos considerando al alumno como un miembro activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, en todas las sesiones es fundamental la participación de los alumnos en la toma de conciencia del nivel y los objetivos a trabajar, siendo el docente el encargado de guiarles para que sean ellos mismos los que expliquen qué significa cada nivel y cómo pueden alcanzar los objetivos. Además, siempre que es posible intenta que pongan ejemplos reales de experiencias que han vivido. De esta forma, a su vez, Santi favorece la reflexión de los alumnos sobre sus comportamientos dentro y fuera del aula de EF, lo que puede repercutir favorablemente en la transferencia de los aprendizajes adquiridos a otros contextos, que es el nivel V de responsabilidad. Ejemplo de todo ello es la siguiente cita del observador 1:

En el repaso del nivel I le cuentan a Santi un problema que hubo el otro día en la clase con la tutora en relación con el incumplimiento de un objetivo del nivel I. Paula explica que rechazó a Sergio pero que después le pidió perdón. Santi les dice que es muy importante que hayan sabido resolver el problema porque rechazar a un compañero hace que esa persona se sienta muy mal. (DC5, Ob. Diana Marín, 26 abril, p.40, líneas 33-36).

En segundo lugar, en lo que se refiere a las *estrategias metodológicas* utilizadas para la consecución de los objetivos de responsabilidad personal y social Santi hace uso de todas aquellas que figuran en el Cuadro 2 y las aplica eficazmente teniendo en cuenta las pautas a seguir en cada una de ellas.

En esta sesión Santi ha utilizado adecuadamente estrategias como el banco de la paz, da oportunidades para la toma de decisiones, el establecimiento de metas, el refuerzo positivo y facilita la expresión de sentimientos en los niños. (DC1, Ob. Diana Marín, 26 enero, p.8, líneas 42-44).

Concretamente, Santi les da poder y autonomía a los niños cuando propone la estrategia metodológica del banco de la paz, para que los alumnos aprendan a resolver sus conflictos a través del diálogo de forma autónoma. Esta estrategia se plantea como una alternativa para la solución de los conflictos de forma pacífica y autónoma, en ningún caso, como un tiempo fuera de la actividad o una imposición limitada a decir

“perdón” sin reflexionar sobre lo sucedido. La utilización correcta de esta estrategia realizada por este docente es muy eficaz.

Vicente se acerca a Santi y le dice que Sergio le ha dado dos patadas. Santi se dirige a Sergio y le pregunta qué ha pasado. Les pregunta si quieren ir al banco de la paz a arreglarlo para que no vuelva a pasar. Como dicen que sí, Santi les dice que vayan al banco de la paz y cuando el problema esté solucionado que vuelvan y le cuenten cómo lo han resuelto... Al momento vuelven y Santi les pregunta qué han hecho para arreglarlo. Sergio dice que a la próxima le pedirá a Víctor que no se arrime tanto y que se han perdonado. (DC1, Ob. Diana Marín, 26 enero, p.5, líneas 5-11).

Un aspecto que queremos destacar de este docente es la utilización que hace del refuerzo positivo, tanto individual como grupal, a lo largo de toda la intervención. Santi aprovecha cualquier actuación adecuada de sus alumnos para proporcionarles feedback y justifica sus valoraciones. Los ejemplos del uso de esta estrategia abundan en las notas de campo. Esto ha podido favorecer que los propios alumnos también hayan reforzado a sus compañeros en múltiples ocasiones. A continuación, se presentan dos citas que lo corroboran:

Santi felicita a Óscar por haber animado a sus compañeros y también al otro equipo y le da la enhorabuena en el momento de la autoevaluación. (DC6, Ob. Diana Marín, 10 mayo, p. 56, líneas 43-44).

Santi les aplaude y les dice que ahora lo han hecho mucho mejor, porque le han puesto más energía. (DC4, Ob. Diana Marín, 5 abril, p. 35, líneas 31-32).

En tercer lugar, en lo que al *formato diario* de la sesión del PRPS se refiere, este maestro sigue de forma flexible la estructura típica adaptándose a las necesidades y problemas surgidos en el aula. Cuando lo considera necesario reduce el tiempo de dedicación a la actividad física para favorecer la toma de conciencia de los niveles y sus objetivos o para profundizar en la reflexión final. Esto parece indicar que la aplicación del PRPS que realiza este docente se produce desde la interiorización de la filosofía y metodología del programa, ya que es capaz de adaptarse a las diferentes situaciones surgidas en cada sesión, organizando el tiempo sin despreñar ninguna de las partes. Ejemplo de ello es la siguiente cita del observador 1:

Santi sigue la estructura típica de las sesiones. Hoy ha dedicado más tiempo a la reflexión y autoevaluación que a la actividad en sí debido a los conflictos que han surgido durante la sesión. (DC1, Ob. Diana Marín, 26 enero, p. 8, líneas 38-40).

Por ejemplo, en la reunión inicial de cada sesión los estudiantes recuerdan los niveles de responsabilidad y el maestro les pregunta por los objetivos correspondientes al nivel o niveles objeto de trabajo de ese día cerciorándose de que comprenden su significado con el fin de desarrollar la toma de conciencia sobre los mismos.

Santi les pregunta en qué nivel están trabajando. Una niña dice: autonomía. Les pregunta qué significa eso y le contestan que es hacer las cosas sin el profesor. (DC3, Ob. Diana Marín, 23 febrero, p. 24, líneas 18-19).

Santi además de emplear la estructura típica de las sesiones ha conseguido que los alumnos interioricen cada una de ellas y que entiendan su significado. Esto ha favorecido que consideremos que la fidelidad de la implementación del PRPS que ha realizado Santi ha sido alta, ya que va más allá de dividir la sesión en las cuatro partes establecidas. Ejemplo de ello son las siguientes citas:

Los alumnos llegan y se reúnen en el centro del patio formando un círculo sin que Santi les diga nada. (DC3, Ob. Diana Marín, 23 febrero, p. 24, líneas 12-13).

Santi les pregunta para qué se reúnen en círculo al final de la clase. Una alumna le contesta que es para hablar de los objetivos para ver si son niños responsables. (DC7, Ob. Diana Marín, 24 mayo, p. 62, líneas 15-17).

Por último, en cuanto a las *cualidades o características del docente* Santi ha demostrado que es capaz de integrar la enseñanza de los contenidos propios de la materia de EF con la enseñanza de la responsabilidad personal y social de acuerdo con los principios y la filosofía del PRPS.

A continuación, se presentan varias citas que ejemplifican algunas de las cualidades que posee Santi y que son necesarias para la implementación del PRPS.

Respecto a la competencia para dar poder a los niños de forma progresiva, este profesor propone actividades en las que los niños tienen que liderar la enseñanza de un juego o tienen que organizar los grupos para llevar a cabo las actividades.

Santi se ha esforzado por transferir la autonomía a sus alumnos e intentar no intervenir y lo ha hecho notablemente bien. (DC3, Ob. Diana Marín, 23 febrero, p. 30, líneas 36-37).

[Los alumnos] Han realizado un juego planificado por ellos. (DC3, Ob. Diana Marín, 23 febrero, p. 28, líneas 5-6).

Destaca la facilidad de los alumnos para organizarse autónomamente, formando grupos equilibrados, lo que hace unos meses era impensable. (DC6, Ob. Diana Marín, 10 mayo, p. 49, líneas 33-34).

Por último, este profesor dado su carácter afectuoso y afable y su capacidad para ponerse en lugar de los niños crea un clima de seguridad y confianza en el aula. Esta es una de las características fundamentales que deben poseer los docentes o implementadores de programas de intervención psicosocial comúnmente aceptada por los investigadores de este ámbito. Lo más relevante para los niños es lo que ven hacer a los adultos significativos, más que lo que éstos les dicen que tiene que hacer. De ahí la importancia de Santi como modelo a seguir en todo momento a lo largo de la intervención. Además, es fundamental el trabajo que realiza desde la pedagogía del afecto, demostrando a sus alumnos que les aprecia y que le importa lo que les pasa y como se sienten.

Destaca su conducta modelo: no grita, respeta los turnos sin imponerse y sabe utilizar diferentes estrategias como el refuerzo positivo y la guía verbal. (DC3, Ob. Diana Marín, 23 febrero, p.30, líneas 38-40).

Se dirige a ellos con cariño. Les llama “carinyet” o “tete”. (DC5, Ob. Diana Marín, 26 abril, p. 45, línea 9).

Aitor recrimina a Sergi que ha llorado. Santi dice que es su forma de expresar los sentimientos y que no pasa nada, que él (maestro) también llora. Santi le explica que llorar no es malo y que uno cuando llora se queda más tranquilo. (DC6, Ob. Diana Marín, 10 mayo, p. 51, líneas 41-43).

Como conclusión a este apartado de la fidelidad de la implementación en relación con quien lo aplica destacamos una cita de las notas de campo donde se refleja que el grado de fidelidad es alto en relación a todos los componentes clave del PRPS:

Santi es un ejemplo a seguir. El PRPS es parte de él, no es algo externo que aplica, lo ha hecho suyo y lo domina a la perfección. Parece sentirse cómodo en su aplicación y le funciona en el trato con los alumnos. (DC6, Ob. Diana Marín, 10 mayo, p. 57, líneas 45-47).

No hemos encontrado en toda la intervención ninguna conducta ni actitud del docente que se pueda considerar incoherente con el PRPS por ello la fidelidad de la implementación es valorada como alta. A pesar de lo comentado es importante señalar que toda aplicación es susceptible de mejora y que esta variable no se puede cuantificar en todo o nada, sino que se sitúa en un continuo dentro del cual este docente está cerca del polo de máxima fidelidad.

b) La fidelidad de la implementación y su relación con los efectos en los estudiantes.

Del análisis de los datos realizado distinguimos tres etapas respecto a los comportamientos o reacciones de los niños durante la implementación del PRPS y la adquisición de los niveles de Responsabilidad.

La primera etapa, denominada “Progresando paso a paso” abarca desde el principio del curso escolar, hasta marzo. Esta etapa se caracteriza porque se observaron mejoras y cambios con relación a los objetivos trabajados del nivel I, II y III de responsabilidad aunque todavía se producen conductas disruptivas en algunos de los niños con relación a los objetivos del nivel I, concretamente con aquellos relacionados con el respeto al turno de palabra y evitar los insultos. Los alumnos se adaptaron con facilidad a la nueva dinámica de trabajo y poco a poco iban participando más en la reflexión final. No obstante, en la mayoría de los niños, las autoevaluaciones que realizaban no se correspondían con sus comportamientos cuando éstos eran inadecuados. A continuación, se incluye una cita recogida por el observador 1:

Los alumnos evolucionan positivamente pero en la sesión de hoy han surgido problemas en el cumplimiento de los objetivos del nivel I por alguno de los alumnos. (DC1, Ob. Diana Marín, 26 enero, p. 8, líneas 2-4).

Los alumnos van evolucionando positivamente en los niveles. Están trabajando bastante bien el nivel III pero surgen puntualmente dificultades especialmente con los objetivos del nivel I. (DC2, Ob. Diana Marín, 9 febrero, p. 17, líneas 28-30).

La segunda etapa, denominada “El retroceso” se prolonga durante el mes de abril. En ella se produce un retorno al trabajo específico con los objetivos del nivel I dado que un elevado número de alumnos incumplen alguno de los objetivos del nivel I, si bien el desarrollo de los niveles II y III siguen produciéndose simultáneamente. En este periodo Santi vuelve a trabajar el nivel I porque considera que las conductas de sus alumnos requieren un trabajo específico de los objetivos de este nivel, que es el que más les cuesta consolidar. Siguiendo la filosofía del PRPS lo hace de forma sumativa, ya que los niveles que ya se han introducido no se abandonan.

Santi nos comenta que en las sesiones anteriores ha tenido problemas con el nivel I, por lo que ha decidido volver a trabajar específicamente los objetivos de este nivel. (DC4, Ob. Diana Marín, 5 abril, p. 32, líneas 16-17).

Santi hoy está muy satisfecho porque todos han cumplido todos los objetivos del nivel I, pero prefiere asentar los aprendizajes manteniéndose en este nivel una semana más, antes de introducir el nivel IV. (DC4, Ob. Diana Marín, 5 abril, p. 39, líneas 37-39).

Por último, la tercera etapa “La interiorización del cambio”, abarca desde mayo hasta el final del curso escolar en el mes de junio. Se caracteriza por la disminución del número de conductas disruptivas y la asunción de los niveles I, II y III por la generalidad de los alumnos. En esta etapa se introduce el nivel IV, pero no se observan cambios notables aunque sí se producen conductas de ayuda.

Progresan adecuadamente en los niveles estando ya en el nivel IV sin olvidar los anteriores. (DC6, Ob. Diana Marín, 10 mayo, p. 55, líneas 17-18).

Además, en esta fase los alumnos han conseguido ser conscientes de sus comportamientos y realizan autoevaluaciones más ajustadas a la realidad. Ejemplo de ello es la siguiente cita:

Son muy conscientes de sus comportamientos. Las autoevaluaciones están muy ajustadas a las conductas realizadas. Saben lo que han hecho bien y mal. (DC7, Ob. Diana Marín, 24 mayo, p.62, líneas 41-43).

2.3.2 *La valoración del PRPS desde la perspectiva de Santi.*

A modo de resumen, podemos concluir que, según la percepción de este maestro, la valoración general del PRPS es muy positiva. Este maestro no destaca ningún aspecto negativo intrínseco del programa, si bien señala algunas limitaciones relacionadas con su puesta en marcha. A continuación, se describen los aspectos positivos del PRPS, las dificultades encontradas durante su implementación y las recomendaciones de mejora manifestadas por este docente.

Aspectos positivos

Desde el punto de vista de este maestro, los aspectos positivos del PRPS, se centran en la facilidad de la aplicación del programa. Esta aplicabilidad se atribuye a: la identificación del docente con la filosofía del PRPS, la utilidad de la gradación del PRPS en los cinco niveles de responsabilidad, la operativización que se ha hecho de cada nivel en objetivos y a la estructura típica de la sesión. En segundo lugar, a las mejoras observadas tanto en el profesor como en sus alumnos. Y, por último, en el cambio de concepción de la EF percibido en los estudiantes.

En primer lugar, este docente destaca que la aplicación del programa le ha resultado muy sencilla dado que la filosofía y el formato diario de la sesión del PRPS son similares a la forma de dar las clases de EF que tenía antes de aplicar el PRPS.

... A mi no me ha costado nada llevar a cabo el programa porque más o menos mi forma de trabajar es esa, aunque eso sí, en esta ocasión debía llevarlo a cabo de una manera más estructurada. (Grupo discusión, Santi)

Además, para este maestro también ha facilitado la aplicación del PRPS su estructura que se refleja en el establecimiento de unos niveles y objetivos de responsabilidad organizados de forma gradual y en el formato típico de una sesión de EF. Esta estructura permite trabajar de forma más sistemática los contenidos de EF y la educación en la responsabilidad. Las siguientes citas corroboran estas ideas.

En el lado positivo de la balanza colocaría la sistematicidad con la que debes trabajar. (Entrevista Santi, junio, p. 1, línea 14).

... Porque muchas veces, dices que hay que ser responsable o portarse bien, y ellos no saben que es eso, les resulta muy abstracto, y en el programa eso es muy interesante. (Grupo discusión, Santi).

En segundo lugar, este maestro ha valorado del PRPS, especialmente, los beneficios o mejoras que ha percibido en sus alumnos. Manifiesta que el programa ha ayudado a sus estudiantes a relacionarse entre sí de manera más positiva y les ha enseñado a resolver los conflictos de una forma más madura y responsable. Es decir, el programa induce a buscar respuestas pacíficas a situaciones conflictivas. También han mejorado su capacidad para dialogar con los demás. Así como, ha contribuido a que los niños sean más conscientes del valor de sus acciones:

Pues sobretodo [mis alumnos han aprendido] a relacionarse entre ellos y... a relacionarse entre ellos. (Grupo discusión Santi).

El PRPS especifica qué es portarse bien, qué metas y objetivos han de cumplir para ser responsables. Les enseña a reflexionar sobre lo que hacen. (Grupo discusión Santi).

Además este maestro dice que con el PRPS sus alumnos han aprendido a ser más reflexivos sobre su comportamiento y a entender el punto de vista y los sentimientos de los demás. Es decir, cree que han desarrollado habilidades tan importantes para la vida como la empatía y la reflexión.

Básicamente han aprendido a escuchar su interior y a entender que las personas que les rodean sienten lo mismo que ellos y ellas. Se han dado cuenta que sus acciones tienen una repercusión directa en su entorno, en sus compañeros y que pueden utilizar este efecto para bien o para mal. (Entrevista Santi, junio, p. 2, líneas 10-13).

En cuanto a los aprendizajes relacionados con los niveles Santi destaca el desarrollo de habilidades comunicativas, el autocontrol y, en menor medida, las conductas de ayuda, dado el poco tiempo que se pudo dedicar al desarrollo de los objetivos del nivel IV:

Un objetivo del nivel I es escuchar al profe y a los compañeros, es una pauta de comportamiento. Cuando los alumnos se dan cuenta de que se les escucha y se respeta su opinión se nota. En efecto fomentamos estrategias de comunicación y diálogo. (Grupo discusión, Santi).

El hecho de tener que evaluarse en la consecución de los objetivos, también por su carácter competitivo, ha hecho que se planteen el autocontrol como una meta. (Grupo discusión, Santi).

Con la cadena de favores el alumno elige cómo ayudar y se dan situaciones de identificar ayudas que no eran el objetivo de ese alumno. (Grupo discusión, Santi).

Este maestro, también valora el desarrollo profesional que se ha producido en él como consecuencia de la implementación del PRPS. Afirma que su participación en el PRPS le ha hecho más consciente de su labor docente y ha aprendido a ser más coherente en su práctica educativa.

[...] Como profesional te hace mejorar, eso en lo personal, como maestro te hace mejorar y ser más consciente de tu tarea docente. (Entrevista Santi, junio, p. 1, líneas 8-10).

El participar en un programa con esta filosofía me hace sentir una gran responsabilidad. La aplicación del programa implica trabajar con una gran coherencia en todo aquello que hacemos y que decimos. (Entrevista Santi, junio, p. 1, líneas 38-40).

Pero además, para este maestro participar en el PRPS ha mejorado su satisfacción, autoestima o su percepción de competencia profesional, ya que le ha ayudado a encontrar un sentido a su labor profesional.

Por otro lado, la satisfacción que se siente cuando intuyes que lo que estás haciendo afecta de manera positiva a tu alumnado y más aún, cuando tus compañeros te reconocen la profesionalidad con la que asumes tu tarea, tu autoestima se refuerza y te sientes satisfecho. (Entrevista Santi, junio, p. 1, líneas 41-45).

Por último, para Santi la participación en el PRPS ha supuesto un cambio en la concepción que los alumnos tienen de la EF, en el sentido de que los niños han descubierto que la EF puede enseñarles cosas relevantes para sus vidas no sólo en el ámbito motor, sino también en el ámbito social y de los valores.

Intuir que la EF es algo más que una hora de juego, que puede servir para aprender cosas sobre cómo convivir con los demás y como relacionarnos con ellos y ellas... (Entrevista Santi, junio, p. 2, líneas 16-18).

Dificultades

Las principales dificultades en la aplicación del PRPS que ha puesto de manifiesto Santi están directamente relacionadas con la escasez de tiempo de dedicación a las actividades físicas propiamente dichas.

En el lado negativo de la balanza, sin duda, el handicap que supone la falta de tiempo efectivo, de movimiento, en un área como la nuestra donde las expectativas de acción por parte de nuestros alumnos/as son tan altas. (Entrevista Santi, junio, p.1, líneas 14-18).

Además, al iniciar el programa, Santi encontró una cierta resistencia por parte de los alumnos respecto a las partes de la sesión. Los niños conciben la EF como un conocimiento exclusivamente práctico, asociado al juego y necesitan un tiempo para adaptarse a enfoques de la EF no tradicionales que incorporan en la sesión conocimientos teóricos o la reflexión sobre sus comportamientos.

[Las dificultades encontradas] en un principio la reacción de mis alumnos a los tiempos de reflexión o de toma de conciencia en los que permanecemos sentados. Ellos esperan que la clase de EF sea activa todo el tiempo, jugar, pasárselo bien... (Entrevista Santi, junio, p. 1, líneas 27-29).

Sin embargo, este docente considera que la motivación en él y en sus alumnos aumentó cuando se familiarizó con la forma de aplicar el PRPS, con la estructura del programa.

Mi motivación creció. Los niños también se fueron motivando porque vieron que la escala de valores había cambiado y que el maestro no sólo valoraba al que corría más rápido. Tienen la sensación de que se recompensa un comportamiento. Les gustó el cambio en la valoración, y eso es lo que les hizo estar cada vez más motivados. (Grupo discusión, Santi).

Recomendaciones o propuestas de mejora

Aunque Santi no señaló ningún aspecto negativo respecto al programa, ni considera que se deban hacer cambios intrínsecos al PRPS, sí que realiza alguna recomendación para mejorar los efectos del PRPS en los alumnos.

Este maestro pone de relieve la necesidad de involucrar a toda la comunidad educativa en la implementación del PRPS con el fin de que los padres y el resto de profesores transmitan a los niños mensajes coherentes, aumente la intensidad de la intervención y con ello el impacto del PRPS en los niños.

... Para extender lo aprendido en la clase de EF sería necesaria una política de centro con reflejo en casa. (Grupo discusión, Santi).

2.4 Análisis comparativo de los casos

En este apartado presentamos un resumen de las similitudes y las diferencias encontradas entre los casos estudiados a la luz de los resultados obtenidos en cada uno de ellos y que han sido desarrollados en apartados anteriores. Siguiendo las líneas metodológicas que marca Stake (2006), el análisis se ha elaborado de forma descriptiva comparando los resultados obtenidos en cada intervención, dejando las valoraciones de los mismos para la discusión. De esta forma, se trata de dar respuesta a la pregunta: ¿Qué diferencias y semejanzas se han encontrado en la fidelidad de la implementación, entre cada uno de los docentes encargados de implementar el PRPS en los diferentes centros educativos? Para ello se emplean las mismas tres categorías establecidas para el análisis de los casos, a saber: la implementación en relación con quien aplica el programa, la implementación con relación a los estudiantes y la valoración del PRPS desde la perspectiva de los maestros usuarios.

Para facilitar esta comparación, a continuación se exponen las similitudes de partida que compartían los tres casos, que son:

- Los tres centros educativos donde se realizó la intervención tienen características similares, son escuelas de Educación Primaria, de la provincia de Valencia, de localidades próximas a la capital.
- La edad de los alumnos participantes estaba comprendida entre los 10 y los 12 años (alumnos de tercer ciclo de primaria).

- El programa físico-deportivo diseñado fue el mismo en cuanto a objetivos, contenidos, unidades didácticas y metodología utilizada.
- Los instrumentos para la recogida de la información fueron los mismos en las tres intervenciones: entrevistas, notas de campo, cuestionario y grupo de discusión.
- Fueron los mismos observadores los responsables de la recogida de datos, que se llevó a cabo en los mismos momentos temporales.
- La formación de los docentes implementadores del PRPS fue la misma en cuanto a sesiones, instructores, objetivos, actividades y contenidos.

a) La implementación en relación con quien aplica el programa

Los componentes clave del PRPS son: los niveles y objetivos, las estrategias metodológicas, la estructura de las sesiones y las cualidades del docente (ver Cuadro 2).

En cuanto a los *niveles de responsabilidad* y los *objetivos* del PRPS establecidos, los tres docentes los conocen y los han aplicado en sus aulas. La diferencia radica en el tono y las razones dadas a sus alumnos para justificar la importancia de la adquisición de éstos y en la profundidad con la que se han trabajado. César los ha trabajado pero de forma superficial, ya que en la mayoría de las sesiones no se ha producido una verdadera “toma de conciencia” de los mismos, ya que en vez de potenciar la participación y la interiorización por parte de los niños a través de preguntas sobre los niveles y objetivos a trabajar en el día, es él mismo el que hace un repaso rápido del nivel y de los objetivos a adquirir. En el caso de Pablo, involucra a sus alumnos en la “toma de conciencia” diaria para favorecer su interiorización. Pero ni un maestro ni el otro, dan razones de peso a sus alumnos para justificar su participación en el PRPS. Por último, Santi ha trabajado los niveles de responsabilidad de forma sistemática, gradual y continua, potenciando la interiorización de los niveles y objetivos por los niños, tal y como se planteó en el diseño del PRPS.

Respecto a las *estrategias metodológicas*, los tres docentes aplican el refuerzo positivo. Las diferencias radican en el uso del resto de estrategias metodológicas. César utiliza las estrategias del programa de forma incoherente o ineficaz al combinarlas con estrategias sancionadoras. En Pablo observamos una mejoría en la aplicación de las estrategias metodológicas propias del PRPS, dominando además del refuerzo positivo, estrategias como “el tiempo fuera”, la diversificación de tareas y el liderazgo. Pero en este caso también encontramos omisiones, por ejemplo, no emplea el banco de la paz o

los contratos conductuales, cuando en su aula se dieron situaciones que habrían requerido su aplicación. Por último, Santi aplica las diferentes estrategias metodológicas de forma adecuada en los momentos precisos.

Referente al *formato de las sesiones*, César no solía llevar a cabo la sesión las 4 partes en que se divide la sesión en el PRPS. Habitualmente descuidaba la reflexión final o la autoevaluación. Además, como se ha dicho con anterioridad, en muchas ocasiones la forma en cómo abordaba la Fase de “Toma de conciencia” no permitía cumplir con el objetivo de que los niños interiorizaran los niveles y objetivos de responsabilidad o en la Fase de “Autoevaluación” desautoriza a sus alumnos cuando las valoraciones que realizaban no se correspondían con las suyas. Por otro lado, Pablo aplica la estructura típica de las sesiones, no obstante, en alguna ocasión también ha desautorizado a sus alumnos en la autoevaluación que éstos han realizado. Por último, vuelve a destacar positivamente Santi al aplicar las 4 partes del formato típico de las sesiones de forma flexible, consiguiendo que se cumplan las funciones propias para las que fueron diseñadas y que sus alumnos interioricen estas fases y su significado.

Por último, en cuanto a las *cualidades* que deberían tener los docentes que aplican el PRPS, existen diferencias importantes entre los 3 docentes participantes en este estudio. El maestro del primer caso, César, domina la materia de EF, es honesto y respeta a sus estudiantes. Respecto al resto de cualidades, como ser capaz de crear un clima de seguridad y confianza o tener expectativas altas de sus alumnos, tiene serias limitaciones. Pablo además de dominar la materia de EF, es honesto y respeta a sus estudiantes, confía en las posibilidades de sus alumnos, integra a los alumnos dándoles opciones para que experimenten el éxito, es capaz de crear un clima positivo de seguridad y confianza, se centra en las fortalezas de sus alumnos y empatiza con ellos. Como contrapunto en alguna ocasión ha perdido su rol como modelo pero ha sabido reconducir la situación. Una vez más, destaca el docente del caso 3, Santi que, por lo observado durante un curso escolar, posee todas las cualidades que el docente encargado de aplicar el PRPS debe tener (ver cuadro 2).

Si analizamos uno por uno los componentes clave del PRPS, de acuerdo con Durlak (1998: 7) llegamos a la conclusión de que “la implementación no es un constructo de todo o nada, debe ser entendida como un continuo desde el 0% al 100%”, estando César más próximo del límite inferior, Pablo en el punto medio y Santi en el límite superior.

b) La implementación del programa con relación a los estudiantes

Para comparar los tres casos respecto a la implementación del PRPS con relación a los estudiantes, se han tenido en cuenta la evolución de los grupos-clase en general y de cada estudiante en particular, en relación con los niveles de responsabilidad.

Existen grandes diferencias entre los tres casos. En el grupo de César (Caso 1) se diferenciaron tres etapas, la primera caracterizada por el gran número de conductas irresponsables, propias del nivel 0. La segunda, en la que los alumnos consiguieron cumplir con algunos de los objetivos del nivel I, como cuidar el material, disminuir las agresiones y el rechazo a algún compañero. Y por último, en la tercera etapa, se asentaron en gran medida los aprendizajes del nivel I, con un descenso considerable de las agresiones físicas y verbales. En resumen, este grupo consiguió la mayoría de objetivos del nivel I. En el grupo de Pablo (Caso 2), el inicio fue similar al de los estudiantes de César, con una primera etapa caracterizada por el gran número de conductas propias del nivel 0 que tuvieron lugar. En este grupo hubo un punto de inflexión a partir del cual se inició el proceso de cambio, con la consecución de los objetivos de los niveles I y II de responsabilidad por la mayoría de alumnos y la introducción del nivel III. En resumen, casi todos los estudiantes de este grupo consiguieron los objetivos del nivel I y II. Por último, el grupo de Santi (Caso 3), alcanzó mayores niveles de responsabilidad. En la primera etapa, estos alumnos mejoraron en los objetivos de los niveles I, II y III. En abril se produjo un retroceso en el nivel I por lo que el maestro consideró hacer hincapié en los objetivos del mismo sin abandonar los niveles II y III. Una vez asentados los objetivos del Nivel I se introdujo el nivel IV de responsabilidad. En resumen, este grupo consiguió alcanzar los objetivos del nivel I, II y III.

A pesar de las diferencias encontradas en cada uno de estos tres grupos, todos los maestros participantes en el estudio están de acuerdo en que la eficacia del programa ha sido diferente en los niños y establecen estas diferencias en función del nivel de partida de cada estudiante respecto a las normas interiorizadas, los hábitos y el sistema de valores que poseen. Los maestros han señalado que hablar de la eficacia del programa, exige que previamente se tenga en cuenta las diferencias entre los niños. Dicho de otro modo, el programa tiene una eficacia diferencial, y por tanto, se debe

atender a las tipologías de niños para estudiar a fondo el funcionamiento del programa. En esta sección examinamos esas tipologías que han determinado la eficacia diferencial del programa.

Efectivamente, la primera constatación que transmitieron los maestros es que no hay una única sino una amplia diversidad de respuestas a la aplicación del PRPS. Entre los alumnos existen diferencias previas que determinan diversos grados de asimilación:

... El programa influye de distintas maneras, hay que distinguir distintos tipos de alumnos en relación con el programa. (Grupo discusión, Pablo).

... Hay que puntualizar situaciones con diferentes alumnos que no se llega a unos niveles, muy generales con todos sino que cada uno lleva una progresión, hay que tener en cuenta sus individualidades y sus capacidades, cada alumno es diferente y cada alumno lleva una progresión diferente y distinta. (Entrevista César 28-junio, p. 2, líneas 7-11).

... El grado de asimilación de los diferentes niveles que conforman el programa y la importancia que eso tiene para una formación integral de una persona, no ha sido el mismo para todos. (Grupo discusión, Santi).

Esta idea también es apoyada por uno de los observadores, que afirma lo siguiente:

... Creo que el programa ha tenido efectos en muchos alumnos, en algunos más y en otros menos, habiendo diferencias entre los centros y también dentro de una misma clase. (Entrevista observador Diana, junio, p. 1, líneas 36-38).

Estas diferencias se inician en la actitud que los niños han mostrado hacia el programa desde el comienzo de su aplicación. Unos se han motivado y se lo han tomado como un reto, mientras que para aquellos que consideran la EF como una asignatura exclusivamente práctica y piensan que la reflexión final quita tiempo de juego, la adhesión al programa ha sido menor.

...Creo que ha habido niños que han acabado el programa pensando que ha sido un rollo, que lo único que ha significado es que les han quitado práctica, y que hubieran preferido continuar con su dinámica de clase habitual de no hablar tanto porque al fin y al cabo están en clase de EF. (Grupo discusión, Pablo).

Más allá de la obvia clasificación del alumnado en el grupo de los que se han interesado por el programa y los que no, habría que profundizar en otras consideraciones. En primer lugar, los maestros señalaron que el programa ha sido más eficaz entre aquellos niños que reúnen unas condiciones favorables. Por condiciones favorables entienden la existencia de un carácter abierto y colaborador y un ambiente familiar en el que existen modelos de responsabilidad. Dentro de este grupo estaría la mayor parte de alumnos que se han interesado por el programa, muchos de los cuales en su práctica habitual ya se comportan de un modo similar al propugnado por el programa. Estos niños, que están en inferioridad numérica en el aula, han recibido la aplicación del programa no solo con interés sino también como un reconocimiento a su forma de actuar:

... Creo que hay niños que han valorado que ya era hora de que se hiciera evidente eso, la importancia de ser responsable, de colaborar cuando hay un problema, en niños que a lo mejor ya lo son, son así porque lo llevan de casa, o porque en lo personal son así, pues han valorado que hubiese un maestro que le dé valor o importancia a esos temas, que los pusiera de manifiesto. (Grupo discusión, Santi).

En el extremo opuesto al grupo señalado se encontrarían los niños que tienen una situación ambiental menos positiva y, por tanto, no tienen unas condiciones externas que faciliten la adhesión a las pautas propuestas por el programa:

...Y está también el que está muy por debajo por que tiene un ambiente negativo, pues va a pasar olímpicamente. (Grupo discusión, Pablo).

Con este grupo de niños el programa ha logrado influir mucho menos:

... Hay, pues eso, tres o cuatro que influir no les ha influido mucho, la verdad, pero son tres o cuatro que tienen su vida fuera y no sé si este programa, pues, puede llegar a hacerles algo con dos horas a la semana y que muchas veces ni vienen. (Entrevista Pablo, junio, p. 1, líneas 42-45).

Y en tercer lugar, se encontraría el grupo de los niños que se sitúan en una posición intermedia. Estos son, según los maestros y observadores, los individuos más receptivos y con los que el programa tiene una mayor eficacia:

... El que está entre esos dos extremos a lo mejor es al que más le ayuda porque le va a dar otra visión, le va a dar unos recursos, y de ese grupo, habrá quien lo aproveche más. (Grupo discusión, Santi).

Y dentro de este tercer grupo, el programa resulta más provechoso para aquellos que, gráficamente, podríamos decir que se sitúan en la zona más alta del grupo medio:

... Y creo que ayuda más a los que están en el límite de arriba. (Grupo discusión, Pablo).

Dicho de otra forma, los maestros han percibido que el programa proporciona más ayuda a aquellos niños que no tienen unas pautas de comportamiento claramente interiorizadas.

... A quien más le sirve es a quien le falta ese modelo de comportamiento. Es importante que tengan esa experiencia. (Grupo discusión, Santi).

Pueden ser niños que como los propios maestros señalaron se encuentran en un ‘estado de indefinición, que dan una de cal y otra de arena’:

... Son esos niños que se mueven un poco por instinto, por impulsos. Son niños que te hacen una buena y tres malas, pero tienen un comportamiento y de repente te sorprenden, a esos yo creo que les ayuda, porque a estos les falta, están un poco desestructurados, y a ellos el programa les ayuda a organizarse un poco, y tener más claro el camino por el que ir. (Grupo discusión, Santi).

Por el contrario, los niños que ya tienen unas pautas de comportamiento interiorizadas, tanto en sentido positivo como en sentido negativo, son menos receptivos al programa:

... Los niños que están en un extremo ya no les hace falta, porque ya tienen una estructura de comportamiento más fijada, tanto los que van por buen camino, como los del Barrio de la Coma. Esos niños ya tienen un referente o modelo, por eso el programa nos les hace efecto. (Grupo discusión, Santi).

c) Valoración del PRPS desde la perspectiva de los maestros usuarios

La valoración global que realizan los maestros que aplicaron el programa no deja lugar a dudas, el PRPS ha sido valorado positivamente por los tres docentes que lo han implementado durante un curso escolar en sus clases de EF. A continuación, se detallarán los aspectos positivos o puntos fuertes del PRPS señalados por los maestros. A continuación, se tratarán las dificultades encontradas en el proceso de implementación del PRPS y se plantearán las propuestas de mejora del PRPS que estos maestros han señalado tras la aplicación del programa en el aula de EF durante un curso.

Aspectos positivos

Del análisis de los datos realizado, en general, se puede afirmar que la totalidad de los docentes que han aplicado el programa consideran que el programa funciona y que tanto los alumnos como ellos mismos obtienen beneficios por la participación en el mismo. Los primeros, en lo que a responsabilidad personal y social se refiere y los segundos, en su desarrollo personal y profesional. Además, algún maestro afirma que el PRPS le ha permitido, no sólo conocer, sino también poner en práctica un nuevo enfoque de la enseñanza de la EF que permite integrar el aprendizaje de las habilidades motrices, las habilidades personales y sociales y la educación de valores. Los datos analizados confirman que para los maestros otro de los puntos fuertes del programa ha sido su fácil aplicabilidad por distintas razones: la identificación de la filosofía del programa y de sus metas con la de los maestros que lo implantaron; la estructuración en niveles; y la similitud de la estructura de la sesión del PRPS con la estructura de sesión utilizada por los maestros antes de su participación en el programa.

A continuación, se describen estos puntos fuertes incorporando citas al respecto.

1) Valor intrínseco del PRPS

De las observaciones realizadas y de los testimonios de los maestros se desprende que el programa tiene interés, sobre todo, por el valor intrínseco de las metas que persigue el PRPS y porque permite integrar el desarrollo de las habilidades motrices propias de la EF con la educación de valores y actitudes. Aspectos cuyo desarrollo consideran necesarios en la sociedad actual. En términos generales, para los maestros el programa es pertinente dado que se inserta en un contexto de crisis de valores y deficiencias en la reproducción de las estructuras normativas de la sociedad. En ese sentido, consideran que se trata de una iniciativa que se dirige a cubrir una serie de

necesidades a las que se enfrenta la sociedad y, por tanto, el ámbito escolar.

... Me parece interesante utilizar un programa que me permite trabajar aspectos relacionados con la responsabilidad personal y social de mis alumnos. En él se enmarcan valores primarios como el respeto o la tolerancia, y son desarrollados en paralelo a los contenidos propios del área. Por otro lado, se hace necesario abordar estas cuestiones en un momento como el actual donde la falta de referentes en lo que a valores se refiere se hace cada vez más evidente. (Grupo discusión, Santi).

Hay, según los maestros, una falta de referentes normativos que incide directamente en el ámbito escolar, dificultando y problematizando su actuación como profesionales de la educación. En algunos casos, se llega a tener la percepción de que la sociedad no sólo dificulta la tarea del medio escolar, sino que prácticamente se opone a ella:

... Yo creo que es un reto que tenemos hoy en día, la sociedad está en contra del colegio, los medios de comunicación, eso es lo que nos pasa a los educadores. (Grupo discusión, Pablo).

Por otro lado, los contextos familiares e incluso deportivos también se ven afectados por esa falta de criterios claros y referentes normativos que, en última instancia, acaban perjudicando también a los procesos de socialización de los niños y niñas. El siguiente fragmento hace referencia precisamente a ello:

... Yo he visto como tratan los entrenadores a niños que juegan a fútbol, después están los padres y los abuelos, que también lo hacen, y ese es un ambiente que pesa mucho, es algo que mueve mucho al niño, y probablemente pesa mucho más que la clase. (Grupo discusión, Pablo).

En ese contexto, los entrevistados coinciden en señalar de manera genérica y unánime que el programa ha tenido un balance positivo y satisfactorio. El análisis de la información recogida no ha dejado lugar a dudas respecto a la eficacia atribuida a la intervención. En sus propias palabras, “el programa ha funcionado”:

... Yo creo que en general ha funcionado, ha tenido resultados positivos, y el proceso se ha notado, y yo creo que en general, todos nosotros pensamos igual. (Grupo discusión, Santi).

... Lo que es en general la clase, yo creo que sí, que la forma de funcionar y tal, ellos la tienen muy clara, y yo he visto mucha mejoría. (Grupo discusión, Pablo).

2) Beneficios percibidos en los alumnos:

A partir de esa primera aproximación que compartía la totalidad del profesorado, vamos a introducir una serie de reflexiones en relación con la eficacia del programa. La totalidad de los maestros consideran que el programa ha beneficiado a los niños y ha funcionado bien (aunque más tarde veremos que al mismo tiempo consideran que podría haber funcionado mucho mejor si se hubiera aplicado el PRPS en otras condiciones). Sin embargo, el lenguaje que utilizan para hablar de la eficacia del programa no es el de los 'efectos' sino que hablan de éste en términos de aprendizaje, concienciación, asimilación o responsabilización. El programa opera en esos términos y, por tanto, logra que una serie de normas vayan interiorizándose y, posiblemente, cristalizando en la estructura comportamental y actitudinal de cada alumno. A continuación, se presentan ejemplos de ello.

En general, todos los maestros que participaron en el proyecto percibieron beneficios sobre sus alumnos derivados de la aplicación del PRPS y consideran que éste ha producido efectos relacionados con el desarrollo de diversas habilidades de carácter conductual, cognitivo e interpersonal de interés para la vida cotidiana. También señalan que los alumnos han aprendido a ser más conscientes de lo que significa ser responsable, a ser más empáticos, a solucionar problemas a través del diálogo, a reducir las conductas violentas, a ser más maduros, a ser mejores personas y mejores ciudadanos, así como a hacer autocríticas.

En primer lugar, para los maestros resulta obvio que los alumnos han aprendido, logrando una serie de *aprendizajes* relacionados con los diferentes ámbitos del desarrollo, relevantes para su incorporación a la sociedad como los ciudadanos del mañana. Concretamente afirman que los niños aprenden normas que rigen la vida social y que les resultarán, por tanto, absolutamente necesarias en sus vidas:

... Pienso que a la larga, el programa ha comportado que el niño aprenda a valorar lo que son las normas y lo que es un comportamiento responsable. (Grupo discusión, César).

Estos aprendizajes constituyen una especie de socialización guiada que les permite anticipar las pautas de comportamiento a lo largo de sus vidas. En definitiva, están aprendiendo a comportarse como personas adultas o ciudadanos, del modo que deberán hacerlo en sus futuras vidas. Están aprendiendo a ser adultos, personas responsables, los ciudadanos del futuro que favorecen su bienestar y el de los otros.

En definitiva, el programa les ayuda a madurar:

... Yo creo que están aprendiendo a ser un poco más mayores, creo que este programa les da madurez. (Grupo discusión, Pablo).

Pero también han aprendido habilidades sociales que, por ejemplo, les ayudan a relacionarse entre ellos, a interactuar de un modo responsable, y también a solucionar conflictos de un modo maduro y responsable:

... Están aprendiendo sobretodo a relacionarse entre ellos y, pues eso, a buscar ese punto de responsabilidad, a entender el porqué. (Grupo discusión, César).

... Han mejorado sobretodo en la asimilación de las actitudes o comportamientos negativos que han producido, y en la forma de solucionar los problemas de forma pacífica. (Grupo discusión, Santi).

Pero los aprendizajes que han obtenido van más allá del ámbito social. Hay también, según los maestros, un aprendizaje relacionado con la propia identidad personal. Los alumnos que han participado en el programa han aprendido a escucharse a sí mismos, además de saberse inmersos en una red de interacciones sociales. Pero también han aprendido a ser personas más abiertas y predispuestas al diálogo con los demás:

... Los niños están aprendiendo a ser personas más abiertas, más predispuestas al diálogo, a la ayuda, al perdón si es necesario –pedirlo o recibirlo–, a la amistad, al autoesfuerzo y a la autovaloración, y creo que todo eso ha mejorado la responsabilidad. (Grupo discusión, Santi).

Los maestros señalan que el nivel de aprendizajes que ellos consideran haber consolidado en todos los grupos con los que han trabajado es el I (a pesar de que dos maestros han superado el nivel II, incluso en un caso también el nivel III):

... Creo que el primero, el de respetar a los demás, porque es más tangible para ellos, el insultarse o pegarse es muy habitual. (Grupo discusión, Santi).

El nivel I es, para ellos, de gran importancia dadas las características de los alumnos con los que se ha aplicado el programa, unos niños en los que los problemas de interacción y respeto mutuo son muy destacados:

... Lo que pasa es que el nivel I es el más visceral, no insultar, no pegar, escuchar al maestro y a los compañeros, es el más visceral. Porque si comparas, por ejemplo, con el de la participación, o el de esforzarse para hacer lo mejor posible. Son otra cosa. Lo de no insultar y no pegar es más fuerte para ellos. (Grupo discusión, Santi).

Y pese a la aparente limitación de logros, haber consolidado únicamente el nivel uno en todos los grupos, los maestros señalan la dificultad que entraña y, por tanto, el valor que implica haberlo conseguido:

... Pese a que todo el mundo va en la misma dirección en ese objetivo no siempre se consigue, y el programa sí logra ese objetivo. Nosotros lo aplicamos, los profesores del patio también, pero realmente no utilizan las estrategias que nosotros utilizamos, ayudan, en cierto modo, lo persiguen. A mi es uno de los que más me costó, pero al final, la gran mayoría de niños lo superan. (Grupo discusión, César).

En segundo lugar, hay otra palabra clave en el discurso de los maestros sobre el PRPS. Se trata de la *concienciación*, que se refiere a la adquisición de conciencia por parte de los estudiantes sobre sus responsabilidades. Este programa logra incrementar los aspectos sobre los que ellos se sienten responsables. Y paralelamente ha contribuido a elevar el grado de conciencia sobre las consecuencias de sus comportamientos:

... Pienso que sí, que en los grupos que yo he estado, poco a poco se ha conseguido adquirir más responsabilidad. (Grupo discusión, César).

Especialmente, ayuda a ser más conscientes del valor de sus acciones:

... Creo que saben, son más conscientes de cuando están haciendo algo bien, algo mal, y eso creo que es importante. (Grupo discusión, Pablo).

Y esta ampliación del grado en que se tiene conciencia del valor de sus acciones les induce, según los maestros, a una mayor reflexión sobre su comportamiento, así como a la búsqueda respuestas alternativas con las que solucionar conflictos:

... Les ha hecho mucho más conscientes de su comportamiento, les ayuda a buscar soluciones, les ayuda a reflexionar sobre lo que están haciendo, y eso pienso que es lo más positivo. (Grupo discusión, Pablo).

Así pues, en el discurso de los maestros hay una clara convicción sobre la eficacia del PRPS por la capacidad que tiene de generar aprendizajes y elevar el grado de concienciación de los alumnos sobre las implicaciones de sus acciones y comportamientos. Y este es el lenguaje con el que se refieren al programa, un lenguaje que nos muestra el tipo de eficacia que le atribuyen.

... Es que creo que nuestro programa es preventivo, no terapéutico como en el caso de Hellison. Entonces para la mayoría creo que ha sido beneficioso, mi experiencia es que para la mayoría ha sido positivo. (Grupo discusión, Santi).

De hecho algunos apuntan que dada la *naturaleza preventiva* del programa en cuya aplicación han participado no se puede esperar efectos corto plazo:

... Yo creo que el programa funciona, funciona bien, lo que pasa es que no se pueden ver unas respuestas a corto plazo en muchas ocasiones. Hay días que sí, o sea que en función del grupo o alumno que tengas pues verás unas respuestas de todo el trabajo que tienes; pero en ocasiones esas respuestas llegan más tarde o más despacio, entonces hay que tener en cuenta eso, que con cada alumno o alumna esa adquisición de responsabilidades llega más pronto o más tarde. (Grupo discusión, César).

En cualquier caso, un aspecto importante es que los maestros no circunscriben, como ya hemos visto, la eficacia del programa en la modificación comportamental registrada a corto plazo y de manera individual a cada uno de los alumnos. Para ellos,

además de las consideraciones anteriores referidas a la capacidad de generar aprendizajes y elevar la concienciación, el programa es interesante y útil porque genera *experiencias positivas*. Así, al margen de que el programa pueda generar respuestas concretas a corto plazo, aporta unas experiencias positivas que se incorporan en el bagaje o repertorio de cada alumno, sirviendo de entrenamiento para la vida:

... Yo no estoy seguro de hasta que punto se ha conseguido mejorar en esos aspectos de responsabilidad. Lo que sí estoy seguro es que se ha conseguido que los niños y las niñas piensen sobre su comportamiento, sobre la responsabilidad de cada uno, sobre de que manera actúa el grupo, cada uno ha tenido la opción de reflexionar y pensar en esos momentos que dedicábamos a la práctica. Entonces, creo que sí hemos llegado a hacerlos conscientes de eso, y habrá quien lo haya aprovechado más y quien se ha quedado igual, pero al menos han adquirido esa conciencia. (Grupo discusión, Pablo).

En términos metafóricos, podría decirse que los maestros consideran que con la aplicación del programa ‘están sembrando’ en sus alumnos ‘buenas semillas’ que irán germinando a lo largo de sus vidas:

... Está claro que esa experiencia siempre va a ser positiva, está claro que les va a servir para bien, en mayor o en menor medida, pero para bien. (Grupo discusión, César).

... Pero lo importante es que tengan esa experiencia y que en función de esa experiencia no sea sólo en clase de EF, sino también en otros ámbitos de su entorno, y en función de lo larga que sea o de la influencia que tenga, pues se producirá esa progresión de responsabilidad, pero lo importante es que tenga esa experiencia. (Grupo discusión, Santi).

En cualquier caso, para ellos, el programa tiene grandes virtudes, pero advierten inmediatamente de que hay que ser realista y consciente de sus posibilidades reales:

... El propósito no puede ser muy elevado porque si no te sales de la realidad posible. Hay que ser realista. (Grupo discusión, César).

En esta línea, los maestros han dejado claras muestras de saber lo que llevaban entre manos al aplicar el programa. Y esto es algo que se pone de manifiesto en el modo como se han mostrado conscientes de las limitaciones del mismo. Su valoración del

programa es positiva, como hemos señalado desde el principio, pese a que advierten que no han alcanzado los niveles más elevados del mismo y que sólo han conseguido lo mínimo que puede dar de sí este programa:

... En nuestra situación no podemos decir que no se ha conseguido nada, ni decir que no se podría haber conseguido más. Simplemente se ha hecho algo, se ha sembrado algo en estos niños. Quizás a algunos se les ha despertado algo y más adelante se acordarán de como resolver un conflicto con una persona, y quizás tenga su fruto. Tenemos la obligación de ser utópicos. (Grupo discusión, Santi).

Más adelante, en el apartado b, se desarrollarán las limitaciones encontradas por los maestros en la aplicación del PRPS.

3) Beneficios percibidos en los maestros

La aplicación del PRPS ha supuesto un *aprendizaje y una mejora profesional* también para los maestros responsables de su implementación. La participación en el programa les ha servido para darse cuenta de que la transmisión de actitudes y modelos normativos es algo que ineludiblemente realizan en su tarea educativa. Por ello, consideran necesario disponer de una herramienta que les permita planificar ese trabajo que de otro modo realizan de manera un tanto inconsciente:

... En un aspecto como es el comportamiento de los críos, como son, los hábitos, los valores, pues [el programa te enseña] a estructurarlo en niveles y a ser consciente de cada cosa que está pasando, por qué está pasando y a ser sistemático a la hora de resolver determinados problemas. Yo creo que eso es lo más positivo. (Entrevista Santi, junio, p. 1, líneas 43-46).

... Después, por otro, la formación que he adquirido yo, y la nueva visión también para aplicarla con los niños, la nueva visión de la EF. (Entrevista Pablo, junio, p. 1, líneas 7-9).

Afirman que gracias a su participación en el PRPS han aprendido muchas cuestiones que les interesaban y que necesitan para su trabajo diario en el aula. Estos profesores afirman que la participación en el programa les ha permitido poner en práctica y no sólo conocer, un nuevo enfoque docente para la EF que permite integrar el aprendizaje de las habilidades motrices, las habilidades personales y sociales y la

educación de valores. Destacan que han incorporado a su repertorio pedagógico nuevas herramientas coherentes con su concepción de la profesión de educador:

... Yo creo que nos han quedado una serie de instrumentos para trabajar con ellos con los alumnos, para conseguir que los niños se desarrollen y adquieran unos hábitos y unos comportamientos. Hemos ganado en conocimientos para aplicar eso. (Grupo discusión, César).

... Hemos adquirido recursos, estrategias y una filosofía, y también nos ha ayudado mucho el estar aquí discutiendo. (Grupo discusión, Pablo).

Otro de los aspectos del desarrollo profesional que ha supuesto para el profesorado la participación en el programa, hace referencia al aprendizaje colaborativo o colegiado:

[...] Y después a aprender mucho, sobre todo, mucho de mis compañeros, de situaciones que tal vez me plantee yo o que también se las plantee un compañero antes que yo y ya se ha planteado una solución, ya se ha resuelto de alguna manera y así yo me aprovecho de [del conocimiento de] mi compañero o compañera. (Entrevista Santi, noviembre, p. 2, líneas 19-22).

Pero también, con la aplicación del programa además de percibir que han mejorado como profesionales, lo han hecho en el ámbito personal. En algún caso sienten que el programa ha contribuido a *elevar su autoestima* y consideración en el entorno en el que trabajan. Les ha ayudado a encontrar un mayor sentido a lo que hacen en su labor educativa debido a la constatación de que están haciendo algo positivo para los alumnos, algo por sus alumnos que merece la pena. Citamos un ejemplo que confirma este aspecto:

... Yo me he sentido mucho mejor maestro trabajando de esta manera, y además no sólo por mí sino también por la percepción que mis compañeros tienen de mí, yo continuo haciéndolo porque tengo la sensación de que así lo hago mejor. (Grupo discusión, Santi).

Por otra parte, el compromiso con el programa les ha obligado a exigirse más a sí mismos y a adquirir un mayor *compromiso* con los demás. Algunos de los maestros

participantes en el programa entienden que es fundamental, para el éxito del programa, ser un modelo para los niños y predicar con el ejemplo. Uno de los maestros, en la siguiente cita, pone de manifiesto esta exigencia:

Debemos constituir un elemento de referencia para nuestros alumnos y alumnas y no siempre resulta fácil. (Entrevista Santi, junio, p. 1, líneas 42-43).

Por último, es destacable la evolución de las *prácticas docentes* un año después de finalizada la aplicación del programa. Esta cuestión la abordamos fundamentalmente en la entrevista grupal que se realizó a esa altura. Quisimos saber qué están haciendo, un año después, los maestros que participaron en el mismo, si siguen aplicando el programa, o alguna de las herramientas del mismo.

Lo fundamental es que un año después consideran que la experiencia supuso un verdadero aprendizaje por la posibilidad de planificar aspectos que estaban llevando a cabo de manera un tanto inconsciente:

... Yo también me he dado cuenta de que a través de la responsabilidad se consigue casi todo lo que queremos conseguir. Quizás antes ya lo hacía, pero no era tan consciente de ello, y al final todo se resume un poco en la responsabilidad. (Grupo discusión, Santi).

... A mí me ha ayudado a materializar cosas en las que yo creía pero no desarrollaba conscientemente, y me ha ayudado a hacerlo más directamente. (Grupo discusión, Pablo).

El programa no ha supuesto ninguna alteración en su trabajo profesional. De hecho consideran que antes de comprometerse con la aplicación del programa ya hacían cosas relacionadas con el mismo (con su filosofía), y por tanto, con posterioridad las siguen haciendo:

... Creo que el programa continuamos aplicándolo porque antes de comenzar a aplicarlo, muchos de nosotros ya trabajábamos algunas características importantes de él. (Grupo discusión, Pablo).

... Somos personas que claro que continuaremos aplicándolo, porque antes de empezar con este programa ya hacíamos algo muy similar, igual no estaba tan sistematizado o estructurado, o tan bien hecho. (Grupo discusión, Santi).

Un año después, los maestros se sienten más libres para trabajar con las herramientas que la aplicación del programa les proporcionó, y las utilizan según los casos y el tiempo disponible, es decir, de forma más flexible. Así, en un contexto más relajado y libre de las constricciones que supuso el marco de la investigación en la que participaron, utilizan aquello que más adecuado consideran en cada momento:

... Yo ahora lo aplico de manera mucho más flexible. (Grupo discusión, César).

... El modelo tal cual, todo tan estructurado no, porque trabajo con niños más pequeños, pero saco cosas. (Grupo discusión, Pablo).

... Yo, por ejemplo, ahora lo estoy llevando a cabo y no me siento tan agobiado, aunque continuo teniendo clases de 45 minutos, no estoy tan agobiado porque si un día no me da tiempo a reflexionar o a hacer la última reflexión, pues no la hago, porque a lo mejor, en esa clase, pues no se ha dado ninguna situación o conflicto, y entonces no ha hecho falta más que reflexionar unos minutos para no perder la rutina de preguntar como ha ido y evaluar. (Grupo discusión, Santi).

... Yo sí que aplico el modelo, la estructura también, ir trabajando los objetivos, presentar cada objetivo, decir como voy a ir trabajándolo... (Grupo discusión, Santi).

4) Aplicabilidad del PRPS

Desde el punto de vista del profesorado que implementó el PRPS, uno de sus aspectos más positivos ha sido las facilidades que el programa mismo proporciona al maestro por su fácil aplicación. Las razones que dan para justificar este punto fuerte son: i) el programa es cercano al universo axiológico de los maestros, como grupo comprometido con su tarea profesional, ya que, persigue unos objetivos que también lo son de los maestros; ii) está estructurado para trabajarlo en el ámbito escolar; y iii) la secuenciación de niveles favorece el aprendizaje. Veamos estos aspectos a continuación.

En primer lugar, una de las ventajas que los maestros ven en el PRPS es que coincide con su filosofía de trabajo y valores educativos, ya que, el programa es coherente con los valores educativos con los que los maestros se comprometen profesionalmente. Dicho de otro modo, el programa no se aleja de lo que ellos postulan o intentan hacer en su práctica educativa:

... Aunque el programa va más allá, no se aleja mucho de lo que nosotros hacemos. (Grupo discusión, Pablo).

De tal manera que la metodología del PRPS no se aleja de los procedimientos habituales que ellos suelen utilizar en sus clases. Esto ha propiciado que la aplicación del programa les haya resultado sencilla:

... Las fases o lo que es el programa se parece mucho a la forma que todos damos la EF. (Grupo discusión, Pablo).

Otra característica positiva del programa es que lo que persigue de los alumnos coincide con los que los profesores persiguen de ellos en sus clases. La concreción de objetivos, es algo de gran importancia en la labor educativa con niños de estas edades, que muy a menudo tienen dificultades para captar los conceptos abstractos con los que se les pretende transmitir aspectos relacionados con los valores morales o la responsabilidad personal y social. A juicio de los maestros esa sería una característica positiva del programa: lograr concretar conceptos complejos y abstractos, y además insertarlos en una lógica de trabajo que permite articular metas a corto plazo para de ese modo facilitar la planificación de un trabajo a largo plazo con los alumnos:

... Lo que valoro del programa es que, sobretodo una cosa tan general, como es para ellos, portarse bien, la responsabilidad, lo que hace el programa es marcar objetivos a corto plazo, el programa concreta que es tener un comportamiento responsable. Y esa fragmentación en objetivos más pequeños es lo que da mucho interés al programa. No hace referencia a algo muy general, que es ser responsable, sino que se refiere a cosas más concretas que ellos interpretan y materializan. (Grupo discusión, Santi).

Así pues, esta delimitación en objetivos concretos facilita la labor educativa, y además también hace posible el aprendizaje de los alumnos:

... Creo que los niños pueden asociar más su comportamiento bueno o malo a determinados niveles y eso para mí es importante. (Grupo discusión, César).

Por ejemplo, se valora muy positivamente que el programa trate de conducir a los alumnos a la reflexión, es decir, a pensar sobre lo que han hecho. En este sentido, el programa supone una parada para articular una reflexión sobre los comportamientos llevados a cabo. Y esto es algo que los maestros entrevistados han considerado

tremendamente positivo ya que lo que suele hacer la mayoría es orientarse al trabajo, a la realización de actividades sin mediar reflexión sobre ellas:

... Si tiene una característica es que enseña a los alumnos a pensar, a reflexionar sobre lo que han hecho, y eso es una dinámica totalmente diferente a la que nuestros compañeros siguen a la hora de trabajar, de trabajar y trabajar. (Grupo discusión, Santi).

El programa, además, sitúa en el centro del proceso de aprendizaje al alumno y eso es algo que beneficia a la práctica escolar puesto que convierte en significativo en proceso de enseñanza y aprendizaje:

... Convierte en significativo el proceso de adquisición de los diferentes niveles de responsabilidad. (Grupo discusión, Santi).

En segundo lugar, aunque el Modelo de Hellison fue creado para ser aplicado en actividad extraescolar, en el PRPS se ha adaptado para aplicarlo con la estructura de clase propia.

... Una de las cosas buenas de este programa es que te permite seguir la estructura de clase que nosotros venimos siguiendo. (Grupo discusión, Pablo).

En último lugar, desde la perspectiva de los maestros el PRPS se encuentra positivamente sistematizado y estructurado en cinco niveles permitiendo un trabajo más planificado y consciente y una graduación de los aprendizajes:

... El trabajo con niveles y desglosarlos me ha servido para estructurar mejor la clase. (Grupo discusión, César).

... Una cosa muy positiva es la sistematicidad con la que debes trabajar. (Grupo discusión, Pablo).

... Es un método muy estructurado y estudiado y el maestro es consciente de lo que está haciendo y qué se pretende conseguir. (Grupo discusión, Santi).

Dificultades en la aplicación del programa

De forma general podemos afirmar por las manifestaciones de la totalidad del profesorado que no se han encontrado aspectos considerados propiamente negativos en el PRPS, no señalan ningún aspecto intrínseco al programa. No obstante, a continuación se examinan aquellos aspectos que, según el análisis realizado a través de las observaciones y de las entrevistas individuales y grupales, han podido, por un lado, limitar o condicionar los resultados obtenidos y, por otro, los aspectos que, sin ser elementos negativos propiamente dichos del PRPS, son considerados como puntos débiles a tratar, necesarios para mejorar los efectos del programa y contribuir a que los resultados sean mejores, que están directamente relacionados con las condiciones de aplicación. En definitiva, para que el programa sea más eficaz consideran que estos aspectos deberían ser controlados o modificados.

Los maestros se han mostrado relativamente unánimes al considerar que la aplicación del programa dentro de la clase de EF ha topado con algunas dificultades que ellos mismos inicialmente no habían atisbado.

En este apartado se pretende describir aquellos aspectos y condiciones que han limitado, desde el punto de vista de los maestros, la eficacia del programa. En primer lugar, se examina el marco temporal, esto es, el encaje del programa en el marco temporal destinado a las clases de EF, el tiempo semanal destinado y el tiempo global en el conjunto de la vida escolar. En segundo lugar, se examina las dificultades derivadas de la concepción que los alumnos tienen de la EF, es decir de las expectativas que tienen sobre esta materia. En tercer lugar, las dificultades propias de los alumnos de esta edad para la reflexión por la etapa evolutiva en la que se encuentran. En cuarto lugar, la motivación de los estudiantes por participar en el PRPS. En quinto lugar, las dificultades de transferir los aprendizajes a otros contextos. Por último, se plantean las limitaciones que han afectado a la aplicación del programa en el marco de una investigación formal.

1) El marco temporal

Un primer aspecto relacionado con la dimensión temporal del programa se refiere a la duración de las sesiones. Los maestros coinciden en la idea de que lo que realmente han logrado es una fracción de lo que realmente podrían llegar a conseguir.

Y la principal causa de que los resultados se encuentren minimizados se encuentra en las condiciones temporales en que se ha aplicado el programa. El principal obstáculo para la adecuada aplicación del programa ha sido el *tiempo*. El PRPS es un programa que requiere un amplio desarrollo conversacional y de reflexión, y esta exigencia tiene un difícil encaje con las clases pautadas de unos cincuenta minutos.

... El programa consigue cosas, pero el 20% de lo que se pretende conseguir.
(Grupo discusión, Santi).

... Creo que habría que extender el tiempo de la sesión diaria en la que se aplica el programa. (Grupo discusión, Pablo).

Esta sensación de escasez de tiempo ha creado cierta ansiedad en el momento de la aplicación. Algún maestro parece haber estado excesivamente pendiente del reloj en una actitud quizás no demasiado adecuada para la implementación del programa:

... Creo que falta mucho tiempo para aplicar bien el programa. Yo, personalmente, cuando estoy en la clase, estoy siempre mirando el reloj para que me dé tiempo a las clases programadas. (Grupo discusión, Pablo).

Profundizando un poco más en esta problemática, habría que decir que, para los maestros, lo más complicado ha sido la estructuración del tiempo. La abundancia de objetivos para cada sesión, la dificultad de planificar la duración de algunas sesiones dentro de la aplicación del programa, ha creado una sensación de problema con el tiempo disponible:

... Tampoco es que tengamos nosotros mucho tiempo dentro de las clases de cincuenta minutos. (Grupo discusión, César).

El principal problema a este respecto ha sido que cuando ha surgido un problema han tenido que tratarlo de inmediato, ya que no lo podían postergar. Y estos conflictos, pese a que surgen de manera espontánea en el transcurso de la clase, deben ser tratados convenientemente para lo cual hay que dedicarles un tiempo. Esta sensación de escasez de tiempo ha impedido que a veces se dedique un espacio al tratamiento de problemas o conflictos suscitados en el curso de la propia clase. Esto, obviamente, también puede

haber estado mermando la eficacia del programa. El problema, por tanto, es que la aplicación del programa implica una cierta incertidumbre derivada de que si surge un conflicto hay que dedicar un tiempo a tratarlo al final de la clase, con reflexión y diálogo. Sin embargo, las clases tienen un formato muy rígido: 50 minutos, y el docente vive con algo de ansiedad el tratamiento dialogado y reflexivo de los problemas o conflictos. Le rompen el esquema de su clase y además siente que los alumnos no responden muy bien.

Un segundo aspecto del marco temporal de implementación del programa se refiere al tiempo que éste ocupa sobre el tiempo global que los alumnos se encuentran en el colegio. Al respecto, la opinión de los maestros es que se trata de una fracción muy reducida, circunstancia que afecta a la eficacia del programa:

... El tiempo que pasan con nosotros es muy poco sobre el total de tiempo que pasan en la escuela. (Grupo discusión, César).

Por ello, consideran poco probable la posibilidad de que puedan producirse grandes resultados como consecuencia de la aplicación que ellos han llevado a cabo:

... Es utópico pensar que sólo con las clases de EF vamos a modificar nosotros solos todo un entramado de valores que hay alrededor de los niños. Sin embargo, yo no sé a quien le he escuchado que los padres y los maestros tenemos la obligación de ser utópicos, y confiar en que lo poco que hacen con nosotros va a contribuir a que un día esos niños sean mejores personas. (Grupo discusión, Santi).

2) Concepción de la EF

Otra de las dificultades observadas viene dada por las concepciones erróneas que los niños tienen respecto a la EF y por las experiencias previas o hábitos que poseen con relación a cómo se han impartido las clases en esta disciplina (ej. hacer juego libre). Se les hizo pesada la propia dinámica de implementación del programa por las expectativas que tienen los alumnos con respecto a la clase de EF. Esto determinó que inicialmente las sesiones de aplicación del programa se les hicieran pesadas. El problema era, pues, el encaje a las expectativas con respecto a la asignatura de EF:

[...] El alumnado no, no estaba habituado a una serie de actividades, bueno de...de pautas a seguir en la dinámica de la actividad y de lo que se hacía en clase, que les costó llegar a [adquirir] unos hábitos pero poco a poco se han ido adquiriendo. (Entrevista César, junio, p. 1, líneas 26-29).

... En mi caso, mis alumnos tenían la tradición de en EF jugar a fútbol. Entonces, la aplicación del programa fue un cambio muy duro para ellos. (Grupo discusión, Pablo).

... Primero se hizo pesado, se les hacía pesado, por la expectativa de hacer algo práctico que tienen de esta asignatura, no a estar analizando y viendo lo que había ocurrido, qué conflictos se habían desarrollado durante la clase y se les hacía muy pesado. (Grupo discusión, Santi).

Las creencias y las expectativas que tienen con respecto a las clases de EF son las de una disciplina de carácter exclusivamente práctico en la que no tienen cabida otro tipo de actividades como dialogar o reflexionar... Esto determinó que, inicialmente, las sesiones no cubrieran sus expectativas, a pesar de que el componente práctico existía, si bien, no con exclusividad. Al principio, a los niños les cuesta aceptar los cambios y necesitan un tiempo para adaptarse a otro enfoque de la EF más “educativo” y para aprender hábitos nuevos o unas nuevas rutinas de gestión del tiempo en el aula como la introducción de la reunión inicial y final.

Es por ello que algunos maestros plantean que, quizás, la asignatura de EF no sea el espacio óptimo para la aplicación de este programa ya que los alumnos esperan de ésta la realización de actividades físicas. Así, a veces, estos caen en el aburrimiento por el fuerte contraste con lo que esperan de esta asignatura.

... No sé, dentro de una asignatura en la que esperan una actividad más física, y no de teoría y hablar. (Grupo discusión, César).

... Yo creo que el problema es que intentábamos hablar mucho y quitar tiempo de práctica, y eso es ir en contra de lo que, a priori, un niño espera de la clase de EF. (Grupo discusión, Pablo).

Así pues, y como se puede apreciar por la profusión de comentarios al respecto, no cabe duda que éste es uno de los inconvenientes de la ubicación de la aplicación del programa en el seno de las clases de EF, es decir, se produce un fuerte contraste con respecto a las expectativas depositadas en esta asignatura por parte de los alumnos.

3) Dificultades para la reflexión y el diálogo

Las entrevistas individuales y grupales también han sido útiles para detectar la existencia de una dificultad centrada en la reflexión con los alumnos.

... Es un programa que da mucho para hablar y para reflexionar, y nosotros tenemos un tiempo limitado. (Grupo discusión, César).

... Lo más complicado es estructurar el tiempo, porque muchas veces con la reflexión se te iba el tiempo de clase o de aplicación. (Grupo discusión, Pablo).

Los niños y niñas en principio tuvieron verdaderos problemas para entrar en la dinámica de la reflexión. Porque por un lado, no están habituados a ello, y por otro lado, los maestros se veían un poco desbordados por la falta de respuesta de los niños y no saben muy bien como articular esta actividad:

... Ha sido difícil conseguir que los alumnos participen en la reflexión, por su falta de práctica en el análisis y responsabilización sobre sus propias conductas. (Grupo discusión, Santi).

... Una dificultad ha sido la reacción de mis alumnos a los tiempos de reflexión o de toma de conciencia en los que permanecen sentados. Ellos esperan que la clase de EF sea activa todo el tiempo, jugar, pasárselo bien. (Grupo discusión, Pablo).

El tiempo dedicado a la reflexión al final de cada sesión ha representado para alguno de los maestros un verdadero problema. Los alumnos no se expresan con facilidad sobre los temas que se tratan. Al final, los maestros se ven forzados a ser muy directivos y los diálogos no son espontáneos:

... Debido al tipo de colegio que es y las dificultades encontradas como clase, están muy poco acostumbrados a la reflexión y el diálogo. (Grupo discusión, Pablo).

... Cuando muchas veces veníamos aquí y Melchor nos decía: “es que tenéis que dejarlos hablar” ¿dejarlos hablar? Pero si es que no hablan, y si hablan, te hablan de cosas que no tienen nada que ver, y claro no puedes dejarlos hablar en ese sentido. Yo creo que es un problema de maduración del niño. (Grupo discusión, Santi).

La gravedad de esta cuestión es tal que algún maestro plantea que la reflexión debería ser sustituida. Hay que tener en cuenta que quizás plantean esta necesidad de sustituir la reflexión porque ellos mismos se sienten incapaces de conducirla, por tanto, también habría que contemplar la posibilidad de que adicionalmente fueran formados para ello. En cualquier caso, aunque los maestros son conscientes de la importancia de la reflexión como elemento necesario para que se produzca la interiorización del aprendizaje, plantearon la necesidad de desarrollar alguna alternativa:

... Quizá, se podría buscar sesiones alternativas, en las tutorías, por ejemplo, para abordar de forma particular los diferentes niveles del programa. (Grupo discusión, Pablo).

Sin embargo, los maestros no están planteando la eliminación de la reflexión, sino su reducción y simplificación. Debe haber reflexión, y no sólo debe haberla sino que debe convertirse en un hábito cotidiano y en una práctica rutinaria. La reflexión es tan necesaria, nos dijo uno de los maestros, como el calentamiento antes del ejercicio físico. Y a ello, por tanto, se tienen que ir acostumbrando:

... Las reflexiones son necesarias porque ahí se produce una metacognición de los elementos fundamentales del programa... la reflexión debe estar dentro de la rutina, que un niño lo tenga claro es fundamental, que forme parte del proceso rutinario, igual que debería entrar dentro de la rutina que antes de hacer un ejercicio físico tiene que calentar. (Grupo discusión, Santi).

4) La motivación de los alumnos

Los maestros han sentido que sus alumnos tenían diferentes grados de motivación por participar en el programa. Y a este respecto, el análisis de los datos no nos permite una conclusión única. En un caso, el maestro ha manifestado que ha tenido dificultades para lograr motivar a sus alumnos:

... También yo creo que nosotros, al menos hablo por mí, no hemos transmitido la suficiente motivación para que se motivaran para alcanzar esos retos que les íbamos transmitiendo". (Grupo discusión, César).

En otro caso, la dificultad para lograr motivar a los alumnos ha estado relacionada con la propia tradición educativa del centro y la escasa cultura deportiva aún existente en nuestro país:

... En mi caso, mis alumnos tenían la tradición de en EF jugar a fútbol. Entonces, la aplicación del programa fue un cambio muy duro para ellos. (Grupo discusión, Pablo).

Pero en otro caso esto no ha sido así, y un maestro (quizás el más motivado) señala que sí ha sentido que sus alumnos se motivaban por el programa, con las peculiaridades obvias en niños de estas edades:

... Yo no he notado que se desmotiven mis alumnos, la motivación iba in creciendo. Se motivaban porque veían que el maestro de EF ya no recompensaba al que más corría o al que mejor conducía la pelota. Ellos se quedaban con la sensación de que lo que se recompensaba era un determinado tipo de comportamiento. A ellos les gustó el cambio de visión y eso es lo que hizo que cada vez se motivaran más. (Grupo discusión, Santi).

5) La transferencia de los aprendizajes adquiridos

Otro de los temas en los que se centraron tanto las entrevistas individuales como grupales fue el de la transferencia de los aprendizajes adquiridos a otros ámbitos, tanto dentro del centro escolar (a otras aulas, a la relación con otros profesores o en el patio) como fuera del centro escolar, con la familia o el grupo de amigos. Los maestros consideran que para que los contenidos del programa puedan salir del aula de EF, es decir, sean extrapolados a otros ámbitos, se requiere la intervención de más actores en el diseño de su aplicación. Los maestros que participaron en el grupo de discusión afirmaron que los niños habían vivido la experiencia realizada con la aplicación del programa de una manera específica y cerrada sobre sí misma. Los niños habían aprendido unas “reglas de juego” que les servían para manejarse dentro las clases de EF:

... Es como entrar en un juego, ellos entran en un juego y saben que a esa hora, con ese maestro, hay unas reglas de juego que es necesario cumplir para conseguir unos resultados. El contexto es muy diferente y eso hace que no lo asocien al contexto del

aula, porque la hora de EF es muy distinta al resto, y entonces ahí puede fallar la extensión a otros ámbitos. (Grupo discusión, Santi).

Pero no se habían creado las condiciones para que esas mismas reglas del juego pudieran valer en otros ámbitos:

... Si no hay una política de centro, conocida por los padres, y que sepan que es lo que se está haciendo, pues entonces no va a calar, porque sabemos que cuando vas a clase de EF hay una serie de normas y pautas a seguir, pero cuando salen tienen mucha facilidad para actuar de otro modo porque para ellos es más cómodo. (Grupo discusión, Santi).

... En cierto sentido, logros se consiguen, porque tú en clase de EF consigues logros. Lo que pasa es que luego salen del colegio y... (Grupo discusión, Pablo).

También se dijo que había que tener en cuenta que se trata de chicos que prácticamente son ya adolescentes y que están expuestos a numerosas influencias y presiones sociales:

... En mi caso, dentro del aula podía funcionar, pero en cuanto salen del colegio, nada, yo creo que fuera del colegio no ha salido, y fuera de la clase de EF sólo ha funcionado en aquellos casos que los niños ya tenían una base o una manera de ser. (Grupo discusión, Pablo).

Así pues, se señaló que los niños interiorizan las reglas de juego que trasmite el programa y las aplican en el contexto en que saben que son válidas. Ahora bien, no cabe esperar que las apliquen en aquellos otros contextos en no tienen ninguna garantía de que puedan ser las reglas realmente vigentes:

... Ellos interiorizan el programa porque saben que en tu clase funciona, y saben que va a funcionar, el comportamiento que van a tener va a dar respuesta a una conducta positiva o negativa, saben que se va a resolver y que va a funcionar en clase de EF, porque ahí son esas las reglas, pero en el patio o fuera del colegio no tienen en cuenta el programa porque ahí no se tienen esas reglas. (Grupo discusión, Santi).

Por tanto, los niños aprenden unas reglas, pero asociadas a un contexto. Cuando aprenden unas pautas de comportamiento están aprendiendo también dónde las pueden

aplicar. Para ellos, las reglas no son por si mismas de aplicación universal, ya que interiorizan donde las pueden aplicar.

... Ellos están aprendiendo cómo se deben comportar y actuar, pero también aprenden cómo tienen que comportarse en cada lugar. (Grupo discusión, Santi).

Este extremo es particularmente relevante entre aquellos niños que viven una gran escisión entre el mundo escolar y su mundo social:

... A mis alumnos, si luego no tienen ningún apoyo, ni ningún referente, pues no les va a servir. En la clase, sí, en el colegio quizás, pero en el momento salgan del colegio, no, nada. Los que están un poco más atentos quizás les pueda servir un poco. Pero los que no tienen el refuerzo fuera o el apoyo, por mucho que te esfuerces no pueden lograr nada. (Grupo discusión, César).

Y tanto es así, que algún maestro, señala que los aprendizajes adquiridos sólo se aplican en presencia del profesor que se los ha impartido:

... Por ejemplo, en el patio, cuando surge un conflicto, el problema es que si yo no estoy, entonces no funciona, es decir, necesitan tener presente a la persona que está trabajando el programa, para que se solucione, ellos saben como se soluciona pero... (Grupo discusión, César).

Pero más allá de la transferencia de los aprendizajes adquiridos, algunos maestros se han planteado una cuestión de mayor calado, se preguntan si realmente se adquieren esos aprendizajes, si realmente los interiorizan y asimilan o si únicamente están acatando lo que se les dice que van a ser las reglas del juego en la clase de EF. Sin embargo, para otros este dilema era un tanto absurdo, ya que aunque los niños actúen por obligación, al hacerlo están incorporando pautas de comportamiento:

... Yo creo que la mayoría de mis alumnos lo hacen porque es lo que toca hacer, eso es cierto, pero también pienso que al hacerlo algo se les queda. Ellos captan lo que se tiene que hacer en ese momento y lo hacen. Por eso lo hacen. Porque ellos captan lo que el adulto quiere de ellos, pero lo hacen, y al hacerlo alguna cosa se les queda. (Grupo discusión, Santi).

6) Marco de la investigación

La primera constatación es que el marco experimental en el que se circunscribió la participación del profesorado les resultó un tanto agobiante, sobre todo por el hecho de trabajar coordinadamente con otros profesores:

... A lo mejor, lo que nos agobiaba un poco era que estábamos encorsetados por la investigación, esa necesidad de ir coordinados, que yo recuerdo que cuando alguien tenía que cambiar el contenido que tenía que trabajar, al principio suponía un problema. (Grupo discusión, Santi).

La ansiedad causada por el hecho de que las sesiones eran observadas y grabadas también afectó a uno de los maestros durante las primeras semanas:

... A mí sí que me estresó un poco el tema, porque además venían a observarte y grabarte. (Grupo discusión, Pablo).

Propuestas de mejora

A raíz de la valoración del PRPS, y fundamentalmente de las dificultades encontradas, todos los maestros plantean que la asignatura de EF no sea el único espacio para la aplicación del programa y sugieren la participación del resto de la comunidad educativa, claustro de docentes y padres. De esta forma se aúnan los esfuerzos, se complementa la labor del profesorado en la consecución de las metas educativas y pueden subsanarse las lagunas derivadas de la escasez de tiempo asignado a una asignatura sin detrimento de la adquisición de los objetivos que le son propios. De esta propuesta se deriva la necesidad de ampliar la formación. Además, propusieron la aplicación del PRPS en niveles educativos inferiores.

A continuación, se describe cada una de estas propuestas.

1) La necesidad de implicación del conjunto de la comunidad educativa.

Los maestros apuntaron en el transcurso de las entrevistas individuales y grupales que las circunstancias en que se aplicó el programa podrían haber sido mejores desde el punto de vista de la ubicación y la puesta en marcha dentro de los planes de estudio del centro. En primer lugar, plantean la conveniencia de que no sea sólo la

asignatura de EF la implicada en la implantación del programa, sino una más dentro del currículo escolar. Y ello, incrementaría la presencia del programa en el *tiempo* global que los alumnos se encuentran en el colegio, y también haría posible la *coordinación* entre los diversos maestros que están en contacto con ellos, con pautas de actuación coherentes y consensuadas:

... Y que no fuera la EF la única asignatura implicada, porque, en algunos momentos, yo he sentido que no iba coordinado con mis compañeros de colegio. Podía haber contradicciones en algunas de las orientaciones, por ejemplo el tutor es muy estricto y les grita y en mi clase no es la forma de trabajar. (Grupo discusión, Pablo).

Pero esta implicación de la comunidad educativa supone el compromiso de aquellos que finalmente se comprometan en la aplicación del PRPS. Los propios maestros participantes han planteado que para que el programa funcione es necesaria una elevada implicación y motivación de los maestros que se vayan a dedicar a ello y que en este caso han sido los de EF:

... Creo que sin una alta implicación el programa pierde efectividad. (Grupo discusión, Pablo).

... El maestro tiene que creer en el programa y sobre todo confiar en él. (Grupo discusión, Santi).

Por todo ello, es necesario que los maestros que vayan a dedicarse a aplicar el programa reciban una formación para poder hacerlo adecuadamente:

... El personal docente necesita una formación adecuada en este tema (habilidades sociales y resolución de conflictos), llevada a cabo por expertos y en la que se trate el conflicto de una manera práctica más que teórica. (Grupo discusión, Pablo).

En segundo lugar, hay una cuestión de legitimidad. Para que la aplicación de un programa de esta naturaleza encuentre un clima en el que pueda dar resultados es aconsejable que el *tutor* de cada grupo esté implicado en el mismo. Ya que el tutor es la figura de referencia en la dinámica escolar para los niños de Educación Primaria, siendo el docente con el que más horas comparten y, en principio, su adulto significativo en la escuela:

... Porque tú no eres el tutor de ese grupo, que esa es una imagen muy importante, no eres el tutor, eres el maestro de EF, y eso es muy importante tenerlo en cuenta en el colegio. El tutor es el que marca la pauta, el modelo, la organización de la clase. Dentro de la clase de EF, tú puedes tener una organización, pero no llega a calar igual que si lo hace un tutor. (Grupo discusión, César).

A juicio de los maestros, el desarrollo del programa requeriría unas *sesiones específicas* con una temporalización distinta, que podrían ser los tiempos semanales dedicados a la tutoría:

... Quizás un aspecto a mejorar hubiera sido adaptarlo a esta situación específica, es decir, que no fuera simplemente la sesión de clase, sino ver el modo en que se podrían convertir estas estrategias y se podría llegar a esa reflexión, a ese trabajo también en grupo, pero más de forma oral, de hacer participe al alumnado, bien dentro de cada sesión, bien en unas sesiones específicas. (Grupo discusión, Pablo).

En tercer lugar, cuando los maestros entrevistados hablan de ampliar la implicación de la comunidad educativa, no sólo se están refiriendo al hecho de incrementar el número de asignaturas que acogen la implementación del programa. Están refiriéndose también a algo que en los centros es fundamental para que cualquier actividad tenga credibilidad, esto es, que el programa se encuentre recogido en el Proyecto Educativo de Centro.

En resumen, la aplicación del programa no puede ser una actividad aislada en el conjunto de la programación escolar. Hay que ser conscientes de la centralidad de la figura del tutor para los niños y niñas de Educación Primaria, y hay que ser, así mismo, conscientes de la necesidad de que el programa goce de legitimidad en el seno de la vida escolar. Para ello es necesario que se implemente en más asignaturas y que se trate de una actividad planificada y legitimada desde el propio centro. Todo ello, en definitiva, podría aumentar la eficacia del programa.

2) La necesidad de implicación familiar

Una segunda vía de incremento de la eficacia del programa consiste en la implicación del ámbito familiar, por la importancia capital del ámbito de socialización primaria. Los maestros se han mostrado convencidos de que el programa necesita ser

reforzado también desde este ámbito. Aplicándolo de manera singular se ve muy mermado de posibilidades.

... Si esto lo hacen en el colegio y cuando llegan a casa, de una manera directa continúan trabajando, eso el niño, poco a poco va asimilando esa filosofía de no hacer mal uso de los materiales, de ayudar a una persona cuando lo necesita, pero si eso sólo se reduce a las dos horas de EF, de la aplicación del programa, pues yo creo que quedaría mucho por conseguir aún. (Grupo discusión, Santi).

Es necesario, pues, un refuerzo proveniente de otros ámbitos que complemente el esfuerzo que se pueda realizar desde la escuela. Y a ese respecto, la familia es el agente más señalado por los maestros. Indican, en primer lugar y como algo básico, que es necesario que las familias sean conocedoras de lo que se está haciendo con los niños y las niñas en el colegio y trabajen con ellos en la misma línea:

... Creo que el ambiente sociocultural del niño, la suerte que puede tener en sus relaciones cotidianas, padres, amigos, incluso aprendizajes extraescolares va a contribuir a reforzar aquello que nosotros hemos puesto de modo explícito, o prácticamente anularlo, porque una vez salen de clase tienen demasiados estímulos en la sociedad para olvidar completamente la importancia de estos valores. (Grupo discusión, Pablo).

... Creo que sería interesante implicar a otros agentes educativos como los tutores y los padres, fundamentalmente, para poder realizar un trabajo conjunto desde la escuela y desde casa, y no sólo limitado a la materia de EF. Es decir, desde la escuela se pueden realizar tutorías para apoyar y asentar los conocimientos sobre el programa y resolver problemas surgidos durante las sesiones y desde casa trabajar en la misma línea que en la escuela haciendo hincapié en la importancia de las actitudes y de las conductas positivas que desde el programa se fomentan. (Grupo discusión, Santi).

3) Aplicación del PRPS en niveles educativos inferiores

Los maestros han insistido en la necesidad de realizar un trabajo de base a edades más tempranas. Esto permitiría, según ellos, incrementar la eficacia de intervenciones posteriores. Los maestros insisten en que sería muy importante poder hacer algo en coherencia con el programa desde edades más tempranas. De lo contrario, cuando ellos los cogen en el tercer ciclo de Primaria, a los 10 u 11 años, estos alumnos ya tienen un camino recorrido y una serie de influencias externas importantes. El programa podría mejorar su eficacia si diseñara herramientas para poder aplicarlo a

edades más tempranas:

... Yo lo bajaría, o sea, preferiría trabajar esto desde mucho antes, fomentar la responsabilidad en niveles inferiores. Puede ser incluso en el primer ciclo, porque pienso que si las bases se van sentando desde más pequeños es mejor. (Grupo discusión, Pablo).

Los maestros consideran que es necesario empezar a edades inferiores por el hecho de que los alumnos que aún no tienen unas pautas de comportamiento establecidas responden mejor al programa, como ya han establecido en el perfil de los alumnos sobre los que el programa tiene mayores efectos:

... Creo que los más adecuados son aquellos que no tienen una estructura o unos parámetros claros de lo que tiene que ser su comportamiento. El que pasa de todo, ese ya tiene unos parámetros de comportamiento adquiridos, y esos parámetros son los que le valen y le sirven. Entonces, yo creo que a los que más les aporta es a aquellos alumnos que no los tienen. (Grupo discusión, Santi).

3. Discusión

Cada día se hace más evidente cómo el deporte y la actividad física están presentes en multitud de programas psicosociales de intervención (Hernández Mendo y Anguera, 2001). Estos programas deben ser evaluados con el fin de conocer en qué medida son eficaces, es decir, en qué medida se cumplen los objetivos planteados. Hellison y Walsh (2002) explican que el Modelo de Responsabilidad (TPSR), al igual que sus adaptaciones a los diferentes contextos, tal y como ocurre en el programa objeto del presente estudio (PRPS), requieren una fiel implementación por parte del líder del programa para obtener resultados positivos, si bien no se debe esperar que la calidad o la fidelidad de la implementación sea absoluta (Durlak, 1998). Las investigaciones sobre los resultados de las adaptaciones del modelo de Hellison (TPSR) al contexto escolar han mostrado efectos beneficiosos sobre sus participantes, pero no han ofrecido evidencia sobre el proceso a través del cual se generan esos beneficios (Hellison y Walsh, 2002; Wright y Burton, 2008), ni sobre los elementos del programa que limitan o podrían potenciar su eficacia. Estudios como el presente sobre la fidelidad de la implementación contribuyen a la comprensión de los procesos que generan beneficios en los programas a los que acabamos de hacer referencia.

Teniendo en cuenta que uno de los propósitos de la investigación fue analizar las diferencias en el grado de fidelidad de la implementación del PRPS y que la primera cuestión del estudio cualitativo fue: ¿Cuál ha sido el grado de fidelidad en la implementación del PRPS en los 3 docentes participantes en el estudio?, los resultados obtenidos al respecto indicaron que el grado de la fidelidad de la implementación en los tres casos estudiados fue diferente a pesar de que la información sobre el PRPS y la formación inicial proporcionada fue la misma para los tres docentes. En el caso 1 el grado de fidelidad de la implementación fue bajo, en el caso 2 el grado de fidelidad fue moderado y en el caso 3 fue alto. Esto es consistente con las conclusiones de Durlak (1998, p. 7) según las cuales "la aplicación de un programa es variable en función de los implementadores, y los resultados obtenidos están influidos por la ejecución de éstos". Como sugiere el citado autor y Pascual et al. (en prensa) la fidelidad en la aplicación de un programa no es una cuestión de "todo o nada", sino que hay grados de fidelidad a lo largo de un continuo, desde 0% a 100%. En el presente estudio estas diferencias parecen provenir de las características personales y actitudes de los maestros, sus diferentes niveles de habilidades pedagógicas, así como el nivel de profundidad en la comprensión del modelo. Sobre este asunto Hellison (2003) afirma que la posibilidad de aplicar un programa de intervención, como el PRPS, con fidelidad, tiene más que ver con el estilo personal y la filosofía del profesor que con las estrategias de enseñanza que aplica. En este sentido, nuestros resultados sugieren que la fidelidad de la implementación está influida por el grado de congruencia entre la orientación filosófica del programa y la de los individuos que lo implementan. Por lo tanto, la coherencia de los docentes con la filosofía del PRPS debe estar muy presente en la contratación y/o la selección de los implementadores de los programas (Petitpas et al., 2005). Otro de los factores que puede haber influido en las diferencias en la fidelidad de la implementación obtenidas en los resultados en los tres casos estudiados fue que en nuestro estudio los aplicadores del PRPS, a diferencia de lo que ha ocurrido en otros estudios (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Galvan, 2000; Hastie y Buchanan, 2000; Kallusky, 2000a; Martinek et al., 2001), no eran expertos en dicho programa sino que eran profesores que se iniciaron en el mismo y lo llevaron a cabo por primera vez, lo que implica el aprendizaje de nuevos procedimientos y estrategias metodológicas que debían compaginar con otras demandas en el desempeño de su profesión (Durlak, 1998). Es conveniente subrayar que el nivel de fidelidad de la

implementación de estos programas llevados a cabo por novatos no será tan elevado como el de los programas implementados directamente por los expertos en los mismos (e.g., véase Martinek, Hellison y Walsh, 2004). A esto se añade la dificultad señalada por Wright y Burton (2008) sobre la integración en el currículo escolar de los programas basados en el TPSR por su carácter obligatorio para los estudiantes. Por ejemplo, cuando el TPSR se incorpora en las actividades extraescolares, la participación suele ser voluntaria y los niños que participan están más motivados y tienen un mayor compromiso de partida con el programa (Schilling, 2001). Los resultados mostraron diferencias significativas en la fidelidad de la implementación realizada por cada uno de los docentes que participaron en este estudio respecto a los componentes clave del PRPS. El maestro del Caso 1, a pesar de conocer los niveles y objetivos de responsabilidad implementó el PRPS con una fidelidad baja, ya que aplicó estrategias metodológicas inadecuadas e inconsistentes con la filosofía del programa, como el castigo. Aplicó otras estrategias de forma ineficaz, aun siendo propias de esta visión de la educación, como el contrato conductual. Además, omitió partes de la estructura típica de las sesiones, como la reflexión, o las aplicó con baja calidad desautorizando a sus alumnos o siendo él el que enumeraba los objetivos sin favorecer la toma de conciencia de éstos. Y, por último, con sus actuaciones incoherentes con el PRPS fue perdiendo credibilidad y autoridad ante sus alumnos recurriendo a amenazas sancionadoras tradicionales como la visita al despacho del Director. La fidelidad de la implementación realizada por el maestro del Caso 2 fue moderada, ya que además de conocer los niveles y objetivos de responsabilidad, utilizó gran parte de las estrategias metodológicas de forma adecuada, aunque es reprochable la omisión de otras como el banco de la paz o el contrato conductual. En cuanto a la estructura típica de las sesiones generalmente llevó a cabo las diferentes fases de las mismas pero se encontraron incoherencias puntuales como la desautorización de sus alumnos en la autoevaluación o alguna descalificación en la reflexión grupal como poner a algún alumno como ejemplo a no seguir. Por último, destacó por sus características personales positivas aunque al principio de la intervención se dieron conductas incoherentes con la filosofía del PRPS en momentos puntuales, comprometiendo su papel como modelo a seguir, por ejemplo, al querer imponer orden gritando. En el docente del Caso 3, el grado de fidelidad en la implementación fue alto. Destacó la coherencia y el dominio de todos los componentes clave del PRPS. Puso de manifiesto el conocimiento de los niveles y objetivos de

responsabilidad, los explicó y consiguió que sus alumnos los comprendieran e interiorizaran. Además, a través del uso de las estrategias metodológicas más apropiadas en cada momento, favoreció que sus alumnos fueran verdaderos participantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que entendieron la función de cada una de ellas y supieron aplicarlas de forma autónoma, como por ejemplo el banco de la paz. Respecto a la estructura típica de las sesiones introdujo la flexibilidad necesaria en su aplicación adaptándose a las necesidades de sus alumnos y a los problemas surgidos en el aula en cada sesión. De esta manera, sus alumnos interiorizaron adecuadamente las partes de la sesión y la función que cumplía cada una de ellas. Por último, en todo momento ha sido un ejemplo a seguir siempre coherente con la filosofía del PRPS.

Por lo que respecta a la valoración de los efectos del PRPS sobre los niveles de responsabilidad de los alumnos y la segunda cuestión del estudio cualitativo: ¿El grado mayor de fidelidad en la implementación ha obtenido mejores resultados en sus alumnos? podemos concluir, según los resultados de nuestra investigación que los efectos del PRPS en los alumnos del Caso 1 fueron muy limitados, los del Caso 2 aceptables y los del Caso 3 destacaron sobre los anteriores, a pesar de que los alumnos y maestros de los Casos 2 y 3 necesitaron un periodo de adaptación al inicio de curso, debido a que era el primer año que impartían docencia en los respectivos. Ahondando en esta afirmación concluimos que en este estudio encontramos grandes diferencias entre los alumnos de los casos 1, 2 y 3 respecto a los niveles de responsabilidad alcanzados. De forma que los alumnos del caso 1, en el que la fidelidad de la implementación fue pobre, se adquirieron algunos de los objetivos del nivel I. En el caso 2, en el que la fidelidad de la implementación fue moderada, se adquirieron los niveles de responsabilidad I y II a pesar de la dificultad y la complejidad del grupo con el que se aplicó el programa, tal y como se ha descrito en el apartado Contextos y maestros participantes (p. 100). Por último, los alumnos del caso 3, en el que la fidelidad de la implementación realizada por el docente fue alta, alcanzaron los niveles I, II y III. Es decir, los efectos del PRPS sobre la evolución de los niveles de responsabilidad en los alumnos dependieron en buena medida del profesor que lo aplicó y del grado de correspondencia o fidelidad entre su actuación y los componentes clave del PRPS, dicho de otro modo, la actuación de los maestros y la coherencia con el programa fueron determinantes en la consecución de los objetivos de responsabilidad. Las diferencias entre los tres casos las atribuimos sobre todo al grado de coherencia en

la aplicación y a las competencias y cualidades personales y profesionales del profesorado: comunicativas, argumentales (dar buenas razones cuando se produce una situación crítica o un incidente o en la reflexión inicial), para afrontar conflictos y resolver problemas. Dicho de otro modo, los mejores resultados en los alumnos participantes en el PRPS se obtuvieron en el grupo del docente con mayor fidelidad en la implementación. La relación entre la aplicación de alta calidad y mejores resultados está ratificada en numerosos estudios realizados en las ciencias sociales (e.g., véase Durlak, 1998; Dusenbury et al., 2003) con algunas excepciones, como el estudio de Sánchez et al. (2007), en el que la calidad de la fidelidad de la implementación produjo un aumento en el consumo de alcohol, el consumo de marihuana y la ira. Entrando en detalle en cada uno de los niveles de responsabilidad destacamos que en los tres casos estudiados se encontró una evolución positiva de los alumnos respecto al nivel I de responsabilidad, centrado en el respeto a los derechos y sentimientos de los demás, quizá por ser el primer nivel que se introdujo y que no se abandonó en toda la intervención, que tuvo una duración de un curso escolar. Esto proporcionó el tiempo suficiente a los alumnos para comprender, practicar, aceptar e interiorizar las conductas positivas relacionadas con los objetivos planteados en este nivel. Esto concuerda con estudios previos como los de Galvan (2000), Kallusky (2000a), Lifka (1990), Schilling (2001) o Williamson y Georgiadis (1992). Sin embargo, en contraste con dichos estudios, el respeto entre compañeros no fue un objetivo alcanzado plenamente tal y como podemos observar en los resultados obtenidos por Pardo (2008). Respecto al nivel II, centrado en la participación y el esfuerzo, se encontró una evolución positiva en los alumnos de los casos 2 y 3, en la línea de las investigaciones de Compagnone (1995), Lifka (1990) y Schilling (2001) en las que confirman que a través de un programa basado en el Modelo de Responsabilidad se pueden mejorar estos aspectos. La mejora en el nivel III, centrado en la autonomía personal, se produjo sólo en los alumnos del Caso 3, ya que aumentó el tiempo que los alumnos participantes fueron capaces de trabajar por ellos mismos sin la supervisión directa del profesor, al igual que en el trabajo de Pardo (2008) y su capacidad para plantearse metas a corto plazo y conseguirlas. Resultados similares se pueden encontrar en los trabajos de Georgiadis (1990), Lifka (1990) o Williamson y Georgiadis (1992). No se encontraron resultados destacables relacionados con los últimos niveles, en relación con aspectos como la cooperación, la ayuda a los demás y el liderazgo. Estos resultados contrastan con los

obtenidos por Compagnone (1995), Galvan (2000) y Williamson y Georgiadis (1992) donde los participantes mejoraron su capacidad de ayuda a los demás. La explicación que le damos a esta falta de resultados es el reducido tiempo dedicado al Nivel IV, derivada de la evolución de los propios grupos, del tiempo limitado de la intervención, del planteamiento de los niveles de forma secuencial y también por la edad de los estudiantes, lo que hace que el proceso de adquisición de los niveles de responsabilidad sea más lento que en anteriores intervenciones realizadas con alumnos de Educación Secundaria. La presente investigación no encontró ningún cambio en el nivel V de transferencia de los aprendizajes fuera del gimnasio, en la misma línea de los resultados obtenidos en los estudios realizados por diversos autores (Cummings, 1998; Cutforth, 1997; DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Kallusky, 1991; Lifka, 1990; Martinek et al., 2001). Tal y como quedó confirmado en el trabajo de Jiménez (2000), el Nivel V del Modelo de Responsabilidad es el más difícil de alcanzar.

Por último, en lo que se refiere a la valoración del PRPS desde la perspectiva de los maestros participantes en este estudio y la tercera cuestión del estudio cualitativo: ¿Qué valoración hacen del PRPS los docentes que lo implementaron? podemos concluir que existió acuerdo en cuanto a los puntos fuertes, dificultades encontradas en el proceso y propuestas de mejora del PRPS, básicamente similares a los resultados obtenidos por Dyson y O'Sullivan (1998). Desde el punto de vista de los profesores que participaron en la implementación del programa, los principales puntos fuertes del PRPS fueron su valor intrínseco, su aplicabilidad al contexto escolar, su capacidad de promover su desarrollo profesional como educadores, los beneficios obtenidos por sus alumnos y que fue una herramienta útil para el fomento de la reflexión de sus estudiantes. Esto se puede resumir diciendo que el PRPS presenta cuatro características cuya fortaleza está relacionada directamente con su aplicabilidad. La primera, se refiere a la existencia de una realidad social de referentes normativos difusos en la que la acción educativa resulta compleja. Desde esta perspectiva, una de las claves de la buena marcha del PRPS radica en su adecuación al contexto social al que se dirige, en este caso el contexto escolar, característica ésta que podría resumirse en el concepto de aplicabilidad social. La segunda característica del PRPS que puede contribuir a explicar los beneficios que produce en los maestros participantes se refiere a su aplicabilidad docente, ya que, los entrevistados han señalado que el PRPS presenta una estructura y diseño muy cercano al tipo de recursos y estrategias docentes que los mismos utilizan en

el aula, lo que también constituye una de las razones de que su aplicación resulte fructífera. La tercera fortaleza del programa radica en su aplicabilidad graduable, debido a que parte de una diferenciación inicial de niveles en la que se plantean objetivos secuenciados y jerarquizados que, según los entrevistados, facilita la planificación del trabajo a medio y largo plazo. En cuarto lugar, el programa presenta una fortaleza que podría ser definida como su aplicabilidad automotivante, pues la intervención genera un efecto positivo en motivación y elevación de la autoestima en los propios docentes, derivado de la sensación de aprendizaje, desarrollo profesional y prestigio laboral que la participación en el PRPS les proporciona.

Pero si es importante la identificación de los aspectos que contribuyen a que la intervención resulte beneficiosa para la población sobre la que se aplica el programa, no lo es menos el conocimiento de aquellos aspectos que, según sus implementadores, limitan la acción del mismo. En este sentido, la presente investigación ha puesto de manifiesto la presencia de tres grandes escollos relacionados con el proceso de implementación más que con el PRPS en sí mismo. Las dificultades manifestadas por los docentes se encuentran en el marco temporal de aplicación del PRPS, los prejuicios de los alumnos respecto a los contenidos de la asignatura de EF y, por último, las dificultades de los alumnos para participar en los procesos de reflexión y diálogo estipulados por el programa. En cuanto a la primera dificultad, hay que tener presente que no sólo se refiere a las contrariedades de encajar la aplicación del PRPS en sesiones de 45 a 60 minutos, sino también al inconveniente derivado del escaso tiempo que la asignatura de EF ocupa en el cómputo total de horas del calendario escolar. En segundo lugar, el programa se enfrenta también con el obstáculo de que la expectativa mayoritaria de los alumnos respecto al contenido de la EF está muy vinculada a la actividad lúdica y motriz, por lo que es necesario un tiempo de adaptación y el aprendizaje de una serie de hábitos nuevos para adaptarse a la estructura típica de las sesiones y los nuevos contenidos, más actitudinales, enmarcados en esta materia que siempre ha destacado por su componente procedimental. Estrechamente relacionada con ésta se encuentra la tercera limitación del programa identificada en la investigación, que son las dificultades de los alumnos para llevar a cabo las tareas de reflexión y diálogo, que se explicarían tanto por el hecho de que se trata de tareas a las que no están habituados, a las limitaciones propias debidas a la edad temprana de los alumnos participantes como a las carencias de los profesores para lograr estimularlas.

Finalmente, la investigación ha permitido apuntar la existencia de dos aspectos que podrían aumentar la eficacia en la aplicación del programa y que ha surgido de los docentes como propuestas de mejora. En ambos casos se trata de ampliaciones del radio de intervención del mismo. Por un lado, se subraya la conveniencia de implicar en la aplicación del PRPS al conjunto de la comunidad educativa, habida cuenta de la importancia de la figura del tutor, el clima escolar y la coordinación y coherencia entre profesores en la socialización de los niños. Esta ampliación se debería extender también a las propias familias de los alumnos. Por otro lado, se señala que sería oportuno anticipar la edad de aplicación del PRPS a antes de los diez años, lo que permitiría realizar un trabajo de base previo que aumentaría la eficacia en edades posteriores.

Estudio Cuantitativo

Como hemos comentado anteriormente el objetivo del estudio cuantitativo fue evaluar el impacto del PRPS sobre la autoeficacia de recursos sociales, aprendizaje autorregulado, eficacia autorregulatoria, expectativas sociales, autoeficacia social y asertiva de los alumnos participantes.

1. Diseño y variables

La intervención consistió en un diseño cuasiexperimental intersujetos con medidas repetidas pre-postest, con grupo de control no equivalente (Campbell y Stanley, 1966; Cook y Campbell, 1979). Este diseño emplea grupos formados naturalmente y el fenómeno se estudia en su entorno real (Cook y Campbell, 1979) como por ejemplo, la escuela. Es decir, surgió para examinar las intervenciones sociales que tienen su origen en el medio natural (Herrero, 2002).

La representación gráfica del diseño cuasiexperimental empleado en este estudio se presenta en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Representación gráfica del diseño cuasiexperimental.

| Grupo | Asignación | Pretest | Intervención | Postest |
|--------------|-------------------------------|----------------|--------------|----------------|
| Intervención | No aleatoria pero conocida | O _i | X | O _i |
| Control | No aleatoria pero conocida | O _c | | O _c |

Las variables del estudio fueron las siguientes:

La variable independiente fue el tipo de programa diferenciándose la clase de EF convencional frente al PRPS. Los alumnos del grupo de intervención realizaron el PRPS, con un docente formado en el Modelo de Hellison, utilizando la metodología y estructura propia, siguiendo las unidades didácticas elaboradas para tal fin. Los alumnos del grupo de control realizaron las sesiones de EF con otro docente que seguía un

currículo convencional propio del nivel educativo en el que se encontraban los alumnos.

Las variables dependientes fueron 6 dimensiones de autoeficacia: recursos sociales, aprendizaje autorregulado, eficacia autorregulatoria, expectativas sociales, social y asertiva.

2. Método

2.1 Instrumentos

Escala de Autoeficacia para Niños (Bandura, 2001). El empleo de esta escala pretendió medir los efectos que el PRPS tuvo sobre la autoeficacia de los alumnos participantes cuantitativamente. Esta escala ha demostrado tener adecuadas características psicométricas en otros estudios (Carrasco y del Barrio, 2002).

Para medir la autoeficacia se utilizaron las siguientes 6 dimensiones de la versión traducida al castellano de la escala de Autoeficacia para Niños (Bandura, 2001): *Eficacia para conseguir recursos sociales*, que evalúa la percepción de capacidad del alumno para obtener ayuda de profesores, adultos, compañeros y amigos. Un ejemplo de ítem de esta dimensión es “Me siento capaz de conseguir la ayuda de un amigo cuando tengo problemas con otros chicos”. *Aprendizaje autorregulado*, que mide la percepción del alumno de sus habilidades para el aprendizaje y la gestión de las actividades escolares. Ejemplo: “Me siento capaz de participar en clase”. *Eficacia autorregulatoria*, que evalúa la percepción de eficacia del alumno sobre su capacidad de resistir a la presión de los pares cuando le proponen realizar conductas de riesgo. Ejemplo: “Me siento capaz de negarme cuando mis amigos me ofrecen cigarrillos”. *Eficacia para cumplir las expectativas sociales*, mide la percepción que el alumno tiene sobre su capacidad de cumplir con lo que los padres, profesores e iguales esperan de él. Ejemplo: “Me siento capaz de cumplir con lo que mis amigos esperan de mí”. *Autoeficacia social*, que mide las creencias del alumno sobre su capacidad para relacionarse con otros y trabajar en equipo. Ejemplo: “Me siento capaz de hacer y conservar amigos de mi sexo”. *Eficacia autoasertiva*, mide la percepción del alumno sobre su capacidad para expresar opiniones y manejar situaciones problemáticas. Ejemplo: “Me siento capaz de defenderme cuando siento que me tratan injustamente”.

Adaptación de la Escala de Autoeficacia de Bandura (2001).

Se realizaron algunos cambios respecto a la escala en versión castellana de Autoeficacia para Niños de Bandura (2001) con la intención de adaptar el instrumento a los objetivos de la investigación y a las características de la población a la que iba dirigida. Un grupo de cinco expertos en Psicología Social y de la Educación seleccionaron las dimensiones que se encontraban relacionadas con el PRPS. También se redactaron algunos de los ítems de la escala con un lenguaje más afín al que se utiliza en el territorio español. A continuación se administró, de manera individual, una primera versión a un grupo piloto de 20 niños de 10 y 11 años de edad (10 chicos y 10 chicas) con el objetivo de valorar el grado de comprensión de los ítems de la escala. Una vez detectadas las dificultades, el grupo de expertos se volvió a reunir para redactar de nuevo algunos ítems y elaborar la versión definitiva. Una de las modificaciones que se introdujeron en la escala fue la formulación de la pregunta inicial del cuestionario optando por el enunciado «Me siento capaz ...» en vez de «¿Qué fácil te resulta ...?» ya que se consideró que esta redacción recogía de modo más preciso el concepto de autoeficacia y resultaba más fácil de entender por los alumnos. En la dimensión “*obtención de recursos sociales*” se sustituyó “problemas sociales” por “problemas con otros chicos”. En la dimensión “*aprendizaje autorregulado*”, se eliminaron 3 ítems por considerarlos poco apropiados para la edad de los alumnos (motivarte, planificarte y utilizar la biblioteca). Se introdujo un ítem relacionado con el nivel II (“realizar el trabajo escolar con interés”) y un ítem relativo al nivel III del PRPS (“cuando tengo muchas tareas escolares, saber cuál tengo que hacer primero”). En la dimensión “*eficacia autorregulatoria*”, se han eliminado 3 ítems por no considerarlos apropiados para la edad de los participantes (usar crack, tener relaciones sexuales y faltar a clase). Tras el análisis de fiabilidad se eliminó 1 ítem (“...controlar mi temperamento”) porque no contribuía a mejorar la fiabilidad de la dimensión ni de la escala. Se buscaron sinónimos en algunos ítems para favorecer la comprensión (ej. nombres de bebidas alcohólicas por alcohol y píldoras por pastillas). En la escala “*expectativas sociales*” se ha eliminado la palabra *expectativas* y se ha sustituido la palabra *profesores* por *maestros*. En la dimensión “*autoeficacia social*”, se ha eliminado un ítem tras el análisis de la fiabilidad (“...conversar con personas que no conozco”). En la dimensión “*eficacia asertiva*”, se ha sustituido la expresión *mantenerse firme* por la expresión “negarme a”. El rango de respuesta de la escala es de tipo Lickert siendo 1 *Nada capaz* y 5 *Muy*

capaz (véase el Apéndice C para prueba completa).

2.2 Procedimiento

Selección de la muestra. El muestreo o proceso para obtener una representación de la población en las variables objeto de interés, fue un muestreo no probabilístico incidental. Ya que “en el momento en que bajamos a la arena de lo cotidiano en evaluación de programas, se descarta el muestreo probabilístico” (Chacón, Anguera y López, 2000, p. 127). Con el muestreo no probabilístico incidental o casual, el investigador selecciona la muestra por su accesibilidad, en este caso los docentes encargados de la aplicación del PRPS y los centros educativos de primaria. A pesar de que en estos casos el grado de control es bajo y la asignación de los participantes no es aleatoria (Cook y Campbell, 1979; Peracchio y Cook, 1988; Arnau, 1998), estos diseños permiten realizar comparaciones (Campbell y Standley, 1966) entre el grupo de intervención y el grupo de control mediante medidas pretest-postest. No se puede suponer que el grupo de intervención y el de control sean equivalentes en todas las características, es esencial que en el pretest exista semejanza entre ambos grupos en la variable dependiente. El uso de un grupo de comparación permite controlar las amenazas a la validez interna debidas a la historia, maduración, evaluación, instrumentación y regresión (Campbell y Standley, 1966; Cook y Campbell, 1979).

Recogida de datos. Se aplicó la escala de Autoeficacia en el pretest y postest al grupo de intervención y control para valorar los efectos del PRPS en las dimensiones de autoeficacia. Los alumnos recibieron instrucciones sobre la importancia de su sinceridad y se les indicó que pidiesen ayuda si la necesitaban, para lo cual una investigadora estaba con ellos en el aula. El procedimiento además aseguraba el anonimato de los alumnos. En el Cuadro 6 se resume la planificación de esta fase del estudio cuantitativo.

Cuadro 6. Matriz de planificación de recogida de datos cuantitativos.

| ¿Qué se quiere saber? | ¿Con qué instrumentos? | ¿De qué fuentes se obtienen los datos? | ¿Quién es el responsable de recoger los datos? | ¿En qué momento temporal? |
|--|--|---|--|---|
| Efectos del PRPS sobre la autoeficacia de los participantes como grupo de intervención | Adaptación de la Escala de Autoeficacia de Bandura | Alumnos de los grupos de control e intervención | D. Marín E. Tormo J. Montesó | Pretest (octubre) Postest (mayo) |

Análisis de los datos. El análisis de los datos cuantitativos se realizó con el paquete estadístico SPSS.15. La fiabilidad de cada una de las dimensiones de la versión modificada de la escala de autoeficacia se obtuvo a través del cálculo de la consistencia interna, como indica Bandura (1990) en su guía para la construcción de escalas de autoeficacia considerando el Alfa de Cronbach de cada dimensión. Para analizar la influencia del programa sobre los participantes en las 6 dimensiones de autoeficacia, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas 2 (Grupo) x 2 (Tiempo). El factor grupo (variable independiente) incluyó al grupo de intervención y al grupo de control. El factor tiempo incluyó dos momentos temporales: antes y después de la intervención. Se utilizó un nivel alfa de .05 para todas las pruebas estadísticas.

3. Resultados

En este apartado se muestran los resultados del análisis de fiabilidad de las dimensiones de autoeficacia. Posteriormente, se presentan los resultados del análisis de varianza de las dimensiones de autoeficacia obtenidos en los tres grupos donde se llevó a cabo la intervención.

3.1 Análisis de la fiabilidad de las dimensiones de autoeficacia.

Para analizar la fiabilidad de las dimensiones de autoeficacia se administró la adaptación de la Escala de Autoeficacia para Niños a 399 alumnos de 5º de Primaria de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, 206 chicos y 193 chicas, procedentes de 10 colegios de enseñanza pública de la provincia de Valencia seleccionados según muestreo no probabilístico.

La escala total obtuvo un buen índice de fiabilidad o de consistencia interna, con un Alfa de Cronbach (1951) de .8852. La fiabilidad de cada una de las escalas varió, destacando en los factores de eficacia autorregulatoria, expectativas sociales y aprendizaje autorregulado y se mostró más débil en autoeficacia social y recursos sociales, como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1.

Fiabilidad de las dimensiones de la Escala de Autoeficacia.

| Dimensión | Alfa de Cronbach |
|-----------------------------------|------------------|
| Conseguir recursos sociales | ,5420 |
| Aprendizaje autorregulado | ,7865 |
| Eficacia autorregulatoria | ,9164 |
| Cumplir las expectativas sociales | ,8047 |
| Autoeficacia Social | ,5786 |
| Autoeficacia Asertiva | ,6228 |

En la Tabla 2, se observa la media y desviación típica de los ítems de la escala, así como la correlación de cada uno de ellos con el total y el alpha sin el ítem. En relación con el análisis de los ítems, las correlaciones ítem-factor fueron elevadas especialmente en el factor de expectativas sociales con oscilaciones entre .57 a .71 y en el factor de eficacia autorregulatoria con correlaciones entre .48 a .90 y, en menor medida, en el factor de autoeficacia social con correlaciones entre .24 a .52, o el factor de autoeficacia para conseguir recursos sociales con correlaciones entre .20 a .40. Además, para todos los ítems se obtuvieron correlaciones ítem-subescala superiores a .20. Como se puede observar la gran mayoría de los ítems contribuyeron a aumentar la fiabilidad, ya que, su eliminación hacía descender el alfa global del factor, salvo el ítem

6 del factor de eficacia autorregulatoria y el 3 en el factor de autoeficacia social cuyas eliminaciones hicieron aumentar la fiabilidad de los respectivos factores que pasaron de .87 a .92 y de .47 a .58 respectivamente y otros cuatro ítems que hacían aumentar la fiabilidad global en cantidades inapreciables, por lo que se decidió mantenerlos por la información que aportan.

Tabla 2. Análisis de los ítems

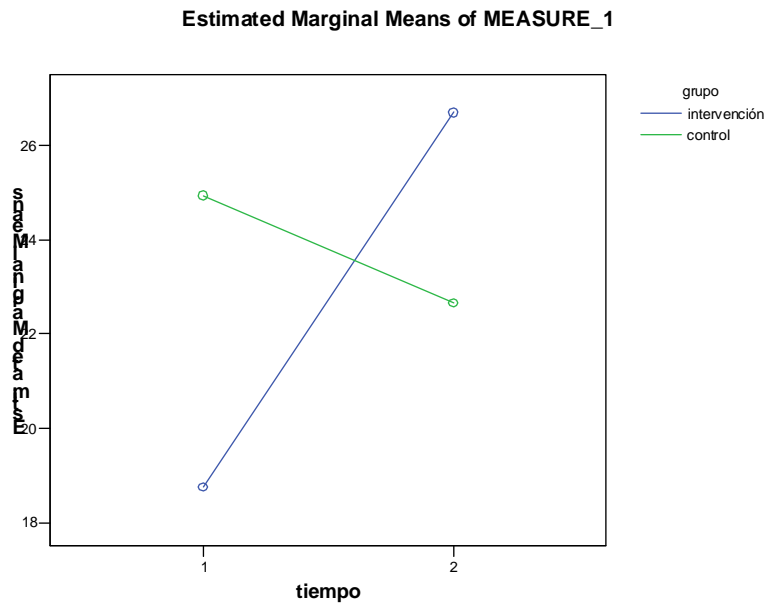
| | Media | Desv. Típica | Correlación Item-Total corregida | Alpha al eliminar el ítem |
|-------------------------------|---------|--------------|----------------------------------|---------------------------|
| Social | 12.6294 | 2.6104 | | |
| AS1 | 3.7614 | 1.4138 | .5156 | .2552 |
| AS2 | 4.2665 | 1.2489 | .4676 | .3449 |
| AS4 | 4.6015 | .7919 | .2374 | .6621 |
| Aprendizaje autorregulado | 42.1271 | 5.9027 | | |
| AA1 | 4.1158 | .9702 | .5001 | .7629 |
| AA2 | 3.8192 | 1.2095 | .4238 | .7743 |
| AA3 | 4.2486 | .9523 | .5692 | .7549 |
| AA4 | 4.0960 | 1.2052 | .2968 | .7923 |
| AA5 | 4.4605 | .8036 | .4381 | .7713 |
| AA6 | 4.1271 | .9833 | .4834 | .7649 |
| AA7 | 4.0847 | 1.1183 | .5277 | .7586 |
| AA8 | 4.3785 | .8766 | .5895 | .7542 |
| AA9 | 4.3927 | .8945 | .4966 | .7641 |
| AA10 | 4.4040 | .9918 | .3284 | .7833 |
| Eficacia autorregulatoria | 22.4974 | 4.9943 | | |
| EA1 | 4.0876 | 1.3089 | .4838 | .9646 |
| EA2 | 4.5928 | 1.1156 | .8881 | .8771 |
| EA3 | 4.5876 | 1.1276 | .8748 | .8795 |
| EA4 | 4.6314 | 1.0953 | .9024 | .8748 |
| EA5 | 4.5979 | 1.1082 | .8561 | .8838 |
| Cumplir expectativas sociales | 13.0732 | 2.2974 | | |
| EX1 | 4.3838 | .9382 | .6717 | .7121 |
| EX2 | 4.3283 | .8935 | .7162 | .6649 |
| EX3 | 4.3611 | .8764 | .5728 | .8110 |
| Conseguir recursos sociales | 15.0519 | 3.1635 | | |
| RS1 | 4.0545 | .9814 | .1987 | .5604 |
| RS2 | 3.6208 | 1.2835 | .3841 | .4186 |
| RS3 | 3.7481 | 1.2610 | .3364 | .4627 |
| RS4 | 3.6286 | 1.3188 | .3952 | .4071 |
| Asertiva | 15.6718 | 3.5129 | | |
| A1 | 3.7442 | 1.2297 | .3425 | .5945 |
| A2 | 4.1318 | 1.1765 | .4469 | .5246 |
| A3 | 4.0026 | 1.3204 | .4479 | .5181 |
| A4 | 3.7933 | 1.3916 | .3809 | .5721 |

También se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre las subescalas y entre éstas y la escala global. Las correlaciones de la escala global con las subescalas fueron todas estadísticamente significativas al nivel de .01. Mientras que las correlaciones entre escalas, resultaron también estadísticamente significativas al nivel de .01, excepto en el caso de la escala de autoeficacia para cumplir expectativas sociales con las escalas de obtención de recursos sociales, social y asertiva en el que las correlaciones no resultaron significativas.

3.2 Análisis de varianza de las dimensiones de autoeficacia

Los resultados obtenidos en el colegio de Xirivella (centro 1) indicaron que el efecto de la intervención sobre la dimensión de autoeficacia para obtener *recursos sociales*, no resultó estadísticamente significativo, ni en tiempo ($F = .049, p = .826$), ni en grupo ($F = 1.060, p = .309$). El PRPS mejoró en el grupo de intervención frente al de control la percepción de la capacidad para el *aprendizaje autorregulado*, ya que las diferencias fueron significativas en la variable grupo ($F = 9.014, p = .005$), aunque no fueron estadísticamente significativas en tiempo ($F = 1.708, p = .199$). El efecto de la interacción fue estadísticamente significativo en la dimensión de *eficacia autorregulatoria* ($F = 11.624, p = .001$). La interacción mostró que la intervención tuvo un efecto significativo (Figura 6) porque el grupo de intervención en el pretest tenía una media (18.75) inferior a la del grupo de control (24.94). Tras la aplicación del programa el grupo de intervención presentó una media (26.71) superior al grupo de control (22.67) en cuanto a la eficacia autorregulatoria. Además, el grupo de control disminuyó levemente el nivel de eficacia autorregulatoria en el postest, lo que es muestra de que la mejora significativa del grupo de intervención no se debió al paso del tiempo, sino a la implementación del PRPS.

Figura 6. Diagramas del perfil. Medias marginales estimadas de la eficacia autorregulatoria en el Centro 1



En la percepción de la capacidad para *cumplir con las expectativas sociales* no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en tiempo ($F = 3.481, p = .069$) ni por grupo ($F = 3.661, p = .063$). Por otra parte, el efecto del tiempo no fue estadísticamente significativo en la autoeficacia *social* ($F = 1.781, p = .190$), ni el del grupo ($F = .467, p = .498$). El efecto sobre la autoeficacia *asertiva* tampoco fue estadísticamente significativo ni en tiempo ($F = 1.248, p = .271$), ni en grupo ($F = 3.103, p = .086$).

En la tabla 3 se muestran los resultados del ANOVA en las 6 dimensiones de autoeficacia en el centro 1.

Tabla 3:

Resultados del ANOVA en las 6 dimensiones de autoeficacia en el centro 1.

| Dimensión | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---------------------------|----------|----------|
| Recursos sociales | | |
| Tiempo | .049 | .826 |
| Grupo | 1.060 | .309 |
| Tiempo*Grupo | .536 | .468 |
| Aprendizaje autorregulado | | |
| Tiempo | 1.708 | .199 |
| Grupo | 9.014 | .005** |
| Tiempo*Grupo | 3.780 | .059 |
| Eficacia autorregulatoria | | |
| Tiempo | 3.580 | .066 |
| Grupo | .518 | .476 |
| Tiempo*Grupo | 11.624 | .001** |
| Expectativas sociales | | |
| Tiempo | 3.481 | .069 |
| Grupo | 3.661 | .063 |
| Tiempo*Grupo | .134 | .717 |
| Social | | |
| Tiempo | 1.781 | .190 |
| Grupo | .467 | .498 |
| Tiempo*Grupo | .597 | .444 |
| Asertiva | | |
| Tiempo | 1.248 | .271 |
| Grupo | 3.103 | .086 |
| Tiempo*Grupo | .375 | .544 |

* $p < .05$ ** $p < .01$

Los resultados obtenidos en el colegio de Paterna (centro 2) son los siguientes. El efecto del PRPS sobre la autoeficacia no fue significativo en ninguna de las dimensiones como se puede apreciar en la tabla 4. En cuanto a la autoeficacia de *recursos sociales*, no resultó estadísticamente significativo, ni en tiempo ($F = .056$, $p = .814$), ni en grupo ($F = .318$, $p = .577$). Se encontraron diferencias significativas en la variable tiempo para el *aprendizaje autorregulado* ($F = 4.578$, $p = .040$) aunque en esta dimensión no existieron diferencias estadísticamente significativas por grupo ($F = 1.372$, $p = .250$). En *eficacia autorregulatoria* tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas ni en tiempo ($F = 1.437$, $p = .239$) ni en grupo ($F = .026$, $p = .873$). El PRPS también mejoró a lo largo de la intervención la percepción de la

capacidad para *cumplir con las expectativas sociales* ($F = 5.642, p = .023$) aunque en esta dimensión no se encontraron diferencias estadísticamente significativas por grupo ($F = .048, p = .828$). Por otra parte, el efecto del tiempo no fue estadísticamente significativo en la autoeficacia *social* ($F = .568, p = .456$), ni el del grupo ($F = .612, p = .440$). El efecto sobre la autoeficacia *asertiva* no fue estadísticamente significativo ni en tiempo ($F = 1.419, p = .242$), ni en grupo ($F = .000, p = 1$).

En la tabla 4 se muestran los resultados del ANOVA en las 6 dimensiones de autoeficacia en el centro 2.

Tabla 4:

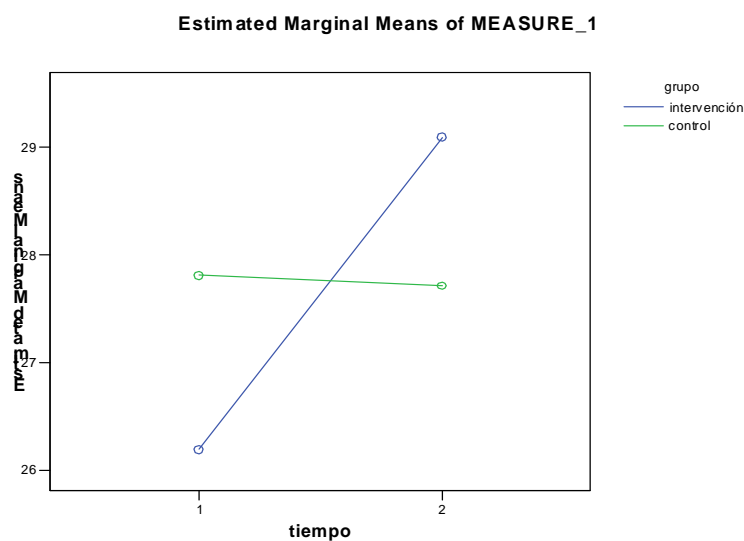
Resultados del ANOVA en las 6 dimensiones de autoeficacia en el centro 2.

| Dimensión | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---------------------------|----------|----------|
| Recursos sociales | | |
| Tiempo | .056 | .814 |
| Grupo | .318 | .577 |
| Tiempo*Grupo | .350 | .558 |
| Aprendizaje autorregulado | | |
| Tiempo | 4.578 | .040* |
| Grupo | 1.372 | .250 |
| Tiempo*Grupo | .221 | .641 |
| Eficacia autorregulatoria | | |
| Tiempo | 1.437 | .239 |
| Grupo | .026 | .873 |
| Tiempo*Grupo | .014 | .906 |
| Expectativas sociales | | |
| Tiempo | 5.642 | .023* |
| Grupo | .048 | .828 |
| Tiempo*Grupo | .083 | .775 |
| Social | | |
| Tiempo | .568 | .456 |
| Grupo | .612 | .440 |
| Tiempo*Grupo | 1.469 | .234 |
| Asertiva | | |
| Tiempo | 1.419 | .242 |
| Grupo | .000 | 1 |
| Tiempo*Grupo | 2.587 | .117 |

* $p < .05$ ** $p < .01$

Por último, los resultados obtenidos en el colegio de Canet d'en Berenguer (centro 3) fueron los siguientes. El efecto del PRPS sobre la autoeficacia de *recursos sociales*, no resultó estadísticamente significativo, ni en tiempo ($F = .109, p = .743$), ni en grupo ($F = 3.726, p = .061$). El PRPS mejoró en el grupo de intervención frente al de control la percepción de la capacidad para el *aprendizaje autorregulado* ($F = .217, p = .038$) aunque en esta dimensión no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el tiempo. Sin embargo, el efecto de la interacción fue estadísticamente significativo con un nivel alfa inferior a .05 en la dimensión de *eficacia autorregulatoria* ($F = 4.165, p = .048$), como se puede apreciar en la tabla 5. La interacción muestra que la intervención tuvo un efecto significativo (figura 7) porque el grupo de intervención en el pretest tenía una media (26.16) un poco inferior a la del grupo de control (27.81). Tras la aplicación del programa el grupo de intervención presentó una media (29.10) superior al grupo de control (27.71) en cuanto a eficacia autorregulatoria. Además, el grupo de control disminuyó levemente el nivel de eficacia autorregulatoria en el postest, lo que mostró que la mejora significativa del grupo de intervención no se debió al paso del tiempo, sino a la implementación del PRPS.

Figura 7. Diagramas del perfil. Medias marginales estimadas de la eficacia autorregulatoria en el Centro 3.



Por otra parte, el efecto del tiempo no fue estadísticamente significativo en la autoeficacia para *cumplir las expectativas de otros significativos* ($F = .287, p = .595$), ni el del grupo ($F = 2.760, p = .104$). En la escala de autoeficacia *social*, fue significativo estadísticamente el efecto del tiempo ($F = 7.478, p = .009$), pero no el del grupo ($F = .250, p = .620$). Por último, el efecto sobre la autoeficacia *asertiva* no fue estadísticamente significativo ni en tiempo ($F = 1.546, p = .221$), ni en grupo ($F = .437, p = .512$).

En la tabla 5 se muestran los resultados del ANOVA en las 6 dimensiones de autoeficacia en el centro 3.

Tabla 5:

Resultados del ANOVA en las 6 dimensiones de autoeficacia en el centro 3

| Dimensión | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---------------------------|----------|----------|
| Recursos sociales | | |
| Tiempo | .109 | .743 |
| Grupo | 3.726 | .061 |
| Tiempo*Grupo | .594 | .446 |
| Aprendizaje autorregulado | | |
| Tiempo | .528 | .472 |
| Grupo | .217 | .038* |
| Tiempo*Grupo | .261 | .612 |
| Eficacia autorregulatoria | | |
| Tiempo | 3.653 | .063 |
| Grupo | .020 | .887 |
| Tiempo*Grupo | 4.165 | .048* |
| Expectativas sociales | | |
| Tiempo | .287 | .595 |
| Grupo | 2.760 | .104 |
| Tiempo*Grupo | .032 | .859 |
| Social | | |
| Tiempo | 7.478 | .009** |
| Grupo | .250 | .620 |
| Tiempo*Grupo | .447 | .508 |
| Asertiva | | |
| Tiempo | 1.546 | .221 |
| Grupo | .437 | .512 |
| Tiempo*Grupo | .990 | .326 |

* $p < .05$ ** $p < .01$

4. Discusión

Este apartado tiene la finalidad de sintetizar y comparar los resultados cuantitativos obtenidos en el desarrollo de esta investigación. Este trabajo se ha centrado en determinar si el Programa de intervención implementado (PRPS) ha producido efectos significativos en el desarrollo de la autoeficacia del alumnado participante. Durante mucho tiempo se ha admitido que la EF promueve el desarrollo positivo y que su práctica habitual era capaz, por sí sola, de generar valores y cualidades socialmente deseables, como la autoeficacia. Sin embargo, se ha comprobado que la práctica de la EF, no produce estos efectos de forma automática, sino que ha de practicarse de una forma planificada. La mayor parte de la comunidad científica (Bredemeier et al., 1986; Escartí et al., 2006; Ewing et al., 2002; Hedstrom y Gould, 2004; Romance et al., 1986) defiende que la participación deportiva puede promover el incremento de habilidades para la vida en los niños sólo cuando el programa deportivo ha sido celosamente diseñado.

El objetivo de este trabajo ha sido adaptar el modelo de Hellison (1985) al contexto español e implementarlo en el ámbito escolar con niños de escuela primaria. En este estudio implementamos el PRPS en el plan de estudios del área de EF, ya que este programa utiliza el deporte como metáfora para enseñar responsabilidad y mejorar la autoeficacia de los participantes promoviendo sus habilidades para la vida. Para evaluar el efecto del PRPS sobre las diferentes dimensiones de autoeficacia de los alumnos participantes se utilizó la Escala de Autoeficacia para niños (Bandura, 2001). Esta escala es un instrumento que ha mostrado características psicométricas adecuadas y una importante coherencia con escalas utilizadas en trabajos anteriormente realizados por otros autores (Bandura et al., 1996; Caprara et al., 1998; Pastorelli et al., 2001) como la Escala de agresividad (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001). La fiabilidad y validez halladas en este instrumento permiten utilizar la escala de autoeficacia percibida resultante, como una buena medida para el conocimiento de esta variable en la población infantil, cuyas implicaciones en el desarrollo social y emocional parecen relevantes.

Los resultados obtenidos en este estudio respecto a la fiabilidad de la escala y al análisis de los ítems son coherentes con los obtenidos por diferentes autores en

anteriores trabajos. En relación con la fiabilidad de la versión de la Escala de Autoeficacia obtenida en este estudio, los mayores índices estuvieron asociados a la eficacia autorregulatoria, expectativas sociales y aprendizaje autorregulado y se mostró más débil en autoeficacia social y recursos sociales, en la línea de los estudios de Choi, Fuqua, y Griffin (2001), y Miller, Coombs y Fuqua (1999). En cuanto al análisis de los ítems, las correlaciones ítem-factor fueron elevadas especialmente en el factor de expectativas sociales, en la línea de los resultados obtenidos por Carrasco y del Barrio (2002).

Por último, en cuanto al análisis de varianza, los resultados obtenidos después de la aplicación del PRPS nos conducen a confirmar que se han producido diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo de intervención. Los resultados indican que en dos de los grupos de intervención ha mejorado la eficacia autorregulatoria, ya que antes de iniciar la intervención mostraban medias inferiores a los grupos de control, mientras que al finalizar la implementación del PRPS sus medias fueron superiores a las obtenidas por el grupo de control. Nuestros resultados sugieren que, con el PRPS además de aprender responsabilidad personal y social con una evolución en los niveles de responsabilidad de forma diferencial en cada grupo de intervención, como se ha demostrado gracias al empleo de metodología cualitativa, los participantes desarrollan unas percepciones más positivas sobre sus capacidades para resistir la presión de los iguales. Creemos que el proceso de la reflexión que formó una parte fundamental del programa y del refuerzo positivo recibido por los participantes en cada sesión promovió el desarrollo de la autoeficacia en esta dimensión. Nuestro estudio incluyó grupo de control para mostrar que los resultados o cambios obtenidos se deben directamente a intervención y no a factores no específicos, tales como, por ejemplo, la implicación en un proceso de grupo, el efecto de la maduración o el paso del tiempo.

Las dimensiones de autoeficacia social, asertiva y de eficacia autorregulatoria se han utilizado en trabajos anteriores para evaluar el desarrollo personal y social de niños y adolescentes (Anderson, Sabatelli y Trachtenberg, 2007; Sabatelli, Anderson y LaMotte, 2001). En este estudio tan sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de eficacia autorregulatoria a favor del grupo de intervención en los centros de Xirivella (centro 1) y de Canet d'en Berenguer (centro 3), mientras que en el resto de dimensiones las diferencias no resultaron significativas en ninguno de los tres centros. La eficacia autorregulatoria es la capacidad percibida de un

individuo para resistir la presión de los compañeros cuando le proponen realizar conductas negativas o de riesgo. Es una habilidad esencial por la cual los más jóvenes puedan hacer frente a estas situaciones en variedad de contextos de desarrollo, incluida la familia, los pares, la comunidad y la sociedad en general (Benson, 2003; Eccles y Gootman, 2002). La interpretación que damos a estos resultados es que los objetivos y estrategias del programa se encuentran encaminados a trabajar más a fondo la eficacia autorregulatoria y, en menor medida, el resto de ámbitos de la autoeficacia medidos por el cuestionario utilizado en la presente investigación. Además, el obtener diferencias estadísticamente significativas tan sólo en una de las dimensiones de autoeficacia puede explicarse por el hecho de que el PRPS se implementó con niños sin necesidades educativas especiales, sin riesgo de abandono del sistema educativo o de exclusión social, que es la población con la que Hellison y sus colegas han trabajado en estudios anteriores (Martinek y Hellison, 1997; Martinek et al., 2001). Algunos autores, en esta línea de argumentación, han puesto de relieve que los jóvenes participantes del programa que mostraron la mayoría de los cambios fueron los menos competentes antes de que comenzara el programa (Anderson et al., 2007). La limitación de los resultados cuantitativos también se puede deber a que la medida seleccionada, aún siendo de utilidad para muchos objetivos educativos, ha resultado demasiado general para la presente investigación, ya que en investigaciones anteriores ha demostrado no ser suficiente para medir los cambios percibidos en los participantes, de ahí la importancia de combinar estos resultados cuantitativos con los obtenidos mediante el empleo de metodología cualitativa. Sin embargo, a pesar de la limitación de los resultados cuantitativos a diferencias significativas en una dimensión de autoeficacia, podemos concluir que los actuales resultados son coherentes con los de estudios de otros tipos de programas de desarrollo de la juventud en el que un entorno seguro, estimulando las actividades, las oportunidades para la participación de la juventud y el liderazgo se han asociado con resultados positivos en materia de desarrollo (Eccles y Gottman, 2002; Roth, Brooks-Gunn, Murray y Foster, 1998).

Conclusiones

Este apartado incluye las principales conclusiones alcanzadas tras la realización de esta investigación, las aportaciones de este trabajo, las limitaciones encontradas y la prospectiva de cara a futuras investigaciones.

A continuación se exponen las conclusiones obtenidas a partir de la realización de la presente Tesis Doctoral en relación a cada uno de los objetivos de la investigación.

Conclusiones

El primer objetivo de la presente tesis doctoral fue adaptar el Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) al ámbito escolar español, a alumnos de Educación Primaria. Esta adaptación la denominamos Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS). Las conclusiones relacionadas con este objetivo son las siguientes: Una primera conclusión que se deriva de nuestros resultados es que la metodología del PRPS ha demostrado ser una herramienta sencilla para la enseñanza de la responsabilidad, de fácil comprensión tanto para los alumnos como para los maestros. Estos resultados confirman las creencias de algunos autores que ponen de relieve la utilidad de los programas basados en el modelo TPSR como instrumento eficaz de enseñanza que ayuda a los profesores a estructurar las clases promoviendo el aprendizaje de la responsabilidad de sus estudiantes (Hellison, 2003; Oslin et al., 2001). Según plantean Ruiz Pérez et al. (2006), hoy en día la escuela española vive una situación crítica donde la falta de motivación por parte del alumnado, la elevada cifra de fracaso escolar, el aumento de la violencia física y psicológica y el incremento significativo de estudiantes de otras razas y culturas hace necesario el empleo de metodologías pedagógicas innovadoras, como el PRPS, que se adapten a los nuevos retos educativos que se plantean en la sociedad actual. Desde nuestra perspectiva, la aplicación del PRPS en el contexto escolar es especialmente útil porque aprovecha los recursos de la propia escuela y sus objetivos quedan incorporados dentro del currículo, lo que posibilita que todos los alumnos participen y se beneficien de sus efectos. La literatura muestra cómo la mayoría de los programas basados en el Modelo de

Responsabilidad se han realizado en el ámbito extraescolar (Cummings, 1998; Cutforth, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; Galvan, 2004; Georgiadis, 1990; Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Kahne et al., 2001; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001), mientras que se ha prestado poca atención a la posibilidad de desarrollar este tipo de programas en horario escolar (Compagnone, 1995; DeBusk y Hellison, 1989; Galvan, 2000; Kallusky, 2000a). Esta investigación ha confirmado que es posible obtener resultados positivos a través de la realización del PRPS en las sesiones de EF en la escuela.

Por otro lado, es importante destacar que el PRPS tiene los rasgos principales de los programas efectivos para promover el desarrollo positivo (Baker, 2008) que son: la participación regular (2 sesiones semanales durante un curso escolar), se centran en la actividad física (se aplica en las clases de EF), fomenta la maestría y ofrece oportunidades para demostrar las nuevas habilidades adquiridas. Los niveles de responsabilidad propuestos por Hellison (1985) han demostrado ser marcadores excelentes para discutir sobre los comportamientos apropiados con los estudiantes y establecer objetivos de comportamiento concretos. En esta investigación se ha dado un paso más y a cada nivel de responsabilidad se le han asignado unos objetivos educativos y unas estrategias para favorecer su adquisición. Para la aplicación del PRPS identificamos las habilidades básicas de cada nivel que deberíamos trabajar con los estudiantes. Según Petitpas et al. (2005, p. 74), se necesitan estudios sobre la aplicación de programas de desarrollo positivo a través de la actividad física porque, "es importante para describir en detalle los elementos específicos de un programa y la forma en que se llevó a cabo para comprender e interpretar los resultados". Además, los maestros participantes en esta investigación elaboraron las unidades didácticas *ad hoc*, sintiéndose más seguros en su aplicación, frente a las afirmaciones de Wulf y Schave (1984) según los cuales los profesores tienen más interés por utilizar el currículo que por diseñarlo, ya que se acomodan mejor a esta situación.

El segundo objetivo fue implementar el PRPS en las clases de EF durante un curso escolar en 3 escuelas públicas de Educación Primaria de la Provincia de Valencia y evaluar las diferencias en la fidelidad de la implementación de los 3 maestros de EF. Al respecto destaca que las clases de EF han ofrecido a todos los alumnos del grupo clase la posibilidad de beneficiarse de las ventajas de su participación en el PRPS (Hellison, 2003; Wright y Burton, 2008). El hecho de aplicar el programa durante las

clases de EF facilitó la motivación y el interés de los niños por el PRPS. Los maestros de EF destacaron como valor del PRPS que los alumnos comenzaron a ver esta materia como una clase en la que se aprendían aspectos importantes para sus vidas. Esta asignatura tradicionalmente infravalorada en el currículo escolar, tiene un gran potencial educativo, ya que es un contexto libre de pupitres con actividades que permiten a los estudiantes alcanzar, además metas personales y sociales, tal y como ha mostrado la presente investigación, difíciles de lograr fuera de este área (Escartí et al., 2005; Velázquez et al., 2003). El valor de la materia de EF como vehículo para la enseñanza de la responsabilidad se ha visto confirmado en este trabajo, puesto que las clases de EF son el contexto en el que los niños y jóvenes más pueden beneficiarse de las ventajas de un programa basado en el TPSR (Hellison, 2003; Wright y Burton, 2008).

Tras varias evaluaciones del TPSR no se ha logrado abordar adecuadamente la evaluación de la fidelidad de la implementación (Cummins et al., 2003; Hellison, 2003; Hellison y Walsh, 2003; Hellison y Martinek, 2006; Wright, 2009). En este trabajo se ha evaluado la fidelidad de la implementación y la eficacia de las tres intervenciones identificando los componentes que hacen que un programa tenga efectos positivos sobre el desarrollo, respondiendo a las demandas de Petitpas et al. (2005).

Otra de las conclusiones a destacar es que se encontraron grandes diferencias en el grado de fidelidad de la implementación del PRPS entre los tres docentes, a pesar de que la formación académica de los tres docentes, el curso de formación recibido sobre el PRPS (Petitpas y Champagne, 2000) y el interés inicial por participar fue el mismo. De acuerdo con Durlak (1998: 7) “la implementación no es un constructo de todo o nada, debe ser entendida como un continuo desde el 0% al 100%”, dentro del cual se han situado las aplicaciones del PRPS de los tres maestros. La importancia de la fidelidad de la implementación estriba en que las mejoras observadas en los estudiantes después de la aplicación del PRPS dependen, en buena medida, del profesor que lo ha aplicado y del grado de correspondencia entre su actuación y los componentes clave del programa, dicho de otro modo, la coherencia con el modelo es determinante en la consecución de los objetivos del programa.

En este estudio hemos encontrado diferencias en los resultados que dependen de la aplicación que ha llevado a cabo cada uno de los profesores. Estas diferencias se materializan en el grado de coherencia en la aplicación y en las competencias y cualidades personales y profesionales del profesorado: creativas, comunicativas,

argumentales (dar buenas razones cuando se produce una situación crítica o un incidente o en la reflexión inicial), para afrontar conflictos y resolver problemas. En palabras de uno de los docentes: "Pues creo que [el programa] es el responsable directo [de los efectos causados], aunque sin una alta implicación del aplicador, el programa pierde efectividad. El maestro tiene que creer en el programa y, sobre todo, confiar en él" (Entrevista Santi Posttest 28/6/05, p. 2, líneas 20-22). Así pues, de nuestros resultados podemos concluir que el mayor grado en la fidelidad de la implementación del PRPS por parte del profesor responsable del programa se ha correspondido con mayores aprendizajes en los niveles de responsabilidad en los alumnos participantes del grupo del docente correspondiente. En esta línea varios autores han afirmado que: "la pobre o baja implementación predice peores resultados mientras que una implementación mejor predice más efectos positivos, efectos mejores o más fuertes" (Battistich, Schaps, Watson y Solomon, 1996: 12 en abstract; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczack y Hawkins 2004: 116; Durlak, 1998: 13).

El tercer objetivo fue analizar los efectos del PRPS sobre los comportamientos de responsabilidad de los alumnos participantes. De nuestros resultados se desprende que se han obtenido mejoras en los comportamientos de responsabilidad, disminuyendo los comportamientos negativos (Escartí et al., 2005; Hellison y Walsh, 2002). El PRPS ha fomentado un ambiente de aprendizaje positivo en las clases de EF y ha influido en el comportamiento responsable de los estudiantes. En las 3 intervenciones se han detectado mejoras en el comportamiento y las actitudes de los alumnos, especialmente en relación con el nivel I. Sin embargo, no se encontraron pruebas para apoyar la transferencia fuera del gimnasio en ninguno de los casos. Estos resultados se corresponden con los obtenidos en investigaciones anteriores en el deporte extraescolar realizadas en EE.UU. (Hellison, 2003; Wright y Burton, 2008).

Para la valoración de la evolución de los alumnos participantes en los niveles de responsabilidad se ha empleado una metodología cualitativa porque limitándose al uso de pruebas estandarizadas se corre el riesgo de no identificar la efectividad de los programas y las importantes contribuciones al aprendizaje de los jóvenes (Barr et al., 2006).

El cuarto objetivo fue valorar el PRPS desde la perspectiva de los maestros participantes. La principal conclusión relacionada con este objetivo es que los maestros valoraron muy favorablemente el programa y su participación en la implementación como una experiencia muy positiva, profesional y personalmente tanto para ellos como

para sus alumnos. Además, gracias a esta valoración han surgido propuestas de mejora muy interesantes relacionadas con las condiciones de la implementación, más que con el PRPS en sí mismo, que ha sido valorado muy positivamente. Estas propuestas serán tenidas en cuenta en futuras aplicaciones del PRPS, ya que, nadie mejor que los propios implementadores del programa para ver las virtudes e inconvenientes de su puesta en práctica, desde la perspectiva de la investigación en acción (Stenhouse, 1984).

El quinto y último objetivo fue evaluar los efectos del programa sobre la autoeficacia de los alumnos participantes. La principal conclusión relacionada con este objetivo es que el PRPS, además de enseñar responsabilidad personal y social, ayuda a que los niños desarrollen unas percepciones más positivas para resistir la presión de los iguales para realizar conductas negativas. Nuestro estudio incluyó grupo de control para comprobar que los resultados o cambios obtenidos se deben directamente a la intervención y no a factores inespecíficos, tales como, por ejemplo, la implicación en un proceso de grupo, el efecto de la maduración o el paso del tiempo.

Aportaciones

Las principales aportaciones del presente estudio las encontramos en dos ámbitos: a) Aportaciones en torno al proceso de adaptación del Modelo de Responsabilidad de Hellison (2003, TPSR) al contexto español, lo que ha dado lugar a lo que hemos denominado PRPS y b) Aportaciones en torno a la fidelidad de la implementación y su relación con los efectos en los estudiantes.

En lo que se refiere al proceso de adaptación del Modelo de Responsabilidad de Hellison (2003, TPSR) al contexto español, es decir, la implementación del PRPS con niños de Educación Primaria españoles en las clases de EF las aportaciones son las siguientes: 1) El PRPS se implementa en el contexto educativo formal; 2) El PRPS incorpora nuevas estrategias metodológicas para la enseñanza de la responsabilidad; 3) El PRPS integra la enseñanza de la responsabilidad con los contenidos de EF mediante la aplicación de unidades didácticas y 4) El PRPS aplica los niveles de responsabilidad del TPSR de forma gradual y progresiva.

A continuación, vamos a justificar cada una de las aportaciones enunciadas:

En cuanto al proceso de adaptación del Modelo de Hellison, la primera y fundamental aportación fue la implementación del PRPS en el contexto educativo español, concretamente, al contexto escolar de Educación Primaria. Este programa se

aplicó durante las clases de EF en la escuela formando parte del currículo oficial por lo que era una materia de carácter obligatorio, lo que permite que todos los niños se beneficien del programa. Este planteamiento se encuentra en la línea de las teorías del desarrollo positivo que parten del supuesto que todos los niños necesitan apoyo en su proceso de desarrollo y que la escuela es el lugar ideal para recibirlo y aplicar programas que favorezcan el desarrollo psicológico y social (Lerner, 2004; Lerner et al., 2005) a diferencia de lo que suele ocurrir en el contexto estadounidense.

Las razones por las que consideramos que esta incorporación a la educación formal ha supuesto una contribución son que la educación formal tiene un carácter social, ya que se realiza en un medio social; se trabajan contenidos sociales, ya que educar es dar cultura que se produce en la sociedad; tiene diversas funciones sociales (Nieves, 2000); está condicionada socialmente, porque el tipo de educación que recibe un individuo está ocasionado por las circunstancias en las que se desarrolla (Fernández Enguita, 1998); y la educación que un niño recibe está bajo la influencia de diversos agentes de socialización que varían en importancia según la sociedad, la etapa vital y la posición dentro de la estructura social (Fernández Enguita, 1999). Como afirma Shapiro (1980) la mayoría de sociedades garantizan su supervivencia a través de sistemas organizativos que permiten transmitir conocimientos, normas y costumbres necesarias para incorporarse a la vida social porque la escuela es el sistema por excelencia que se encarga de esta función en las sociedades desarrolladas. Según Durkheim (1976) la escuela es un microcosmos, una sociedad a escala reducida que refleja, refracta y reproduce la sociedad global. La socialización en la escuela, según Vásquez y Martínez (1996, pp. 48-49) es “un proceso de adquisición por parte del niños y los miembros del grupo, de los conocimientos y saber hacer necesarios en el contexto de interacción social para establecer lazos sociales y llegar a ser autónomo de los grupos a los que pertenece”. Es decir, supone saber hacer dentro de un contexto en el que los niños tienen múltiples oportunidades para ensayar por las horas que en los centros educativos pasan y por ser un lugar propicio para la interacción social y el aprendizaje. Durkheim (1976) define el proceso de socialización como la forma con que los miembros de una colectividad aprenden los modelos culturales de la sociedad, los asimilan y los convierten en sus propias reglas personales de vida. Milazzo (2006), afirma que la socialización es un proceso de influjo entre una persona y sus iguales. Este proceso resulta de la transmisión de valores y conocimientos a las nuevas generaciones, de la

aceptación por parte de éstos de las pautas de comportamiento social y de la adaptación a ellas. Por otro lado, la principal ventaja de incorporar el PRPS dentro del currículo escolar, y concretamente en las clases de EF es que esta materia favorece la creación de un clima positivo, ya que, las interacciones en el aula de EF son diferentes al resto de materias, porque los roles son intercambiables (Vásquez y Martínez, 1996), siendo básico para desarrollar las habilidades sociales que facilitan las relaciones entre iguales. La clase de EF facilita las interacciones horizontales (Vásquez y Martínez, 1996) por las características especiales del aula, la organización grupal y la posibilidad de conversar mientras se realizan las actividades sin represión lo que hacen de esta disciplina el vehículo ideal para enseñar valores y responsabilidad (Marín, 2007). Por otra parte, la aplicación del PRPS en el contexto educativo supuso la implicación de todos los alumnos que componían el grupo clase, de esta forma destaca la vertiente preventiva del PRPS, por una parte porque se dirige a todo el alumnado y por otra porque se aplica con alumnos de escuela Primaria. En anteriores intervenciones, fundamentalmente en EE.UU., se empleó el Modelo de Hellison con adolescentes de riesgo en contexto extraescolar (Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001), es decir, estas aplicaciones se limitan a un número reducido de adolescentes que ya han desarrollado conductas negativas y que en su tiempo libre acuden a las actividades que dentro del TPSR se organizan. En nuestro país, siguiendo esta misma línea, el PRPS se ha llevado a cabo en Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con alumnos con riesgo de abandono del sistema educativo (Escartí et al., 2005, 2006) escolarizados en el Programa de Adaptación Curricular en Grupo (PACG). Al comprobar que ya era demasiado tarde para algunos de estos adolescentes, se decidió dar un paso más e introducir el programa en un nivel educativo inferior para que éste tuviese como objetivos prevenir conductas de riesgo o disruptivas y promover el desarrollo positivo. En el presente trabajo se aplicó el PRPS en escuelas de Primaria, con alumnos de 3º ciclo de Primaria, en las clases de EF. Una consecuencia directa fue que se amplió el número de participantes respecto a intervenciones anteriores (Escartí et al., 2006). Se aplicó el programa con alumnos de clases ordinarias, teniendo una media de 25 alumnos cada una, frente a la recomendación del propio Hellison de no superar los 20 participantes. La mayoría de intervenciones previas han seguido esta recomendación (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Hellison y Wright, 2003; Martinek et al., 2001;

Schilling, 2001), pero en el contexto escolar formal no es posible, ya que, la ratio viene establecida por ley. Además, destaca que la aplicación del PRPS la realizaron los propios maestros de EF. La literatura ha destacado el papel del maestro como guía del aprendizaje siendo uno de los principales agentes de socialización secundaria. La influencia de los maestros en la práctica deportiva y de actividad física de los niños está bien documentada en la literatura sobre Psicología del Deporte (Gutiérrez, 2005), concluyendo que la figura del profesor determina que cualquier programa llegue a buen fin (Castejón, 1996). Davis y Thomas (1992: 27) afirman que “no son ni el director, ni la escuela, quienes se enfrentan todos los días con los alumnos, ni siquiera les enseñan; son los profesores. Los profesores pueden dirigir a sus alumnos con o sin fortuna hacia mayores niveles de aprendizaje y a más altas aspiraciones, fomentando el interés y la motivación”. Los profesores de EF juegan un papel fundamental, ya que, son los encargados de crear el interés por la actividad física y el deporte. De su profesionalidad depende la adherencia de los jóvenes al deporte a lo largo de la vida, creando actitudes positivas hacia el deporte y hábitos de salud. Por este motivo, se investiga la influencia de éstos en la experiencia deportiva de niños y adolescentes (Planchuelo, 2008). Los educadores o entrenadores tienen un impacto significativo en el desarrollo personal y social de niños que se involucran en el deporte o la actividad física (Côté, Strachan y Fraser-Thomas, 2008). En general, hay un considerable apoyo para la noción de que los programas de desarrollo positivo son efectivos tanto como los adultos que los aplican (Petitpas et al., 2008). La calidad de las relaciones establecidas entre los mentores y las interacciones de cuidado han demostrado fomentar la adherencia y los resultados positivos en los participantes (Petitpas et al., 2008). En la mayoría de los estudios revisados con características similares a éste (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Galvan, 2000; Hastie y Buchanan, 2000; Kallusky, 2000a; Martinek et al., 2001) el programa no ha sido implementado por los docentes de EF, si no que se han implicado estudiantes universitarios de últimos cursos o profesores en prácticas. En este trabajo se decidió que la implementación la realizaran los propios docentes porque normalmente los profesores de EF están solos durante sus clases como en las investigaciones realizadas por Cecchini et al. (2003), Escartí et al. (2005), Jiménez (2000) o Masser (1990).

La segunda gran aportación en cuanto al proceso de adaptación del Modelo de Hellison, fue la incorporación de nuevas estrategias metodológicas para responder a las

demandas de los maestros para solucionar problemas surgidos en el aula y aplicar el PRPS adecuadamente a través de un proceso de formación reglada para los responsables de implementar el PRPS, que en este caso fueron los propios maestros de EF. Se formó a los maestros en las bases teóricas del modelo y se diseñaron diferentes estrategias metodológicas para facilitar la implementación del PRPS. La razón por la que consideramos que esta incorporación ha supuesto una contribución es el esfuerzo de concreción para la especificación de las estrategias metodológicas más útiles y adecuadas para cada nivel de responsabilidad teniendo en cuenta además de la base filosófica del programa, la edad de los alumnos con los que se ha implementado. De esta forma se han asentado las bases procedimentales para futuras aplicaciones del PRPS. En el Nivel I, dedicado al Respeto a los derechos y sentimientos de los demás, destacan como estrategias metodológicas el banco de la paz, el tiempo fuera y el contrato conductual que pretenden desarrollar en los alumnos la capacidad de reflexión y cambio conductual. En cuanto a las estrategias específicas del Nivel II, dedicado a la Participación y el Esfuerzo, destacan la diversificación de tareas y el refuerzo positivo que favorecen el aprendizaje de este nivel de responsabilidad. La aplicación de la teoría del establecimiento de metas (Locke y Latham, 1990), es uno de los recursos más útiles que se puede utilizar en el nivel III, dedicado a la Autonomía, además de la práctica de los roles de liderazgo y de la toma de decisiones. Estas estrategias metodológicas son especialmente recomendables para favorecer el traspaso de poder del docente a sus estudiantes haciéndoles personas más autónomas. Por último, en el Nivel IV, dedicado a la Ayuda, se consideró como muy adecuada la utilización de la cadena de favores. Las diferentes aplicaciones del TPSR las han realizado expertos en el Modelo de responsabilidad (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Galvan, 2000; Hastie y Buchanan, 2000; Kallusky, 2000a; Martinek et al., 2001). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, esto puede llegar a ser una limitación sino se establece un programa de formación reglado para los docentes que lo implementan. En la última década, son muchos los autores que vienen destacando la importancia de la formación como proceso fundamental en la implementación de los programas de desarrollo positivo (Burkhauser y Metz, 2009; Kealey, Peterson, Gaul y Dinh, 2000; Metz, Bandy y Burkhauser, 2009; Metz, Burkhauser y Bowie, 2009). En esta investigación hemos realizado un programa de formación que puede ser útil no sólo para los maestros que implementaron el programa sino para todos aquellos docentes que

estén interesados en implementar el PRPS en sus clases.

La tercera gran aportación en cuanto al proceso de adaptación del Modelo de Hellison fue la integración de los niveles de responsabilidad del Modelo de Hellison (2003) con los contenidos de EF a través de las unidades didácticas elaboradas *ad hoc* para esta intervención, que han sido explicadas en la fase del procedimiento general de la investigación dedicada a la constitución del seminario de formación permanente. Se han utilizado diversas actividades físico-deportivas y no sólo un deporte (Cutforth y Puckett, 1999; Georgiadis, 1990; Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001) porque según algunos autores, es importante que los estudiantes experimenten actividades nuevas con las que estén menos familiarizados o que no hayan tenido la oportunidad de practicar con anterioridad (Schilling, 2001), además de dar respuesta a las exigencias del currículo oficial de EF (Decreto 39/1998). La razón por la que consideramos que esta integración ha supuesto una contribución relevante es que las clases de EF son un vehículo excelente para potenciar competencias personales y sociales en los estudiantes, como la responsabilidad. Cada día se hace más evidente cómo el deporte y la actividad física pueden favorecer el desarrollo psicológico y social de niños y adolescentes de nuestra sociedad, así como, los efectos que la actividad física tiene sobre la salud y el bienestar de los más jóvenes (Ward et al., 2007). A lo largo de estas dos últimas décadas tanto los profesionales de la EF y el deporte como los profesionales de la Psicología y de la Educación han destacado el potencial de las clases de EF porque proporcionan oportunidades para enseñar dichas competencias (Brustad y Parker, 2005; Gould y Carson, 2008). Como conclusión podemos afirmar que la elaboración de las unidades didácticas *ad hoc* permitió integrar de manera muy clara los contenidos de EF con los niveles de responsabilidad, ya que se escogieron actividades que por sus características específicas permitieran integrar los objetivos de responsabilidad en el desarrollo de las sesiones. Por otro lado, la concreción de objetivos, contenidos, actividades y recursos utilizados en cada unidad pueden facilitar el proceso de replicación de este estudio. La falta de replicabilidad de los trabajos anteriores basados en el TPSR es una limitación que algunos autores han destacado (Hellison y Walsh, 2002). Este estudio ha tratado de superar esta limitación.

Por último, la cuarta gran aportación en cuanto al proceso de adaptación del Modelo de Hellison fue la enseñanza de la responsabilidad planteando los cinco niveles de responsabilidad de manera gradual y progresiva. En esta intervención se presentó

cada nivel de responsabilidad, para desarrollar la responsabilidad personal y social de los estudiantes, a partir de metas concretas, realistas, funcionales y coherentes con su contexto (Durlak y Weissberg, 2007). De este modo el programa comenzó por el nivel uno y progresivamente se fueron introduciendo el resto de ellos, respetando el ritmo de aprendizaje de cada grupo clase y volviendo incluso a trabajar algún nivel cuando el profesor lo consideró conveniente. Se planteó de esta forma porque en el trabajo con niños de Primaria en el contexto escolar se concluyó que era más apropiado introducir los niveles poco a poco, siguiendo el ritmo de aprendizaje de los alumnos para responder a las características cognitivas de los niños de estas edades. La principal consecuencia es que se necesita más tiempo para introducir todos los niveles, por ello esta intervención sobrepasa los 6 meses que duraron la mayoría de intervenciones basadas en el Modelo de Hellison (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Hellison, 1993; Kallusky, 2000a; Martinek et al., 2001). La especificación de los objetivos de responsabilidad correspondientes a cada nivel se realizó tras el análisis de las características y necesidades detectadas en los alumnos participantes. La estructura es clave a la hora de desarrollar un programa con éxito, ya que, como señalan Balibrea et al. (2002), la carencia de unos objetivos concretos o de una adecuada metodología es la causa principal por la que muchos de los programas físico-deportivos orientados a la inserción social fracasan. Las razones por las que consideramos que esta presentación de los niveles ha supuesto una contribución relevante son: a) La facilidad para aplicar el PRPS en contextos educativos (Miller et al., 1997), ya que en cada nivel se definen los comportamientos, las actitudes y los valores de responsabilidad personal y social a desarrollar, y b) Su simplicidad favorece que los estudiantes puedan identificar fácilmente las metas que deben conseguir y les resulta más fácil autoevaluar los logros que han alcanzado en cada sesión del programa.

Por otra parte, en lo que se refiere a las aportaciones relacionadas con el objeto del estudio cualitativo, es decir, la fidelidad de la implementación, la evaluación de los efectos en los alumnos participantes y la valoración que del PRPS realizan los maestros participantes, las principales aportaciones fueron las siguientes:

La primera aportación respecto al objeto de estudio, es la evaluación del proceso de implementación del PRPS, más allá de sus resultados. Es importante destacar que anteriormente a este trabajo se han realizado múltiples intervenciones basadas en el Modelo de Hellison (2003, e.g., véase Hellison y Walsh, 2002) pero en ninguna de ellas

se ha valorado la fidelidad de la implementación realizada. Uno de los objetivos de este trabajo ha sido valorar la fidelidad de la implementación del PRPS realizada por tres docentes, y para ello se ha empleado una metodología cualitativa. Diversos autores (Hellison y Walsh, 2002; Lloyd-Jones, 2003; Merriam, 1988; Petitpas, 2008; Yin, 1994) emplean la metodología cualitativa en sus investigaciones sobre implementación de programas por su gran utilidad en la medida en que se pueden comparar los diferentes grados en la fidelidad de la implementación y su relación con los efectos o la eficacia del programa (Pascual et al, en prensa). En palabras de Patton (1990, p.106) “los métodos cualitativos son convenientes para la tarea de describir la implementación de programas” ya que, permiten evaluar aspectos, casos o eventos particulares en detalle y profundidad. La razón fundamental por la que consideramos que el estudio de la implementación del PRPS ha supuesto una contribución relevante es que se ha dado respuesta a la demanda de diversos autores (Bodilly y Beckett, 2005; Granger y Kane, 2004; Vadell et al., 2004, 2005) que han destacado la importancia y la necesidad de realizar evaluaciones cuidadosas de los programas de intervención, identificando así los factores asociados a los resultados positivos que se obtienen. De esta forma, desde una concepción de la evaluación “desde un modelo cíclico ha convertido la evaluación en un aspecto esencial no sólo para la evaluación de los efectos del PRPS, sino también para la obtención de información relevante para la planificación de nuevas intervenciones” (Callejo y Viedma, 2006: 198). Además esta investigación es un análisis complementario al realizado en otras publicaciones previas centradas exclusivamente en los efectos del programa (Escartí et al., 2005, 2006).

La segunda aportación respecto al objeto de estudio, se centra en la valoración de los efectos que la participación en el PRPS ha tenido en los alumnos a través de un diseño mixto con metodologías cuantitativa y cualitativa. Para ello, se ha empleado la observación, los cuestionarios y la percepción de los propios docentes sobre la evolución de sus alumnos obtenida mediante entrevistas. La única manera de analizar los progresos reales de los participantes en los comportamientos de responsabilidad era a través de la observación en el aula. Este método, cada vez más utilizado en los contextos físico-deportivos (Anguera, 1999), ha permitido seguir la evolución del grupo clase en el escenario natural donde se llevó a cabo el programa. Además, se combinó con métodos cuantitativos para contextualizar y mejorar la validez de los resultados cualitativos (Tashakkori y Teddlie, 1998), confirmando los efectos del PRPS sobre la

autoeficacia de los alumnos participantes como se ha demostrado en investigaciones anteriores (Cecchini et al., 2003; Escartí et al., 2005; Jiménez y Duran, 2005). En investigaciones previas en las que se ha aplicado el Modelo de Hellison en la escuela, se han analizado sus efectos sobre los comportamientos de responsabilidad en niños y jóvenes a través de autoinformes o de registros de observación de los comportamientos de los participantes (Escartí et al., 2006; Wright y Burton, 2008; Wright y Li, 2009) pero en ningún trabajo anterior ha evaluado la percepción que tienen los responsables de implementar el programa sobre los efectos que produce en los comportamientos de sus alumnos. La razón fundamental por la que consideramos que la evaluación de los efectos del PRPS sobre los alumnos ha supuesto una contribución relevante es la combinación de metodologías para obtener los resultados más completos posibles. Por una parte, se evalúan los efectos del PRPS empleando metodología cualitativa por la limitación de los instrumentos cuantitativos para detectar diferencias significativas en este tipo de intervenciones psicosociales, y por otra, el interés de este enfoque se encuentra en que la visión que proporcionan los maestros que aplican el PRPS acerca de su eficacia en sus alumnos es de gran valor ya que son unos observadores (“*insiders*”) de excepción debido a que están presentes en el 100 % de las clases de EF que constituyen el programa de intervención (Pascual et al., en prensa).

Por último, la tercera aportación respecto al objeto de estudio, se centra en la valoración del PRPS desde la perspectiva de los maestros usuarios que implementaron el programa en sus clases. Ninguno de los trabajos analizados anteriormente, ha acometido una evaluación de la dinámica de funcionamiento del programa orientada a determinar los puntos fuertes, las limitaciones y los aspectos de su aplicación susceptibles de mejora, desde la perspectiva de los encargados de su implementación. Desde esta perspectiva de la evaluación es posible examinar a fondo el funcionamiento y eficacia del PRPS desde la perspectiva de sus implementadores, lo que sin duda permite acceder a una información de gran riqueza y pragmatismo. La razón fundamental por la que esta valoración ha supuesto una contribución relevante es que la mayor parte de los diseños metodológicos y estrategias de evaluación desarrollados en investigaciones similares se centran en el registro y comprobación de los efectos producidos por la intervención en los beneficiarios de la misma, pero desatienden o no prestan suficiente atención a aquellos aspectos de carácter más pragmático que permitirían entender la evaluación como un elemento de obtención de información para

la mejora de futuras intervenciones.

En conclusión, como señala Pérez Serrano (1994b), “no basta con describir lo que se va obteniendo, debe pretenderse comprender la realidad para transformarla” (p. 191). Transformación es precisamente lo que ha intentado conseguir esta investigación, asumiendo un compromiso ético y social. Como dice Cuthfort (1997) consideramos que este trabajo ha supuesto “una contribución positiva en la vida de los jóvenes y no sólo recoger datos para una investigación” (p. 132). Es de esperar que esta Tesis Doctoral sea una aportación en esta línea.

Pero a pesar de los resultados obtenidos en el estudio cualitativo y en el cuantitativo y de las aportaciones a las que hemos hecho referencia en líneas anteriores también queremos señalar las limitaciones encontradas.

Limitaciones de la investigación

Se pueden diferenciar las limitaciones con relación al proceso de implementación del PRPS en las clases de EF y las limitaciones derivadas de la metodología de investigación.

En primer lugar, en cuanto a las limitaciones relacionadas con la implementación del PRPS destacan las siguientes: a) la dificultad inicial de los docentes para adaptarse a la nueva metodología de trabajo, b) la limitación de la implementación al área de EF por la falta de implicación de toda la comunidad educativa y c) la no implementación del PRPS en contextos diferentes a la escuela. En segundo lugar, en cuanto a las limitaciones relacionadas con la metodología de investigación destacan las siguientes: a) la falta de más medidas específicas e investigaciones que exploren el proceso de desarrollo de la autoeficacia, b) la carencia de instrumentos que permitan evaluar la implementación, c) la falta de medidas específicas que permitan evaluar las mejoras en responsabilidad y d) la falta de seguimiento.

A continuación, se describen cada una de estas limitaciones. En lo que se refiere al proceso de implementación del PRPS en las clases de EF se han encontrado limitaciones que deben ser tenidas en cuenta en futuras aplicaciones:

En cuanto a la adaptación a la nueva metodología por parte de los docentes destaca la dificultad inicial que los docentes tuvieron para adaptarse a la nueva metodología de trabajo que implica la implementación del PRPS en las clases de EF. Esta resistencia al cambio por parte de los docentes puede ser mitigada con una buena

formación continuada que ayudará a los docentes a implementar con mayor seguridad las estrategias metodológicas del PRPS. En cuanto a la adaptación de los docentes a la nueva metodología es interesante destacar que al comienzo del programa los maestros se quejaban de que la hora de clase resultaba escasa para llevar a cabo todo el esquema de trabajo del PRPS, tenían la percepción que el tiempo dedicado a la “toma de conciencia” y a la “reflexión final y la evaluación” les restaba mucho tiempo para las actividades de la Unidad didáctica que estaba impartiendo. Sin embargo, a medida que los docentes fueron familiarizándose con el esquema de trabajo del PRPS, comenzaron a valorar la metodología del programa como muy positiva. El PRPS no es un método de gestionar la clase o de enseñar una determinada disciplina, sino que es un modo de enseñar a través de un instrumento, como puede ser la actividad física, comportamientos de responsabilidad para uno mismo y para los demás. Por ello, es fundamental que los profesores entiendan, antes de implantar el programa, cual es la filosofía y el sentido del PRPS. Si esto es así, los problemas de adaptación al nuevo sistema de enseñanza se irán resolviendo a medida que los profesores van sintiéndose más seguros con el programa, como ha sucedido en esta intervención.

En segundo lugar, el PRPS ha sido implementado sólo en las clases de EF, que suponen dos sesiones semanales de un total de 25 sesiones. A pesar de que las clases de EF han demostrado ser un entorno especialmente adecuado para fomentar en los estudiantes, además de destrezas físicas, habilidades psicológicas y sociales, el PRPS se puede y debe aplicar en cualquier clase del currículo escolar, es más, lo ideal sería que toda la comunidad educativa aplicara el programa. De este modo, la efectividad del PRPS probablemente se incrementaría. Estamos convencidos de que para que el PRPS tenga efectos duraderos a largo plazo de forma generalizada, sería muy importante que se aplicara de modo transversal, en todas las asignaturas del currículo incluyéndolo en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), contando con la especial implicación de los tutores. De tal manera que todos los profesores trabajaran al tiempo y conjuntamente los niveles de responsabilidad que se enseñan en las clases de EF. La colaboración de los demás profesores del centro será decisiva para incrementar los resultados positivos del programa (Escartí et al, 2005).

La tercera limitación se relaciona con los ámbitos de aplicación del PRPS. En este trabajo el PRPS se ha implementado sólo en centros educativos pero la escuela no es el único contexto donde se aprenden las habilidades para la vida. Así, los padres, los

clubes deportivos o los medios de comunicación son también agentes co-educadores (Flammer y Alsaker, 2005) cuya implicación debería tenerse en cuenta en intervenciones futuras para aumentar los efectos del programa.

Por otra parte, en cuanto a las limitaciones relacionadas con la metodología de investigación destacan las siguientes:

La primera limitación, es la falta de más medidas específicas e investigaciones que exploren el proceso de desarrollo de la autoeficacia. Esta limitación se deriva de los resultados cuantitativos obtenidos. Aunque el PRPS ha sido eficaz para mejorar en los participantes de la intervención su autoeficacia autorreguladora, no se han encontrado diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo de intervención en el resto de las dimensiones. Creemos que en las próximas aplicaciones del PRPS, para evaluar de modo más preciso, los cambios producidos por el programa en los participantes, se deberían emplear cuestionarios que midan de manera específica cada una de las competencias que queremos desarrollar. Esta estrategia se corresponde con las advertencias de Bandura (1997) sobre las medidas de autoeficacia, indicando que éstas serán más útiles cuanto más específicas sean respecto a la dimensión que se quiere analizar. La medida seleccionada, aún siendo de utilidad para muchos objetivos educativos, ha resultado demasiado general para la presente investigación. Queremos destacar, la necesidad de realizar más programas de intervención que exploren el modo en cómo se puede trabajar la autorregulación de los individuos e influir en la autoeficacia. Aunque en los últimos años ha habido un incremento importante en el interés por realizar programas de intervención para mejorar la autoeficacia de los estudiantes (Siegle y Reis, 1998), se necesitan más programas destinados a explorar cómo se produce este proceso.

La segunda limitación, a tener en cuenta en futuras investigaciones, es la carencia de instrumentos que permitan evaluar la implementación del programa. El Instrumento para la Evaluación de Programas Educativos de Responsabilidad (IEPER) de Wright y Craig (2007) que se encuentran en fase de validación por el equipo de investigación de la Dra. Escartí, dedica su primera y segunda dimensión al registro del uso de estrategias docentes de responsabilidad y de aspectos que muestran el compromiso del docente con la enseñanza de la responsabilidad (Hellison, 2003).

La tercera limitación, es la falta de medidas específicas que permitan evaluar las mejoras en responsabilidad personal y social. Esta carencia hizo más complicado

evaluar los cambios en los participantes producidos por el PRPS. Las mejoras en responsabilidad personal y social, además de cualitativamente, deben ser medidas también cuantitativamente. Esto no se ha realizado en esta investigación debido a la carencia de una medida objetiva validada para la responsabilidad personal y social. Creemos que la utilización de un cuestionario específico para medir los niveles de responsabilidad personal y social sería especialmente útil para medir el desarrollo positivo de los más jóvenes que participan en programas basados en el TPSR (Catalano et al, 1998; Li, Wright, Rukavina y Pickering, 2008; Silliman, 2004; Watson, Newton y Kim, 2003). Existe un creciente número de medidas eficaces, ejemplo de ello son el Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social denominado Contextual Self-Responsibility Questionnaire (CSRQ) de Watson, Newton y Quim (2003) o el Instrumento para la Evaluación de Programas Educativos de Responsabilidad (IEPER) de Wright y Craig (2007) que dedica su tercera dimensión a la evaluación general del observador sobre la responsabilidad de los alumnos en la sesión.

Por último, otra limitación importante es que en este estudio no se ha llevado a cabo un seguimiento (Catalano et al, 1998; Li et al., 2008; Silliman, 2004; Watson et al., 2003) por lo que no ha sido posible determinar si los cambios positivos observados en los alumnos del grupo de intervención permanecieron en el tiempo tras la finalización de ésta.

Tras reflexionar sobre el trabajo realizado con sus resultados, aportaciones y limitaciones consideramos que quedan abiertas líneas futuras de investigación.

Prospectiva

Nuestro trabajo tiene implicaciones importantes para la investigación futura, pues demuestra que el PRPS es una metodología eficaz para mejorar áreas fundamentales del desarrollo psicológico y social en niños y adolescentes, y que las clases de la EF son un contexto óptimo para trabajar estas cuestiones. Sin embargo, es necesaria más investigación adicional con estudios longitudinales con el objetivo de evaluar los efectos a medio y largo plazo del PRPS y si existen diferencias en función del sexo de los participantes, ampliar la intervención al resto de áreas del currículo escolar, introducir la técnica del modelado, analizar la influencia de los contenidos trabajados, profundizar en las características que los instructores del PRPS deben tener, hacer hincapié en la transferencia, desarrollar y emplear medidas específicas para

evaluar los progresos en responsabilidad, así como, implicar al resto de agentes educativos y fomentar la actividad física extraescolar. A continuación, se exponen estas sugerencias para desarrollar futuras investigaciones dentro del campo de la transmisión de valores a través de la actividad física y el deporte empleando el PRPS:

Sería interesante realizar un estudio longitudinal, determinando cuales son las transferencias a otros ámbitos de la vida y el alcance del programa a lo largo de las distintas edades. Consideramos que en futuras aplicaciones del PRPS la intervención debería durar, al menos, un ciclo que está compuesto por dos cursos escolares, tiempo con el que pensamos que se podrán apreciar mayores cambios en los niveles II, III y IV. Además de valorar como afecta la participación en el PRPS en función del género.

Las clases de EF constituyen un entorno especialmente adecuado para fomentar en los estudiantes, además de destrezas físicas, habilidades psicológicas y sociales. Sin embargo, el PRPS se puede aplicar en cualquier clase del currículo escolar, es más, lo ideal sería que todos los profesores aplicaran el programa en sus clases. De este modo la efectividad del PRPS probablemente se incrementaría. Estamos convencidos de que para que el PRPS tenga efectos duraderos a largo plazo de forma generalizada, sería muy importante que se aplicara de modo transversal, en todas las asignaturas del currículo incluyéndolo en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). De tal manera que todos los profesores trabajaran al tiempo y conjuntamente los niveles de responsabilidad que se están enseñando en las clases de EF. La colaboración de los demás profesores del centro será decisiva para incrementar los resultados positivos del programa (Escartí et al., 2005). Implicar al resto de áreas didácticas en un trabajo interdisciplinar parece prioritario. Díaz-Aguado (2005) destaca la necesidad de que todas las asignaturas del currículo se comprometan con los retos que tiene que acometer la escuela en la actualidad. Estamos convencidos de que para que el PRPS tenga efectos duraderos a largo plazo de forma generalizada, sería muy importante que se aplique de modo transversal, en todas las asignaturas del currículo de los estudiantes. De tal manera, que todos los profesores trabajen al tiempo y conjuntamente los niveles de responsabilidad que se están enseñando en las clases de EF. Dada la situación educativa actual, sería muy interesante poner en práctica un programa de estas características con todos los alumnos de una escuela a través de todo el currículo. Este es uno de los objetivos que nuestro equipo de investigación se plantea para futuras implementaciones del PRPS.

Sería interesante también introducir en el PRPS una sesión, cada dos semanas

aproximadamente, dedicada a pasar los vídeos de las semanas anteriores y a debatir sobre los comportamientos observados y la relación de éstos con los niveles de responsabilidad que se están trabajando en el programa, puesto que el aprendizaje a través del modelado de la propia conducta o de la de los demás, ha resultado ser una herramienta especialmente útil en el cambio comportamental (Bandura, 1977). En relación a los contenidos, y debido a que se han utilizado una gran cantidad y diversidad de ellos durante el programa, surge la hipótesis de comprobar si hay contenidos más educativos que otros, o en qué actividades físico-deportivas favorecen en mayor medida la transmisión de valores personales y sociales. También resultaría apasionante descubrir cuáles son (si es que las hay) las principales cualidades que ha de tener un buen educador físico-deportivo (independientemente de si se trata de educación formal o no formal) para conseguir implementar con éxito un programa como el aquí expuesto u otros programas de características similares. Un aspecto clave en el Modelo de Responsabilidad es la transferencia (nivel V). Por ello, sería necesario desarrollar alguna investigación encaminada a valorar específicamente el impacto que tiene un programa físico-deportivo de estas características en las vidas de sus participantes una vez que éstos se encuentran fuera del gimnasio.

En este estudio la evolución de los alumnos en los niveles de responsabilidad se ha evaluado cualitativamente pero consideramos que, en la investigación futura, las mejoras en responsabilidad personal y social deben ser medidas también cuantitativamente. Esto no se ha realizado en esta investigación debido a la carencia de una medida objetiva validada para medir la responsabilidad personal y social. Los estudios futuros deberían evaluar la consecución de los objetivos del PRPS mediante una medida válida y fiable creada para este fin (Li et al., 2008) como el Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social denominado Contextual Self-Responsability Questionnaire (CSRQ) de Watson et al. (2003) o el Instrumento para la Evaluación de Programas Educativos de Responsabilidad (IEPER) de Wright y Craig (2007). Estos dos instrumentos se encuentran en proceso de traducción, adaptación y validación en el contexto español por el equipo de investigación de la Dra. Escartí.

Pero la escuela no es el único contexto donde se aprenden estas cuestiones. Así, los padres, las situaciones de ocio, los clubes deportivos y los medios de comunicación son también agentes co-educadores (Flammer y Alsaker, 2005) que en intervenciones futuras se deberían implicar para aumentar los efectos del programa. Es necesario

realizar programas de intervención holísticos que abarquen a otros agentes poderosos de influencia social. Los mejores resultados se obtienen cuando todos los miembros de la comunidad educativa se implican creando entornos positivos para el desarrollo de niños y adolescentes (Greenberg et al., 2003) por ello, para efectuar intervenciones eficaces es conveniente tener en cuenta estos factores: implicación familiar, conexión con servicios sociales, conexión con la gente que vive en el barrio y sus recursos, implicar a la universidad y la necesidad de implicación estatal (Collingwood, 1997; Danish y Hellen, 1997; Goleman, 1995; Gutiérrez, 1995; Hellison, 1995; Jiménez, 2000; Lawson, 1997; Martinek y Hellison, 1997; Martinek et al., 1999; Parker et al., 1999). La escuela tiene influencia sobre los más jóvenes, la familia, el vecindario y la sociedad en la que se incluye, por ello, es necesario el compromiso conjunto de todos los agentes educativos (Elias, Zins, Graczyk y Weissberg, 2003), ya que, para resolver un problema es fundamental realizar una intervención global donde se impliquen todos los que rodean a los alumnos (Gutiérrez, 1995; Hellison, 1995). Dando un paso más, resulta esencial promover programas de actividad física de manera extraescolar (Pardo, 2008) para crear hábitos de vida saludable y la ocupación constructiva del tiempo de ocio. De esta forma, tal y como señalan Velázquez et al. (2003), surge la necesidad de una “educación para el tiempo de ocio que incremente capacidades y que fomente el desarrollo de valores y actitudes para el empleo saludable y recreativo del tiempo libre” (p. 19). Es decir, se trata de que los niños y adolescentes disfruten de su tiempo de ocio de una manera positiva. Pero para ello es necesaria la implicación, en la medida de lo posible, de los padres y educadores para facilitar la actividad física si se quiere que los niños no inviertan tanto tiempo en formas de ocio sedentario, ya que, en la actualidad la actividad de los niños depende fundamentalmente de la posibilidad de los progenitores para trasladarlos de un sitio a otro (Vázquez et al., 2008).

En conclusión, los rasgos principales que deberían estar presentes en la implementación de programas para facilitar el desarrollo positivo en los participantes desde la investigación del deporte son (Fraser-Thomas et al., 2005):

1. Crear un entorno con seguridad física y psicológica (Horn, 2004; Vazou Ntoumanis y Duda, 2006).
2. Utilizar una estructura apropiada (Côté et al., 2008).
3. Fomentar las relaciones de apoyo (Conroy y Coatsworth, 2006; Côté y Fraser-Thomas, 2007).

4. Dar oportunidades para pertenecer o formar parte de algo (Allen, 2003).
5. Basarse en normas sociales positivas (Côté, 2002).
6. Apoyar la autonomía de los niños (Mallett, 2005; Vallerand y Rousseau, 2001).
7. Dar oportunidades para construir habilidades (Côté et al., 2008).
8. Integrar familia, escuela y comunidad (Côté y Fraser-Thomas, 2007).

Referencias

- Aaron, D.J., Kriska, A.M., Dearwater, S.R., Anderson, R.L., Olsen, T.L., Cauley, J.A., et al. (1993). The epidemiology of leisure physical activity in an adolescent population. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 25 (7), 847-853.
- Alden, L. (1986). Self-efficacy and causal attributions for social feedback. *Journal of Research in Personality*, 20, 460-473.
- Allen, J.B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 551-567.
- American Psychological Association (1992a). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 47, 1597-1611.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. En R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 177-208). New York: Academic Press.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Amigo, I., Zapico, R. y Fernández, C. (2007). La obesidad infantil como resultado de un estilo de vida obesogénico. *Endocrinología y Nutrición*, 35, 350-354.
- Anderson, S.A., Sabatelli, R.M. & Trachtenberg, J. (2007). Community police and youth programs as a context for positive youth development. *Police Quarterly*, 10, 23-40.
- Anguera, M.T. (1998). Metodología de la investigación en programas comunitarios. En E. Reboloso (Ed.), *Evaluación de programas. Ámbitos de intervención* (pp. 77-103). Barcelona: Textos Universitarios "Sant Jordi".
- Anguera, M.T. (1999). Hacia una evaluación de la actividad cotidiana y su contexto: ¿presente o futuro para la metodología? Discurso de ingreso como académica numeraria electa. En A. Bazán y A. Arce (Eds.), *Estrategias de Evaluación y Medición del Comportamiento en Psicología* (pp. 11-86). México: Instituto Tecnológico de Sonora y Universidad Autónoma de Yucatán.
- Anguera, M.T. (2000). Cuantificación no reduccionista en Ciencias del Comportamiento: Anverso y reverso de una compleja realidad. En E. Oñate, F. Garcís-Sicilia y L. Ramallo (Eds.), *Métodos numéricos en Ciencias Sociales* (pp. 1-29). Barcelona: Centro Internacional de Métodos Numéricos en Ingeniería (CIMNE).

- Anguera, M.T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera, M.T., Blanco, A., Losada, J.L. y Sánchez-Algarra, P. (1999). Análisis de la competencia en la selección de observadores. *Metodología de las ciencias del comportamiento, 1* (1), 95-114.
- Anshel, M.H. (2004). Sources of disordered eating patterns between ballet dancers and non- dancers. *Journal of Sport Behavior, 27*, 115–133.
- Armour, K.A. (2004). Reflexiones sobre entrevistas al profesorado de educación física. En A. Sicilia y J.M. Fernández-Balboa (Coords), *La otra cara de la investigación: Reflexiones desde la educación física* (pp. 127-137). Barcelona: Inde.
- Arnau, J. (1998). Metodología de la investigación psicológica. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-45). Madrid: Editorial Síntesis.
- Asçi, F.H., Kosar, S.N. & Isler, A.K. (2001). The relationship of self-concept and perceived athletic competence to physical activity level and gender among turkish early adolescents. *Adolescence, 36*, 499-507.
- Baker, R. (2008). *Estrategias para mejorar el diseño y la ejecución de programas de desarrollo positivo para jóvenes*. II Conferencia internacional sobre Desarrollo Positivo en Jóvenes a través de la actividad física y el deporte. Valencia.
- Balaguer, I. y García Merita, M. (1994). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia, 1*, 3-26.
- Balibrea, E., Santos, A. y Lerma, I. (2002). Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apunts, 69*, 106-111.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional Scales of perceived Self-efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (1995). *Self- efficacy in Changing Societies*. Cambridge. University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19-54). Bilbao, España: Desclee de Brouwer. Biblioteca de Psicología.
- Bandura, A. (2001). *Guide for Constructing Self-efficacy Scales* (Revised). Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanism of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 364-374.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*, 187-206.
- Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 125-135.
- Baranowski, T., Bouchard, C., Bar-Or, O., Bricker, T., Heat, G., et al. (1992) Assessment, prevalence and cardiovascular benefits of physical activity and fitness in youth. *Medicine Sciences Sports Exercise, 24* (supl), 237-247.
- Bar-Or, O. (1983): *Pediatric Sports Medicine for the practitioner. From physiological principles to clinical applications*. New York inc.: Ed. Springer-Verlag.
- Barr, S., Birmingham, J., Fornal, J., Klein, R. & Piha, S. (2006). Three high school after-school initiatives: Lessons learned. *New Directions for Youth Development, 111*, 67-79.
- Barrallo, G. (1975). El deporte en la educación integral de la juventud. En *Cátedras Universitarias de Tema Deportivo-Cultural, 25*, 9-22). Madrid: Junta Nacional de Educación Física y Deportes. Universidad de Valencia.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M. & Solomon, D. (1996). Prevention effects of the child development project: Early findings from an ongoing multisite demonstration trial. *Journal of Adolescent Research, 11*, 12-35.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4* (1), 1-44.
- Bay-Hinitz, A.K., Peterson, R.F. & Quilitch, H.R. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27* (3), 435-446.
- Beamer, M. & Côté, J. (2003) *What does it take to be an Olympic champion? Reaching high levels of sport performance at different life stages*. Symposium conducted at the 110th annual meeting of the American Psychological Association (APA), August. Toronto, Ontario, Canada.

- Benson, P.L. (1997) *All kids are our kids: what communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Benson, P.L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. En R.M. Lerner y P.L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 19-43). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Berger, B.G. & Owen, D.R. (1988). Stress reduction and mood enhancement in four exercise modes: Swimming, body conditioning, hatha yoga, and fencing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 148-159.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Biddulph, L.G. (1954). Athletic achievement and the personal and social adjustment of high school boys. *Research Quarterly*, 25, 1-7.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bissell, J., Dugan, C., Ford-Johnson, A. & Jones, P. (2002). *Evaluation of the YS-CARE After School Program for California Work Opportunity and Responsibility to Kids (CalWORKS): 2002*. Department of Education, University of California-Irvine. Recuperado el 14 de enero de 2010, de www.gse.uci.edu/asp/aspeval/resources/resources.html.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Bodilly, S. & Beckett, M.K. (2005). *Making out-of-school time matter: Evidence for an Action agenda*. Santa Monica, CA: Rand Corporation. Recuperado el 14 de enero de 2010, de www.rand.org/pubs/monographs/MG242/index.html
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Londres: Allyn and Bacon.
- Bond, L. & Compas, B. (1989). *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park: Sage Publications.
- Bong, M. (2001). Between and within domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23-34.
- Botvin, G.J. (2000). Preventing drug abuse in schools: social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors. *Addictive Behaviors*, 25 (6), 887-97.
- Botvin, G.J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E.M. & Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population. *Journal of the American Medical Association*, 273, 1106-1112.

- Botvin, G.J., Baker, E., Renick, N.L., Filazzola, A.D. & Botvin, E.M. (1984). A cognitive-behavioral approach to substance abuse prevention. *Addict Behavior* 9, 137–147.
- Botvin, G.J. & Eng, A. (1982). The efficacy of a multicomponent approach to the prevention of cigarette smoking. *Preventive Medicine*, 11, 199-211.
- Botvin, G.J., Renick, N.L. & Baker, E. (1983). The effects of scheduling format and booster sessions on a broad-spectrum psychosocial approach to smoking prevention. *Journal of Behavioral Medicine*, 6 (4), 359–379.
- Boyd, M.P. & Yin, Z. (1996) Cognitive–affective sources of sport enjoyment in adolescent sport participants, *Adolescence*, 31, 383–395.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. & Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Council for Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Bredemeier, B. (1994). Children’s moral reasoning and their assertive, aggressive and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of Sport and exercise psychology*, 16 (1), 1-14.
- Bredemeier, B. (1995). Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 453-464.
- Bredemeier, B. & Shields, D. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 348-357.
- Bredemeier, B., Weiss, M., Shields, D. & Cooper, B. (1986). The relationship of sport involvement with children's moral reasoning and aggressive tendencies. *Journal of Sport Psychology*, 8, 304-318.
- Bredemeier, B.J., Weiss, M.R., Shields, D.L. & Shewchuk, R.M. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, 15, 212-220.
- Brustad, R. & Parker, M. (2005) Enhancing positive youth development through sport and physical activity. *Revista Psicológica*, 39.
- Bumbarger, B. & Greenberg, M. T. (2002, June). Next steps in advancing research on Positive Youth Development. *Prevention & Treatment*, 5 (1). Recuperado el 14 de enero de 2010, de <http://www.apa.org/psycarticles/homepage.html>
- Bungum, T., Dowda, M., Weston, A, Trost, S.G. & Pate, R.R. (2000). Correlates of physical activity in male and female youth. *Pediatric Exercise Science* 12, 71-79.
- Burdumy, J., Dynarski, M. & Deke, J. (2008). After-school program effects on behaviour: results from the 21st century community learning centers program national evaluation. *Economic Inquiry*, 46 (1), 13-18.

- Burkhauser, M. & Metz, A. (2009). *Using coaching to provide ongoing support and supervision to out-of-school time staff (Research-to-Results brief)*. Washington, DC: Child Trends. Recuperado el 14 de enero de 2010, de http://www.childtrends.org/Files//Child_Trends2009_02_11_RB_StaffCoaching.pdf.
- Busto, R., Amigo, I., Herrero, J. y Fernández, C. (2006). La relación entre la falta de sueño, el ocio sedentario y el sobrepeso infantil. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 391-400.
- Caballero, B., Clay, T., Davis, S.M., Ethelbah, B., Holy Rock, B., Lohman, T., et al. (2003). Pathways: A school-based, randomized controlled trial for the prevention of obesity in American Indian schoolchildren. *American Journal of Clinical Nutrition*, 78 (5), 1030-1038.
- Callejo, J. y Viedma, A. (2006). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw Hill.
- Campbell, D.T. & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and cuasiexperimental design for research*. Chicago: Rand McNally.
- Canales, M. y Peinado, A. (1998). Grupos de discusión. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 288-316). Madrid: Editorial Síntesis.
- Capafons, A. y Silva, F. (1998). CACIA, *Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente*. Madrid:TEA.
- Caplan, M., Weissberg, R.P., Grober, J.S., Sivo, P.J., Grady, K. & Jacoby C. (1992). Social competence promotion with inner-city and suburban young adolescents: Effects on social adjustment and alcohol use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 56-63.
- Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Caprara, V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C. & Bandura, A. (1998). Impact of Adolescents' perceived self-regulatory efficacy on familial communication and antisocial conduct. *European Psychologist*, 3, 125-132.
- Carpenter, P. (2001) The importance of a church youth clubs' sport provision to continued church involvement, *Journal of Sport and Social Issues*, 25, 283–300.
- Carr, S. & Weigand, D.A. (2001). Parental, peer, teacher, and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, 7 (3), 305-329.
- Carranza, M. y Mora, J. M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.

- Carrasco, M.A. y del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 323-332.
- Carroll, B. & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review* 7, 24-43.
- Castejón, F.J. (1996). Evaluación de programas en Educación Física. Madrid: Gymnos Editorial.
- Castejón, F.J. (2005). Evaluación de programas deportivos: características y formas de actuación. En A. López de la Llave y M^aC. Pérez-Llantada (Eds.), *Evaluación de programas en Psicología aplicada: salud, intervenciones sociales, deporte, calidad...* (pp. 351-384). Madrid: Editorial Dykinson-Psicología.
- Castillo Espitia, E. (2000). *La fenomenología interpretativa como método de investigación*. Recuperado el 14 de enero de 2010, de <http://tone.udea.edu.co/revistamar2000/fenomenología.html>.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (2002). Relaciones entre las conductas del estilo de vida en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 209-227). Valencia: Promolibro.
- Catalano, R.F., Arthur, M.W., Hawkins, J.D., Berglund, L. & Olson, J.J. (1998). Comprehensive Community- and School-Based Interventions to Prevent Antisocial Behaviour. En Loeber, R. & Farrington, D. (Eds), *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions* (pp. 248-283). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., & Hawkins, J.D. (1998). *Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs*. Seattle, WA: Social Development Research Group, University of Washington.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S. & Hawkins, J.D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Annals, AAPSS*, 591, 98-124.
- Catalano, R.F., Hawkins, J.D., Berglund, M.L., Pollard, J.A. & Arthur, M.W. (2002). Prevention science and positive youth development: Competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health*, 31 (6), 230-239.
- Cecchini, J.A., Fernández Losa, J., González, C. y Arruza, J.A. (2008). Repercusiones del Programa DELFOS de Educación en Valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Cecchini, J.A., González, C., Carmona, C., Arruza, J., Escartí, A. y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of physical education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and post-competition mood states. *European Journal of sport science*, 1 (4), 1-11.

- Cecchini, J.A., Montero J. y Peña J.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.
- Ceciliani, A., Bardella, L., Grasso, M., Zabonati, A. & Robazza, C. (2008). Effects of a physical education program on children's attitudes and emotions associated with sport climbing. *Perceptual and motor skills*, 106, 775-784.
- Cervelló, E., Escartí, A. y Balague, G. (2000). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de psicología del deporte*, 10, 2-16.
- Chacón, S., Anguera, M.T. y López, J. (2000). Diseños de evaluación de programas: bases metodológicas. *Psicothema*, 12 (2), 127-131.
- Chase, M.A. (2001). Children's self-efficacy, motivational intentions, and attributions in physical education and sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 47-54.
- Chen, A., Martin, R., Sun, H. & Ennis, C. (2007). Is in-class physical activity at risk in constructivist physical education? *Research quarterly for exercise and sport*, 78 (5), 500-509.
- Choi, N., Fuqua, D.R. & Griffin, B.W. (2001). Exploratory analysis of the structure of scores from the multidimensional scales of perceived self-efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 475-489.
- Cisneros, I. y Munduate, L. (2000). Implicaciones de la Teoría de la Autoeficacia en la gestión de organizaciones. *Apuntes de Psicología*, 18, 3-8.
- Cohen D.A., Taylor S.L., Zonta M., Vestal K.D. & Schuster M.A. (2007). Availability of high school extracurricular sports programs and high-risk behaviors. *Journal Sch Health*, 77 (2), 80-86.
- Cole, D.A., Martin, J.M., Peeke, L.A., Seroczynski, A.D. & Fier, J. (1999). Children's over-and underestimation of academic competence: a longitudinal study of gender differences, depression and anxiety. *Child Development*, 70, 459-473.
- Collado, E. (2005). *Transmisión y adquisición de Valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Collingwood, T.R. (1972). The effects of physical training upon behavior and self attitudes. *Journal Counselling Psychology*, 28, 583-585.
- Collingwood, T.R. (1996). *Helping at-risk youth through physical fitness programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Collingwood, T.R. (1997). Providing physical fitness programs to at-risk youth. *Quest*, 49, 67-84.
- Collingwood, T.R. & Gethner, W.R. (1980). Skills training as treatment for juvenile delinquents. *Profesional Psychology*, 11 (4), 591-598.
- Compagnone, N. (1995). Teaching responsibility to rural elementary youth: Going beyond the at-risk boundaries. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66 (6), 58-63.
- Connell, D.B. & Turner, R.R. (1985). The impact of instructional experience and the effects of cumulative instruction. *Journal of School Health*, 55 (8), 324-331.
- Conroy, D.E. & Coatsworth, J.D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development, *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Cook, T.D. & Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Côté, J. (2002). Coach and peer influence on children's development through sport. En J.M. Silva & D.E. Stevens (Eds.), *Psychological Foundations of Sport* (pp. 520-540). Boston: Allyn y Bacon.
- Côté, J. (2004). *Education through sport participation: a developmental perspective*. European Lunch of the European Year of Education through Sport (EYES), Dublin, Ireland.
- Côté, J. & Fraser-Thomas, J. (2007). Routh involvement in sport. En P. Crocker (Ed.), *Sport Psychology: A Canadian Perspective* (pp.270-298). Toronto, ON: Pearson.
- Côté, J. & Hay, J. (2002). Children's involvement in sport: A developmental perspective. En J.M. Silva & D.E. Stevens (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 484-502). Boston: Allyn & Bacon.
- Côté, J., Strachan, L. & Fraser-Thomas, J. (2008). Participation, personal development, and performance through youth sport. En N.L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 34-46). New York: Routledge.
- Creswe, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cruz, J. (2003). El valor de l'esport en el procés de socialització dels joves. *Escola Catalana*, 398, 16-18.

- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cummings, T.K. (1998). *Testing the effectiveness of Hellison's personal and social responsibility model: A drop-out, repeated grade, and absentee rate comparison*. Tesis de master inédita, California State University at Chico.
- Cummins, M., Goddard, C., Formica, S., Cohen, D., & Harding, W. (2003). *Assessing program fidelity and adaptations toolkit*. Health and Human Development Programs, Educational Development Center, Inc. Newton, MA.
- Curtis, J., McTeer, W. & White, P. (1999). Exploring effects of school sport experiences on sport participation later in life. *Sociology of Sport Journal*, 16, 348-365.
- Cutforth, N. (1997). What's worth doing: Reflections on an after-school program in a Denver elementary school. *Quest*, 49, 130-139.
- Cutforth, N. (2000). Connecting school physical education to the community through service-learning. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71 (2), 39-45.
- Cutforth, N. & Parker, M. (1996). Promoting affective development in physical education: The value of journal writing. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (7), 19-23.
- Cutforth, N. & Puckett, K. M. (1999). An investigation into the organization, challenges and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 31 (2), 153-172.
- Daley, A.J. (2002). School based physical activity in the United Kingdom: Can it create physically active adults? *Quest*, 54, 21-33.
- Danish, S.J., Fazio, R.J., Nellen, V.C. & Owens, S.S. (2002). Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. En J.L. Van Raalte & B.W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (2nd ed., pp. 269-288). Washington, DC: American Psychological Association.
- Danish, S.J., Mash, J.M., Howard, C.W., Curl, S.J., Meyer, A.L., Owens, S., et al. (1992a). *Going for the goal leader manual*. Department of Psychology, Virginia Commonwealth University.
- Danish, S.J. & Nellen, V.C. (1997). New roles for sports psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49 (1), 100-113.
- Danish, S.J., Petitpas, A.J. & Hale, B.D. (1993). Life development intervention for athletes: life skills through sports. *The Counselling Psychologist*, 21, 352-385.

- Darst, P.W., Zakrajsek, D.B. & Mancini, V.H. (1989). *Analyzing physical education and sport instruction*. Illinois: Human kinetics champaign.
- Davis, G.A. & Thomas, M.A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La muralla.
- Davison, K.K., Earnest, M.B. & Birch, L.L. (2002) Participation in aesthetic sports and girls' weight concerns at ages 5 and 7. *International Journal of Eating Disorders*, 31, 312–317.
- DeBusk, M. & Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self responsibility model for delinquency prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.
- Decreto 39/1998, 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- De Knop, P., Engström, L. M. & Skirstad, B. (1996) Worldwide trends in youth sport. En P. De Knop, L.M. Engström, B. Skirstad & M. Weiss (Eds.), *Worldwide trends in youth sport* (pp. 276–281). Champaign, IL, Human Kinetics.
- Del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y salud*, 13, 33-50.
- Delgado, M. A. y del Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Revista Motricidad*, 1, 25-46.
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física. *Apunts*, 37, 26-33.
- Denzin, N.J. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York: McGraw Hill.
- Devís, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: Hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 306, 455-472.
- Deyhle, D.L., Hess, G.A. & LeCompte, M.D. (1992). Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. En M.D. LeCompte, W.L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp.597-641). Nueva York: Academic Press, Inc.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558.
- Dishman, R.K., Sallis, J.F. & Orenstein, D.R. (1985). The determinants of physical activity and exercise. *Public health reports*, 100, 158-171.
- Dolcini, M.M. & Adler, N.E. (1994). Perceived competences, peer group affiliation and risk behavior among adolescents. *Health Psychology*, 13 (6), 496-506.

- Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Duda, J. (1988). The relationship between goal perspective and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences, 10*, 95-106.
- Duda, J. (1989a). Goal perspectives and behavior in sport and exercise settings. En C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 81-115). Greenwich, CT: Jai Press.
- Durkheim, E. (1976). *La educación como sociología*. Salamanca: Sígueme.
- Durlak, J.A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 17*, 5-18.
- Durlak, J.A. & Weissberg, R.P. (2007). *The impact of after-school programs that seek to promote personal and social skills*. CASEL, University of Illinois at Chicago.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. & Hansen, W.B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, 18*, 237-256.
- Dwyer, T., Coonan, W.E., Leitch, D.R., Hetzel, B.S. & Baghurst, R.A. (1983). An investigation of the effects of daily physical activity on the health of primary school students in South Australia. *International Journal of Epidemiology, 12* (3), 308-313.
- Dynarski, M., Burdumy, S., Moore, M., Rosenberg, L., Deke, J. & Mansfield, W. (2003). *When Schools Stay Open Late: The National Evaluation of the 21st Century Community Learning Centers Program, First-Year Findings*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.
- Dyson, B. & O'Sullivan, M. (1998). Innovation in two alternative school programs: why it works. *Research quarterly for exercise and sport, 69* (3), 242-253.
- Eccles, J. & Barber, B. (1999). Student council, volunteering, basketball or marching band? What kind of extracurricular involvement matters?. *Journal of Adolescence Research 14* (1), 10-43.
- Eccles, J. & Gootman, J. (Eds). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington DC: National Academy Press.
- Eisenhart, M.A. & Howe, K.R. (1992). Validity in educational research. En M.D. LeCompte, W.L. Millroy & J. Preissle (Eds.) *The handbook of qualitative research in education* (pp.543-680). Nueva York: Academic Press.
- Eitzen, D.S. (2005a). Ethical dilemmas in American sport: The dark side of competition. En D.S. Eitzen (Ed.), *Sport in contemporary society: An anthology* (7th ed., pp. 165-174). Boulder, CO: Paradigm Publishers.

- Elder J.P., Lytle L., Sallis J.F., Young D.R., Steckler A., Simons-Morton D., et al. (2007). A description of the social-ecological framework used in the trial of activity for adolescent girls (TAAG). *Health Education Research*, 22 (2), 155-65.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Graczyk, P.A. & Weissberg, R.P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Quarterly*, 32, 303-319.
- Elley, D. & Kirk, D. (2002). Developing citizenship through sport: The impact of a sport-based volunteer program on young sport leaders. *Sport, Education and Society*, 7, 151-166.
- Ennis, C.D. & McCauley, M.T. (2002). Creating urban classroom communities worthy of trust. *Journal of Curriculum Studies*, 34, 149-172.
- Ennis, C.D., Solman, M.A., Satina, B., Loftus, S.J., Mensch, J., & McCauley, M.T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the 'Sport for Peace' curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-85.
- Erdley, C.A. & Asher, S.R. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development*, 67 (1), 329-1344.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (pp. 125-301). Madrid: Paidós-MEC.
- Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. & Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ernst, M.P. & Pangrazi, R.P. (1999). Effects of a physical activity program on children's activity levels and attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 11, 393-405.
- Escartí, A. (2003). Enseñando responsabilidad personal y social a adolescentes de riesgo a través de un programa de actividad física y deporte: Un ámbito de intervención en la psicología del deporte. En S. Márquez (Ed.), *Psicología de la Actividad física y el deporte: perspectiva latina* (pp. 563-566). León, Universidad de León.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el Programa de Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62, 45-52.
- Escartí, A., Cervelló, E. y Guzmán, J.F. (1996). La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6 (2), 27-42.

- Escartí, A. y García, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista Psicología del Deporte*, 6, 35-51.
- Escartí, A. y Gutiérrez, M. (2001). Influence of Motivational Climate in Physical Education on the Intention to Practice Physical Activity or Sport. *European Journal of Sport Science*, 1, 4.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Llopis, R. (2010). Implementation of Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (3), 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in physical education lessons to adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, 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., Pascual, C., Villar, E., Pons, J., Brustad, R., et al. (2002). *Improving self-efficacy and social abilities through sport to high risk adolescents: An intervention program*. I Symposium sobre Autoeficacia: Investigación y Aplicaciones. Universitat Jaume I. Castellón, España.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Villar, E., Pons, J., Brustad, R., et al. (2003). Intervención psicosocial, deporte y actividad física, como herramientas de mejora de la responsabilidad social en un grupo de adolescentes en riesgo. *Encuentros de Psicología Social*, 4.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Villar, E., Pons, J., Brustad, R., et al. (2004). Intervención psicosocial, deporte y actividad física como herramientas de mejora de la responsabilidad social en un grupo de adolescentes en riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 2, 479-482.
- Escartí, A. y Marín, D. (2005). Aplicación del Programa de Responsabilidad Personal y Social en las clases de Educación Física. En A. Escartí, C. Pascual y M. Gutiérrez (Eds.), *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (pp. 49-60). Barcelona: Graó.
- Escartí, A. y Marín, D. (2005). Evaluación del Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS). En A. Escartí, C. Pascual y M. Gutiérrez (Eds.), *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. (pp. 101-116). Barcelona: Graó.
- 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., Roberts, G.C., Cervelló, E. y Guzmán J. (1999). Adolescent goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.
- Evans, J. & Roberts, G.C. (1987). Physical competence and the development of children's peer relations. *Quest*, 39, 23-35.
- Ewing, M.E., Gano-Overway, L.A., Branta, C.F. & Seefeldt, V.D. (2002). The Role of Sports in Youth Development. En M. Gatz, M. Messner & S. Ball- Rokeach (Eds.), *Paradoxes of Youth and Sport* (pp. 31-47). NY: State University of New York Press.
- Faber, A. & Mazlish, E. (2002). *Cómo hablar para que sus hijos estudien en casa y en el colegio*. Madrid: Medici.
- Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F.D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A. & Lemma, P. (2005). *School-based prevention for illicit drugs' use*. Recuperado el 14 de enero de 2010, de Cochrane database of systematic reviews, 2, CD003020.
- Fashola, O.S. (2003). Developing the talents of African American male students during nonschool hours. *Urban Education*, 38, 398-430.
- Fernández-Balboa, J.M. (1998). The practice of critical pedagogy: critical self reflection as praxis. *Teaching Education*, 9 (2), 47-53.
- Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (Editor) (1999): *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Field, T., Diego, M. & Sanders, C.E. (2001). Exercise is positively related to adolescents' relationships and academics. *Adolescence* 36, 105-110.
- Finlinson, A.R. (1997). Cooperative games: promoting prosocial behaviors in children, *Dissertation abstracts international*, 35 (6), 1582.
- Fitzgibbon, M.L., Stolley, M.R., Schiffer, L., Van Horn, L., Kauferchristoffel, K. & Dyer, A. (2005). Two-year follow-up results for Hip-Hop to Health Jr.: A randomized controlled trial for overweight prevention in preschool minority children. *The Journal of Pediatrics*, 146 (5), 618-625.
- Flammer, A. & Alsaker, F.D. (2005). Adolescents in school. En L. Goossens y S.Jackson (Ed.), *Handbook of adolescent development: European perspectives*. Hove, UK: Psychology Press.
- Flattum, C., Friend, S., Neumark-Sztainer, D. & Story, M. (2009). Motivational interviewing as a component of a school-based obesity prevention program for adolescent girls. *Journal of the American Dietetic Association*, 109, 91-94.
- Flay, B.R. (2002). Positive youth development requires comprehensive health promotion programs. *American Journal of Health Behavior*, 26, 407-424.

- Folkins, C.H. & Sime, W.E. (1981). Physical Fitness Training and Mental Health. *American Psychologist*, 36, 373-389.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (1998). Interviewing: The art of science. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 47-78). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Foxcroft, D.R., Lister Sharp, D., Lowe, G., Sizer, R. & Ireland, D. (2002). *Primary prevention of Alcohol Misuse by Young People*. Recuperado el 14 de enero de 2010, de Cochrane Database of Systematic Reviews.
- Fraser-Thomas, J. & Côté, J. (2004). *The role of structured sports in children's daily happiness*. Manuscript in preparation.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J. & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10 (1), 19-40.
- Friberg, F. & Öhlen, J. (2007). Searching for knowledge and understanding while living with impending death-a phenomenological case study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2, 217-226.
- Gallay, L. (2006). Social responsibility. In L.R. Sherrod, R. Kassimir, C. Flanagan, & A. Syvertsen (Eds.), *Youth activism: An international encyclopedia* (Vol. 2, pp. 509-602). Westport, CT: Greenwood. Westport, CT: Greenwood.
- Galvan, C. (2000). *The impact of the responsibility model on underserved students in physical education classes: A university-community collaboration*. Tesis de master inédita, California State University at Los Angeles.
- Galvan, C. (2004). *Investigating the impact of a service-learning course of teacher candidates and underserved youth*. Tesis doctoral inédita, University of Northern Colorado, Greeley.
- Gambone, M.A., Klem, A.M. & Connell, J.P. (2002). *Finding out what matters for youth: Testing key links in a community action framework for youth development*. Philadelphia: Youth Development Strategies, Inc. and Institute for Research and Reform in Education.
- García Romero, F. (2003). El deporte en la sociedad griega, según fuentes literarias. *Stylos*, XII, 25-43.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, R.E. & Janelle, C.M. (2002) Legitimacy judgements of perceived aggression and assertion by contact and non-contact sport participants. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 290-306.
- Garrido, E. (1993). Autoeficacia e intervención en problemas de familia. *Psicothema*, 5, 337-347.

- Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be allW's and L's? An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (6), 42-43.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 749-767.
- Ginwright, S. & Cammarota, J. (2002). New terrain in youth development: The promise of a social justice approach. *Social Justice*, 29, 82-95.
- Gittelsohn, J., Steckler, A., Johnson, C.C., Pratt, C., Grieser, M., Pickrel, J., et al. (2006). Formative research in school and community-based health programs and studies: "State of the art" and the TAAG approach. *Health Education and Behavior*, 33 (1), 25-39.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1995). *Emocional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gómez, B.J. & Ang, P.M. (2007). Promoting Positive Youth Development in Schools. *Theory Into Practice*, 46 (2), 97-104. Recuperado el 14 de enero de 2010, de <http://dx.doi.org/10.1080/00405840701232752>.
- Gómez, J., Ibaceta, P., Muñoz, F. y Pardo, E. (1996). Autoeficacia percibida en relación al comportamiento sexual y contraceptivo de los jóvenes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 173-183.
- González Arranz, F. J. (1999). *Educación en valores a través del deporte* (Vol. III). Madrid: YMCA, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- González Lozano, F. (2001). *Educación en el deporte. Educación en valores desde la educación física y la animación deportiva*. Madrid: CCS.
- Gortmaker S.L., Cheung L.W., Peterson K.E., Chomitz G., Cradle J.H., Dart H., et al. (1999). Impact of a school-based interdisciplinary intervention on diet and physical activity among urban primary school children: eat well and keep moving. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 153 (9), 975-983.
- Gortmaker S.L., Peterson K.E., Wiecha, J., Sobol, A.M., Dixit, S., Fox, M.K., et al. (1999). Reducing obesity via a school-based interdisciplinary intervention among youth: Planet Health. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 153 (4), 409-418.
- Goudas M & Giannoudis G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18 (6), 528-533.

- Gould, D. & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 58-78.
- Gouw, I. (2007). *Go for health! A cross-sectional study to health and well-being among Dutch primary school children and a validation study to the measurement instrument*. Faculty of Health, Medicine and Life Sciences. Master of Public Health.
- Granger, R.C., & Kane, T. (2004). Improving the quality of after-school programs. *Education Week*, 23, 23.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Grolnick, W.S., Farkas, M.S., Sohmer, R., Michaels, S., & Valsiner, J. (2007). Facilitating motivation in young adolescents: Effects of an after-school program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 332-344.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- Gutiérrez, M. (2005). El deporte y la actividad física como herramientas para el desarrollo psicológico y social en la infancia y adolescencia. En A. Escartí, C. Pascual y M. Gutiérrez, (Eds.), *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (pp. 13-28). Barcelona: Graó.
- Gutiérrez, M. (2009). *Estrategias para garantizar el valor educativo del deporte. Seminario Internacional: Forjando valores a través del deporte Sistema Nacional de Cultura Física y Deporte (SINADE)*. Comisión Especial para la Prevención de la Violencia en Espectáculos Deportivos. Aguascalientes (México).
- Gutiérrez, M. y Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad*, 14, 1-22.
- Hackett, G. (1997). Self-efficacy in career choice and development. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press.

- Hamilton, S.F., Hamilton, M.A. & Pittman, K. (2004). Principles for Youth Development. En S. Hamilton & M. Hamilton (Eds.), *The Youth Development Handbook*. Sage Publications. Thousand Oaks. *Health, 14* (8), 626-631.
- Hansen, D., Larson R. & Dworkin, J. (2003). What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A survey of Self-reported Developmental Experiences, *Journal of Research on Adolescence 13* (1), 25–55.
- Hansen, W.B., Gram., J.W., Wolkenstein, B.H., & Rohrbach, L.A. (1991). Program integrity as a moderator of prevention program effectiveness: results for fifth grade students in the adolescent alcohol prevention trial. *Journal of Studies on Alcohol, 52*, 568-579.
- Harrell, J.S., McMurray, R.G., Bangdiwala, S.I., Frauman, A.C., Gansky, S.A. & Bradley, C.B. (1996). The effects of a school-based intervention to reduce cardiovascular risk factors in elementary school children : The cardiovascular Health in Children (CHIC) Study. *Journal of Pediatrics, 128* (6), 797-804.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. & Conell, J.P. (1984). A comparison of children's achievement and related self-perceptions of competence, control and motivational orientation. En J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation, 3*, 219-250. Greenwich, CT: JAI Press.
- Hastie, P.A. & Buchanan, A.M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71* (1), 25-35.
- Hastie, P.A. & Curtner-Smith, M.D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education— Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy, 11* (1), 1-27.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbot, R. & Hill, K. G. (1999). Preventing Adolescent Health-Risk Behaviors by Strengthening Protection During Childhood. *Archives of Pediatrics Adolescence Medicine, 153*, 226-234.
- Haywood, K.M. (1991). The role of physical education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62*, 151-156.
- Hedstrom, R. & Gould, D. (2004). *Research in youth sports: critical issues status*. Recuperado el 27 de febrero de 2010, de <http://ed-web3.educ.msu.edu/ysi/project/CriticalIssuesYouthSports.pdf>
- Heinemann, K. (2001). Los valores del deporte. Una perspectiva sociológica. *Apunts, 64*, 17-25.
- Hellison, D. (1973). *Humanistic physical education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Hellison, D. (1978). *Beyond ball and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC.: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1990). Teaching PE to at-risk youth in Chicago - A model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 7, 38-39.
- Hellison, D. (1993). The Coaching Club: Teaching responsibility to inner-city students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64 (5), 66-70.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2000a). Physical activity programs for underserved youth. *Journal of Science & Medicine in Sport*, 3 (3), 238-242.
- Hellison, D. (2000b). Serving underserved youth through physical activity. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 31-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003a). Teaching personal and social responsibility in physical education. En S.J. Silverman y C.D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (2nd ed., pp. 241-254). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003b). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, DR & Cutforth, NJ (1997) Extended day programs for urban children and youth: from theory to practice. En H. Walberg, O. Reyes & R. Weissberg (Eds) *Children and youth: interdisciplinary perspectives* (pp. 223-249). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T., Parker, M. & Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity: Linking universities and communities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. & Georgiadis, N. (1992a). Basketball as a vehicle for teaching values. *Strategies*, 4 (1), 1-4.
- Hellison, D. & Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. En D Kirk, F. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 610-626). London: Sage.

- Hellison, D., Martinek, T. & Cutforth, N. (1996). Beyond violence prevention in innercity physical activity programs. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2 (4), 321-337.
- Hellison, D., Martinek, T. & Walsh, D. (2008). Sport and responsible leadership among youth. En N.L. Holt (Ed) *Positive youth development through sport* (pp. 49-60). New York: Routledge.
- Hellison, D. & Templin, T. J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. & Walsh, D. (2002). Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Hellison, D. & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.
- Hernández Mendo, A. (1999). La psicología del deporte en el ámbito de los programas de actividad física municipal. *Lecturas: EF y Deportes*. Recuperado el 14 de enero de 2010, de <http://www.sportquest.com/revista/efd15/psisoc.htm>.
- Hernández Mendo, A. y Anguera, M.T. (2001). Análisis psicosocial de los programas de actividad física: evaluación de la temporalidad. *Psicothema*, 13 (2), 263-270.
- Herrero, M. L. (2002). *Introducción a los métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hill, G.M. (1988). Student participation: Directors opposed sport specialization in high school athletic programs. *Interscholastic Athletic Administration*, 14 (4), 8-9.
- Hill, G.M. & Hansen, G.F. (1988). Specialization in high school athletics: A new trend? *Clearing House*, 62 (1), 40-41.
- Holahan, C.K. & Holahan, C.J. (1987). Life stress, hassles, and self-efficacy in aging: a replication and extension. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 574-592.
- Holden, G.W. (1991). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A meta analysis. *Social Work in Health Care*, 16, 53-93.
- Holden, G.W., Moncher, M.S., Schinke, S.P. & Barker, K.M. (1990). Self-efficacy of children and adolescents. *Psychological Reports*, 66, 1.044-1.046.
- Horn, T.S. (2004). Developmental perspectives on self-perceptions in children and adolescents. En M.R. Weiss (ed.), *Developmental Sport and Exercise Psychology: A lifespan perspective*, (pp. 101-143). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Horrocks, R. (1979). *The relationship of selected pro-social play behaviors in children to: Moral reasoning, youth sports participation, and perception of sportsmanship*. Tesis Doctoral. University of North Carolina at Greensboro.

- Jago, R., Jonker, M.L., Missaghian, M. & Baranowski, T. (2006). Effect of 4 weeks of Pilates on the body composition of young girls. *Preventive Medicine*, 42, 177-180.
- Jick, T. (1983). Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. En J. V. Maanen (Ed.), *Qualitative methodology* (pp. 135-148). Londres: Sage.
- Jiménez, P.J. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis doctoral no publicada. Dir. Dr. Javier Durán. Madrid, Universidad Politécnica.
- Jiménez, P.J. y Durán, L.J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.
- Jiménez, P.J. y Durán, J. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts*, 80, 13-19.
- Kahne, J., Nagaoka, J., Brown, A., O'Brien, J., Quinn, T. & Thiede, K. (2001). Assessing after-school programs as contexts for youth development. *Youth and Society*, 32 (4), 421-446.
- Kallusky, J. (1991). *A qualitative evaluation of a physical education mentoring program for at-risk children*. Tesis de master inédita, California State University at Chico.
- Kallusky, J. (2000a). In-school programs. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 87-114). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kanfer, R. & Hagerman, S. (1981). The role of self-regulation. En L.P. Rehm (Ed.), *Behavior therapy for depression: Present status and future directions* (pp. 143-180). New York: Academic.
- Kavussanu, M. & Roberts, G.C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18 (3), 264-280.
- Kealey, K., Peterson, A., Marcia, Jr., & Dinh, K. (2000). Teacher Training as a Behavior Change Process: Principles and Results from a Longitudinal Study. *Health Education and Behavior*, 27 (1), 64-81.
- Kelder, S., Hoelscher, D.M., Barroso, C.S., Waltker, J.L., Cribb, P. & Hu, S. (2005). The CATCH Kids Club: A pilot after-school study for improving elementary students' nutrition and physical activity. *Public Health Nutrition*, 8 (2), 133-140.
- Kirk, D., Macdonald, D. & O'Sullivan, M. (2006). *The Handbook of Physical Education* (pp. 610-626). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row.

- Kohn, A. (1991). Caring kids: The role of the schools. *Phi Delta Kappan*, 72, 496-506.
- Krueger, R.A. (1988). *Focus Groups. A Practica Guide for Applied Research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lawson, H. (1997). What we know about undeserved youth. Children in crisis, the helping professions, and the social responsibilities of universities. *Quest*, 49, 8-33.
- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Relieve*, 1 (1). Recuperado el 14 de enero de 2010, de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Lemyre, P., Roberts, G. C. & Ommundsen, Y. (2002) Achievement goal orientations, perceived ability, and sportpersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 120–136.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25 (1), 10–16.
- Levin, S. M., Martin, M. & Grizzell, J. (2003). *Program Evaluation Across the Nation Using Technology (PEANUT) for the evaluation of NikeGO*. Unpublished manuscript.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and its relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.
- Lifka, B. J. (1990). Hiding beneath the stairwell: A dropout prevention program for Hispanic youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (6), 40-41.
- Lila, M., Buelga, S. y Musitu, G. (2006). *Programa Lisis: Las relaciones entre los padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lloyd-Jones, G. (2003). Design and control issues in qualitative case study research. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (2). Recuperado el 14 de enero de 2010, de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_2/html/lloydjones.html
- Locke, E.A. & Latham, G.P (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López de la Llave A. y Pérez-Llantada M^a C. (2005). Fases de la Evaluación de programas. En López de la Llave A. y Pérez-Llantada M^a C. (Eds.), *Evaluación de programas en Psicología aplicada: salud, intervenciones sociales, deporte, calidad...* (pp.41-70). Madrid: Editorial Dykinson-Psicología.
- Losada, J.L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.
- Luepker, R., Perry, C., McKinley, S., Nader, P., Parcel, G., Stone, E., et al. (1996). Outcomes of a Field Trial to Improve Children's Dietary Patterns and Physical Activity. The Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health (CATCH). *JAMA*, 275 (10), 768-776.
- Macfarlane, D. & Kwong, WT (2003). Children's heart rates and enjoyment levels during PE classes in Hong Kong primary schools. *Pediatric Exercise Science*, 15, 179-190.
- Maddux, J.E., Brawley, L. & Boykin, A. (1995). Self-efficacy and healthy behavior: Prevention, promotion and detection. En J. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research and application* (pp. 173-202). New York: Plenum Press.
- Mahoney, J.L., Cairns, B.D. & Farmer, T. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95, 409-418.
- Mahoney, J.L., Lord, H. & Carryl, E. (2005). An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children. *Child Development*, 76, 811-825.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research-A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.
- Mallett, C. (2005). Self-determination theory: a case study of evidence-based coaching. *The Sport Psychologist*, 19, 417-429.
- Manjone, J. (1998). International youth tour benefits. *The Sport Journal*, 1. Recuperado el 14 de enero de 2010, de www.thesportjournal.org/vol1no1/travel.htm
- Manning, P. K. & Cullum-Swan, B. (1998). Narrative, content, and semiotic analysis. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 246-273). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marín, D., Escartí, A., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2005). *Mejorando la satisfacción de un grupo de docentes de EF a través del PRPS*. Comunicación en el I Congreso de Deporte en edad escolar. Valencia.

- Marín Regalado, M.N. (2007). *Un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria*. Tesis doctoral.
- Marsh, H.W. (1993). Academic Self-Concept: Theory, Measurement, and Research. En J. Suls (Ed.), *Psychology Perspectives on the Self*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum associates publishers.
- Marsh, H.W. (1997). The measurement of Physical Self-Concept: A construct validation approach. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H.W. (1998). Age and gender effects in physical self-concepts for adolescent elite athletes and nonathletes: A multicohort-multioccasion design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 237-259.
- Marshall, G.N. & Lang, E.L. (1990). Optimism, self-mastery, and symptoms of depression in women professionals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 132-139.
- Martens, R. (1993) Psychological perspectives. En B.R. Cahill & A.J. Pearl (Eds.), *Intensive participation in children's sports* (pp. 9–18). Champaign, IL, Human Kinetics.
- Martinek, T. & Hellison, D. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49, 34-49.
- Martinek, T. & Hellison, D. (1998). Values and goal – setting with underserved youth. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance. Health Module*, 69 (7), 47-53.
- Martinek, T., Hellison, D., & Walsh, D. (2004). Service-bonded inquiry revisited: A research model for the community-engaged professor. *Quest*, 56, 397-412.
- 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. & Ruiz Pérez, L. M. (2005). Promoting positive youth development through a values-based sport program. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1 (1), 1-13. Recuperado el 27 de enero de 2010, de <http://www.cafyd.com/REVISTA/art11n11a05.pdf>.
- Martinek, T. & Schilling, T. (2003). Developing compassionate leadership in underserved youths. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74 (5), 33-39.
- Martinek, T., Schilling, T. & Johnson, D. (2001). Evaluation of a sport and mentoring program designed to foster personal and social responsibility in underserved youth. *The Urban Review*, 33, 29-45.

- Mason, M. & Chuang, S. (2001). Culturally-based after-school arts programming for low-income urban children: adaptive and preventive effects. *The journal of primary prevention*, 22 (1), 45-54.
- Masser, L. S. (1990). Teaching for affective learning in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (7), 18-19.
- McCready, M.L. & Long, C.B. (1985). Locus of control, attitudes towards physical activity, and exercise adherence. *Journal of Sport Psychology*, 7, 346-359.
- McKenzie, T., Sallis, J., Faucette, N., Roby, J. & Kolody, B. (1993). Effects of a Curriculum and Inservice Program on the Quantity and Quality of Elementary Physical Education Classes. *Research quarterly for exercise and sport*, 64 (2), 178-187.
- McKenzie, T., Sallis, J.F., Prochaska, J.J., Conway, T.L., Marshall, S.J. & Rosengard, P. (2004). Evaluation of a two-year middle school physical education intervention : M-SPAN. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36 (8), 1382-1388.
- McLaughlin, M.W., Irby, M.A., & Langman, J. (1994). *Urban sanctuaries: Neighborhood organizations in the lives and futures of inner city youth*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Metz, A., Bandy, A. & Burkhauser, M. (2009). *Staff Selection: What's Important For Out-Of-School Time Programs?* Part 1 in a Series on Implementing Evidence-Based Practices in Out-of-School Time Programs: The Role of Frontline Staff. Research to results.
- Metz, A., Burkhauser, M. & Bowie, L. (2009). *Training Out-Of-School Time Staff*. Part 2 in a Series on Implementing Evidence-Based Practices in Out-of-School Time Programs: The Role of Frontline Staff. Research to results.
- Metzler, M. (2005). *Instructional Models for Physical Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Milazzo, L. (2006). www.conceptodesocialización-monografias.com
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Miller, S.C., Bredemeier, B.J. & Shields, D.L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Miller, J.W., Coombs, W.T. & Fuqua, D.R. (1999). An examination of psychometric properties of Bandura's Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 31, 186-196.

- Morales, V., Hernández Mendo, A. y Blanco, A. (2005). Evaluación de la calidad en los programas de actividad física. *Psicothema*, 17, 2, 311-317.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Neumark-Sztainer, D., Story, M., Hannan, P. & Rex, J. (2003). New moves: a school-based obesity prevention program for adolescent girls. *Preventive Medicine*, 37 (1), 41-51.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Nieves Pérez, C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. En OEI Ediciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 189-212.
- Norris, R., Carroll, D. & Cochrane, R. (1990). The effects of aerobic and anaerobic training on fitness, blood pressure, and psychological stress and well-being. *Journal of Psychosomatic Research*, 34 (4), 367-375.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S.J.H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Obarzanek, E. & Pratt, C.A. (2003). Girls health Enrichment Multi-site Studies (GEMS): new approaches to obesity prevention among young African-American girls. *Ethnicity and Disease*, 13 (1), 1-5.
- Oslin, J., Collier, C., & Mitchell, S. (2001). Living the curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 72 (5), 47-51.
- Paffenbarger, R.S., Hyde, R.T., Wing, A. & Hsieh, C.C. (1986) Physical activity, all-cause mortality, and longevity of college alumni, New England. *Journal of Medicine*, 314, 605-613.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. Riding & S. Rayner (Eds.) *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pangrazi, R.P. (2001). *Dinamic physical education for elementary school children* (13th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Pappaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Pappaioannou, A. (1995). Motivation and goal perspectives in children's physical education. En S.J.H. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 254-269). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Pappaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Parcel, G.S., Simons-Morton, B., O'Hara, N.M., Baranowski, T. & Wilson, B. (1989). School promotion of healthful diet and physical activity: impact on learning outcomes and self-reported behavior. *Health Education Quarterly*, 16 (2), 181-199.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio Múltiple de Casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.
- Park, N. (2004) The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25–39.
- Parker, M., Kallusky J. & Hellison, D. (1999). High Impact, Low Risk: Ten Strategies to Teach Responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance. Health Module*, 70 (2), 26-29.
- Parker, M. & Stiehl, J. (2005). Personal and social responsibility. En J. Lund and D. Tannehill (Eds.) *Standards-based Physical Education Curriculum Development*. Boston, MA: Jones and Bartlett.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D. y Wright, P.M. (en prensa). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001) *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: CissPraxis.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Mérita, M.L. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia: Un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18 (1), 18-24.
- Pastorelli, C., Barbaranelli, C., Bandura, A. & Caprara, G.V. (1996). Impact of multifaceted self-efficacy beliefs on childhood depression. En Bandura (1997), *Self-efficacy the exercise of Control*. New York: Freeman and Company.
- Pastorelli, C., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 87-97.
- Pate, R.R., Ward, D.S., Saunders, R.P., Felton, G., Dishman, R.K. & Dowda, M. (2005). Promotion of physical activity among high-school girls: A randomized controlled trial. *American Journal of Public Health*, 95 (9), 1582-1587.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods en evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

- Patton. M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª edición). Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pentz, M.A., Trebow, E.A., Hansen, W.B., MacKinnon, D.P., Dwyer, J. H., Johnson, C.A., et al. (1990). Effects of program implementation on adolescent drug use behaviour: The Midwestern Prevention Project (MPP). *Evaluation Review*, 14, 264-289.
- Peracchio, L. & Cook, T. D. (1988). Avances en el diseño cuasi-experimental. En I. Dendaluce (coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 82-101). País Vasco: Narcea.
- Pérez, D., Vergel, A.E. y Rodríguez, C.E. (2007). La influencia de la amistad en la formación de cualidades morales en escolares cubanos de 9 y 10 años. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (1), 1-13.
- Pérez Gorostegui, E. (1997). *Introducción a la administración de empresas*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez Gorostegui, E. (1998). *Prácticas de administración de empresas*. Madrid: Pirámide.
- Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perry, D., Perry, L. & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 700-711.
- Perry, C.L., Stone, E.J., Parcel, G.S., Ellison, R.C., Nader, P.R., Webber, L.S., et al. (1990). School-based cardiovascular health promotion: The child and adolescent trial for cardiovascular health (CATCH). *Journal of School Health*, 60 (8), 406-413.
- Petitpas, A. (2008). *Youth Development through Sport and Physical Activity: It is all about Relationships*. II Conferencia internacional sobre Desarrollo Positivo en Jóvenes a través de la actividad física y el deporte. Valencia.
- Petitpas, A.J. & Champagne, D.E. (2000). Sport and social competence. En S.J. Danish & T.P. Gullotta (Eds.), *Developing competent youth and strong communities through after-school programming* (pp. 115-137). Washington DC: CWLA Press.
- Petitpas, A.J., Cornelius, A.E., Van Raalte, J.L. & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.

- Petitpas, A.J., Cornelius, A. & Van Raalte, J. (2008). Youth development through sport: it's all about relationships. En N.L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 61-70). New York: Routledge.
- Petitpas, A.J, Van Raalte, J.L., Cornelius, A.E. & Presbey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *Journal of Primary Prevention, 24*, 325-334.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Ed. Morata.
- Pierce, L. H. & Shields, N. (1998). The Be a Star Community-Based Afterschool Program: Developing Resiliency Factors in High-Risk Preadolescent Youth. *Journal of Community Psychology, 26* (2), 175–83.
- Pitter, R. & Andrews, D. (1997). Serving America's Underserved Youth: Reflections on Sport and Recreation in an Emerging Social Problems Industry. *Quest, 49* (1), 85-99.
- Pittman, K.J., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N. & Ferber, T. (2003, March). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement. Competing priorities or inseparable goals?* Washington, DC: The Forum for Youth Investment.
- Planchuelo, L. (2008). *Intervención y evaluación del desarrollo moral en Educación Física en Primaria*. Tesis Doctoral.
- Powell, K. E., Thompson, K. D., Caspersen, C. J. & Kendrick, J. S. (1987) Physical activity and the incidence of coronary heart disease. *Annual Review of Public Health, 8*, 253–287.
- Punch, M. (1986). *The politics and ethics of fieldwork*. Beverly Hills, CA.: Sage.
- Punset, E. (2007). *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Destino.
- Raglin, JS (1993) Overtraining and staleness: psychometric monitoring of endurance athletes. En RN Singer, M. Murphey & LK Tennant (Eds), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 840–850). New York: Macmillan.
- Randsdell, L.B., Taylor, A., Oakland, D., Schmidt, J., Moyer-Mileur, L. & Shultz, B. (2003). Daughters and Mothers Exercising Together: Effects of home-and community-based programs. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 35* (2), 286-296.
- Randsdell, L.B., Detling, N., Hildebrand, K., Lau, P., Moyer-Mileur, L. & Shultz, B. (2005). Daughters and Mothers Exercising Together (DAMET): Effects of home-and university-based physical activity interventions on perceived benefits and barriers related to exercise. *American Journal of Health Studies, 19* (5), 195-204.

- Randsdell, L.B., Detling, N., Taylor, A., Reel, J. & Shultz, B. (2004). Daughters and Mothers Exercising Together (DAMET): Effects of home-and university-based physical activity interventions on physical self-perception. *Women and Health*, 39 (2), 63-82.
- Real Decreto 830/2003, de 27 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.
- Real Decreto 831/2003, de 27 de Junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Reel, J.J. & Gill, D.L. (1996) Psychosocial factors related to eating disorders among high school and college female cheerleaders. *Sport Psychologist*, 10, 195–206.
- Rehm, L.P. (1982). Self-management and behavior in depression. En P. Karoly & F.H. Kanfer (Eds.), *Self-management and behavior change: From theory to practice* (pp. 522-567). New York: Pergamon.
- Rejeski, W., Craven, T., Ettinger, W., McFarlane, M. & Shumaker, S. (1996). Self-efficacy and pain in disability with osteoarthritis of the knee. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 51B, 24-29.
- Resnicow, K., Yaroch, A.L., Davis, A., Wang, D.T., Carter, S., Slaughter, L., et al. (2000). GO GIRLS!: Results from a nutrition and psysical activity program for low-income, overweight African American adolescent females. *Health Education and Behavior*, 27 (5), 616-631.
- Richman, E.L. & Shaffer, D.R. (2000). “If you let me play sports”: How might sport participation influence the self-esteem of adolescent females? *Psychology of Women Quarterly*, 24, 189–199.
- Richman, J., Rosenfeld, L. & Bowen, G. (1998) Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, 43 (4), 309-323.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St Louis: Times Mirror/Mosby.
- Robertson, R.J., Goss, F.L., Boer, N.F., Peoples, J.A., Foreman, A.J., Dabayeb, I.M., et al. (2000). Children's OMNI scale of perceived exertion: Mixed gender and race validation. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32, 452–458.
- Robertson-Wilson, J., Baker, J., Derbyshire, E. & Côte, J. (2003) Childhood physical activity involvement in active and inactive female adults. *Avante*, 9 (1), 1-8.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romance, T. J., Weiss, M. R. & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.

- Rosenfeld, A. & Wise, N. (2000). *The over-scheduled child: Avoiding the hyper-parenting trap*. New York: St. Martin's Press.
- Rosenfeld, L.B., Richman, J.M., & Bowen, G.L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 205-226.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. En M.C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Roth, J., Brooks-Gunn, L.M. & Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of research on adolescents*, 8, 423.
- Ruiz, G. y Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*, 335, 9-19.
- Ruiz Pérez, L.M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, J. y Jiménez, P. J. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.
- Ryan, G.W. & Bernard, H.R. (2003). Techniques to identify themes in qualitative data. *Field Methods*, 15 (1), 85-109.
- Sabatelli, R., Anderson, S. & LaMotte, V. (2001). *Assessing outcomes in youth programs: A practical handbook*. Storrs, CT: University of Connecticut, School of family Studies, Center for Applied Research. Recuperado el 14 de enero de 2010, de <http://www.opm.state.ct.us/pdpd1/grants/jjac/handbook.pdf>
- Sabo, D., Miller, K.E., Melnick, M.J. & Heywood, L. (2004). *Her Life Depends on It: Sport, Physical Activity, and the Health and Well-Being of American Girls*. East Meadow, NY: Women's Sports Foundation.
- Säfvenbom, R. (2002). Serving underserved youth through physical activity. *Sportwissenschaft*, 32 (1), 16-31.
- Sandford, R.A., Armour, K.M. & Warmington, P. C. (2006). Re-engaging disaffected youth through physical activity programmes. *British Educational Research Journal*, 32 (2), 251-271.
- Sallis, J.F., McKenzie, T.L., Alcaraz, J.E. , Kolody, B. , Faucette, N. & Howell, M.F. (1997). Effects of a 2-year health-related physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Sports, Play, and Active Recreation for Kids. American Journal of Public Health*, 87 (8), 1328-1334.
- Salovey P. & Mayer, J.D. (1990). Emocional Intelligence. *Imagination, cognition, and Personality*, 9, 185-211.

- Sánchez, V., Steckler, A., Nitirat, P., Hallfors, D., Cho, H. & Brodish, P. (2007). Fidelity of implementation in a treatment effectiveness trial of Reconnecting Youth. *Health Education Research*, 22, 95-107.
- Sanders, L., Natale, R., Uhlhorn, S., Hopkins, J. & Enders, C. (2009). *Health Promotion Activities in Early Child Care Centers: Results of a Controlled Trial*. Recuperado el 14 de Abril de 2010, de www.pas-meeting.org
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scales, P. C. & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Schilling, T. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (4), 355-365.
- Schilling, T., Martinek, T. & Carson, S. (2007). Youth leaders' perceptions of commitment to a responsibility-based physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78 (1), 48-60.
- Schroeder, D.S., Laflin, M.T. & Weis, D.L. (1993). Is there a relationship between self-esteem and drug use? Methodological and statistical limitations of the research. *Journal of drug issues*, 23 (4), 645-665.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. En C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education Vol. 3: Goals and cognitions* (pp. 13-44). San Diego: Academic Press.
- Seppa, N. (1996) *Keeping young athletic fires burning*, *APA Monitor*. Recuperado el 14 de enero de 2010, de www.apa.org/monitor/jul96/burnout.html.
- Shapiro, H. (1980). *Hombre, Cultura y Sociedad*. México: FCE.
- Shields, D. & Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shields, D. & Bredemeier, B. (2001). *Moral development and action in physical activity contexts*. Champaign, IL: Human, Kinetics.
- Shiner, R.L. (2000). Linking childhood personality with adaptation: Evidence for continuity and change across time into late adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 310-325.
- Shogan, D. (Ed.) (1999) *The making of high-performance athletes: discipline, diversity, and ethics*. Toronto: University of Toronto Press.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Siegle, D. & Reis, S.M. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability. *Gifted Child Quarterly*, 42, 39-48.
- Silliman B (2004). Key Issues in the practice of youth development. *Family Relations*, 53, 12-25.
- Silver, W., Mitchell, T.R. & Gist, M. (1995). Response to successful and unsuccessful performance: the moderating effect of self-efficacy on the relationship between performance and attribution. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 62, 286-299.
- Skaggs, G. & Bodenhorn, N. (2006). Relationships between implementing character education, student behavior, and student achievement. *Journal of Advanced Academics*, 18, 82-114.
- Smith, D.W., Redican, K. J. & Olsen, L. K. (1992). The longevity of growing healthy: An analysis of the eight original sties implementing the School Health Curriculum Project. *Journal of School Health*, 62, 83-87.
- Smith, R.E., Smoll, F.L. & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-76.
- Smith, R.E. & Smoll, F.L. (1996). Psychosocial interventions in youth sport. In J.L. Van Raalte & B.W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 287-315). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stake, R. (1983). La evaluación de programas. En W.B. Dockwell y D. Hamilton (Eds.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Steiner, H., McQuivery, R.W., Pavelski, R., Pitts, T. & Kraemer, H. (2000) Adolescents and sports: risk or benefit? *Clinical Pediatrics*, 39, 161-166.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stevens, J., Murray, D.M., Catellier, D.J., Hannon, P.J., Lytle, L.A., Elder, J.P., et al. (2005). Design of the Trial of Activity in Adolescents Girls. *Contemporary Clinical Trials*, 26 (2), 223-233.
- Stewart, J.A, Dennison, D.A., Kohl, H.W. & Doyle, J.A. (2004). Exercise level and energy expenditure in the Take 10! in-class physical activity program. *Journal of School Health*, 74 (10), 397-400.
- Stiehl, J. (2000). The way it is. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. J. Martinek, M. Parker & J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 3-16). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Stolley, M.R. & Fitzgibbon, M.L. (1997). Effects of an obesity prevention program on the eating behaviour of African American mothers and daughters. *Health Education and Behavior*, 24 (2), 152-164.
- Story, M., Kaphingot, K.M. & French, S. (2006). The role of child care settings in obesity prevention. *Future Child*, 16 (1), 43-68.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. *Applied Social Research Methods*, 46. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, C.B., Sallis, J.F. & Needle, R. (1985). The relation of physical activity and exercise to mental health. *Public Health Reports*, 100 (2), 195-202.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Theodoulides, A. (2003). 'I would never personally tell anyone to break the rules, but you can bend them': Teaching moral values through team games. *European Journal of Physical Education*, 8, 141-159.
- Theokas, C., Danish, S., Hodge, K., Heke, I. & Forneris, T. (2008). Enhancing life skills through sport for children and youth. En H. L. Holt (ed.), *Positive Youth Development Through Sport* (pp. 71-81). New York, NY: Routledge.
- Thomas, R. (2002). *Programas escolares para la prevención del tabaquismo* (versión española). Biblioteca Cochrane Plus, 1. Chichester, RU: Wiley and Sons.
- Tierney, J.P., Grossman, J.B. & Resch, N.L. (2000). *Making a difference: An impact study of Big Brothers/Big Sisters*. Recuperado el 14 de enero de 2010, de http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/111_publication.pdf
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de València.
- Tobler, N.S., Roona, M.R., Ochshorn, P., Marshall, D.G., Streke, A.V. & Stackpole, K.M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20, 275-336.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Torregrosa, M. & Lee, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de psicología del deporte*, 9, 71-86.

- Treasure, D.C. (1993). *A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions and affect in competitive sport*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Fernandez-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Vallerand, R.J. & Rousseau, F.L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: a review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R.N. Singer, H.A. Hausenblas y C.M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed., pp. 389-416). New York: Wiley.
- Vandell, D.L., Reisner, E.R., Brown, B.B., Dadisman, K., Pierce, K.M. & Lee, D. (2004). *The study of promising after-school programs: Descriptive report of the promising programs*. University of Wisconsin, Madison: Wisconsin Center for Education Research. Recuperado el 14 de enero de 2010, de <http://www.wcer.wisc.edu/childcare/statements.html>
- Vandell, D.L., Reisner, E.R., Brown, B.B., Dadisman, K., Pierce, K.M., Lee, D., et al. (2005). *The study of promising after-school programs: Examination of intermediate outcomes in year 2*. Recuperado el 16 de junio de 2010, de <http://www.wcer.wisc.edu/childcare/statements.html>
- Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Vazou, S., Ntoumanis, N. & Duda, J.L. (2006). Predicting young athletes motivational indices as a function of their perceptions of the coach and peer created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233.
- Vázquez, I., Busto, R., Herrero, J. y Fernández, C. (2008). Actividad física, ocio sedentario, falta de sueño y sobrepeso infantil. *Psicothema*, 20 (4), 516-520.
- Velázquez, R., Castejón, F.J., García del Olmo, M., Hernández Álvarez, J.L., López Crespo, C. y Maldonado, A. (2003). *El deporte, la salud y la formación en valores y actitudes de los niños, niñas y adolescentes. Una investigación en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Pila Teleña.
- Viadero, D. (2007). High-quality after-school programs tied to test score gains. *Education Week*, 27, 1.
- Vilhjalmsson, R. & Kristjansdottir, G. (2003). Gender differences in physical activity in older children and adolescents: The central role of organized sport. *Social Science and Medicine*, 56, 363-374.
- Villamarín, F. (1990a). Papel de la autoeficacia en los trastornos de ansiedad y depresión. *Análisis y Modificación de conducta*, 16, 55-79.

- Villamarín, F. (1990b). Autoeficacia y conductas relacionadas con la salud. *Revista de Psicología de la Salud*, 2, 45-64.
- Vizcarra, M.T. (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Universidad del País Vasco (serie tesis doctorales).
- Walter, H., Vaughan, R. & Wynder, A. (1989). Primary prevention of cancer among children: Changes in cigarette smoking and diet after six years of intervention. *Journal of the National Cancer Institute*, 81, 995-998.
- Wandzilak, T. (1985). Values development through physical education and athletics. *Quest*, 37 (2), 176-185.
- Wankel, L.M. & Berger, B.G. (1990). The psychological and social benefits of sport and physical activity. *Journal of Leisure Research*, 22, 167-182.
- Wankel, LM & Mummery, WK (1990) The psychological and social benefits of sport and physical activity. *Journal of Leisure Research*, 22, 167–182.
- Ward, D.S., Saunders, R.P. & Pate, R.R. (2007). *Physical activity interventions in children and adolescents*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Watson, D.L., Newton, M. & Kim, M.S. (2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *Urban Review*, 35, 21.
- Webb, L.A. & MacDonald, D. (2007). Techniques of Power in Physical Education and the Underrepresentation of Women in Leadership. *Journal of teaching in physical education*, 26 (3), 279-297.
- Weinberg, R. & Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Weiss, M.R. & Smith, A.L. (2002). Moral development in sport and physical activity: Theory, research, and intervention. En T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp. 243-280). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weissberg, R.P., Caplan, M. & Harwood, R.L. (1991). Promoting competent young people in competence-enhancing environments: A systems-based perspective on primary prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59 (6), 830-841.
- Weissberg, R.P., Caplan, M. & Sivo, P.J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. En L.A. Bond & B.E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 255-296). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Weissberg, R.P. & Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. En I.E. Sigel & K.A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 877-954). Nueva York: John Wiley & Sons.

- Weissberg, R.P., Kumpfer, K. & Seligman, M.E.P. (2003). Prevention for children and youth that Works: An introduction. *American Psychologist*, 58, 425-432.
- White, S.A., Kavussanu, M. & Guest, S.M. (1998). Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-228.
- Whitehead, J.R. & Corbin, C.B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self* (pp. 175-203). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Wilson, D., Gottfredson, D. & Najaka, S. (2001). School-based prevention of problems behaviours: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Williamson, K.M. & Georgiadis, N. (1992). Teaching an inner-city after-school program. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (9), 14-18.
- Winnail SD, Valois RF, McKeown RE, Saunders RP, & Pate RR (1995). Relationship between physical activity level and cigarette, smokeless tobacco, and marijuana use among public high school adolescents. *Journal of School Health*, 65 (10), 438-442.
- Witt, PA, & King, T. (2008). *Fort Worth After School 2007-08 evaluation report*. College Station: Texas A&M University. Recuperado el 14 de enero de 2010, de www.rpts.tamu.edu/Faculty/Witt/FWASREPORTFINA2008.pdf
- Wright, A.D. & Côté, J. (2003). A retrospective analysis of leadership development through sport. *The Sport Psychologist*, 17, 268-291.
- Wright, P.M. (2009). Research on the Teaching Personal and Social Responsibility Model: Is it Really in the Margins? En L. Housner, M. Metzler, P. Schempp & T. Templin (Eds.), *Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education* (pp. 289-296). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Wright, P.M. & Burton, S. (2008). Examining the implementation and immediate outcomes of a personal-social responsibility model program for urban high school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.
- Wright, P.M. & Craig, M (2007). *Moving into the future: National standards for physical education (2nd ed.)*. Reston, VA: Author.
- Wright, P.M. & Li, W. (2009). Exploring the relevance of a youth development orientation in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 241-251.
- Wright, P.M., Lowther, D.L., Ross, S.M. & Strahl, J.D. (2007). *Youth Education through Sports (YES) 2006-07 Implementation Study*. Memphis, TN: The University of Memphis. Center for Research in Educational Policy

- Wulf, K. & Schave, B. (1984). *Curriculum desing: A Handbook for educators*. Los Angeles, CA: Scott, Foresman.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zaff, J.F., Moore, K.A., Papillo, A.R. & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18, 599-630.
- Zarrett, N., Lerner, R.M., Carrano, J., Fay, K., Peltz, J.S. & Li, Y. (2008). Variations in adolescent engagement in sports and its influence on positive youth development. En N.L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 7-23). New York: Routledge.
- Zigler, E. & Berman, W. (1983). Discerning the future of early childhood intervention. *American Psychologist*, 38, 894-906.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. & Martínez-Pons, M. (1992). Self-efficacy for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Education Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B.J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B.J. & Cleary, T. (2006). The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. En F. Pajares & T. C. Urban (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT.

Apéndices

- A. Guión de las notas de campo
- B. Guión de las entrevistas
- C. Adaptación de la Escala de Autoeficacia de Bandura

Apéndice B. Guión de las entrevistas

Entrevista de principio de curso:

- ¿Cuáles son las razones que te han llevado a involucrarte en este programa?
- ¿Qué capacidades crees que tienes para llevar a cabo con éxito el programa?
- ¿Qué limitaciones crees que tienes para llevar a cabo el programa con éxito?
- ¿Qué sabes del programa?
- ¿Qué crees que necesitarías saber más sobre el programa?
- ¿Qué carencias encuentras?
- ¿Qué esperas o que crees que vas a conseguir en este año?
- ¿Quieres añadir alguna cosa de lo que hemos estado hablando, alguna cosa que te gustaría aportar al programa, o alguna experiencia, alguna crítica?

Entrevista de final de curso:

- ¿Qué te parece el programa? (aspectos positivos y negativos, mejoras producidas, cosas que deberían cambiarse, dificultades para llevar a cabo el programa, personales o del entorno)

- ¿Cómo te has sentido durante las clases al participar en el programa?

- ¿Cómo está influyendo o qué efectos ha producido el programa en ti?

- ¿Cómo ha influido o qué efectos ha tenido el programa en tus alumnos?

- ¿Qué están aprendiendo los alumnos en el programa? ¿Cambios producidos en ellos durante este curso? ¿En qué medida el programa ha ayudado a producirlos?

- ¿Quieres añadir algo más sobre los temas que hemos tratado?

Apéndice C. Adaptación de la Escala de Autoeficacia de Bandura

Nombre: _____ **Apellidos:** _____ **Edad:**

Colegio: _____ **Grupo:** _____

Por favor, indica lo capaz que te sientes para realizar las cosas que se describen abajo. Pon un círculo en la opción con la que estés más de acuerdo. Por favor, sé sincero/a con tus respuestas.

| | Nada capaz | Poco capaz | Algo capaz | Bastante capaz | Muy capaz |
|---|------------|------------|------------|----------------|-----------|
| Me siento capaz ... | | | | | |
| 1.- De conseguir la ayuda de los <i>maestros</i> cuando tengo problemas con mis tareas escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- De conseguir la ayuda de otro <i>estudiante</i> cuando tengo problemas para realizar mis tareas escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- De conseguir la ayuda de <i>un amigo</i> cuando tengo problemas con otros chicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me siento capaz ... | | | | | |
| 4.- De terminar a tiempo mis tareas escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.- De estudiar cuando hay otras cosas más interesantes que hacer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.- De concentrarme cuando estudio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.- De copiar apuntes y seguir el ritmo de la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.- De organizar mi trabajo escolar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.- De recordar lo aprendido en clase y en los libros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.- De encontrar un lugar para estudiar sin distracciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.- De realizar el trabajo escolar con interés | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.- De participar en clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.- Cuando tengo muchas tareas escolares, de saber cuál tengo que hacer primero | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Nada capaz | Poco capaz | Algo capaz | Bastante capaz | Muy capaz |
|--|------------|------------|------------|----------------|-----------|
| Me siento capaz ... | | | | | |
| 14.- De negarme cuando mis amigos me proponen hacer cosas que me pueden crear problemas en la escuela | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.- De negarme cuando mis amigos me ofrecen cigarrillos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16.- De negarme cuando mis amigos me ofrecen alcohol | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17.- De negarme cuando mis amigos me ofrecen fumar marihuana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18.- De negarme cuando mis amigos me ofrecen pastillas (estimulantes, tranquilizantes) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me siento capaz ... | | | | | |
| 19.- De cumplir con lo que mis padres esperan de mi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20.- De cumplir con lo que mis maestros esperan de mi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21.- De cumplir con lo que mis amigos esperan de mi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me siento capaz ... | | | | | |
| 22.- De hacer y conservar amigos del sexo opuesto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23.- De hacer y conservar amigos de mi sexo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24.- De trabajar en grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me siento capaz ... | | | | | |
| 25.- De expresar mis opiniones cuando otros compañeros de la clase no están de acuerdo conmigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26.- De defenderme cuando siento que me tratan injustamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27.- De manejar una situación en la que otros me están molestando o están lastimando mis sentimientos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28.- De negarme a las peticiones de alguien que me está pidiendo que haga algo que no me parece razonable o adecuado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Gracias por tu colaboración