

Deporte e Inclusión Social: aplicación del Programa de Responsabilidad Personal y Social en adolescentes

Jesús Fernández-Gavira

Universidad de Sevilla

María-Belén Jiménez-Sánchez

Agencia para la Investigación de Gestión e Innovación en Servicios Deportivos, Ocio, Recreación y Acción Social (GISORAS)

Juan-Carlos Fernández-Truan

Universidad Pablo de Olavide

Deporte e Inclusión Social: aplicación del Programa de Responsabilidad Personal y Social en adolescentes

Sports and Social Inclusion: Implementation of the Personal and Social Responsibility Program in adolescents

Jesús Fernández-Gavira

Universidad de Sevilla

jesusfgavira@us.es

María-Belén Jiménez-Sánchez

Agencia para la Investigación de Gestión e Innovación en Servicios Deportivos, Ocio, Recreación y Acción Social (GISORAS)

belenjs00@hotmail.com

Juan-Carlos Fernández-Truan

Universidad Pablo de Olavide

jcfertreu@upo.es

Fecha de recepción: 25/06/2017

Fecha de aceptación: 19/12/2017

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo establecer en qué grado la intervención educativa mediante la actividad físico-deportiva, ha repercutido en la mejora de determinadas conductas de un grupo de alumnos de Educación Secundaria en situación de Riesgo de Exclusión Social. Para ello, se han llevado a cabo varias sesiones de deportes de combate, con las que se han demostrado que estos deportes promueven una serie de valores, entre los que están la cooperación y cohesión de grupo que mejoran la conducta de quien los practican. El diseño metodológico utilizado ha sido un estudio de caso de tipo descriptivo y cualitativo y el instrumento utilizado ha sido el Programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (1995) mediante la entrevista y la observación directa. La aplicación de este programa ha resultado en una mejora de la conducta de los adolescentes tanto en el entorno escolar y en las actividades extraescolares como en fuera del centro.

Palabras clave: Conducta; Actividad física; Exclusión social; Adolescencia; Sevilla.

Abstract

This research aims to establish the extent to which the Personal and Social Responsibility Program of Hellison through physical activity has impacted on the improvement of certain behaviors of a group of high school students in a situation of Social Exclusion Risk. To this end, several combat sports sessions have been carried out, which have shown that these sports promote a series of values among which are cooperation and group cohesion that improve the behavior of those who practice them.

The methodological design used has been a descriptive and qualitative case study and the instrument used has been the Personal and Social Responsibility Program of Hellison (1995) through interview and direct observation. The application of this program has resulted in an improvement in the behavior of adolescents both in the school environment and in out-of-school activities as well as outside the center.

Keywords: Behavior; Physical Activity; Social Exclusion; Adolescents; Seville.

Para citar este artículo: Fernández-Gavira, J.; Jiménez-Sánchez, M, B. y Juan-Carlos Fernández-Truan, J. C. (2018). Deporte e Inclusión Social: aplicación del Programa de Responsabilidad Personal y Social en adolescentes. *Revista de humanidades*, n. 34, pp. 39-58, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

Sumario: 1. Introducción, 2. El Deporte con adolescentes en Riesgo de Exclusión Social. 3. Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS). 4. Metodología. 5. Resultados. 6. Discusión. 7. Conclusiones. 8. Limitaciones y perspectivas de futuro. 9. Referencias.

1. INTRODUCCIÓN

El deporte y la actividad física correctamente planificados, con una metodología específica, centrada en la promoción de valores puede contribuir a la prevención de conductas antisociales y a la mejora de la calidad de vida y del bienestar personal y social (Jiménez y Durán, 2005).

Se sabía de la potencialidad del deporte como herramienta educativa en estas edades (13-16 años), pero también que se necesitaba encontrar modelos, programas e intervenciones que dieran pautas a seguir a los profesores, entrenadores y psicólogos del deporte sobre la forma de estructurar los entornos deportivos de manera que se pudiera sacar lo máximo posible de todas las posibilidades educativas que el deporte y la actividad física permite (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005).

En esta investigación se va a utilizar el modelo llamado Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) cuyo autor es Donald Hellison (1995), en el que se emplea la actividad física y el deporte con el objetivo de saber cómo puede repercutir en la mejora de determinadas actitudes de los adolescentes en riesgo de exclusión social. Este modelo se suele aplicar en poblaciones donde son urgentes los programas de intervención a todos los niveles, para ayudarles a enriquecer de forma

positiva su calidad de vida y favorecer su inserción en la sociedad (Ruiz et al., 2006), aunque puede ser aplicado a cualquier entorno educativo donde se pretende mejorar la conducta del alumnado.

Estos jóvenes se caracterizan por vivir en entornos vulnerables de marginación social, en los que la mayoría tienen circunstancias personales desfavorables, que pueden conducirles a caer en reiteradas conductas perjudiciales y antisociales como el consumo de drogas y alcohol. Además, suelen presentar una falta de recursos para poder desenvolverse en la vida y el entorno donde viven. Esta carencia de recursos incluye la falta de medios de relación interpersonal y expectativas de futuro, de valores constructivos como responsabilidad, respeto (Collingwood, 1997; Martinek y Hellison, 1997).

En la práctica profesional con jóvenes se entiende un colectivo en riesgo de exclusión social, a aquellos que se encuentran en situaciones de mayor desigualdad y muestran rasgos de exclusión social en su tránsito a la vida adulta, poniendo de manifiesto la necesidad de trabajar con ellos, mediante metodologías de trabajo activas y participativas, que partan de las necesidades reales juveniles y creando proyectos desde su propia realidad. Desde la inclusión del colectivo juvenil en este tipo de actividades, se puede crear una correlación positiva en relación a la potenciación de hábitos y actitudes juveniles proactivas, que beneficien incluso, el estado de ánimo de estos colectivos (Poza, Fernández y Ferreira, 2017).

La práctica deportiva se convierte en una propuesta de desarrollo integral de cuerpo y mente, de la autoestima, el sentido ético y moral, de responsabilidad, de autonomía, de superación, de relación y aceptación de los demás, de aceptación de las normas de cooperación, etc., en un entorno en el que la práctica resulta altamente estimulante en sí misma (Fernández, Huete y Vélez, 2017).

2. EL DEPORTE CON ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

El desarrollo personal y social en jóvenes con problemas de conducta ha sido objeto de investigación a lo largo de la historia en el ámbito educativo, social y psicológico (Hastie y Buchanan, 2000; Hellison, 1973; Hellison y Templin, 1991). Algunos autores como Hellison (2003); Hellison y Martinek, (2006); Ruiz et al. (2006), proponen distintos programas de intervención basados en la responsabilidad desarrollada a través de la actividad física y el deporte para la enseñanza de valores morales como los anteriormente citados.

Según autores como Ryan y Bernard (2003), el concepto de responsabilidad ha sido definido como “el deseo de respetar las reglas sociales y el rol establecido”, así como “la capacidad que toda persona posee de asumir las consecuencias de sus propias decisiones” (Vera y Moreno, 2008). Se considera como un valor que el sujeto

debe desarrollar a partir del proceso de toma de decisiones en la práctica deportiva y que surge de la relación entre la dependencia del adulto y la progresiva aparición de autonomía.

A partir de la propuesta de Hellison (1995), han ido apareciendo diferentes programas de responsabilidad personal y social dirigidos a los más jóvenes (Gutiérrez, 1995; Jiménez y Durán, 2005), debido a la importancia que va adquiriendo la búsqueda de la identidad personal y autonomía (Steinberg y Silk, 2002).

Autores como Hellison (2003); Caballero y Delgado (2014); Escartí et al. (2006), han demostrado a través de programas de actividad física junto a responsabilidad personal y social, la mejora de la conducta en jóvenes aumentando así los valores como el respeto, autocontrol, esfuerzo, mejora personal, autonomía y liderazgo.

Para ello, la motivación es clave para conseguir el éxito, puesto que establece las metas u objetivos que una persona desea perseguir a través de su esfuerzo y constancia en el tiempo, convirtiéndose en el eje del comportamiento que condiciona el inicio y mantenimiento de la práctica deportiva así como la reducción del abandono deportivo (Iso-Ahola y St. Clair, 2000).

Fomentar la responsabilidad en la práctica de actividad física podría ser positiva en el proceso propuesto de formación de los practicantes, puesto que existen evidencias de su relación con conductas pro-sociales, empatía y una mayor percepción de eficacia (Escartí et al., 2006). Aunque hay autores que además de visualizar las ventajas interculturales del deporte, ven en él un posible campo de conflictos culturales cuando no se consideran todos los aspectos involucrados (Carter, López y Gallardo, 2017).

Así pues, los centros educativos y deportivos deben tener como objetivo, transmitir valores morales y educativos del contexto deportivo al contexto general del alumnado (desarrollo personal y social), mediante los programas de intervención en responsabilidad.

En ese mismo sentido, el principio de reforzamiento se refiere a un aumento en la frecuencia de una respuesta, cuando a esa respuesta le siguen una serie de consecuencias. Esa consecuencia que le sigue a la conducta elevando la frecuencia de una conducta, es lo que se conoce como principio reforzador. Los reforzadores positivos y negativos forman los dos tipos de eventos que pueden utilizarse para incrementar la frecuencia de una respuesta (Skinner, 1969). El reforzamiento positivo se refiere al aumento en la frecuencia de una respuesta, a la que precede un evento positivo (reforzador positivo). En términos generales, los eventos positivos o favorables se suelen denominar como recompensa, aunque no sean exactamente lo mismo. Los reforzadores positivos se definen por su efecto sobre la conducta, si un evento sigue a una respuesta y la frecuencia de esa conducta se eleva, el evento es un reforzador positivo (Kazdin, 1996); mientras que los reforzadores negativos son el incremento en la frecuencia de una respuesta al retirar un evento aversivo, instantes

después de que se ha realizado la conducta. La retirada de un estímulo aversivo o de un reforzador negativo es contingente a la respuesta (Kazdin, 1996).

Según Skinner (1969, un evento es un reforzador negativo sólo si su retiro después de una respuesta eleva la ejecución de la misma. Los eventos que parecen ser molestos o indeseables no son necesariamente reforzadores negativos. Las calificaciones hechas en el análisis de reforzadores positivos se sostienen también para los reforzadores negativos.

Las actividades físicas y deportivas están enmarcadas dentro de una lógica global y supracultural, ofreciendo una importante oportunidad de socialización intercultural (Molina, 2010). Sin embargo, queda claro tras el estudio realizado en los centros de riesgo de exclusión social en la provincia de Granada, que la Educación Física no puede ser el remedio a todos los problemas que se presentan, sino una pieza más de un complejo engranaje, que debe funcionar con perfecta sincronía, si queremos producir cambios significativos en el contexto (López, Rivera y Herencia, 2017).

Para conseguir mejoras en el alumnado de contextos desfavorecidos, desde las actividades deportivas es necesario dejar a un lado los aspectos específicos de la materia y trabajarla de manera integrada con el resto de materias (López, Rivera y Herencia (2017).

Un evento indeseable puede servir como evento aversivo para un individuo, pero no para otro. Un reforzador negativo, como uno positivo, se define por su efecto sobre la conducta. Es importante hacer hincapié que el reforzamiento (positivo o negativo) siempre se refiere a un aumento de conducta. El evento aversivo está “simplemente allí” o presente en el ambiente. Una vez que el evento se encuentra presente, entonces alguna conducta puede detenerlo o acabar con él, esa conducta está negativamente reforzada (Kazdin, 1996).

3. PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL (PRPS)

El instrumento empleado en este estudio ha sido el modelo creado por Hellison (1973 y 1995) aplicado a los adolescentes y jóvenes procedentes de barrios marginales de Chicago (EE.UU.).

El objetivo central del Programa de Responsabilidad Personal y Social es que los jóvenes, para ser individuos valorados en su entorno social tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás, e incorporar los métodos que les permitan ejercer el control de sus vidas (Escartí et al. 2006).

El Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) de Hellison (1995), asocia dos valores al bienestar y al desarrollo personal: esfuerzo y autogestión. Los

dos valores relacionados con el desarrollo y la integración social son: respeto a los sentimientos y derechos de los demás y escuchar y ponerse en el lugar de los otros. 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 (RPS). El modelo trata de ser parsimonioso, los valores que se les transmiten a los estudiantes deben ser sencillos, concisos y pocos en número. Su lema es “menos es más” (Escartí et al. 2006). Después de más de 30 años el modelo continúa aplicándose sobre todo en entornos educativos (Hellison, 1995; Hellison y Walsh, 2002; Martinek, Schilling y Johnson, 2001).

El objetivo central del programa de responsabilidad personal y social es que los estudiantes, para ser individuos valorados en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás, e incorporar los métodos que les permitan ejercer el control de sus vidas (Escartí et al. 2006).

En este programa, los participantes aprenden a desarrollar su responsabilidad personal y social a modo de escala, a partir de metas concretas y sencillas. Los adolescentes vulnerables, cuando comienzan el programa se encuentran en el nivel 0 que se caracteriza por conductas disruptivas, falta de autocontrol, falta de respeto a los compañeros y al profesor, falta de metas a medio y largo plazo y desinterés por su futuro, entre otros. Para aprender los comportamientos relacionados con los valores del programa e interiorizar la filosofía de este, van aprendiendo por niveles comportamientos y actitudes que les ayudaran a convertirse en personas responsables (Escartí et al. 2006).

4. METODOLOGÍA

Existe un consenso entre los profesionales y especialistas en este ámbito, en que la realidad socioeducativa exige una actividad diagnóstica centrada en el desarrollo personal y en las competencias como estructuras dinámicas con una finalidad de cambio y mejora. Esta realidad, comporta dos objetivos evidentes. Por una parte, abandonar los modelos diagnósticos tradicionales centrados en las deficiencias y, por otra parte, adoptar una visión diagnóstica más amplia que contemple el proceso de aprendizaje y de crecimiento continuado del sujeto o del grupo, desde la dinámica y la complejidad del objeto de estudio (Poza, Fernández y Ferreira, 2017).

Por ello, para llevar a cabo este estudio de caso, en el que se ha diseñado una intervención con seis sesiones de una hora de duración, sobre la temática de los deportes de combate, con la hipótesis inicial de que estos no promueven la violencia, sino que correctamente utilizados, pueden fomentar la cooperación entre iguales y la ayuda entre ellos, y por lo tanto la hipótesis alternativa de que los deportes de combate si promovían la violencia y no fomentaban la cooperación

y la ayuda entre iguales. Se expusieron los objetivos, contenidos y las estrategias metodológicas para realizar el programa. Tras cada sesión se reflejó en el “Diario del investigador” las observaciones sobre las vivencias e incidencias en el programa.

La mayoría de expertos han destacado como objetivos fundamentales para una intervención social eficaz con jóvenes los siguientes, que son los objetivos generales que hemos establecido en nuestro estudio (Poza, Fernández y Ferreira, 2017):

- Detectar necesidades a partir de las carencias juveniles.
- Orientar y motivar a los implicados.
- Establecer mecanismos de coordinación con entidades.
- Prevenir malas conductas.

Que unidos al objetivo específico de la presente investigación, como fue:

- Planificar, implementar y verificar la eficacia de un programa de deportes de combate para la mejora de la responsabilidad personal y social de los combates.

Tras analizar la muestra encuestada, estamos de acuerdo cuando se afirma que: “...si unimos participación del usuario y responsabilidad del profesional, se traduce en que el plan de trabajo es necesario consensuarlo y ser consciente de que son procesos muy complejos y paulatinos. Ya que provocar cambios en hábitos, conductas o situaciones establecidas y perdurables no es sencillo, sino una acción muy compleja” (Rodríguez, 2010, 43).

Solo contemplando el entrelazado entre el contexto, la historia personal de cada joven y sus características, se puede realizar una intervención social de calidad. (Poza, Fernández y Ferreira, 2017).

4.1. Contexto de la Intervención

La intervención se ha realizado en un Instituto de Educación Secundaria de la localidad de Alcalá de Guadaíra, una zona vulnerable y marginal de la provincia de Sevilla (España), en horario extraescolar utilizando como mediadores naturales a una asociación dedicada al ocio y tiempo libre de los adolescentes con riesgo de exclusión social denominada “El Dragón”.

En este contexto, los jóvenes acompañados por la comunidad educativa, son los protagonistas y artífices de su propio crecimiento personal y comunitario. Una educación centrada en la persona, que para ellos significa que deben tener una visión positiva del joven y de sus capacidades, acoger a cada uno como es, con sus problemas, esperanzas y expectativas, ayudándoles a integrar las diferencias, cuidar el crecimiento de cada uno, con sus cualidades y favorecer la maduración de su propio

proyecto de vida, compartiendo con los demás la propia realidad, el esfuerzo por encontrar cauces de protagonismo en la sociedad y la búsqueda del sentido de la vida.

La muestra de este estudio de caso, estuvo formada por 16 adolescentes de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años. A lo largo de las sesiones, abandonaron el programa 5 chicos y una chica, quedando finalmente 10 sujetos. De las personas que dejaron la intervención, los cinco varones lo hicieron por aburrimiento y la chica por cambio de domicilio.

Los jóvenes de este centro juvenil, son una parte integrante de la comunidad con su aportación original y están llamados a ser responsables y protagonistas de su propio crecimiento mediante su participación activa. Para ellos, tomar parte en este proyecto significó reconocerse capaces de juzgar y decidir acerca de las cuestiones que les atañen, ser conscientes de las oportunidades que se ofrecen para ello, tener acceso a los medios necesarios y aprovecharlos e implicarse en la vida de la organización del centro juvenil, de acuerdo con el proyecto educativo del mismo y respetando los niveles de decisión de los diversos órganos.

Hay numerosos autores que consideran que el contexto en el que se desarrollen las prácticas deportivas es uno de los factores determinantes, para poder promover todas las garantías necesarias para asegurar el respeto mutuo de los participantes en las actividades. Pero que parece un elemento más importante, las competencias interculturales y la experiencia en esos contextos de diversidad cultural y riesgo de exclusión social que posea el profesor o monitor que las tenga a su cargo. Al igual que el tratamiento pedagógico que otorguen a su actividad profesional, para poder darle un sentido realmente formativo a su labor limitando el potencial intercultural del deporte (Carter, López y Gallardo, 2017).

No obstante, autores como Li, Sotiriadou y Auld (2015), opinan que no se debe considerar precipitadamente al deporte como un espacio intrínsecamente educativo y socializador entre inmigrantes y escolares con riesgo de exclusión social, sino como una herramienta con un elevado potencial inclusivo, que permite la generación de nuevas redes y la adquisición de capital social y cultural; para con ello, promover el intercambio cultural, el conocimiento y el respeto mutuo (Carter, López y Gallardo, 2017).

4.2. Diseño de la intervención

Las sesiones del PRPS siempre tuvieron la misma estructura con el objetivo de que los sujetos se acostumbrasen a cumplir unas normas y supiesen exactamente qué es lo que se esperaba de ellos en cada momento. Siguiendo la filosofía de Hellison (1995), la clase se ha dividido en cuatro partes: Toma de consciencia, la actividad física como responsabilidad en acción, el encuentro de grupo y la evaluación y autoevaluación.

4.2.1 Toma de consciencia

Cuando los sujetos llegaban al centro educativo, se les explicaba los comportamientos de RPS que debían aprender y practicar en cada sesión, con la finalidad de que supiesen exactamente qué comportamientos se esperaba de ellos. Esa toma de contacto con los sujetos tenía una duración de cinco minutos aproximadamente y eran muy importantes para la motivación. Era el momento de la bienvenida, en el que el docente tenía que expresar una actitud receptiva. La idea era que se fuera saludando a cada sujeto de manera individual y que expresasen alguna idea sobre su parecer de la clase anterior. Pasados unos cinco minutos, el docente les pedía que se sentaran en círculo alrededor de él y les exponía de forma muy breve y sencilla, el objetivo a llevar a cabo ese día. El docente debía asegurarse de que todos los alumnos sabían qué es lo que se perseguía y que cosas no se iban a consentir. Para ello, el profesor exponía muy brevemente las reglas básicas del programa. A continuación, se explicaba la actividad física a realizar y las normas para llevarlas a cabo. Cuando el docente estaba seguro de que todos los alumnos sabían lo que tienen que hacer y lo que se espera de ellos, se pasaba a la fase siguiente de la sesión (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005).

4.2.2 La responsabilidad en acción

Se pretendía que la responsabilidad se pusiera en acción y que durante el desarrollo de la actividad física, los sujetos aprendieran a comportarse con responsabilidad, de acuerdo con los objetivos de ese día. Es importante señalar que en el PRPS las actividades físicas son un vehículo para enseñar RPS, por lo que cualquier actividad puede ser útil, siempre que sea motivadora y tenga un significado de aprendizaje para los estudiantes (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005).

Hay 5 niveles de responsabilidad dentro del programa. Cada uno define comportamientos, valores y actitudes de responsabilidad personal y social. En la mayoría de los casos en que se ha aplicado el programa, mediante los niveles presentados al alumnado de modo progresivo y acumulativo (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005).

En el nivel 1 se trabaja el “Respeto por los derechos y sentimientos de los demás”. Se concreta con conductas como: aceptar a todos en la participación de los juegos, atender al profesor y a los compañeros, respetar el turno para hablar, no burlarse de ningún compañero, ni del profesor (Hellison y Walsh, 2002).

En el nivel 2 se trabaja la “Participación y esfuerzo en la tarea”. En este nivel los estudiantes deben aprender a participar en las actividades de clase, aunque todavía bajo la supervisión del monitor. Se establece en conductas como: participar en las actividades propuestas aunque no sean muy activas, respetar el turno de los compañeros, cumplir las normas del día, no abandonar la tarea sin acabarla completamente (Hellison y Walsh, 2002).

En el nivel 3 se trabaja la “Autogestión”. Se insiste en actividades en las que los adolescentes tienen que aprender a ser responsables y gestionar su tiempo. Se concreta en comportamientos como: planificar su propio aprendizaje, ponerse metas a corto y largo plazo, evaluar los resultados, planificar el futuro (Hellison y Walsh, 2002).

En el nivel 4 se trabaja la “Ayuda” a los demás. Deben de aprender a cuidar de los compañeros, hacer proyectos de servicio, cuidar el material de clase y las necesidades de los demás (Hellison y Walsh, 2002).

Finalmente, en el nivel 5 se trabaja la conducta “Fuera del centro”. Aplicando lo aprendido en el programa en otros contextos, como por ejemplo en casa, en otras clases de la escuela, en el patio del recreo o en el barrio (Hellison y Walsh, 2002).

A partir de estos niveles no siempre los participantes progresan de manera lineal pero se planifican lecciones diarias, se realizan planes personales y se evalúan los progresos de éstos.

Una vez se ha superado un nivel se pasa al siguiente, y así sucesivamente. Por otra parte, este planteamiento debe ser natural y la realidad pone de manifiesto que el aprendizaje de responsabilidad no se produce de forma lineal y acumulativa, sino más bien como un proceso general de interiorización de actitudes y normas sujeto a progresos y retrocesos (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005).

4.2.3 Encuentro de grupo

Al finalizar la actividad física los sujetos se sentaban en círculo con el profesor durante aproximadamente diez minutos. En este momento, se establecía una dinámica de grupo con el objetivo de compartir opiniones, sentimientos e ideas sobre el programa y también sobre cómo había transcurrido la sesión. Con ello, se pretendía que los usuarios reflexionasen sobre los niveles de responsabilidad y cómo aplicarlos.

El docente comenzaba con un diálogo de preguntas abiertas orientadas a cuestiones como: funcionamiento de la actividad del día, cumplimiento de los objetivos propuestos; qué se ha aprendido hoy, etc. La función del docente era conducir la dinámica de grupo haciendo preguntas y dejando tiempo suficiente para que los sujetos contestasen. Al final de la sesión, el docente elaboraba un pequeño diario sobre lo que había pasado en cada sesión. La filosofía de esta fase era ir poco a poco, transfiriendo la responsabilidad y el control al alumnado (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005).

4.2.4 Evaluación y autoevaluación

Sentados en círculo, durante dos o tres minutos, los alumnos valoraban su comportamiento en clase, en relación con el nivel del programa trabajado ese día. También evaluaban el comportamiento de sus compañeros y el de los profesores.

Esta evaluación la realizaban con un gesto de mano, el dedo pulgar hacia arriba indicaba una evaluación positiva, el dedo pulgar en horizontal era una evaluación media y el dedo pulgar hacia abajo una evaluación negativa. Existieron unas reglas básicas del programa que el profesor debía repetir cada día de forma muy breve y directa. Estas reglas básicas del PRPS debían cumplirse siempre y eran parte del proceso de intervención (Escartí et al., 2006):

- Todo el mundo tiene derecho a expresar su opinión de modo que se respete 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.
- Habrán tiempos muertos y se interrumpirá la actividad cuando el grupo o alguien no colabore y se estropee el funcionamiento del grupo.

4.3. Intervención docente realizada

La planificación de las diferentes sesiones que compusieron la intervención docente del programa deportivo fueron las seis sesiones siguientes:

1ª Sesión: Denominada “Diagnóstico y elaboración de normas”: Esta sesión tenía un doble componente. El primero, que hemos llamado de “diagnóstico”, tenía el propósito de recoger información a modo de pretest, sobre el nivel de habilidad motriz del que partía el alumnado. Así, al empezar el PRPS se propuso a los sujetos que realizaran tareas motrices que se iban a desarrollar en las siguientes unidades didácticas para evaluar el nivel que tenían. Por otro lado, la parte de “elaboración de normas” tenía por objetivo debatir sobre los problemas y conflictos más graves y frecuentes que se suelen producir en estos grupos. Y a partir de esta discusión, establecer unas normas para la convivencia pacífica.

Para ello, durante el desarrollo de la sesión en la que los sujetos elaboraron las normas, los investigadores recogieron información acerca de los comportamientos disruptivos que se producían. Esta información permitió valorar en qué nivel de responsabilidad se encontraban los sujetos al inicio del programa.

Antes de terminar cada sesión, los sujetos y el evaluador se reunían y dialogaban sobre los conflictos surgidos de mayor gravedad. El docente proponía la conveniencia de establecer, entre otros, unas normas que facilitasen la convivencia pacífica y la consecución de los objetivos del PRPS. De forma que las normas, lejos de ser planteadas como un fin en sí mismas o como una imposición, cobraban sentido en tanto en cuanto surgían las necesidades concretas detectadas en el grupo, de la participación y el consenso entre alumnos y profesor y del compromiso de su cumplimiento a través de un contrato verbal o firmado.

El PRPS, al igual que otras propuestas educativas, considera necesario ayudar a los alumnos a tomar conciencia de la importancia de establecer un código de funcionamiento que permita la convivencia y el aprendizaje y que tanto la elaboración, como el cumplimiento de este código (normas) son responsabilidad del evaluador y de los sujetos del programa. A través del diálogo, los sujetos tomaron conciencia de que los interesados y los responsables de que las cosas funcionen bien eran todos y no únicamente los profesores.

La sesión finalizó cuando se decidieron las normas que iban a regir en las clases del PRPS y cuando se realizó la evaluación pretest del programa a los sujetos y a los profesores del centro educativo.

Las normas que finalmente se establecieron en las sesiones fueron las siguientes:

- Ser puntuales
- Acceder al patio con un orden establecido (por lista)
- Prestar atención al profesor y a los compañeros cuando hablasen
- Solucionar los conflictos mediante el diálogo
- No abandonar los juegos sin un motivo justificado
- Ayudar a quien tiene dificultades al realizar una actividad
- Evitar peleas
- Aceptar a los compañeros de juego, sin excluir ni menospreciar a nadie
- Preguntar las dudas que tengamos
- Traer el material que necesitamos en las clases

2ª sesión: Denominada “Juegos de cuerpo a cuerpo”: Los objetivos a conseguir en esta sesión fueron conocer y aplicar estrategias de oposición, participar activamente en las actividades. El contenido fueron juegos de cuerpo a cuerpo, participación en diferentes actividades cooperativas y de oposición, respeto a los compañeros, al oponente y a las normas establecidas.

3ª Sesión: Llamado “golpear y marcar”: Los objetivos de esta sesión fueron conocer y aplicar las estrategias de oposición, cooperar con los compañeros para lograr un objetivo común y adoptar las medidas de seguridad adecuadas hacia uno mismo y hacia los demás. En ella se trabajaron juegos de marcaje y golpeo, práctica de juego con estrategias cooperativas y de oposición y el respeto de las normas del juego por encima del resultado.

4ª Sesión: La denominaron “Golpear y marcar II”: Los objetivos a conseguir en esta sesión eran conocer y aplicar las estrategias de oposición, participar en las actividades asumiendo y respetando los diferentes roles y adoptar las medidas de seguridad adecuadas hacia uno mismo y hacia los demás, siendo los contenidos idénticos a la sesión anterior.

5ª Sesión: La hemos denominado “Juegos con implementos”: Los objetivos de esta sesión fueron utilizar el material de forma adecuada en los momentos establecidos, utilizar estrategias cooperativas para lograr el objetivo del juego y adoptar las medidas de seguridad adecuadas hacia uno mismo. El contenido fueron los juegos con implementos, utilización del material con seguridad y la valoración de la importancia de la cooperación para el objetivo común.

Por último, la 6ª Sesión: La hemos denominamos “Deportes de combate”: Los objetivos a cumplir fueron conocer los principios fundamentales de los deportes de combate, conocer y practicar técnicas básicas de deportes de combate y concienciar de la no agresividad en la práctica de deportes de combate. Los contenidos de esta sesión es la práctica de los principios básicos fundamentales de la defensa personal y de la técnica de varios deportes de combate como Judo y Kickboxing.

Tabla 1: Contenidos de las sesiones del programa

Número de sesiones	Nivel PRPS
1º: Diagnóstico (pretest) y elaboración de normas	0
2º: Juegos de cuerpo a cuerpo	1
3º: Golpear y marcar	1+2
4º: Golpear y marcar II	1+2
5º: Juegos con implementos	1+2+3
6º: Deportes de combate	1+2+3+4
Evaluación y entrevistas finales (postest)	

Fuente: Elaboración propia

5. RESULTADOS

Todos los participantes en la intervención, han respondido que las sesiones recibidas de “deportes de combate” les han servido para coger más confianza con los compañeros y les han ayudado a mejorar la cooperación del grupo en general.

A nivel de responsabilidad se obtuvieron los siguientes resultados:

- En el nivel 1 de “Respeto por los derechos y sentimientos de los demás” casi todos han cumplido con el objetivo de este nivel, salvo algunos que han insultado varias veces a los compañeros.
- En el nivel 2 de “Participación y esfuerzo en la tarea” todos participaron en todas las tareas y se esmeraron en hacerlo bien, salvo en algunos casos en los que se tomaban a “broma” los ejercicios al principio, pero luego los han ejecutado correctamente.

- En el nivel 3 de “Autogestión”, no se ha llevado a cabo con total éxito, puesto que al ser un grupo heterogéneo de edades comprendidas entre los 13-16 años, los más pequeños aún no sabían gestionar su tiempo ni ponerse metas a corto plazo.
- En el nivel 4 de “Ayuda”, hay que decir que al principio del programa no cuidaban demasiado el material, ni prestaban la suficiente ayuda a los compañeros pero a lo largo del mismo se han ido mejorando esos aspectos.
- En el nivel 5 de “Fuera del centro”, según los resultados de las entrevistas realizadas, tanto al alumnado como al docente encargado del grupo, el programa ha servido para mejorar la conducta de estos sujetos en un entorno familiar y extraescolar.

Los resultados obtenidos demuestran, que en el presente caso después de la aplicación del PRPS se ha producido una mejora de la conducta del grupo en la autoeficacia social y auto-reguladora y en la integración con los iguales.

Los registros observacionales también nos informaron que se produjeron cambios positivos en los comportamientos de responsabilidad a lo largo de la intervención.

El PRPS ha sido valorado muy positivamente por los sujetos del programa y monitores. Para los primeros el programa favoreció el aprendizaje de comportamientos de responsabilidad, para los segundos su estructura y metodología facilitó el proceso de enseñanza.

Sin embargo, tras la realización de este estudio, consideramos 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 escolar. De tal manera, que todos los profesores trabajen al tiempo y conjuntamente, los niveles de responsabilidad que se están enseñando en las clases de Educación Física.

La colaboración de los demás profesores del centro es decisiva para incrementar la eficacia y duración de los resultados del programa. Éste es uno de los objetivos que a través de la implantación del programa se ha descubierto y resulta interesante para plantearlo en otros contextos futuros, con una mayor muestra y aleatorización de los sujetos. Línea de investigación en la que se está trabajando, para poder generalizar los resultados con un estudio más longitudinal.

6. DISCUSIÓN

Según Hellison (1995), mediante su programa los participantes aprenden a desarrollar su responsabilidad personal y social de modo gradual, aprendiendo por niveles, comportamientos y actitudes que les ayudarán a convertirse en personas responsables.

Estos niveles de responsabilidad, recogen las competencias más importantes que las investigaciones han demostrado que son especialmente relevantes para el desarrollo positivo.

Los cinco niveles de responsabilidad, recogen las competencias más importantes que las investigaciones han demostrado como los más relevantes para la mejora de la responsabilidad de adolescentes en riesgo de exclusión. Lo cual se ha visto corroborado mediante el presente estudio. En cada nivel, se han cumplido los objetivos propuestos en el programa desde un primer momento, como se ha comentado anteriormente en el apartado de resultados.

Analizando los resultados obtenidos tras la intervención de las sesiones y de los cuestionarios que se pasaron posteriormente a docentes y sujetos, hemos comprobado que dicho programa ha contribuido a reducir las conductas de riesgo y aumentado así las habilidades sociales entre los compañeros y la integración social en su entorno, coincidiendo con los resultados obtenidos en investigaciones similares (Guirola, 2014). Con ello se consigue que los estudiantes sean individuos valorados en su entorno social, aprendan a ser responsables de sí mismos y de los demás, e incorporen los métodos que les permitan ejercer el control de sus vidas, como se ha visto reflejado en los resultados de la aplicación del programa.

Según (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005), algunos de estos programas han demostrado su efectividad reduciendo en casi un 40% las conductas de riesgo, aumentando las habilidades sociales y la integración social de niños y adolescentes.

En nuestro estudio, según los resultados obtenidos tras la realización de las sesiones y de los test que se han pasado posteriormente a profesorado y alumnado, se ha comprobado que dicho programa ha contribuido notablemente a reducir las conductas de riesgo, aumentando con ello las habilidades sociales entre los compañeros, así como la integración en su entorno social.

Durante las diferentes sesiones, los profesores fueron animando a los sujetos para que realizaran las actividades de la manera más divertida y dinámica posible, por lo que ellos han respondido de forma muy satisfactoria a todos los estímulos, destacando por tanto la importancia de la labor docente que se mostró eficaz en la transmisión de la información coincidiendo con Good y Brophy (1987), que ponen de manifiesto que los profesores competentes obtienen resultados más satisfactorios de sus estudiantes, tanto en el ámbito de los contenidos formales como en comportamientos y actitudes positivas.

Con este programa y en el contexto del estudio, se han alcanzado las metas propuestas, coincidiendo con el trabajo de Guirola (2014), se les ha dotado a los sujetos de los instrumentos necesarios para que puedan ser eficientes en todas las situaciones sociales y profesionales en las que se encuentren en un futuro. Aprendido con la aplicación del programa a ser responsables de sí mismos y de los demás.

7. CONCLUSIONES

En lo referente al grado en que el Programa de Responsabilidad Personal y Social a través de la actividad física y el deporte puede repercutir en la mejora de determinadas actitudes entre los usuarios, se puede afirmar que el PRPS ha repercutido en la mejora la actitud de estos sujetos.

Esto ha sido corroborado por cada sujeto participante en el programa, donde han percibido una ganancia en autonomía, en el modo de relacionarse con los demás, en mejorar el trato con los demás (iguales y no iguales) y en respetar unas normas básicas.

Todos los usuarios han respondido que creen haber mejorado su conducta tanto hacia ellos mismos, como hacia los profesores del programa.

La mayoría de ellos afirman haber ganado en confianza entre ellos y haber mejorado la cooperación y el respeto.

En relación al programa deportivo aplicado en este caso “deportes de combate”, ha promovido la mejora de la conducta de este grupo, que ha observado como la implementación del programa de deportes de combate no promueve la violencia ni es peligroso, al contrario, ayuda a mejorar las relaciones sociales entre ellos sobre todo y también fuera del entorno escolar.

A raíz de establecer los niveles de responsabilidad del PRPS, los sujetos han mejorado notablemente en su conducta, puesto que ahora son mucho más autosuficientes y responsables con ellos mismos y con los demás, dentro y fuera del entorno escolar.

También, a raíz de establecer el programa con la temática de “deportes de combate”, algunos alumnos han querido aprender de forma más específica algún tipo de los deportes vistos en las sesiones por lo que han continuado con su práctica en horario extraescolar.

8. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Tras la realización de este estudio, consideramos 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 escolar. De tal manera, que todos los profesores trabajen al tiempo y conjuntamente los niveles de responsabilidad que se están enseñando en las clases de Educación Física.

La colaboración de los demás profesores del centro es decisiva para incrementar la eficacia y duración de los resultados del programa. Éste es uno de los objetivos que a través de la implantación del programa se ha descubierto y resulta interesante para plantearlo en otros contextos futuros, con una mayor muestra y aleatorización de los sujetos. Línea de investigación en la que se está trabajando, para poder generalizar los resultados con un estudio más longitudinal.

9. REFERENCIAS

- Caballero, Pablo y Delgado, Miguel Ángel (2014). Diseño de un programa de desarrollo positivo a través de la actividad física en el medio natural. *Journal of Sport and Health Research*, n. 6 (1), pp. 29-46.
- Carter, Bastian; López, Víctor M. y Gallardo, Francisco (2017). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 32, pp. 19-24.
- Collingwood, Thomas (1997). Providing physical fitness programs to at-risk youth. *Quest*, n. 49, pp. 67-84.
- Escartí, Amparo; Pascual, Carmina y Gutiérrez, Melchor (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Tándem.
- Escartí, Amparo; Gutiérrez, Melchor; Pascual, Carmina; Marín, Diana; Martínez, Cristina y Chacón, Yadira (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio observacional. *Revista de Educación*, n. 341, pp. 373-396.
- Fernández, Jesús; Huete, María y Vélez, Luisa (2017). Vulnerable groups at risk for sport and social exclusion. *Journal of Physical Education and Sport*, n. 17(1), pp. 312 – 326.
- Good, Thomas; Brophy, J ere. (1987). *Looking in classrooms* (4th ed.). New York: Harper y Row.
- Guirola, Iván (2014). Deporte e inclusión social: aplicación del programa de responsabilidad personal y social en 3000 viviendas (Sevilla). *Moleqla. Revista de Ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*, n. 16, pp. 24-27.
- Gutiérrez, Melchor (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Hastie, Peter y Buchanan, Alice (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, n. 71 (1), p. 25-35.
- Hellison, Donald (1973). *Humanistic physical education*. New Jersey: PrenticeHall.
- Hellison, Donald (1995). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, Donald (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics
- Hellison, Donald y Martinek, Tom (2006). Social and individual responsibility programs. En David Kirk, Doune Macdonald y Mary O’Sullivan (coord.). *The Handbook of Physical Education*. London: Sage, pp. 610-626
- Hellison, Donald y Templin, Thomas (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Hellison, Donald y Walsh, David (2002). Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations. *Quest*, n. 54, pp. 292-307. DOI: 10.1080/00336297.2002.10491780
- Iso-Ahola, Sepo y St. Clair, Bryan (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, n. 52, pp. 131-147. DOI: 10.1080/00336297.2000.10491706
- Jiménez, Pedro y Durán, Javier (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apuntes, Educación Física y Deportes*, n. 80, pp. 13-19.
- Kazdin, Alan. (1996). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México, D.F: El Manual Moderno.
- Li, Kam-Chiu; Sotiriadou, Popi y Auld, Chris (2015). An examination of the role of sport and leisure on the acculturation of Chinese immigrants. *World Leisure Journal*, 57 (3), DOI: 10.1080/16078055.2015.1066603.
- López, Maria Luisa; Rivera, Enrique y Herencia, Manuel (2017). Educación Física y desigualdad social. Percepciones de los docentes en centros de riesgo de exclusión social en la zona norte de la provincia de Granada. *Journal of Sport and Health Research*, 9 (1), pp. 53-64.
- Martinek, Tom y Hellison, Donald (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, n. 49, pp. 34-49. DOI: 10.1080/00336297.1997.10484222
- Martinek, Tom; Schilling, Tammy y Johnson, Dennis (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33, pp. 29-45. DOI: 10.1023/A:1010332812171
- Molina, Fidel (2010). Deporte, interculturalidad y calidad de vida: nuevos modelos de integración social. *Aduli*, 9, pp. 165-173.
- Rodríguez, Natalia (2010). De la relación de ayuda en la intervención social. *Documentos de Trabajo Social*, 48, pp. 31-54.
- Ruiz, Luís; Rodríguez, Pedro; Martinek, Thomas; Schilling, Tammy; Durán, Javier y Jiménez, Pedro (2006). El Proyecto Esfuerzo: Un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, n. 341, pp. 933-958.
- Ryan, Gery y Bernard, Rusell (2003). Techniques to identify themes in qualitative data. *Field Methods*, n. 15 (1), pp. 85-109. DOI: 10.1177/1525822X02239569
- Skinner, Frederic (1969). *Ciencia y conducta humana (Una Psicología Científica)*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Steinberg, Laurence y Silk, Jennifer (2002). Parenting adolescents. En Marc Bornstein (coord.), *Handbook of parenting (Vol. I. Children and parenting)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 103-133.
- Vera, José y Moreno, Juan (2008). La enseñanza de la responsabilidad en el aula de educación física escolar. *Habilidad Motriz*, n. 32, pp. 39-43.