

GUÍA
TEÓRICO-PRÁCTICA
PARA SU APLICACIÓN
EN EL CONTEXTO
ESCOLAR

DESDE LA
EDUCACIÓN FÍSICA

A LA EDUCACIÓN
GENERAL

EL MODELO DE
RESPONSABILIDAD

PERSONAL Y SOCIAL

 WANCEULEN
Editorial

 WANCEULEN
EDITORIAL DEPORTIVA

DAVID MANZANO-SÁNCHEZ
JUAN ANDRÉS MERINO-BARRERO
BERNARDINO JAVIER SÁNCHEZ-ALCARAZ MARTÍNEZ
ALFONSO VALERO-VALENZUELA

**EL MODELO DE RESPONSABILIDAD
PERSONAL Y SOCIAL:
DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA
EDUCACIÓN GENERAL**

**Guía teórico-práctica para su aplicación en el
contexto escolar**

David Manzano-Sánchez
Juan Andrés Merino-Barrero
Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz
Alfonso Valero-Valenzuela



©Copyright: Los autores

©Copyright: De la presente Edición, Año 2020 WANCEULEN EDITORIAL

Título: EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL: DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA EDUCACIÓN GENERAL. GUÍA TEÓRICO-PRÁCTICA PARA SU APLICACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Autores: DAVID MANZANO-SÁNCHEZ, JUAN ANDRÉS MERINO-BARRERO, BERNARDINO JAVIER SÁNCHEZ-ALCARAZ Y ALFONSO VALERO-VALENZUELA

Foto de portada: Luis Conte Martín

Editorial: WANCEULEN EDITORIAL

Sello Editorial: WANCEULEN EDUCACIÓN

Edición electrónica: WANCEULEN FREE (Conocimiento Compartido)

ISBN: 978-84-9993-114-2

Depósito Legal: SE 347-2020

Impreso en España. 2020

WANCEULEN S.L.

C/ Cristo del Desamparo y Abandono, 56 - 41006 Sevilla

Dirección web: www.wanceuleneditorial.com y www.wanceulen.com

Email: info@wanceuleneditorial.com

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc.), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

RESEÑAS DE LOS AUTORES:

David Manzano-Sánchez:

Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (2015), Graduado en Educación Primaria (2018), Máster en Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (2016), Máster en Formación del Profesorado (2016). Contrato de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU, 2017). Actualmente, está cursando el Programa de Doctorado en Ciencias de la Actividad Física por la Universidad de Murcia, siendo su línea principal la educación en valores.

Juan Andrés Merino-Barrero:

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte por la Universidad de A Coruña obteniendo el Certificado de Aptitud Pedagógica en el año 2002 por la misma Universidad. Máster Oficial de Investigación en Ciencias de la Actividad y del Deporte y Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Murcia. En el Grupo de Investigación SAFE (Salud, Actividad Física y Educación) investiga sobre la implementación de metodologías activas y sus consecuencias en el proceso educativo, de las que manifiesta ser un fiel defensor y un apasionado del rol activo del alumno en su proceso de aprendizaje. En la actualidad, es profesor de Educación Física en el IES Felipe VI (Yecla) en las etapas de Secundaria y Bachillerato en el Programa Bilingüe.

Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz:

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte por la Universidad Católica de San Antonio, Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Murcia. Su línea de investigación principal trata sobre los aspectos metodológicos de la Educación Física y el Deporte y la aplicación de modelos de enseñanza con el objetivo de mejorar la convivencia escolar y los valores en los estudiantes. Es autor de numerosos artículos científicos y libros sobre esta temática. Actualmente, es profesor Contratado Doctor en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia.

Alfonso Valero-Valenzuela:

Licenciado y Doctor en Educación Física por la Universidad de Granada. Profesor Titular en la Universidad de Murcia en la Facultad de Ciencias del Deporte. Precursor del Modelo de Enseñanza Ludotécnico centrado en el aprendizaje de las disciplinas atléticas desde una perspectiva alternativa y en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social para la promoción de valores y conductas prosociales en el ámbito escolar y extraescolar.

En primer lugar, agradecer a todas las personas que han contribuido a la elaboración de este libro, tanto del punto de vista de autoría, como desde el punto de vista de participación en las diversas investigaciones (centros de enseñanza, profesores y alumnos participantes e investigadores).

En segundo lugar, gracias a todas las personas cercanas a los autores de este libro, que han “soportado” las horas de dedicación para su elaboración, los días de “estoy trabajando” y el tiempo invertido en las investigaciones realizadas. Porque sin su apoyo incondicional no habría sido posible.

Especial agradecimiento a todos aquellos que han creído y creen posible un cambio en la educación más tradicional y apuestan por la mejora continua y la innovación educativa. Este libro tiene como objetivo fundamental dotar de una herramienta para uso del docente, mediante el trabajo de una metodología innovadora para el fomento de los valores educativos, algo de gran importancia en la sociedad actual, que se empieza a afianzar desde la niñez y que en ocasiones se deja de lado en las aulas.

Este libro es para vosotros.

PRÓLOGO AUTORES

Con el paso de los años, el sistema educativo ha cambiado desde un modelo donde se buscaba la transmisión de conocimientos hacia una nueva forma de enseñar que busca adaptarse a la sociedad del conocimiento y a la globalización. La demanda social, implica en la educación el dar herramientas a los alumnos para que sean capaces de adaptarse a los constantes cambios y demandas de la educación y de una sociedad plagada de conocimientos y donde el trabajo autónomo y en una red de colaboración es fundamental (Rodríguez, 2015).

Por otro lado, es de destacar que desde que se han ido elaborando los informes de la OCDE y PISA, siempre estos, han sido liderados por un país, Finlandia, del cual, siguiendo a Melgarejo (2016), se han extraído una serie de conclusiones de porqué este país “funciona tan bien” en comparación con los demás. En resumen, los informes indican que todos los alumnos aprenden (no se ven grandes diferencias entre distintas escuelas), ser profesor es una profesión de prestigio y solo los "más brillantes alumnos" llegan a ser docentes (docentes muy competentes), los educadores tienen alto grado de autonomía profesional, tienen distintos métodos para lograr resultados y están basados en el rigor académico (menos tiempo estudiando y más rendimiento), casi todos los jóvenes a los 16 años han tenido apoyo personalizado de orientación de estudios y los docentes además, están altamente comprometidos y no suelen cambiar a otros campos laborales. En el caso de España, los cambios en el sistema educativo de las últimas tres décadas parecen ser parte del problema de la falta de consolidación y garantía del éxito académico. En el caso de España, encontramos con gran problema su inseguridad normativa de las últimas tres décadas con cambios normativos que no parecen consolidar ni garantizar el éxito académico.

En este sentido, a lo largo de los años han ido existiendo diferentes cuestiones para explicar donde está el problema del sistema educativo actual. En muchos casos, profesores refieren el problema en las horas de clase, el tiempo o la cantidad de alumnos entre otros motivos. Si bien, la variable que más peso puede tener a la hora de abordar los contenidos de clase y garantizar el éxito en el aula, es la metodología de enseñanza, siendo necesario modificar la misma para promover una mayor motivación y un compromiso académico, buscando reducir el desinterés del alumnado (Oriol, Amutio, Mendoza, Da Costa y Miranda, 2016).

Este concepto se ha mantenido vigente a lo largo de los años, pero es cierto que desde diferentes campos y no solo en la educación, se ha tenido en cuenta. Así, desde la actividad física, ya desde el año 1978, Hellison, propuso

una metodología de enseñanza denominada “El Modelo de Responsabilidad Personal y Social”, que buscaba fomentar valores educativos en contextos complejos con niños y adolescentes de un nivel socio-económico bajo. Dado el éxito de esta metodología, a lo largo de los años ha ido proliferando hasta adentrarse en las aulas, dentro de la asignatura de Educación Física, con resultados muy prometedores bajo la filosofía de “enseñar contenidos a la vez que valores educativos”.

Sin embargo, uno de los problemas principales que encontraban los investigadores al aplicar el programa en las clases de Educación Física era que, los estudiantes, únicamente podían beneficiarse de sus contenidos en dos de las 30 horas que permanecían en el centro educativo, por lo que transferir los valores aprendidos con el Modelo de Responsabilidad Personal y Social a su vida cotidiana resultaba más complicado. Conscientes de esta problemática, los últimos estudios están tratando de desarrollar las estrategias y contenidos del Modelo de Responsabilidad Personal y Social para ser aplicados en otras materias del currículum educativo, encontrando unos resultados muy esclarecedores para la mejora de la conducta de los alumnos (Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela). En este libro, se desarrollarán diferentes herramientas para que docentes e investigadores puedan implementar el Modelo de Responsabilidad Personal y Social en diferentes asignaturas.

Referencias bibliográficas:

- Manzano-Sánchez, D. y Valero-Valenzuela, A. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) en las diferentes materias de la Educación Primaria y su repercusión en la responsabilidad, autonomía, motivación, autoconcepto y clima social. *Journal of Sport and Health Research*.
- Melgarejo, X. (2016). *Gracias, Finlandia: qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma actual.
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S. y Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9.
- Rodríguez, S. (2015). Redes de colaboración académica: una respuesta a los desafíos de la globalización y la sociedad del conocimiento. *Sinéctica*, 44, 1-18.

PRÓLOGO

Es para mí un verdadero honor que los autores de este libro me hayan pedido que escriba el prólogo, porque se trata de un grupo de jóvenes, pero experimentados investigadores, vinculados al grupo SAFE de la Universidad de Murcia, con los que me une una relación muy especial. Por otro lado, también ha sido un placer escribirlo, porque el libro versa sobre uno de los temas sobre los que investigo y la lectura del mismo me ha proporcionado ideas para aplicar en mi trabajo futuro. Por todo ello, les estoy muy agradecido.

El modelo de Responsabilidad Personal y Social es uno de los modelos pedagógicos más necesarios en la sociedad actual y este manuscrito nace de la extensa experiencia de este grupo de autores en la implementación e investigación del mismo en muchos distintos contextos. De hecho, lo manifiesta claramente el título, ya que no se limita a la Educación Física, sino que amplía su radio de acción a la Enseñanza General.

El libro se estructura en cuatro partes bien diferenciadas. Un primer capítulo en el que se hace un repaso a la actualidad de los centros educativos y los problemas de convivencia que en ellos existen. En base a éste, se presentan las bases teóricas del modelo para que los lectores puedan impregnarse de las esencias del mismo. El tercer capítulo revisa las investigaciones realizadas sobre el modelo y el cuarto y final “entra en harina” para guiar a cualquier docente que quiera llévalo a la práctica. Para ello, comienza proponiendo unas recomendaciones dentro de una propuesta de aplicación. Ésta incluye elementos esenciales como la evaluación (elemento importante y en ocasiones olvidado), preguntas para la reflexión y estrategias para el desarrollo de la responsabilidad.

En definitiva, se trata de un libro completo que puede ayudar tanto a investigadores como a docentes a acercarse y usar este modelo pedagógico.

Dr. Javier Fernández-Río
Profesor Titular de Universidad – Associate Professor
Universidad de Oviedo – University of Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación – Faculty of Teacher Training and
Education
Departamento de Ciencias de la Educación - Educational Sciences Department
https://www.researchgate.net/profile/Javier_Fernandez-Rio

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUCCIÓN. LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO | 15 |
| 2. BASES TEÓRICAS DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL..... | 21 |
| 2.1. Introducción | 23 |
| 2.2. Pilares metodológicos del Modelo de Responsabilidad Personal y Social..... | 24 |
| 2.3. Niveles del Modelo de Responsabilidad Personal y Social | 24 |
| 2.4. Estrategias metodológicas para el desarrollo de la Responsabilidad Personal y Social..... | 29 |
| 2.5. Estructura de la sesión en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social..... | 38 |
| 3. INVESTIGACIONES SOBRE EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL..... | 43 |
| 3.1. Revisión de las investigaciones que han desarrollado el Modelo de Responsabilidad Personal y Social..... | 45 |
| 3.2. El estudio de la Responsabilidad Personal y Social en España | 49 |
| 3.3. Nuevas tendencias en el estudio de la Responsabilidad. Perspectivas de futuro | 52 |
| 3.4. La aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social desde la Educación Física al resto de materias del contexto escolar | 54 |
| 4. APLICACIÓN DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO | 63 |
| 4.1. Recomendaciones generales | 65 |
| 4.2. Primeros pasos para la implementación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en el contexto educativo. Propuesta de aplicación..... | 65 |
| 4.3. Preguntas para la reflexión | 73 |
| 4.4. Evaluación y Rúbricas | 75 |
| 4.5. Instrumentos de evaluación | 85 |
| 4.6. Estrategias prácticas para el desarrollo de la responsabilidad .. | 89 |
| 5. CONCLUSIONES FINALES..... | 105 |

1

INTRODUCCIÓN

LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA
EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Las etapas de desarrollo, como la adolescencia, representan un momento crucial en la vida de las personas, ya que en estos años surgen importantes problemas mentales y de salud, y factores de riesgo asociados a enfermedades en la edad adulta (López, Mathers, Ezzati, Jamison, y Murray, 2006; Patton et al., 2010).

Más específicamente, la participación en el comportamiento agresivo y disruptivo en las escuelas se ha asociado con muchos resultados negativos para los jóvenes, incluido el fracaso académico, el desequilibrio social, el rechazo de los compañeros y el comportamiento destructivo y criminal de toda la vida, aumentando como una preocupación principal para los jóvenes, los educadores, cuidadores y sociedad (Barnes, Smith, y Miller, 2014; Wilson y Lipsey, 2007). Los comportamientos violentos que se producen en el contexto escolar, unas veces van dirigidos hacia el profesorado, en otras ocasiones hacia la Institución y en la mayoría de los casos hacia los propios escolares. Esta problemática ya constituye una constante preocupación de los profesionales de la educación, que precisa de un conocimiento de la situación mediante estrategias fiables y objetivas, que ayuden a prevenir sus efectos y controlar sus consecuencias tanto en los directamente implicados como en el conjunto de la comunidad educativa (Cerezo, 2016).

La elevada incidencia del acoso entre iguales en las escuelas ha propiciado el incremento de los estudios dirigidos a analizar qué factores influyen en su desarrollo, principalmente en la etapa de la adolescencia en la que estas conductas resultan más graves y problemáticas (Cava, Musitu y Murgui 2006). La violencia del acoso entre iguales puede adoptar diferentes formas que se encuentran dentro de dos grandes campos: el bullying presencial y el no presencial. Dentro del presencial encontramos varias formas: físico, verbal o indirecto. El no presencial es debido a la gran extensión del uso de los dispositivos con conexión a internet entre la población estudiantil, encontrando una forma específica del bullying, -el ciberbullying- que utiliza estos medios para agredir (Cerezo, 2012; Garaigordobil y Oñederra, 2010).

La mayoría de estudios ha situado la etapa adolescente (entre los 13 y 14 años), como la de mayor incidencia del acoso escolar, pero también es cierto que otros estudios confirman que esta edad cada vez es más temprana (8-9 años), lo que hace pensar que el fenómeno se encuentra en todas las edades escolares (Cerezo, Méndez y Ato, 2013). Además, aunque exista un blanco directo sobre el que el agresor dirige sus ataques, indudablemente el acoso entre iguales afecta a todos los participantes, víctimas, agresores/as y testigos (Avilés 2006). En este sentido, una investigación reciente realizada en 288

estudiantes entre 11 y 15 años informó que el 85.4% de los adolescentes admitió haber participado en episodios violentos en los últimos dos años, como abusador, observador o víctima (Ribeiro, Ribeiro, Pratesi, y Gandolfi, 2015).

No obstante, los comportamientos juveniles pueden ser predecibles y, por lo tanto, prevenibles. De este modo, la última década ha sido testigo de un crecimiento constante en el desarrollo de programas escolares centrados en reducir los factores que dan lugar a la violencia y la delincuencia juvenil (Kuhn, Ebert, Gracey, Chapman, y Epstein, 2015). Existen programas e iniciativas dirigidas a familias, docentes y discentes, con el fin básico de dar a conocer este fenómeno, sus formas más frecuentes o protocolos de actuación, con el objetivo de reducir y poner solución a este tipo de conflictos (Ortega, 2010). No obstante, una de las medidas de mayor interés y que más eficacia ofrecen son las referidas a la prevención (Serrano, 2006), y más específicamente, las relacionadas con la práctica deportiva como una herramienta que permite aprender conductas sociales (Pelegrín, Martínez y Garcés de los Fayos, 2000).

De este modo, las clases de Educación Física se presentan como un contexto en el que desarrollar múltiples objetivos (Pérez-Soto y García-Canto, 2013), siendo la convivencia escolar uno de ellos (Sánchez-Alcaraz, López-Jaime, Valero-Valenzuela y Gómez-Mármol, 2017; Sánchez-Alcaraz, Mengual-García, Gómez-Mármol y Valero-Valenzuela, 2017). En este sentido, las clases de Educación Física se presentan como contextos particularmente sobresalientes para el desarrollo psicosocial positivo de los adolescentes, ya que pueden transmitirse valores como el esfuerzo, la cooperación, la resolución de problemas, el manejo de conflictos y las relaciones recíprocas con sus compañeros y maestros (Goudas, 2010; Pascual, et al., 2011).

Sin embargo, las clases de Educación Física, la actividad física o el deporte en sí mismos no desarrollan los valores anteriormente citados de forma automática (Carranza y Mora, 2003). Los resultados de diferentes investigaciones afirman que son los programas deportivos, el modo en que los profesores y entrenadores organizan las actividades, lo que posibilita o no que esta práctica sea una experiencia positiva para los niños o una fuente de conflicto y frustración (Escartí, Pascual, y Gutiérrez, 2005). Por lo tanto, 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 convivencia (Jiménez y Durán, 2005). De este modo, los cambios en los valores y las actitudes ocurrirán con más facilidad si son planteados de un modo sistemático en el contexto del deporte y la actividad física, ya que éstos se desarrollan en

ambientes atractivos e interactivos, emocionantes y divertidos para los jóvenes (Cecchini, Montero y Peña, 2003). Así, un programa físico-deportivo bien estructurado puede ser un instrumento muy efectivo para promover la responsabilidad personal y social, la deportividad y la disminución de la violencia en los jóvenes, favoreciendo la convivencia, ya que la alta interactividad y el carácter emocional de la actividad deportiva permite enseñar valores humanistas y promover el desarrollo social y emocional (Martinek, Schilling, y Johnson, 2001).

Referencias Bibliográficas

- Avilés, J. (2006). *Bullying intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Barnes, T.N., Smith, S.W. y Miller, M.D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 19*, 311–321.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murguá, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema, 18*(3).
- Carranza, M. y Mora, J.M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.
- Cecchini, J.A., Montero, J. y Peña, J.V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema, 15*, 631-637.
- Cerezo, F. (2012). Bullying a través de las TIC. Sapiens Research. *Boletín Científico Sapiens Research, 2*(2), 24-29.
- Cerezo, F. (2016). El profesorado ante el bullying. Reflexiones, instrumentos y estrategias para abordarlo. En, B.J. Sánchez-Alcaraz, A. Díaz y A. Valero. *El aprendizaje de los valores a través del deporte*. Consejo Escolar de la Región de Murcia, pp.40-53.
- Cerezo, F., Méndez, I. y Ato, M. (2013). Moderating role of family and friends' factors between dissocial behavior and consumption in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 13*(3). 171-180.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid. Pirámide.
- Goudas, M.G. (2010). A qualitative evaluation of a life skills program in a physical education context. *Hellenic Journal of psychology, 7*, 315–334.
- Jiménez, P. y Durán, L. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts, Educación Física y Deportes, 80*, 13-19.

- Kuhn, T.M., Ebert, J.S., Gracey, K.A., Chapman, G.L. y Epstein, R.A. (2015). Evidence-Based Interventions for Adolescents with Disruptive Behaviors in School-Based Settings. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24, 305–317.
- Lopez, A.D., Mathers, C.D., Ezzati, M., Jamison, D.T. y Murray, C.J. (2006). Global and regional burden of disease and risk factors: systematic analysis of population health data. *Lancet*, 367(27), 1747-1757.
- Martinek, T., Schilling, T. y Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1), 29-45.
- Ortega, R. (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. Alianza Editorial.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D. y Wright, P.M. (2011). 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*, 82, 499–511.
- Patton, G.C., Viner, R.M., Linh, L.C., Ameratunga, S., Fatusi, A.O., Ferguson, B.J., et al. (2010). Mapping a global agenda for adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 47, 427–432.
- Pelegrín, A., Martínez, F. y Garcés de los Fayos, E.J. (2000). *La actividad física y el deporte como factores “controladores” de conductas antisociales y delictivas*. II Congreso Iberoamericano de Psicología del Deporte, Huelva.
- Pérez-Soto, J.J. y García-Canto, E. (2013). Competencias básicas y Educación Física en primaria: una aclaración conceptual. *Trances*, 5(3), 229-250.
- Ribeiro, I.M.P., Ribeiro, Á.S.T., Pratesi, R. y Gandolfi, L. (2015). Prevalence of various forms of violence among school students. *Acta Paulista de Enfermagem*, 28, 54–59.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., López-Jaime, G., Valero-Valenzuela, A. y Gómez-Mármol, A. (2017). Los programas de educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Actividad Física y Deporte, Ciencia y Profesión*, 28, 45-58.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Mengual-García, B., Gómez-Mármol, A. y Valero-Valenzuela, A. (2017). Observación de conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física y relación con la violencia escolar cotidiana. *Revista de Educación Física*, 35(4), 1-8.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Madrid: Ariel.
- Wilson, S.J. y Lipsey, M.W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, S130–S143.

2

BASES TEÓRICAS DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

2.1. Introducción

Uno de los programas más implementados y estudiados para la mejora de los valores y la convivencia escolar ha sido el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), desarrollado por Donald Hellison hace cuatro décadas (Hellison, 2011). Este modelo utiliza la actividad física como herramienta pedagógica, buscando el desarrollo integral de los participantes en el programa, basado en la promoción de responsabilidad por parte del docente y el aprendizaje de sus valores asociados por parte de los alumnos, cimentado en una creciente toma de decisiones, posibilidad de elección y autonomía. Múltiples investigaciones han demostrado la eficacia del MRPS en el fomento de valores como el respeto, autocontrol, esfuerzo, mejora personal, autonomía y liderazgo así como la influencia de su implementación en otras variables como la autoeficacia, conductas prosociales, deportividad, violencia o calidad de vida en diferentes contextos de aplicación (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo, y Contreras, 2007; Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Marín 2010; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, y De la Cruz, 2013; Sánchez-Alcaraz et al., 2018 y Wright, Whitley, y Sabolboro, 2012).

El desarrollo de la responsabilidad utilizando la actividad física como medio para su consecución es la finalidad principal del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS). Surge, en sus inicios, como un programa dirigido a jóvenes y adolescentes en riesgo de exclusión social y en un intento de potenciar el desarrollo de sus capacidades, valores y comportamientos a través del deporte, con el objetivo de incorporarlos a su vida cotidiana (Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wright, 2003; Martinek, Schilling, y Johnson, 2001).

Posteriormente, y dada su eficacia en el desarrollo de valores asociados a la responsabilidad personal (esfuerzo y autonomía) y a la responsabilidad social (respeto a los sentimientos y derechos de los demás y capacidad de escuchar y ponerse en el lugar de los otros), comienza a ser implantado en otros contextos (Caballero-Blanco, Delgado-Noguera, y Escartí-Carbonell, 2013). Uno de los escenarios donde más se ha desarrollado el MRPS en estos últimos años han sido las clases de Educación Física (Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Marín, 2010, Escartí, et al., 2010), las clases deportivas extraescolares (Cecchini, Montero, y Peña, 2003; Hellison y Walsh, 2002), los programas de garantía social (Jiménez, 2000; Pardo, 2008) o el medio natural

(Caballero, 2015; Caballero y Delgado-Noguera, 2014) también han sido objeto de aplicación.

2.2. Pilares metodológicos claves del Modelo de Responsabilidad Personal y Social

La convicción clave del modelo se centra en la idea de que los individuos, para ser eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás incorporando estrategias en sus comportamientos que les permitan ejercer el control de sus vidas. Hellison (2011), entiende la responsabilidad como una obligación moral respecto a uno mismo y los demás, actitud que debe derivar en comportamientos que beneficien a favor del bien común. Hellison (2011) identifica cuatro ideas clave sobre las que asienta su modelo:

- Integración: el profesor debe enseñar la responsabilidad personal y social sin separarla de los contenidos de la actividad física y del deporte, buscando mantener la conexión entre ambos dado el interés que potencialmente adquiere el alumno con el contenido deportivo.
- Cesión de responsabilidad a los alumnos: el profesor debe otorgar responsabilidad a sus alumnos fomentando la toma de decisiones y adquiriendo roles y posiciones de liderazgo en clase.
- Relación profesor y alumno: deben estar basadas en relaciones personales de experiencia, honestidad, confianza y comunicación.
- Transferencia: El fin último del modelo es que el alumnado traslade las conductas y valores adquiridos en clase de Educación Física a otros contextos como el familiar, deportivo, educativo, etc.

Por otro lado, el MRPS está fundamentado en tres principios básicos:

1. Los niveles de responsabilidad.
2. La estructura de sesión.
3. Las estrategias de resolución de conflictos.

2.3. Niveles de del Modelo de Responsabilidad Personal y Social

Durante la aplicación del MRPS, se propone que los participantes aprendan a desarrollar su Responsabilidad Personal y Social de modo gradual, a partir de metas concretas y sencillas, establecidas en una serie de niveles. Estos niveles describen la necesidad de repartir el poder, control y la gestión de la sesión entre el profesor y alumnado de un modo democrático. De este modo, los alumnos pueden conocer los objetivos del MRPS y de cada nivel de forma

específica, además de saber qué se espera de ellos durante su participación en el programa, progresando desde la búsqueda de autocontrol y respeto hasta generar la capacidad de alcanzar objetivos que uno mismo se plantea, persistiendo ante las dificultades. Hellison (2011) propone cinco niveles de responsabilidad que se presentan de modo progresivo y acumulativo, y que definen una serie de comportamientos, actitudes y valores de responsabilidad personal y social.

Los contenidos de cada nivel son flexibles y pueden trabajarse en un orden diferente según las necesidades de los participantes, aunque en lo que sí están de acuerdo la mayoría de investigaciones es en tratar de trabajar los contenidos del último nivel (transferencia de los valores aprendidos a la vida cotidiana) a lo largo de todo el modelo. Además, en cada nivel existen una serie de estrategias y métodos específicos para ser desarrollados por los alumnos y el profesor, cuyo propósito es mantener a los estudiantes interactuando con los niveles y así mejorar sus comportamientos y actitudes, buscando su transferencia a otros contextos fuera del aula.

En la siguiente figura (Figura 1), se presentan los cinco niveles de responsabilidad propuestos por Hellison (2011):



Figura 1. Relación de objetivos, componentes y niveles del MRPS (Adaptado de Hellison, 2011).

Al inicio del programa, el profesor presenta a los estudiantes los cinco niveles de responsabilidad como una serie de metas que, una vez alcanzadas, les harán ser personas responsables. Siguiendo a Jiménez (2000), la estructuración de los valores relacionados con la responsabilidad personal y social en diferentes niveles aporta las siguientes ventajas:

- Proporciona un marco de referencia para establecer reflexiones con los alumnos, planificar las actividades de clase o responder ante incidentes específicos.
- Indican la progresión ideal al aplicar el MRPS, de forma que el docente puede planificar sus sesiones y actividades con unos objetivos claramente definidos.
- Los niveles son flexibles y provisionales, abiertos a nuevas propuestas y modificaciones. Algunos autores, a la hora de realizar su aplicación, cambian los nombres que definen los niveles para hacerlos más comprensibles, o añaden otros objetivos a desarrollar por sus alumnos.
- Establecen cuáles son los objetivos a conseguir y, por tanto, sirven de referencia para poder evaluar más fácilmente los comportamientos y actitudes de cada alumno durante la aplicación del Programa.

A continuación, se desarrollan los objetivos y contenidos de los cinco niveles de responsabilidad propuestos por Hellison (2011):

- **Nivel 0: Conductas y actitudes irresponsables**

Es el nivel de partida de muchos alumnos y son caracterizados por ser indisciplinados y rechazar toda la responsabilidad en sus comportamientos, culpando a los demás y a su entorno de sus malas acciones. La función principal del profesor en este nivel es explicar a los alumnos los objetivos del programa que inician, así como su estructuración para adquirir un comportamiento responsable.

- **Nivel I: Respeto por los derechos y sentimientos de los demás**

El objetivo fundamental de este nivel es el desarrollo de la responsabilidad personal mediante el respeto por los derechos y sentimientos de los demás (Hellison, 2011). Es competencia del profesor crear un clima físico y psicológico adecuado donde los alumnos no se encuentren intimidados ni amenazados por nadie, pudiendo así manifestarse sin temor a ser burlado o menospreciado (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005). Para poder superar este nivel, los alumnos deben desarrollar tres aspectos relacionados con el respeto a los demás:

- Respetar a los demás, sus opiniones, formas de ser y actuar, evitando cualquier tipo de violencia física o verbal.
- Respetar las reglas básicas de convivencia, elaboradas y establecidas por todos, lo que facilita las relaciones personales, el clima de trabajo y la confianza. Se incluyen aquí aspectos relativos al material, instalaciones, asistencia o la utilización de ropa deportiva adecuada.
- Autocontrol y autorregulación. Implica que el participante preste atención sobre su propia conducta, autoevaluándose en base a unos estándares de comportamiento y expresiones y de este modo, generará una serie de emociones como respuesta a los juicios que ha realizado sobre su comportamiento.

Es característico de este nivel encontrar alumnos que no quieran participar en las actividades propuestas, pero que sí deben ser capaces de controlar su comportamiento para no interferir en el derecho que tienen los demás a aprender o el profesor a enseñar. Es quizás uno de los más importantes pues, de no conseguirse, será difícil generar un clima de respeto que permita la aparición de aspectos como la participación, autonomía personal o la ayuda entre compañeros.

- **Nivel II: Participación y esfuerzo**

Este nivel supone la participación del alumno en aquellas actividades que demandan esfuerzo y persistencia, sin dejarse llevar por sentimientos de derrota y pasividad, así como la presión negativa de sus compañeros (Jiménez, 2000). El objetivo de este nivel es ofrecer experiencias positivas a los alumnos para que adquieran una visión agradable de los contenidos de la materia. De este modo, el objetivo principal de este nivel será que el alumno elabore su propio criterio de éxito, y establezca diferentes objetivos para alcanzarlo.

Siguiendo a Escartí et al. (2005), pueden encontrarse alumnos que asocien el éxito con ganar a otros, demostrar que son mejores que otros o que pueden realizar cosas que otros no saben (orientación hacia el ego), mientras que otros alumnos asocian el éxito a mejorar, aprender cosas nuevas, y se fijan más en sus resultados que en los demás, con lo que su principal meta es aprender y mejorar (orientación hacia la tarea). En este sentido, son muchos los estudios que han mostrado como los alumnos orientados hacia la tarea se esfuerzan más ante las dificultades, asociándose con un nivel de motivación intrínseca más elevado, además de vivir los fracasos de modo menos negativo que los orientados al ego (Escartí et al., 2005, Nicholls, 1989). Por lo tanto, el papel del profesor

será tratar de motivar y orientar a los alumnos hacia la tarea, a mejorar en sus habilidades y conocimientos a través del esfuerzo y la persistencia.

Para ello, el aspecto principal que se trabaja en este nivel es la utilización de gran variedad de actividades que les proporcionen a los alumnos la oportunidad de experimentar y elegir aquellas que más le gusten, motiven, tratando de concienciarles sobre esta nueva definición del éxito. Se identifican como componentes básicos de este nivel la motivación autodeterminada, el coraje de persistir, intentar y probar cosas nuevas y la redefinición personal de éxito.

De este modo, en este nivel los estudiantes no solo muestran un respeto mínimo hacia los otros, sino que también aceptan los retos, sus habilidades y participan en las actividades con entusiasmo.

- **Nivel III: Autonomía personal**

En este nivel se persigue fomentar la autonomía del alumno, regulando su conducta por pautas y normas que surgen del propio individuo, enseñándoles a ser independientes y a asumir responsabilidades (Escartí et al., 2005). Se espera que los alumnos que se encuentran en este nivel tomen opciones responsables y sean capaces de trabajar por sí mismos sin la supervisión directa del profesor. En definitiva, se busca que el alumno desarrolle dos conceptos que son básicos en este nivel: la toma de decisiones y la planificación de su trabajo de modo autónomo. Para llevar a cabo esta planificación, es fundamental la ayuda de profesor, estableciendo diferentes fases a lo largo de este proceso. De este modo, en primer lugar, se realizará una fase de planificación en la que el profesor identificará las necesidades de los estudiantes para elaborar un listado de objetivos para cada alumno. Posteriormente, es necesario realizar varios encuentros alumnos-profesor, estableciendo fechas y estrategias para alcanzar dichos objetivos. Finalmente, existirá una fase de seguimiento/evaluación, en la cual el profesor proporcionará feedbacks a los estudiantes sobre los progresos que están realizando.

- **Nivel IV: Ayuda a los demás y liderazgo**

Este nivel se centra en dos aspectos importantes de la responsabilidad social: la empatía y el liderazgo. La empatía es entendida como el respeto hacia puntos de vista y opiniones diferentes, poniéndose en el lugar del compañero cuando sea necesario. Para el trabajo del liderazgo, el docente asignará a varios estudiantes la responsabilidad de estar a cargo de un grupo, promoviendo el trabajo cooperativo, con el objetivo de que el grupo trabaje de forma cohesionada y el líder deba tomar

decisiones con respecto al resto de compañeros. Se busca en este nivel conseguir que el participante ayude a otros sin arrogancia, siempre y únicamente cuando lo soliciten, evitando así comportamientos egocéntricos y favoreciendo los solidarios.

- Nivel V: Transferencia de los comportamientos a la vida cotidiana

El objetivo de este nivel es que los estudiantes apliquen a otros ámbitos de su vida (en otras materias, en el recreo, en las actividades extraescolares, en casa, etc.) lo que han aprendido en los niveles anteriores del programa, mostrando respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo no sólo en clase sino también fuera de ella.

Para finalizar, Hellison (2011) determina que los niveles II y III se centran en el desarrollo de la responsabilidad personal, mientras que los niveles I y IV promueven la responsabilidad social. El nivel V debe ser trabajado desde el primer día buscando transferir todo lo aprendido a contextos reales fuera del deportivo o educativo (Escartí et. al., 2006).

2.4. Estrategias metodológicas para el desarrollo de la responsabilidad personal y social

2.4.1. Estrategias generales para la implementación del MRPS

Siguiendo a Hellison (2011), la puesta en práctica de los diferentes niveles de responsabilidad y de sus contenidos se ejecuta mediante una serie de estrategias metodológicas generales y específicas. Como estrategias metodológicas generales, el profesor debe implementar las siguientes durante la aplicación del MRPS (Tabla 1).

Tabla 1. Estrategias metodológicas generales para la enseñanza de la responsabilidad.

| Estrategia | Descripción |
|----------------------------|---|
| Ser ejemplo de respeto | Comunicarse de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo |
| Fijar expectativas | Hacer explícito a los alumnos lo que espera de ellos. Por ejemplo, la forma de realizar las clases prácticas, las normas, procedimientos y modales |
| Dar oportunidades de éxito | Estructurar la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar en las actividades con éxito, independientemente de las diferencias individuales |

| Estrategia | Descripción |
|--|---|
| Fomentar la interacción social | Estructurar las actividades que fomentan la interacción social positiva. Esto podría implicar la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, trabajo en equipo, solución de problemas o la resolución de conflictos |
| Asignar tareas | Asignar responsabilidades o tareas específicas a los alumnos (diferentes al liderazgo) que faciliten la organización del programa o una actividad específica. Por ejemplo, ser responsable de distribuir y guardar el material o llevar el control de la puntuación de un partido |
| Liderazgo | Permitir a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo. Por ejemplo, enseñar una actividad a toda la clase o hacer de entrenador de un equipo |
| Conceder elección y voz | Proporcionar oportunidades para que los alumnos hagan elecciones y darles voz, por ejemplo, en las discusiones generales, votar en grupo, hacer preguntas, compartir opiniones o evaluar el programa o el profesor |
| Rol en la evaluación | Permitir a los alumnos tener un papel activo en la evaluación del aprendizaje. Podría implicar también la fijación de objetivos o la negociación entre profesor y alumnos respecto a la nota o a su progresión en clase |
| Transferencia | Hablar a los alumnos sobre las posibilidades de transferir (aplicar) las habilidades para la vida o las responsabilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa |
| Fuente: Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Wright (2013) | |

2.4.2. Estrategias específicas para el desarrollo de cada uno de los niveles de responsabilidad

Dichas estrategias metodológicas generales deben ser complementadas por *estrategias específicas* en el trabajo propio de cada nivel. A continuación, en la Figura 2, se muestra una síntesis de las diferentes estrategias:

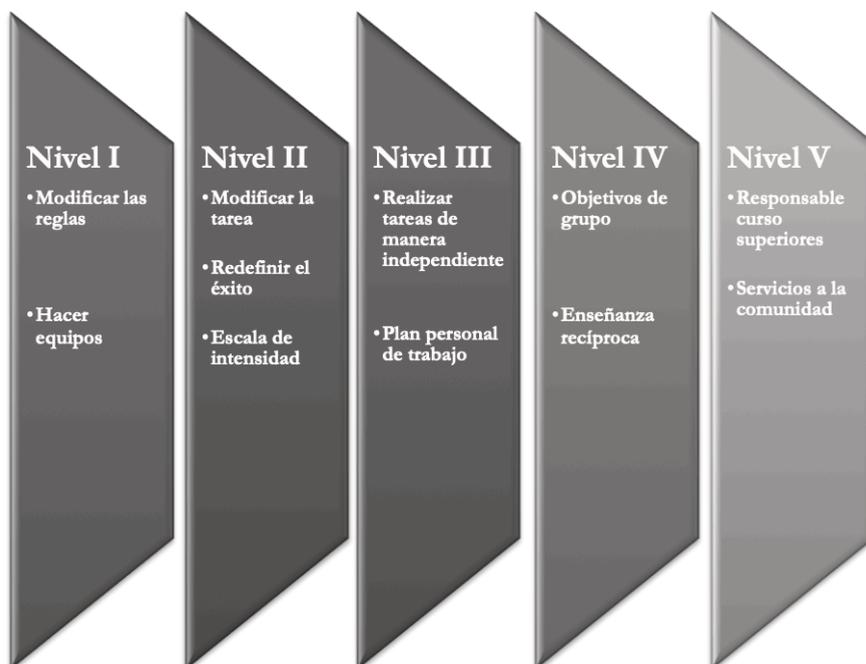


Figura 2. Estrategias metodológicas específicas (Hellison, 2011).

Nivel 1. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás: En el primer nivel se encuentra el respeto. Un comportamiento responsable comienza respetando los derechos y opiniones de los demás. El objetivo del profesor será crear una atmósfera segura, en la que los estudiantes puedan expresar sus opiniones y sentimientos. Para ello, se proponen las siguientes estrategias (Pardo, 2008):

- Cambiar las reglas: para fomentar la participación se pueden cambiar las normas de un deporte de modo que, por ejemplo, todos los jugadores del mismo equipo deban tocar el balón antes de lanzar a canasta/portería o dar al menos dos toques por equipo en voleibol. En última instancia, se trata de cambiar o flexibilizar las normas para que los alumnos puedan mejorar sus habilidades.

Además, es importante que el profesor, en consenso con los alumnos, establezca una serie de normas de clase para que los estudiantes sepan cuáles son los comportamientos permitidos y premiados y cuáles serán los no permitidos y sancionados. Un ejemplo de las actitudes incompatibles, y que pueden servir de referencia como normas para este nivel pueden ser (Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero-Valenzuela, Esteban-Luís y González-Villora, 2018):

- Agredir físicamente: acciones del alumnado en las que empujan, dan patadas, puñetazos, golpes, zancadillean, zarandean a otros, etc.
- Agredir verbalmente: acciones del alumnado en las que se mofan de los compañeros o del profesor, los insultan, amenazan o faltan al respeto mediante la palabra.
- Agredir gestualmente: situaciones en las que los alumnos se expresan con gestos inapropiados, ofensivos o con connotaciones sexuales. También puede considerarse agresión gestual aquella conducta por la cual el alumno amenaza con pegar o maltratar a un compañero, aun sin llegar a hacerlo.
- Interrumpir o molestar a los demás: acciones en las que los alumnos no dejan que la clase tenga su continuidad normal, ya sea durante la realización de las actividades o durante la explicación de las mismas.
- Maltratar el material o las instalaciones: se producen en los momentos en los que el alumno utiliza de manera irresponsable el material con excesiva fuerza o realizando tareas con el mismo para el que no está diseñado y que puede provocar que se deteriore.
- Hacer trampas, engañar en los juegos y deportes: se produce cuando los alumnos incumplen las normas de juegos y actividades con ánimo de conseguir la victoria o alguna ventaja para determinadas acciones o durante el desarrollo de un juego o actividad, o para dar ventaja a su equipo con estas acciones.
- Excluir a compañeros: se produce en las situaciones en las que el alumnado no deja participar, ignora o minusvalora a algunos compañeros a la hora de realizar tareas propuestas por el profesor en las que se requiere la formación de equipos, grupos o parejas.
- Quejarse: acción en la cual el alumno expresa su descontento, de forma reiterada, con la actividad o con los compañeros, sin que exista motivo objetivo para la queja.

No seguir las indicaciones del profesor: Situaciones en las que el alumnado ignora, realiza de otra manera o no realiza los ejercicios y tareas, propuestos por el profesor, o no sigue las consignas propuestas para la sesión o tarea en concreto.

Nivel 2. Participación y esfuerzo: Las principales estrategias metodológicas para el desarrollo de este nivel son (Pardo, 2008):

- Variabilidad en las actividades: Esta estrategia tiene como objetivo principal motivar a los alumnos para que participen en las tareas,

dándoles oportunidades y desafiándoles para ver si son capaces de cumplirlas. De este modo, es importante plantear actividades novedosas y divertidas al alumnado. Además, se puede ir aumentando gradualmente la dificultad, pero siempre teniendo en cuenta la individualidad de cada alumno, siendo él mismo el que va marcando su propio ritmo.

- Dar oportunidades de éxito a todos los alumnos: Es importante que los alumnos sean conscientes de que la mejora personal es una muestra de éxito. Por lo tanto, se pueden plantear tareas con competición, pero teniendo en cuenta no únicamente el resultado, sino también el esfuerzo, la participación, el comportamiento, la actitud, etc.
- Escala de intensidad: Esta estrategia tiene el objetivo de plantear a los estudiantes que, de manera personal, se asignen un número entre el 10 (esfuerzo total) y el 0 (sin esfuerzo) en función del esfuerzo que han mostrado en una actividad concreta. Así, los alumnos son conscientes del esfuerzo que han realizado en el desarrollo de la actividad, y de esta forma reflexionar con ellos para un mayor esfuerzo en las siguientes tareas o felicitarles si ha sido alto. Además, se pueden hacer grupos en función de la intensidad elegida por cada alumno, para evitar conflictos con aquellos alumnos que no quieren intentarlo o les da igual. Posteriormente, se puede reflexionar sobre las implicaciones que tiene en un grupo que uno de los componentes no se esfuerce o el hecho de que existan ocasiones en las que uno de los alumnos no se sienta motivado hasta que empieza a participar.

Nivel 3. Autonomía personal: En este nivel, cuyo objetivo es que los alumnos tomen opciones responsables y sean capaces de trabajar por sí mismos sin la supervisión directa del profesor. Siguiendo a Pardo (2008), la principal estrategia metodológica es:

- Plan personal de trabajo: Esta estrategia permite a los alumnos realizar su propio plan de trabajo, con la ayuda del profesor, otorgando más poder de decisión al alumno. Este plan debe estar basado no sólo en sus intereses sino también en sus necesidades. Es importante plantear una progresión en los objetivos a alcanzar y que estos sean mensurables, permitiendo al alumno trabajar de manera independiente y autónoma. Además, el profesor debe estar pendiente del progreso de los alumnos y hacerles partícipes del mismo. En las primeras fases de esta estrategia, el profesor puede elaborar una lista de tareas para que los alumnos la desarrollen durante una parte de la sesión.

Nivel 4. Ayuda a los demás y liderazgo: Dentro de este nivel las principales estrategias metodológicas para desarrollar la ayuda y el liderazgo son (Pardo, 2008):

- **Objetivos de grupo:** La clase se divide en pequeños grupos, teniendo que elaborar cada uno de ellos una lista de objetivos a conseguir durante una actividad (por ejemplo: número de saltos con la cuerda o veces que se golpea el balón de voleibol contra la pared). Así, cada estudiante, en la medida de sus posibilidades, contribuye al objetivo común.
- **Entrenamiento recíproco:** Esta metodología está basada en un entrenamiento por parejas, en la que los dos alumnos practiquen la misma actividad, y tomen de forma alternativa el rol de entrenador, para corregir los gestos del compañero.
- **El rol de líder:** todos los alumnos deben sentir que pueden ser líderes durante una sesión independientemente de su nivel de habilidad motriz. De esta forma, todos pueden dirigir una parte de la sesión como el calentamiento o ser los responsables y capitanes de un grupo. Es importante que todos los alumnos puedan experimentar el rol de líder, por lo que se debe rotar a lo largo de las sesiones o actividades.

Nivel 5. Transferencia: Dentro de este nivel la principal estrategia metodológica para el desarrollo de la responsabilidad en otros contextos de los alumnos es:

- **Dar responsabilidades a alumnos de cursos superiores:** suele resultar una experiencia muy enriquecedora que alumnos más mayores colaboren con el profesor en las tareas de clase. De esta forma, tienen la responsabilidad de ser un ejemplo para los más pequeños y adquieren un compromiso con la comunidad.

2.4.3. Estrategias para la resolución de conflictos en el aula

Hellison (2011) aporta una serie de estrategias metodológicas para resolver situaciones conflictivas individuales y colectivas. Con el objetivo de que los alumnos desarrollen diferentes valores relacionados con la responsabilidad personal y social, es importante que, cuando se produzca alguna situación conflictiva en el aula, el profesor intervenga, tratando de resolverla para que los alumnos sean conscientes de la importancia de seguir unas normas de convivencia y las consecuencias de no hacerlo.

El objetivo de estas estrategias que los conflictos se resuelvan a través de dos situaciones: **Colaboración** (búsqueda creativa de una solución beneficiosa para las partes implicadas) o **negociación** (para llegar a un acuerdo), siendo el diálogo el medio para solucionar los problemas. Se deben

evitar estrategias de “imponer, eludir o ceder” donde existe una relación de superioridad o inferioridad entre los implicados, lo que descuida la convivencia.

Además, se recomienda relacionar las estrategias de resolución de conflictos con el Programa de Acción Tutorial (PAT) del Centro Educativo, así como con el posible Plan de Medicación de Conflictos. De este modo, la totalidad de los alumnos serían conocedores de las estrategias seleccionadas, así como del protocolo de mediación de conflictos, facilitando su aplicación y éxito.

A continuación, siguiendo a Caballero (2015), se presenta una propuesta de fases para la resolución de un conflicto:

1. **Crear un clima adecuado:** Antes de ver la causa, hacer un clima emocional óptimo, buscando sensación de seguridad y autocontrol (“puede estar enfadado, pero que no lo exteriorice agresivamente”) y condición de expresar-compartir sentimientos.
2. **Exposición del conflicto:** Percepciones del conflicto, siempre con una escucha activa, equitativa entre los participantes (todos los implicados pueden hablar) y hacer un diálogo reglado (no rivalizar, respetar turnos de palabra, pensar en lo que dice y no en lo que va a responder, presentando los puntos de vista). Para dejar claro lo que ha pasado y las percepciones.
3. **Planteamiento de soluciones:** Buscar soluciones cooperando o negociando, respetando en las soluciones los derechos de todos y recordando dichas soluciones.
4. **Búsqueda de acuerdo:** Seleccionar la solución más beneficiosa-equilibrada para ambas partes, actuando con respeto y empatía y que todo interesado esté satisfecho como la “mejor alternativa”.
5. **Puesta en práctica del acuerdo:** Comprometerse a hacer la solución y ser responsables con el compromiso.
6. **Evaluación:** Que implicados y docente valoren la solución. Valoración positiva o negativa (en este caso, repasar alternativas y buscar nuevo acuerdo) y hacerlo de forma recíproca (ambas partes se autoevalúan y evalúan a los compañeros implicados)
7. **Comunicación del resultado del conflicto:** Los alumnos pueden contar a los demás lo que sucedió y como se resolvió, dialogando, siendo la parte final de la sesión óptima para esto, creando debate y buscando la concienciación para evitar estas conductas.

Otra opción, es la implicación de un grupo de “*alumnos mediadores*” que actúen durante cada una de las fases. Estos alumnos mediadores podrían ser aquellos que estén ejerciendo de tribunal de la responsabilidad. De forma inicial, reduciendo las conductas violentas y orientando emocionalmente, explicando el conflicto, resumiendo las posibles soluciones y lo que quiere cada una de las partes. A continuación, en la búsqueda del acuerdo, puede instar a que se comprometan a elegir una solución lo más beneficiosa para ambas partes. Finalmente, puede verificar si se ha logrado lo acordado, valorarlo y ser el mediador el que explique lo ocurrido o anime a los demás a explicarlo, destacando lo más importante. Si el centro dispone de un plan de mediación donde se forme alumnos mediadores, podría ser adecuado el emplearlo para este fin. El alumno puede ser elegido por tener más medallas de responsabilidad, por sorteo de voluntarios que tengan puntos de responsabilidad.

Por otro lado, Hellison (2011), plantea una serie de estrategias para resolver problemas de disciplina. Estas estrategias tratarán de resolver los conflictos que se planteen en el aula, tanto de forma grupal como de forma individual. A continuación, se desarrollarán las más utilizadas:

- **Los árbitros son ellos mismos:** se trata de fomentar que los alumnos tomen la responsabilidad para solucionar sus propios conflictos, especialmente cuando trabajen en grupo, sin la necesidad de que sea el profesor el que tenga que actuar. Requiere un alto nivel de responsabilidad.
- **Tribunal de la responsabilidad o mediadores:** consiste en que tres alumnos elegidos por toda la clase o por el profesor, serán los encargados de tomar decisiones sobre aquellas disputas en las que el grupo no llega a un acuerdo, pudiendo también ser encargados de realizar tareas de responsabilidad, con opción a rotar cada semana, quince días... dándoles responsabilidad (pueden ser los alumnos más responsables del nivel, aleatorios o bien con algún alumno “disruptivo” para darle responsabilidad).
- **Banquillo de diálogo:** si surge un conflicto entre dos alumnos, se dirigen a un sitio específico en el aula donde tienen que dialogar para tratar de solucionarlo. Si no pueden, el profesor o el tribunal de la responsabilidad, pueden ayudar, pero siempre insistiendo en la búsqueda de crear un clima de respeto donde se exponga el conflicto por ambas partes y donde sean los alumnos implicados los que deban respetar el turno de palabra y la opinión de los demás. El banquillo puede ser un lugar físico para los conflictos tanto de dos personas como individual como reflexión.

- **Plan de emergencia consensuado:** previamente a una actividad, se puede elaborar con los alumnos un plan de emergencia en el caso de que surja algún conflicto durante las actividades y no se llegue a ningún acuerdo. Por ejemplo, se puede lanzar una moneda y decidir la solución a cara o cruz.
- **Elaborar nuevas normas:** todos los alumnos saben perfectamente cómo les gusta que les traten. De esta forma, se les puede pedir que elaboren ellos mismos una serie de normas para que el resto de la clase y que todos deberían respetar. Si éstas no funcionan, tiene que rehacerlas hasta que sean efectivas.
- **Tiempo muerto:** si durante la sesión ocurre algún conflicto importante, se puede parar la clase pidiendo un tiempo muerto. Otra alternativa es realizar un “Aviso de tiempo” donde el profesor comience a contar hasta 10 hasta que los alumnos estén en total silencio y a continuación, exponen su problema para resolverlo entre todos con el docente como juez.
- **El principio del acordeón:** se trata de reducir o aumentar el tiempo asignado para realizar una actividad que les guste a los alumnos (o bien al revés, por ejemplo, mandando menos deberes) en función del comportamiento que hayan tenido durante la sesión. La clave de esta estrategia está en individualizarla ya que no es justo penalizar a toda la clase por el mal comportamiento de unos pocos. Ej. Qué todos partan con “0 ejercicios para casa” y por cada llamada de atención o vez que hablen, se le añadirá una tarea.
- **Contrato individual de conducta:** realizar un compromiso con el alumno donde se comprometa a realizar o no una serie de conductas objetivo y donde en caso de incumplirse, tenga una consecuencia negativa y viceversa, previamente consensuada y firmada por el profesor y el alumno.
- **Progresiva separación del grupo:** estrategia está dirigida para aquellos alumnos que tienen una actitud especialmente conflictiva. En primer lugar, darles la opción de que no participen, pudiéndose volver a reintegrar en la dinámica de la clase una vez que estén listos para poner en práctica el Nivel I, pero que no interrumpen a los compañeros. Si no son capaces de esto, el profesor puede negociar, por escrito, un plan personal con ellos para tratar de solucionar el problema. Si esto no funciona, podríamos solicitar la colaboración de otros agentes educativos como el departamento de orientación, la jefatura de estudios

o dirección e incluso la familia del alumno para conseguir el compromiso del alumno.

- **Cinco días limpio:** una manera de valorar si un alumno está progresando en uno de los niveles iniciales (I y II) es ver si es capaz de mostrar respeto y participación 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). Cuando un alumno realiza una conducta inapropiada (por ejemplo, pintar en la mesa), se le dice que debe intentar estar cinco días (o más) seguidos sin realizar dicha conducta para recibir una gratificación.
- **El alumno observado:** para cuando queramos dar un toque de atención a un alumno sin que el resto se den cuenta. Hacer una ficha (por ejemplo, con una lupa) y cuando se perciba que un alumno está realizando una conducta disruptiva, darle la ficha que figure la palabra “Observado” y que pueda perder la ficha si en las próximas clases corrige su conducta.
- **La ley de la abuela:** se les da la oportunidad a los alumnos o al alumno de que jueguen a su actividad favorita (por ejemplo, fútbol o tocar instrumentos) de forma que tienen que jugar, sin quejarse, a otra actividad propuesta previamente (por ejemplo, condición física o historia musical). Esta estrategia tiene el propósito de que los alumnos vayan experimentando nuevas actividades que a priori no son atractivas para ellos.
- **Grupo dirigido por el profesor:** dentro de una misma clase se pueden crear dos grupos de trabajo o bien si existe un alumno conflictivo y el resto de la clase funciona correctamente; un grupo para aquellos alumnos que presentan problemas de conducta o más dificultades (primeras filas) y no sean capaces de trabajar por ellos mismos y otro con los que tengan un buen grado de autonomía personal. Así, el primer grupo estará dirigido por el profesor y el otro trabajará de manera independiente. Un alumno del primer grupo puede pasar al segundo una vez que haya mostrado ser autónomo y responsable.

2.5. Estructura de la sesión educativa en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social

Durante el desarrollo del MRPS, las sesiones siguen una misma estructura con el objetivo principal de que los estudiantes puedan acostumbrarse a cumplir unas normas y que sepan exactamente qué se espera de ellos. Hellison (2011) propone una estructura de sesión dividida en 4 partes diferenciadas.

| | |
|---|--|
| <p>PARTE 1. TOMA DE CONCIENCIA</p> | <p>PARTE 2. LA RESPONSABILIDAD EN ACCIÓN</p> |
|  |  |
| <p>PARTE 3. ENCUENTRO DE GRUPO</p> | <p>PARTE 4. EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN</p> |
|  |  |

Figura 3. Partes de sesión del MRPS.

Toma de conciencia. Durante los primeros 5 minutos aproximadamente, el docente expone los comportamientos que deben aprender y practicar en esa sesión, en conexión con el nivel de responsabilidad que estén trabajando. Es importante que, durante estos primeros minutos, el profesor se encuentre especialmente atento y motivado, ya que es el momento de bienvenida y el docente debe expresar una actitud receptiva, y crear un ambiente de confianza y respeto. De este modo, el profesor intenta saludar a cada alumno de manera individual, proporcionándole algún feedback sobre aspectos de la sesión anterior que pudieron parecerle bien, regular o mal. Una vez que los alumnos terminan de entrar en el aula y se sientan en círculo, el docente expondrá de forma concisa el objetivo educativo. Posteriormente, debe explicar los contenidos y actividades que se van a desarrollar y las normas para llevarlas a cabo.

La responsabilidad en la acción. Durante esta fase, que ocupa la parte principal de la sesión, se desarrollarán las diferentes actividades propuestas en relación a los objetivos planteados, buscando que los estudiantes aprendan a

comportarse con responsabilidad en la realización de las tareas. Estas actividades deben estar planteadas como medios para enseñar la responsabilidad personal y social, tratando de ser motivadoras y significativas para el alumno.

Encuentro de grupo. Al finalizar las actividades de la sesión, los alumnos y el profesor, dispuestos preferentemente en círculo, dedicarán un tiempo a compartir ideas, opiniones y pensamientos surgidos durante la clase. El docente es el encargado de orientar el debate mediante preguntas dirigidas a los alumnos, dejando tiempo suficiente para que éstos contesten. Preguntas acerca del nivel de esfuerzo, de los aprendizajes, propuestas de mejora, transferencia de los comportamientos trabajados a otros contextos de su vida diaria, son una buena idea para esta tercera parte de la sesión. El profesor finaliza esta parte con una breve conclusión y aportando el modo en que pueden ser solucionados los problemas surgidos.

Evaluación y autoevaluación. Para concluir, el alumnado durante aproximadamente dos o tres minutos valora su comportamiento en clase en relación con el nivel de responsabilidad trabajado en esa sesión. Igualmente evalúa el comportamiento de sus compañeros y del profesor. Dicha evaluación se realiza con un gesto de mano del siguiente modo: el dedo pulgar hacia arriba como signo de evaluación positiva, hacia el medio indicando una evaluación media y hacia abajo indicando una evaluación negativa.

Es importante tener en cuenta que resulta imprescindible respetar el formato de la sesión, ya que los estudiantes progresarán más rápidamente cuando se les introduzcan rutinas bien estructuradas que ellos conocen y en las que se sienten más cómodos.

Referencias bibliográficas

- Caballero, P. (2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 179-194.
- Caballero, P. y Delgado-Noguera, M.A. (2014). Diseño de un programa de desarrollo positivo a través de la actividad física en el medio natural. *Journal of Sport and Health Research*, 6(1), 29-46.
- Caballero, P., Delgado-Noguera, M.A. y Escartí, A. (2013). Analysis of Teaching Personal and Social Responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport & Exercise*, 8(2), 427-441.

- Cecchini, J.A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. y Contreras, O. (2007). Effects of Personal and Social Responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- Cecchini, J.A., Montero, J. y Peña, J.V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.
- Cutforth, N. y Pucket, K.M. (1999). An investigation into the organization, challenges, and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 31(2), 153-172.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to improve self-efficacy for 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. y Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3a. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Hellison, D. y Wright, P.M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 369-381.
- Jiménez, P. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.
- Martinek, T., Schilling, T. y Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1), 29-45.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Pardo R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio Múltiple de Casos: Getáfe, L'Aquila y Los Ángeles*. Tesis Doctoral Europea, Universidad Politécnica de Madrid.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero, A. y De La Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. *Motricidad, European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., De la Cruz-Sánchez, E., Moreno-Murcia, J.A. y Lochbaum, M.R. (2018). Teachers' perceptions of personal and social responsibility improvement through a physical education-based intervention. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(4), 2272-2277.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., Esteban, R. y González-Villora, S. (2018). Diseño y validación de un instrumento de observación de las conductas que alteran la convivencia en Educación Física. *Estudios sobre Educación*, 35, 453-472.
- Wright, E., Whitley, M. y Sabolboro, G. (2012). Conducting a TPRS program for an underserved girls' summer camp. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14(1), 5-24.

3

INVESTIGACIONES SOBRE EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

3.1. Revisión de las investigaciones que han desarrollado el Modelo de Responsabilidad Personal y Social

Son numerosas las investigaciones desarrolladas en las últimas décadas y cuyo protagonista principal ha sido el MRPS. En este sentido, se han desarrollado algunas revisiones bibliográficas sobre los principales contextos y elementos que inciden en la aplicación del programa (Caballero, Delgado-Noguera, y Escartí; 2013; Hellison y Wright, 2003; Sánchez-Alcaraz, Courel-Ibáñez, Sánchez-Ramírez, Valero-Valenzuela y Gómez-Mármol, 2020). Este tipo de trabajos han analizado los principales contextos de aplicación, el perfil de los participantes, su edad, la duración del programa de intervención, los contenidos impartidos en el programa, los diseños metodológicos empleados y un análisis de los principales resultados y conclusiones de los estudios que lo han implementado.

Países que han aplicado el Modelo de Responsabilidad Personal y Social

Se ha observado que el MRPS está siendo implementado en otros países además de España y Estados Unidos, que han sido los que más lo han aplicado. Actualmente, existen estudios que se han desarrollado en países como Nueva Zelanda (Gordon, 2010), El Salvador (Carreres, 2014) Turquía, Portugal (Gordon, Thevenar, y Hodis, 2012; Martins, Rosado, Ferreira, y Biscaia, 2015), Corea del Sur (Jung y Wright, 2012) o Finlandia (Romar, Haag, y Dyson, 2015).

Características de la muestra

Atendiendo a las características de los adolescentes que participaron en los estudios, la mayoría procedían de minorías socialmente desfavorecidas como la Afroamericana (Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001) o la Latina (Cutforth, 1997; Kallusky, 2000; Lifka, 1990). Otro de los ámbitos donde se ha trabajado con programas basados en este Modelo, se han centrado en el trabajo con aquellos estudiantes que presentaban problemas de conducta, comportamiento y/o baja motivación hacia el entorno educativo (DeBusk y Hellison, 1989; Kallusky, 2000; Martinek, Schilling, y Johnson, 2001; Schilling, 2001). Debido a las características que definen a esta población, Hellison (2011) puntualiza que un criterio clave para el éxito de los programas basados en el Modelo de Responsabilidad es mantener el número

de participantes reducido, no más de 20 jóvenes. Generalmente, los estudios aplicados 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). Únicamente estudios como el de Kallusky (2000) sobrepasa este número con 32 participantes.

Edad de los participantes

Con respecto a la edad, la mayoría de los estudios están centrados en niños y adolescentes de entre 6 a 13 años (DeBusk y Hellison, 1989; Hellison, 1993; Lifka, 1990; Sánchez-Alcaraz, et al., 2012; 2013; Wright et al., 2004). Para adolescentes de entre 14 y 17 años, los programas son más bien escasos (Escartí et al., 2006; Georgiadis, 1990). También se han realizado algunos trabajos con sujetos adultos (Caballero, 2015a; 2015b). Sin embargo, hay programas físico-deportivos que combinan diferentes edades como medio para favorecer experiencias de liderazgo entre los participantes de mayor edad (Cutforth, 2000; Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001). Para conseguir tener éxito en los programas dirigidos a esta población, deben ofrecer una variada oferta en duración, contenidos y escenarios.

Duración de los programas

Algunos de los estudios se han llevado a cabo durante un periodo de tiempo relativamente escaso, que oscila entre las 6 a 8 semanas (Cecchini et al., 2003; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Newton et al., 2006; Wright et al., 2012), aunque la mayoría de los programas tienen una duración entre trimestral (Madrid, Prieto-Ayuso, Samalot-Riviera, y Gil, 2016; Sánchez-Alcaraz et al., 2013) y semestral (Cutforth, 1997; Hellison, 1993). Sin embargo, algunos de los estudios aplicaron programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad durante todo un curso académico (Cutforth, 1997; Escartí et al., 2010). Por otro lado, la duración de las sesiones en estos programas fue de aproximadamente una hora por sesión.

Contexto: clases de Educación Física o clases extraescolares

La mayoría de las investigaciones han utilizado las clases extraescolares para el desarrollo de sus programas, tanto en instalaciones escolares (Cutforth, 1997; Hellison, 1993) como la universidad (Caballero, 2015a; Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wright, 2003). Sin embargo, en los últimos años, se ha comenzado a aplicar el Modelo de Responsabilidad Personal en el contexto escolar, utilizando las clases de Educación Física (Escartí et al., 2010; Sánchez-Alcaraz et al., 2012). Sin embargo, siguiendo a Pardo y García-Arjona (2011), Hellison defiende la ventaja de aplicar su Modelo en programas extraescolares

debido a que permiten restringir el número de participantes en base a las características del programa y los medios del mismo y la participación de los alumnos es voluntaria. Además, existe una mayor libertad a la hora de planificar horarios y de crear sus propias normas y entorno, ya que proporcionan un lugar seguro alejado de la calle donde los jóvenes pueden ir después de acabar la escuela.

Tipo de deporte realizado en el programa

Aunque muchos autores han utilizado un único deporte en el desarrollo de sus trabajos, como por ejemplo el baloncesto (Cutforth y Puckett, 1999; Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003) o el fútbol sala (Cecchini et al., 2008), los programas que han sido aplicados en el contexto escolar, utilizando las clases de Educación Física, han aplicado una mezcla de diferentes actividades físicas y deportes (Escartí et al., 2010; Jung y Wright, 2012; Sánchez-Alcaraz et al., 2013). También, en los estudios de Lifka (1990) o DeBusk y Hellison (1989) se emplearon actividades de mantenimiento físico y otros deportes más reglados como el voleibol. De este modo, resulta importante crear un equilibrio entre los deportes más populares dentro de determinados colectivos (fútbol, baloncesto, etc.) y aquellos otros deportes y actividades físicas que aportan nuevas experiencias para los jóvenes, como por ejemplo las actividades en la naturaleza o los juegos cooperativos (Caballero, 2015a).

Metodología utilizada

En función de la metodología empleada en los diferentes estudios, podemos dividir entre aquellos que han utilizado metodologías cualitativas (DeBusk y Hellison, 1989; Galvan, 2004; Kallusky, 2000; Schilling, 2001), y aquellos que han combinado metodologías cualitativas con alguna técnica cuantitativa (Bean y Forneris, 2015; Cecchini et al., 2007; 2008; 2009; Collingwood, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wright, 2003; Kahne et al., 2001; Madrid et al., 2010; Méndez y Fernández-Río, 2016; Sánchez-Alcaraz et al., 2012; 2013). Por lo tanto, este tipo de trabajos han obtenido una buena información de la repercusión que ha supuesto para los jóvenes la participación en estos programas a través de sus propios testimonios y reflexiones (entrevistas, cuestionarios, diarios, etc.). Sin embargo, en los últimos años, está predominando el uso de técnicas cuantitativas como cuestionarios validados, para evaluar los resultados en la aplicación de los diferentes programas (Escartí et al., 2010; Sánchez-Alcaraz et al., 2012; 2013).

Resultados de los estudios

La aplicación del MRPS ha mostrado resultados positivos en todos los estudios analizados. En este sentido, algunos trabajos han mostrado como los

sujetos desarrollaban mejoras en valores relacionados con la responsabilidad personal como participación y esfuerzo, medidos a través del tiempo de implicación en la tarea, además de mejoras significativas a la hora de trabajar de forma independiente y en establecer metas específicas (Georgiadis, 1990; Lifka, 1990). Por otro lado, también se encontraron mejoras en otros valores de la responsabilidad social, tales como ayuda a los demás y respeto, mejorando su autocontrol y el respeto por el material, compañeros, instalaciones, autoridad, normas, etc. (Cecchini et al., 2009; De Busk y Hellison, 1989; Escartí et al., 2010). Otros estudios mostraron mejoras en relación al nivel V (transferencia), a través de mejoras en el comportamiento de los alumnos en el resto de materias y el descenso del número de expulsiones y abandonos (Cutforth, 1997; DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990).

Además, se han encontrado mejoras en otras variables relacionadas con la responsabilidad, como la calidad de vida (Sánchez-Alcaraz et al., 2012), la reducción de comportamientos violentos (Sánchez-Alcaraz et al., 2014) y la mejora de la deportividad (Gómez-Mármol, et al., 2016) En relación a otras habilidades sociales, los estudios de Cutforth (1997), Kallusky (2000) y Lifka (1990), mostraron evidencias consistentes de mejora en las técnicas de comunicación y en las relaciones interpersonales de los participantes. El trabajo en equipo y la cooperación son importantes valores para favorecer el desarrollo de la responsabilidad social. En el estudio de Georgiadis (1990), se halló que los participantes mejoraron su habilidad para trabajar en equipo. Además, otros trabajos han mostrado relaciones entre el desarrollo de la responsabilidad y con un mayor nivel de actividad física en estudiantes (Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, De la Cruz, Valero, y González-Villora, 2017), por lo que parece que futuros estudios pueden utilizar este Modelo, no únicamente para desarrollar valores sino también para mejorar los niveles de práctica deportiva.

Watson, Newton, y Kim (2003) vinculan valores altos de responsabilidad personal y social con consecuencias como el disfrute, interés por el deporte, expectativas de futuro o el respeto por los líderes del grupo. Resulta interesante destacar las conclusiones del trabajo de Newton et al. (2006), en el cual sitúan la responsabilidad como un mediador entre componentes de la teoría de metas e indicadores positivos de la motivación. En esta línea, otros estudios como los llevados a cabo por Hellison y Martinek (2006) o Li, Wright, Rukavina, y Pickering (2008) vinculan altos niveles de responsabilidad personal y social con estados de motivación intrínseca en Educación Física. Wright, et al. (2004), en un estudio con discapacitados concluyeron que a través del MRPS se obtuvieron mejoras en la motivación, participación y esfuerzo, en la percepción de las capacidades y en el desarrollo de las

habilidades sociales. En esta línea, Moreno-Murcia y Vera (2011) relacionan la cesión de responsabilidad en el aula con efectos positivos sobre la motivación intrínseca.

Se ha estudiado también comportamientos de autocontrol en relación al respeto con el material, compañeros, instalaciones, normas (Hayden, 2010; Wright y Burton, 2008; Walsh et al., 2010) obteniendo mejoras evidentes en una población de jóvenes en clases de Educación Física. Hellison y Wright (2003), Lee y Martinek (2009) o Schilling (2001) analizan cómo el programa de responsabilidad contribuye a establecer y mantener un clima de aula positivo y favorecedor del aprendizaje. Martinek, McLaughlin, y Schilling (1999) obtuvieron evidencias significativas de mejora en la participación y en el esfuerzo de los alumnos, medidos a través del tiempo de implicación en la tarea. Se han encontrado evidencias en aumentar los comportamientos autónomos (Walsh et al., 2010) así como en el trabajo de ayuda a los demás, empatía, comportamientos prosociales y agresividad (Gutiérrez, Escartí, y Pascual, 2011) o el disfrute de la actividad (Guan et al., 2006).

3.2. El estudio de la responsabilidad personal y social en España

La evolución de su implementación en España se inicia con el trabajo de Jiménez (2000) el cual aplica en una población en riesgo de exclusión el modelo de responsabilidad de Hellison dirigido a jóvenes de entre 14-18 años con miras a transformar positivamente sus valores y actitudes, así como a conseguir un mejor clima de docencia (Jiménez y Durán, 2004). Posteriormente, Vizcarra (2004) realiza un trabajo de investigación con el propósito de mejorar las habilidades sociales y la competencia social de los escolares, así como desarrollar las habilidades sociales de entrenadores y técnicos deportivos participantes. El grupo de investigación encabezado por Cecchini en la Universidad de Oviedo diseñó el Programa Delfos, centrado en la transferencia (Cecchini, Montero, y Peña, 2003), basado en el MRPS, dirigido a alumnos de 12 y 13 años durante las clases de Educación Física y con el propósito de generar cambios positivos en las opiniones y conductas relacionadas con el juego limpio y el autocontrol. En un trabajo posterior, analizaron la influencia de aplicar el MRPS en alumnos de secundaria, mostrando sus resultados mejoras significativas en la responsabilidad personal, social, autocontrol, deportividad y una disminución de conductas agresivas como las faltas de contacto (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo, y Contreras, 2007).

Pardo (2008) avanza en el estudio del modelo de responsabilidad buscando ampliar los conocimientos en base a los contextos de actuación. Aplica la metodología en tres ciudades de tres países diferentes (Getafe,

España; LÁquila, Italia; Los Ángeles, Estados Unidos) consiguiendo mejoras significativas en la participación, esfuerzo y autonomía, aunque reseña la dificultad de encontrar significatividad en conductas relacionadas con los últimos niveles de responsabilidad como el liderazgo o la transferencia a otros contextos.

Otro grupo de investigación que ha generado gran cantidad de producción científica es el dirigido por Amparo Escartí en la Universidad de Valencia. Inicialmente, Escartí et al. (2006) estudiaron en una población de jóvenes en riesgo de exclusión social las mejoras de la aplicación del programa de responsabilidad en los comportamientos disruptivos y comportamientos agresivos. Posteriormente, adaptaron el modelo original de Hellison al contexto educativo español (Escartí, 2005; Escartí, Buelga, Gutiérrez, y Pascual, 2009).

En línea con su aplicación en el contexto educativo, Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Llopis (2010) estudiaron en una muestra de alumnos de secundaria de 11 y 12 años la mejora en la percepción que estos tenían sobre la autoeficacia regulatoria. La autoeficacia autorregulada también fue objeto de estudio en un trabajo posterior consiguiendo mejoras significativas tras un estudio de intervención en adolescentes en riesgo de exclusión social de 13 y 14 años (Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Marín, 2010b). Igualmente, establecen elementos claves para contribuir al éxito en la aplicación del programa como la duración, métodos de evaluación del modelo o los tipos de diseño adecuados para implementarlo.

En una segunda fase de su producción científica intentaron aplicar el programa en alumnos de educación primaria, ampliando el contexto de actuación a edades más tempranas. Inciden en la necesaria formación del profesorado para la implementación (Escartí et al., 2010b; Pascual et al., 2011b; Llopis et al., 2011), en la necesidad de incorporar instrumentos cuantitativos que ayuden a evaluar las consecuencias de la implementación del programa y para lo que adaptan el cuestionario inicial desarrollado por Li et al. (2008) al contexto español (Escartí, Gutiérrez, y Pascual, 2011) así como en la evaluación de la fidelización del tratamiento impartido que asegure los efectos en los participantes.

En una tercera fase, buscan ampliar la aplicación del MRPS a todas las áreas del currículo escolar. Actualmente están muy centrados en analizar y evaluar la implementación de la metodología y el uso de estrategias para enseñar la responsabilidad por parte de los docentes (Escartí et al., 2012) para lo cual han validado en el contexto español el *Instrumento de Observación de las Estrategias de los Profesores para Enseñar la Responsabilidad* (TARE) (Escartí, Gutiérrez, y Pascual, 2013), diseñado originalmente por Wright y Craig (2011).

Recientemente han publicado un nuevo trabajo en el que mejoran la versión inicial del TARE revisando sus características iniciales y ampliando sus posibilidades iniciales para poder observar también las conductas de los alumnos (TARE 2.0) (Escartí, Wright, Pascual, y Melchor, 2015). Es pues preciso destacar el necesario avance en esta dirección de evaluación sobre la implementación de los programas y la formación del profesorado encargado de implementarlo (Pascual et al., 2011a; Wright y Craig, 2011; Escartí et al., 2015).

En un trabajo de revisión, Belando, Ferriz-Morrel, y Moreno-Murcia-Murcia (2012) analizan el estado sobre investigaciones realizadas en torno a la responsabilidad, así como de diferentes programas aplicados para su desarrollo, aportando un programa de intervención en responsabilidad (PIRAFD) en el ámbito de la actividad físico-deportiva. Consta de tres fases en su aplicación, parte de respetar las características del contexto y de los participantes y busca transferir comportamientos responsables a contextos de vida reales en analogía con el MRPS.

Por otro lado, Carreres (2014) estudió los efectos de la implementación del programa a través del deporte extraescolar, incidiendo en controlar la implementación del mismo. Encontró una relación positiva entre la fidelidad con la que se aplica la metodología y los efectos producidos en los adolescentes en las variables de responsabilidad personal, social, conducta prosocial y autoeficacia. De igual modo, también analiza la percepción de los adolescentes, las familias y el entrenador sobre la intervención, así como la transferencia de los aprendizajes a su vida real.

Otro autor de recientes publicaciones relacionadas con el MRPS es Caballero (2015), quien se ha centrado en analizar la eficacia de su implementación en el contexto de actividades físicas en el medio natural y en una muestra de alumnos del ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural (Caballero y Delgado-Noguera, 2014) Sus resultados avanzan en la idea de la mejora de los comportamientos responsables, mejora de las habilidades sociales, autonomía, empatía, conductas prosociales y mejora del clima de aula, en la línea de las conclusiones publicadas en otros trabajos (Hellison y Walsh, 2002; Escartí et al., 2009; Hellison, 2011).

En el intento de conseguir mejorar el clima de aula y disminuir las conductas disruptivas del alumnado en clase a favor de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el grupo de investigación SAFE en la Universidad de Murcia, sigue aportando avances en relación al MRPS. Sus trabajos publicados en sus inicios, analizaron la incidencia de la aplicación de la metodología en variables como responsabilidad personal, social, la deportividad, violencia o

la calidad de vida en estudiantes de primaria y secundaria de Educación Física (Sánchez-Alcaraz, Díaz, y Valero, 2014; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, y De La Cruz, 2013; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, Sánchez, y Esteban Luis, 2012).

Recientes investigaciones realizadas han permitido vincular el MRPS con teorías motivacionales ampliamente demostradas como la teoría de la autodeterminación, así como con consecuencias psicosociales positivas para los alumnos de Educación Secundaria tras su aplicación (Merino-Barrero, Belando y Valero, 2017; 2018). Dichos trabajos permiten justificar la relación causal de la promoción de responsabilidad a nivel contextual en las clases de EF para la consecución de consecuencias positivas como mejor comportamiento deportivo, mayor intención de realización de práctica física, así como tendencia positiva en seguir un estilo de vida saludable. Estos comportamientos estarían mediados por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, así como por estados de motivación auto-determinados.

3.3. Nuevas tendencias en el estudio de la responsabilidad.

Perspectivas de futuro

En la actualidad, la investigación científica trata de avanzar en el estudio de los métodos de implementación con miras a aprovechar las fortalezas de cada uno de ellos, de modo que puedan establecer una relación simbiótica en beneficio de un mejor clima de aprendizaje (Haerens, Kirk, Cardon, y De Bourdeaudhuij, 2011; Metzler, 2005). En este sentido, un primer avance es superar el concepto de modelos de enseñanza a favor del concepto de modelos pedagógicos. Autores como Haerens et al. (2011) plantean que los modelos de enseñanza suponen una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el docente, el cual controla todos los aspectos relativos al aprendizaje y donde el papel del alumno puede verse reducido en protagonismo. Por ello, plantean introducir el concepto de modelo pedagógico resaltando la interdependencia y la irreductibilidad del aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto (Rovegno, 2006) situando al alumno en un papel activo, competente y generador de su propio aprendizaje.

De este modo y en base al prisma de protagonismo del alumno, la hibridación de los modelos pedagógicos se plantea como una solución de aprendizaje que está siendo explorada (Fernández-Río, 2014), produciendo estructuras más efectivas para docentes y alumnos (Fernández-Río, 2015) y abordando situaciones de enseñanza-aprendizaje desde diferentes perspectivas. En concreto, el MRPS está siendo vinculado a las fortalezas del Modelo de Educación Deportiva (MED) (Siedentop, Hastie, y van Der Mars,

2011) por compartir planteamientos de responsabilidad, tratando superar las limitaciones que muestra el MED. Gordon (2009) abordó el estudio de la responsabilidad mediante la hibridación utilizando el rugby como contenido educativo, consiguiendo mejoras significativas en los comportamientos de los alumnos. Hastie y Buchanan (2000) lo hicieron a través del fútbol australiano. Recientemente, un estudio publicado por Menéndez y Fernández-Río (2016b) avanza en la hibridación, buscando mejoras en variables psicológicas vinculadas al desarrollo de la responsabilidad. Mediante el kickboxing educativo e hibridando con el MRPS y el MED consiguen mejoras significativas en valores como la responsabilidad social, violencia, amistad, competencia y relación de los adolescentes. En su intento por avanzar, demandan mayor cantidad de estudios experimentales de hibridación de ambos modelos.

El otro modelo pedagógico hibridado con el MRPS es el Aprendizaje Cooperativo (AC) (Fernández-Río, Calderón, Hontigüela, Pérez-Pueyo, y Aznar, 2016). Uno de las limitaciones presentadas por el AC está en la posibilidad de aparición de la *bolgazanería social* (Latane, Willians, y Harkins, 1979) y la *dilución de la responsabilidad* (Slavin, 1995). Dado que uno de los pilares del AC es el aprendizaje basado en estructuras cooperativas (Johnson, Johnson, y Holubec, 2013) proyectando la responsabilidad individual en el trabajo colectivo, se plantea el MRPS como una solución a incrementar la responsabilidad del alumnado en pro de un mejor clima de aprendizaje. Ambos modelos otorgan relevancia al valor de la responsabilidad y a la reflexión grupal e individual sobre lo acontecido en la sesión o al final de la misma, otorgando voz a los estudiantes sobre los elementos significativos acontecidos durante la práctica y ofreciéndoles oportunidades para expresar sus ideas, percepciones, sensaciones o sentimientos (Fernández-Río, 2005; Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2008).

Así pues, la exposición realizada denota el interés reciente por la responsabilidad como objeto de estudio y su vinculación con múltiples variables y consecuencias estudiadas desde diferentes perspectivas teóricas y de aplicación en diversos contextos. Sería interesante explorar la relación que puede tener la responsabilidad como valor encajada en los constructos macroteóricos de diferentes teorías motivacionales como la teoría de metas de logro (Urdan y Maehr, 1995), la teoría de metas sociales (Nicholls, 1989), la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca expuesto por Vallerand (2001), así como posibles consecuencias adaptativas provocadas por su promoción y enseñanza.

3.4. La aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social desde la Educación Física al resto de materias del contexto escolar.

El grupo de investigación SAFE (Salud, Actividad Física y Educación), de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia, ha trabajado aplicando el MRPS con resultados muy positivos durante los últimos años (Merino, Valero y Belando, 2017; Manzano y Valero, 2019).

En una de las últimas intervenciones se aplicó el MRPS en un Centro Educativo de Educación Secundaria en clases de Educación Física durante un trimestre académico. Los resultados mostraron resultados muy positivos en las variables objeto de estudio, entre ellas la responsabilidad personal y social, la motivación y las necesidades psicológicas básicas repercutiendo en una tendencia positiva en la conducta relacionada con la satisfacción con la vida de los alumnos.

Además, se realizaron una serie de entrevistas a los alumnos, los cuales, indicaron que estaban muy satisfechos con la metodología del modelo, pero indicaron aspectos como la “falta de tiempo de aplicación” o “problemas para recordar entre clases al pasar mucho tiempo.”

Siguiendo estas opiniones, surgió la idea de ampliar el MRPS a otras asignaturas y sus correspondientes contenidos curriculares para aumentar el tiempo total de aplicación del modelo y con ello los beneficios que el mismo puede tener.

Por otro lado, estos beneficios han procurado seguir ahora línea de las últimas investigaciones que aplican también la Teoría de la Autodeterminación y la secuencialidad de Vallerand (1997), donde se prevé que una promoción de un factor social (como puede ser la Responsabilidad) produce una mejora en las necesidades psicológicas básicas (autonomía, percepción de competencia y relación social, Deci y Ryan, 1987) y estas a su vez una mejora en la motivación, especialmente de tipo intrínseca (Menéndez y Fernández, 2017; Merino-Barrero, Belando y Valero, 2017). Este aumento de la motivación, a su vez, puede desencadenar en última instancia mejoras en el rendimiento académico (nota media de asignaturas, Shim y Ryan, 2005), la disminución de la percepción de violencia escolar o el aumento de la capacidad de resiliencia entre otras variables (figura 4).

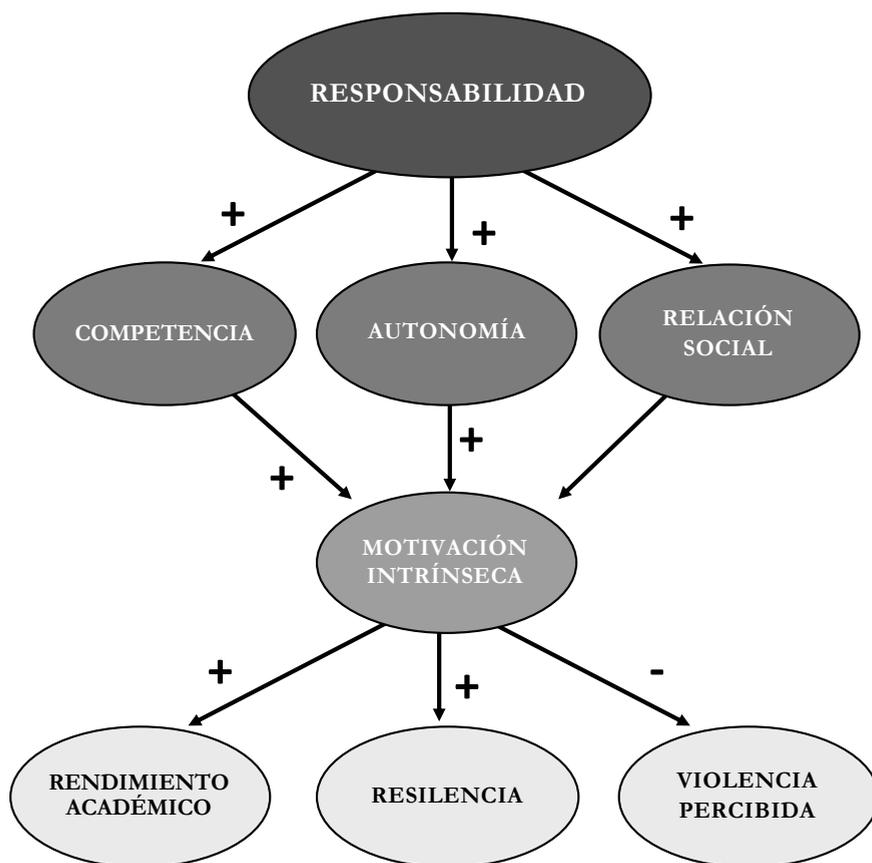


Figura 4. Ejemplo de modelo predictivo basado en la responsabilidad.

A partir de estas recomendaciones, se realizó un primer estudio piloto (Manzano y Valero, 2019), con el fin de comprobar la viabilidad de la aplicación del MRPS en otras materias lectivas, integrándose como premisa la implicación de que al menos un 50% de las horas lectivas totales de la semana, se dieran las clases utilizando esta metodología por parte de los profesores. El programa se aplicó durante 4 meses recibiendo los alumnos un porcentaje alrededor del 70% de las horas lectivas con sus contenidos curriculares a través de esta metodología de enseñanza. Los resultados tras la intervención indicaron una mejora del grupo donde se aplicó el MRPS en variables como la responsabilidad personal y social, autonomía, motivación intrínseca e introyectada, autoconcepto total y el clima social de aula. Consecutivamente, también se cuantificaron autoevaluaciones de los alumnos, incrementándose las valoraciones positivas de los alumnos conforme avanzó la implementación del programa en los diversos niveles.

Además, se hicieron entrevistas a docentes y alumnos siendo algunas de las respuestas las siguientes:

E- *¿Qué valoración tienes del Modelo de Responsabilidad Personal y Social respecto a tus clases anteriores?*

- *“Me ha gustado mucho más la forma de aprender las cosas como lo hemos hecho estos meses que a principio de curso y otros años” (alumno).*
- *“Al principio fue algo complicado, pero en cuanto pasaron 2-3 semanas, las clases se hacían más fáciles, así como su control y la predisposición de los alumnos” (profesor).*

Por otro lado, hablando de la posibilidad de continuar con el MRPS en futuros cursos, de nuevo se encontró una respuesta muy positiva por parte de alumnos y el profesor que impartió las clases como tutor:

E- *¿Te gustaría continuar en tu aula aplicando/recibiendo las clases mediante el Modelo de Responsabilidad Personal y Social?*

- *“Me gustaría mucho poder seguir así el resto de años, es mucho más divertido” (alumna).*
- *“Realmente creo que podría seguir con esta metodología en futuros cursos, independientemente de si es para investigar o no, es muy fácil y más cuando te haces con ella” (profesor).*

Finalmente, los alumnos y el profesor indicaron su valoración del MRPS en cuanto a la adquisición de valores propios del modelo, describiendo a continuación algunos de los comentarios:

E- *¿Crees que el Modelo de Responsabilidad Personal y Social te ha ayudado a adquirir valores como el esfuerzo, el respeto o el liderazgo además de los contenidos de clase?*

- *“Si, sobre todo de estar con los amigos y relacionarnos, aunque no siempre podíamos elegir lo que queríamos hacer” (alumno).*
- *“Creo que si he podido ayudar en este aspecto, pero al llegar solo al nivel 3 por el tiempo de aplicación, el liderazgo no pudimos fomentarlo como tal y la autonomía quedo algo escasa quizás” (profesor).*

Referencias bibliográficas

Bean, C.N. y Forneirs, T. (2015). Using a time-series analysis to evaluate a female youth-driven physical activity-based life skills program based on the Teaching Personal and Social Responsibility Model. *Ágora para la educación física y el deporte*, 17(2), 94-114.

- Caballero, P. (2015a). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 179-194.
- Caballero, P. (2015b). Percepción del alumnado de formación profesional sobre los efectos de un programa de desarrollo positivo (Modelo de Responsabilidad de Hellison). *Journal of Sport and Health Research*, 7(2), 113-126.
- Caballero, P., Delgado-Noguera, M.A. y Escartí, A. (2013). Analysis of Teaching Personal and Social Responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport & Exercise*, 8(2), 427-441.
- Caballero, P. y Delgado-Noguera, M.A. (2014). Diseño de un programa de desarrollo positivo a través de la actividad física en el medio natural. *Journal of Sport and Health Research*, 6(1), 29-46.
- Carreres, F. (2014). *Efectos, en los adolescentes, de un programa de responsabilidad personal y social a través del deporte extraescolar*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante: Alicante.
- Cecchini, J.A., Fernández, J. y González, C. (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. y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19(1), 57-64.
- Cecchini, J.A., González, C., Alonso, C., Barreal, J.M., Fernández, C., García, M., Llanera, R. y Nuño, P. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts*, 96, 34-41.
- Cecchini, J.A., Montero, J. y Peña, J.V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.
- Cecchini, J.A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. y Contreras, O. (2007). Effects of Personal and Social Responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- Collingwood, T.R. (1971). *Survival camping: a therapeutic for rehabilitating problem youth*. Arkansas: Arkansas Rehabilitation, Research and Training Center.

- Collingwood, T.R. (1997). Providing physical fitness programs to at-risk youth. *Quest*, 49, 67- 84.
- 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.
- 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. y Pucket, K.M. (1999). An investigation into the organization, challenges, and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 31(2), 153-172.
- DeBusk, M. y Hellison, D. (1989). Implementing a Physical Education Self-Responsibility Model for Delinquency-Prone Youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Llopis, R. (2010). Implementation of the 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 to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667.
- 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., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la Educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Galvan, C. (2004). *Investigating the impact of a service-learning course of teacher candidates and underserved youth*. Unpublished doctoral dissertation: University of Northern Colorado, Greeley.
- Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be all W's and L's? An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (6). 42-43.

- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B.J., De la Cruz, E., Valero, A. y González-Villora, S. (2017). Personal and social responsibility development through sport participation in youth scholars. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 775-782.
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B.J., Valero, A. y De la Cruz, E. (2016). Desarrollo de la deportividad en escolares de Educación Primaria y Secundaria. *E-Balomanano, Revista de Ciencias del Deporte*, 11(3), 209-218.
- Gordon, B. (2010). An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 21-37.
- Gordon, B., Thevenard, L. y Hodis, F. A. (2012). A national survey of New Zealand secondary schools Physical Education programs implementation of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model. *Agora para la EF y el Deporte*, 14(2), 197-212.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, T. y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hayden, L. A. (2010). *The power of a caring climate: assessing the fidelity of team support to Hellison's responsibility model and student-athletes perceived outcomes of participating in team sport*. Tesis Doctoral. University of Boston, Boston, EEUU.
- 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. y Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 369-381
- Hellison, D. y Martinek, T. (2006). Social and personal responsibility programs. In D. Kirk, M. O'Sullivan, y D. MacDonald (Eds.), *Handbook of research in physical education* (pp.610y-626). London: Sage.
- Hellison, D. y Wright, P.M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 369-381.
- Jung, J. y Wright, P.M. (2012). Application of Hellison's Responsibility Model in South Korea: A Multiple Case Study of 'At-Risk' Middle School

- Students in Physical Education. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14, 140-160.
- Jung, J. y Wright, R. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: a multiple case study of "at-risk" middle school students in Physical Education. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14 (2), 140-160.
- Kahne, J., Nagaoka, J., Brown, A., O'Brien, J., Quinn, T. y Thiede, K. (2001). Assessing after-school programs as contexts for youth development. *Youth and Society*, 32(4), 421-446.
- Kallusky, J. (2000). In-school programs. In 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.
- Lee, O. y Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 230-240.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. y Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.
- Lifka, B. (1990). Hiding beneath the Stairwell-A dropout prevention program for hispanic youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (6), 40-41.
- Madrid, P.M., Prieto-Ayuso, A., Samalot-Riviera, A. y Gil, P. (2016). Evaluación de una propuesta extraescolar de conductas apropiadas en educación física y deportiva. *Retos*, 30, 36-42.
- Martinek, T., McLaughlin, D. y Schilling, T. (1999). Project effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(6), 59-65.
- Martinek, T., Schilling, T. y Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1), 29-45.
- Martins, P., Rosado, A., Ferreira, V. y Biscaia, R. (2015). Examining the validity of the personal-social responsibility questionnaire among athletes. *Motriz: Revista de Educação Física*, 21(3), 321-328.
- Menéndez, J.I. y Fernández-Rio, J. (2016). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una

- experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos*, 30, 150-158.
- Moreno, J.A. y Vera, J. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de Educación Física. *Journal of Psychodidactics*, 16(2). 367-380.
- Newton, M., Watson, D.L., Kim, M. y Beachman, A. (2006). Understanding motivation of underserved youth in physical activity. *Youth & Society*, 37(3), 348-371.
- Pardo, R. y García-Arjona, N. (2011). El Modelo de Responsabilidad: desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 211-222.
- Romar, J. E., Haag, E. y Dyson, B. (2015). Teachers' experiences of the TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility) model in physical education. *Ágora para la educación física y el deporte*, 17(3), 202-219.
- Sánchez-Alcaraz, B., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De La Cruz, E. y Esteban, R. (2012). Influencia del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en la Calidad de Vida de los Escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Ramírez, C., Valero-Valenzuela, A. y Gómez-Mármol, A. (2020). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social a través del deporte. Revisión bibliográfica. *Retos*, 37, 755-762.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero, A. y De La Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. *Motricidad, European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E. y Díaz-Suárez, A. (2014). The development of a sport-based personal and social responsibility intervention on daily violence in schools. *American Journal of Sport Sciences and Medicine*, 2(6A), 13-17.
- 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.
- Martinek, T., McLaughlin, D. y Schilling, T. (1999). Project effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(6), 59-65.

- Walsh, D. S., Ozaeta, J. y Wright, P. M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 15-28.
- Watson, D. L., Newton, M. y Kim, M. (2003). Recognition of values-based constructus in a summer physical activity program. *Urban Review*, 35, 217-232.
- Wright, E., Whitley, M. y Sabolboro, G. (2012). Conducting a TPRS program for an underserved girls' summer camp. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14(1), 5-24.
- Wright, P.M., White, K. y Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: a collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(23), 71-87.
- Wright, P.M. y Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.

4

APLICACIÓN DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

4.1. Recomendaciones generales

Para poder aplicar el MRPS en el contexto educativo, además de conocer los principios teóricos del modelo, es importante seguir algunas recomendaciones generales que facilitarán su implementación, comprensión y desarrollo por parte del profesor y del alumnado. Siguiendo a Fernández-Río (2015) y Heidom y Welch (2010), se pueden destacar las siguientes:

- Las características positivas y constitutivas de cada nivel deben ser explicadas a los estudiantes claramente al comienzo de cada unidad formativa.
- Los niveles de responsabilidad deben estar visibles y expuestos en el gimnasio para que puedan ser vistos y referidos por alumnado y profesorado permanentemente.
- El docente debe valorar los comportamientos positivos de los alumnos y darles publicidad para que sean imitados por otros (feedback de refuerzo positivo).
- Docente y alumnos deben identificar, practicar y reforzar aquellos comportamientos sociales apropiados tratando de integrarlos en su forma de ser y actuar.

4.2. Primeros pasos para la implementación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en el contexto educativo. Propuesta de aplicación

Previo a comenzar la implantación del MRPS en todas las materias de un mismo curso escolar, los profesores implicados deberían realizar una reunión en la cual se consensue una coordinación continua en las clases. Además, sería interesante la realización de unas normas comunes para todas las materias, consensuadas con los alumnos y las estrategias que los profesores van a aplicar para la resolución de los conflictos.

Por otro lado, es importante que todos los profesores establezcan una serie de acuerdos y criterios en la aplicación de dichas estrategias, para que puedan ir en una misma línea de actuación. Así, se puede establecer, por ejemplo, que cada 3 semanas se realice una breve puesta en común para valorar el paso de nivel del grupo de clase de forma democrática votando o

realizando un consenso general en base a la “Ficha de análisis de la responsabilidad de los alumnos” (según el nivel) descrita en el apartado “Análisis de la responsabilidad de los alumnos”.

A continuación, se describen los 4 pasos fundamentales a desarrollar para la implementación del MRPS en el aula y garantizar el éxito.

Paso 1. Realización de normas de convivencia y estrategias comunes para la resolución de conflictos.

En la primera sesión con los alumnos, se deben realizar las normas de convivencia propuestas y consensuadas por ellos (pudiendo sugerir el docente las mismas) y que sean siempre aplicables a todos los alumnos, además de determinar una consecuencia en caso de incumplimiento. Será fundamental el no consentir ningún tipo de comportamiento disruptivo o fuera de la normativa acordada. Para elaborar las normas, se puede hacer una propuesta y que los alumnos, evalúen con la técnica del pulgar (arriba o abajo) si están de acuerdo y en caso de no estar de acuerdo con alguna, que den su punto de vista y opciones de cambio.

Paso 2. Establecimiento de sistema de puntos.

Para aumentar la motivación e implicación de los alumnos es importante aplicar un sistema de recompensas/castigo, estableciendo de forma consensuada una serie de consecuencias positivas y negativas de las acciones, siendo siempre recomendable empezar con el máximo de puntuación (especialmente en grupos conflictivos) y reducir puntuación en caso de conductas disruptivas, pudiendo recuperar los puntos con otro tipo de conductas. Dicho panel o sistema de puntos, puede ser controlado o elaborado por los alumnos e incluso incluir la contabilidad de los puntos por parte de uno o varios de los alumnos con el fin de cederles responsabilidad, pudiendo rotar los roles.

Se pueden establecer una mayor adquisición/retirada de puntos según la conducta e incluso el nivel de responsabilidad (Figura 5).

| | | SISTEMA DE PUNTOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | AZ | BA | BB | |
|-----------|--|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
| 2ºA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | | | | |
| ALUMNO 1 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | |
| ALUMNO 2 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| ALUMNO 3 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| ALUMNO 4 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| ALUMNO 5 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| ALUMNO 6 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| ALUMNO 7 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| ALUMNO 8 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| ALUMNO 9 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| ALUMNO 10 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| ALUMNO 11 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| ALUMNO 12 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| ALUMNO 13 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| ALUMNO 14 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| ALUMNO 15 | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |

Observaciones:

1-5p = llamada padres, reunión
 6-14p: charla + 2 días recreo, deberes...
 15-19p: 1 día sin deberes (elegir), excursión...
 20-25p: Elegir excursión, calificación extra...

| INICIO 25 PUNTOS | |
|------------------|--|
| Menos 1p | Turno de palabra, retraso, no respetar material... |
| Menos 3p | Pintar en la mesa reiterado, insultar, molestar compañeros... |
| Menos 5p | Pelearse, gritar al profesor, reiterar conductas, uso del móvil en clase... |
| Más 1p | Actitud nivel superior, resolver conflicto que quito punto... |
| Más 3p | Trabajo extra, Ayuda voluntaria reiterada... |
| | |
| INICIO 0 PUNTOS | |
| Más 1p | Cumplir normas base, objetivos nivel actual (última sesión semana por profesor) |
| Más 3p | Realizar trabajo extra, ayuda voluntaria, actitud nivel superior, voluntario, alumno mediador... |
| Más 5p | A final de mes/quincena (todos deberes, puntualidad total...) |
| Menos 1p | Turno de palabra, retraso, no respetar material... |
| Menos 3p | Pintar en la mesa reiterado, insultar, molestar compañeros... |
| Menos 5p | Pelearse, gritar al profesor, reiterar conductas, uso del móvil en clase... |

| ACTITUDES NIVEL 1 | ACTITUDES NIVEL 2 |
|--|---|
| Respetar turno de palabra (1p) | Esforzarse según se indique el nivel (1p) |
| Respetar el material propio y de otros (1p) | Participar en las actividades (1-2p) |
| Respetar al profesor (1-3p) | Plantearse objetivos e insistir en ellos (1p) |
| No molestar a los compañeros (1-3p) | |
| Ser puntual (1p) | |
| Recibir en silencio al profesor y sentado (2p) | |
| Pedir permiso (1p) | |
| No comer en clase (2p) | |
| No usar el móvil (3p) | |
| Levantar la mano para hablar (1p) | |

Figura 5. Ejemplo sistema de puntuación.

Paso 3. Diseño de un registro de conductas.

La anotación de las conductas que queremos potenciar o erradicar en el aula es una buena forma de tomar conciencia de su importancia en la clase y para ello presentamos una serie de instrumentos individuales y grupales que pueden ayudarnos a su consecución.

Registro individual

Carnet por puntos: Cada alumno tendrá su propio carnet en el que aparecerá su nombre y apellidos, las normas de conducta que deben seguir y las penalizaciones por no cumplirlas (Figura 6 y 7). Además, por el reverso del carnet (Figura 8), se pueden establecer la escala con el número de puntos para cada nivel de responsabilidad y que los alumnos partan con 0 puntos y cada día que cumplan con las normas, se le ponga un sello en la escala. Al lograr X sellos, los alumnos podrán conseguir una pulsera del color del nivel de responsabilidad que les permita acceder a ciertos privilegios (poder ser responsable del material, tribunal de la responsabilidad, elegir el juego final de la sesión, etc.).

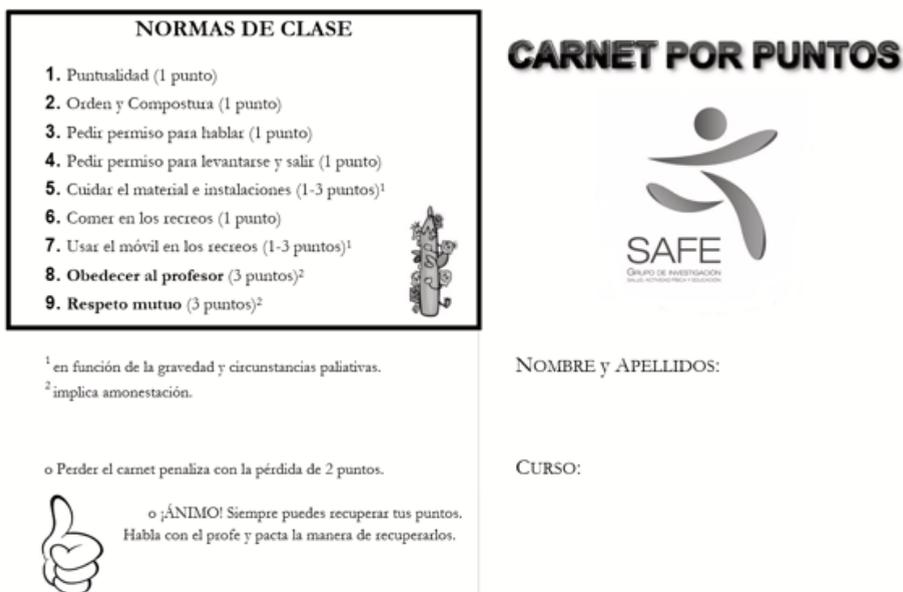


Figura 6. Ejemplo de diseño de carnet por puntos (parte frontal).

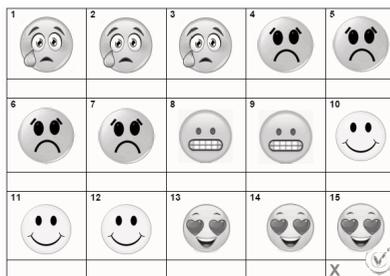


Figura 7. Ejemplo carnet por puntos (parte posterior)

CARNET POR PUNTOS

Normas de Uso

- Cada alumno/a custodia y se hace responsable de su carnet. Colabora con el profesor en su recuento de puntos.
- Cada alumno/a comienza con 12 puntos. Con la posibilidad de sumar 3 puntos extra; hasta un total de 15 puntos.
- El incumplimiento de alguna de las normas acordadas tendrá como consecuencia quitar puntos del carnet. Para quitar puntos se marcará una cruz en la casilla inferior del emoticono correspondiente.
- Para recuperar puntos de sellará el emoticono correspondiente

- **13-15:** Puntos Extra. 0,5-0,66 puntos en la calificación final (hasta un máximo de 1,5-2 puntos). Reconocimiento “especial” para todos aquellos alumnos que vayan sumando puntos extras y completen los 15 puntos de su carnet (comunicación a sus padres, diploma).
- **10-12:** Da derecho al premio
- **8-9:** NO da derecho al premio. Charla individual y/o realización de tarea con el profesor.
- **4-7:** Amonestación por escrito y comunicación a padres. Además, llegado este momento, cada pérdida de punto será notificado a sus padres. Pérdida de recreo / NO participación en actividades extraescolares y/o complementarias.
- **1-3:** Contrato/Plan individual. Hoja de seguimiento.

- **RECUPERAR PUNTOS:**
 - **Días Limpio:** negociar con el alumno entre 2-5 días seguidos en los que se reconduzca su conducta.
 - **Tareas/Conductas Individualizadas:** negociar con el alumno (colaborar en la recogida de material; elaboración de trabajo; por conductas positivas...).
- **PREMIOS:** Participar en actividad libre individual o grupal (actividad física o uso de móvil u otros dispositivos electrónicos) durante 10' al final de cada clase. Además, por cada clase se acumularán 5' que podrán ser utilizados a nivel grupal en sesiones siguientes (en 8 clases serían 40', que sumados a los 10' diarios, implicarían 1 clase libre por mes). Aquellos alumnos que no tengan puntos suficientes no podrán participar del “juego libre”, y permanecerán con el profesor realizando “charla individual” u otras tareas (deberes, reflexión...).
- **PUNTOS EXTRA:** 5-6 “días limpio” = 1 punto extra. Los padres serán informados inmediatamente de que su hijo/a está adquiriendo niveles altos de responsabilidad en clase de Educación Física.

Figura 8. Carnet por puntos normas de uso.

Cadena de favores: Otra opción podría ser el registro mediante “la cadena de favores”. El funcionamiento sería el siguiente: los alumnos se dividen por parejas, y uno de los alumnos adquiere el rol de evaluador sobre el compañero. La información de los alumnos evaluadores puede ser utilizada por el profesor al inicio de la sesión siguiente, para orientar a toda la clase sobre las actitudes trabajadas en la sesión anterior en función del nivel de responsabilidad trabajado y así orientar el comienzo de la clase con un debate y preguntas reflexivas. Los registros de los alumnos evaluadores pueden ser anotados en un panel en el que se establezca una fila para cada alumno (puede añadirse la foto del alumno para personalizarlo). Cada fila tendrá un número de columnas definido por el número de sesiones, y en cada columna se anotará con un color, el comportamiento del alumno evaluado: una señal roja se correspondería con el pulgar hacia abajo; una señal amarilla al pulgar en horizontal y una señal verde correspondería al pulgar hacia arriba. Además, existe la posibilidad de contar con una columna final que estaría reservada para el recuento total de marcas verdes, amarillas y rojas de los alumnos (Figura 9)

| Alumno | Resumen | Cuaderno | Diario | Notas | Plano | Tablero | Columna 7 | Columna 8 | Columna 9 | Columna 10 | Columna 11 | Columna 12 | Columna 13 | Columna 14 | Columna 15 |
|--------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1 | 7.5 20/28 | 10.0 4/4 |
| 2 | | 10.0 4/4 |
| 3 | | 10.0 4/4 |
| 4 | | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 7.5 3/4 | 10.0 4/4 |
| 5 | | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 7.5 3/4 | 10.0 4/4 |
| 6 | | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 7.5 3/4 | 10.0 4/4 |
| 7 | | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 7.5 3/4 | 10.0 4/4 |
| 8 | | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 7.5 3/4 | 10.0 4/4 |
| 9 | | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 7.5 3/4 | 10.0 4/4 |
| 10 | | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 7.5 3/4 | 10.0 4/4 |
| 11 | | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 7.5 3/4 | 10.0 4/4 |
| 12 | | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 10.0 4/4 | 7.5 3/4 | 10.0 4/4 |

Figura 9. Ejemplo de registro por parte del docente de la de cadena de favores.

Apps: Otra opción, algo más avanzada es el uso de registros digitales como podría ser *Class dojo*, una aplicación que recompensa al alumno con “medallas por objetivos” configurables por los docentes (ayudar a otros, trabajar duro...), pudiendo además comunicarse directamente con las familias

para ver los progresos. Por otro lado, en caso de usar el sistema de economía de fichas, una aplicación de gran interés es *Kidzaward* donde se pueden añadir a todos los alumnos, estableciendo recompensas individualizadas e ir sumando o restando puntos según su comportamiento. Las recompensas podrían incluir, por ejemplo, poder elegir el destino de una excursión, realizar determinadas tareas en clase, la elaboración por parte de los alumnos de “medallas de responsabilidad” que puedan lograr con sus comportamientos (por ejemplo, en Word o Power Point), etc.

Finalmente, se pueden utilizar otras aplicaciones destinadas a la gamificación, vía digital. Programas como *Kahoot*, *Quizizz*, *Plickers* permiten realizar juegos y tests de preguntas y respuestas, con el objetivo de que los alumnos aprendan los objetivos relacionados con cada nivel de responsabilidad, sus valores asociado, etc. Otras plataformas como *Toovari*, permiten trabajar a través de metodologías en las que los alumnos consiguen puntos si realizan una serie de tareas y retos que pueden ser individuales o colectivos.

Registro colectivo

Con el fin de estimular el trabajo cooperativo y colaborativo del grupo en búsqueda de un cumplimiento grupal de las normas de convivencia y conductas asociadas, otro planteamiento de implementación puede ser la aplicación colectiva del sistema de recompensas. En este caso, se empleará un panel en el que se condecorarán conductas grupales (pequeño o gran grupo) con premios elegidos por ellos y consensuados con el docente. Este tipo de propuestas busca fomentar el cumplimiento de normas y valores asociados a cada nivel de responsabilidad “animados” por la presión grupal que pretende conseguir dichas recompensas. En las edades en las que los alumnos se encuentran, la opinión de los otros compañeros, así como la fuerza que ejerce el grupo, puede ser un buen aliado para conseguir conductas positivas. Este panel debería estar visible en el pabellón o aula. En la Figura 10 se presenta un ejemplo de panel de registro colectivo.

| RESPONSABILIDAD | NIVEL 1 | NIVEL 2 | NIVEL 3 | NIVEL 4 | NIVEL 5 |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| CLASE 1 | | | | | |
| CLASE 2 | | | | | |
| CLASE 3 | | | | | |
| CLASE 4 | | | | | |
| CLASE 5 | | | | | |
| Aquí podréis ver vuestro progreso en el cumplimiento de las conductas propias de cada nivel. Cada semana tu progreso será modificado. Podréis subir, bajar o permanecer en la misma posición del cuadro. Recuerda que los ganadores de cada semana tendrán el privilegio de elegir ciertos premios o recompensas. El premio final será decidido entre todos. Será algo que nos motive, se pueda compartir y beneficie al centro. | | | | | |

Figura 10. Ejemplo de registro colectivo de responsabilidad.

Paso 4. Crear clima de seguridad en clase. Selección de estrategias para solucionar conflictos.

Una vez diseñado todos los elementos previos de establecimiento de normas, registro de conductas así como elección de estrategias para solucionar conflictos, el profesor en la primera sesión, será el responsable de crear un clima de aula correcto, mediante la comunicación con los alumnos, motivándoles, animándoles y explicándoles brevemente en qué consiste el modelo, instándoles a que logren llegar al máximo nivel y dejándoles claro el nivel de partida y sus objetivos así como las actitudes que no se permitirán en clase, siendo recomendable recibir a los alumnos personalmente, saludándolos, preguntándoles cosas... de la forma lo más individual posible.

En las primeras sesiones donde se trabajan los niveles más básicos, los docentes aprovecharán para fomentar una mayor motivación extrínseca (con el fin de captar la atención de los jóvenes) mediante refuerzos materiales y sociales, especialmente cuando exista un gran déficit motivacional por parte de los alumnos para poco a poco ir pasando de centrar la atención en las recompensas (puntos, positivos...) a focalizarla en refuerzos sociales (gestos de aprobación y reconocimiento público de su trabajo) buscando la motivación más intrínseca en las tareas y en el desarrollo de las sesiones.

Del mismo modo, es interesante que los alumnos sientan la aplicación de esta metodología como un juego o una tarea de reto, donde se les recompense socialmente a los alumnos cuando vayan logrando escalar de nivel o consigan un número determinado de “puntos” o insignias (fichas físicas con caritas sonrientes, a dar al alumno o poner en un panel).

Otros aspectos a considerar

- Dejar en un lugar visible durante todas las sesiones el Panel de Normas de Convivencia y los carteles de los niveles de responsabilidad. Elaborar junto a los alumnos los carteles y las normas durante sesiones (tutoría u otros), siendo recomendable plastificarlos, junto a las normas de convivencia (Figura 11).
- Poner todos los niveles del modelo de responsabilidad en lugar visible (hacer una pirámide, semáforo... para motivar a los alumnos a llegar a niveles superiores) incluyendo los valores objetivo para que siempre estén visibles (Figura 11).
- Indicar al inicio de la sesión el nivel en el que se encuentren los alumnos y los aspectos a trabajar.



Figura 11. Pirámide de la Responsabilidad.

4.3. Preguntas para la reflexión

Para que los alumnos sean conscientes de los valores que están trabajando en cada nivel, así como las conductas deseadas, el docente puede realizar una serie de preguntas o valorar una serie de ítems al comienzo de la sesión o durante la parte de encuentro de grupo. Estas preguntas e ítems pueden ser utilizados para valorar el comportamiento de los alumnos, calificarlos o generar debate entre los estudiantes. A continuación, se exponen algunos ejemplos relacionados con cada uno de los niveles de responsabilidad.

Nivel 0: Responsabilidad Básica (No es un nivel propiamente)

Actitudes:

- Traigo ropa y calzado adecuados
- Entrego los trabajos en los plazos marcados
- Llego a clase a la hora e intento aprovechar el tiempo

Preguntas tipo: ¿Por qué actúas de esa forma con tus compañeros?, ¿Cómo te sientes cuando haces daño a un compañero?, ¿Qué piensas que podrías cambiar para relacionarte mejor con tus compañeros de clase?, ¿Cómo crees que te puede afectar el faltar al respeto en el futuro?...

Nivel 1: Respeto

Actitudes:

- Escucho en silencio al profesor y a los compañeros cuando hablan.
- Hablo con mis compañeros correctamente sin desprecios, gritos o insultos.
- Participo en las tareas sin molestar a mis compañeros.
- Cumpló las normas marcadas en cada momento.
- Cuido el material.

Preguntas tipo: ¿Qué debes hacer cuándo el profesor o un compañero habla?, ¿Levantas la mano para intervenir en clase? ¿Has trabajado sin interrumpir a los demás?, ¿Qué comportamientos de respeto has observado en clase o en casa?, ¿Cómo te sentiste en esa situación?, ¿Creéis que es importante el respeto para la vida cotidiana?, ¿Cómo un grupo puede ser respetuoso?, ¿Cómo podemos hacer para respetar las normas?, ¿De qué sirve respetarnos?, ¿Cómo debemos hablar para respetarnos?...

Nivel 2: Participación y esfuerzo

Actitudes:

- Me esfuerzo por intentar hacer bien las tareas.
- Me implico en las tareas, aunque no trabaje con mi grupo favorito.
- Busco la mejora individual, definiendo el éxito a nivel personal, compitiendo contra mí mismo.

Preguntas tipo: ¿Has trabajado sin interrumpir a los demás?, ¿Te has esforzado durante las tareas?, ¿Quién ha hecho algo esta semana aunque no le gustara?, ¿Todo lo que hacemos nos sale bien siempre?, ¿Es importante el esfuerzo?, ¿Qué es el éxito para ti?, ¿Cómo podemos lograr el éxito?, ¿Te gustaría mejorar?, ¿Quién es un ejemplo de esfuerzo para ti?, ¿Cómo de importante consideras que es que todos participen en un grupo?, ¿Es divertido esforzarse en equipo?, ¿Quién es capaz de ponerse deberes extra aunque no le guste buscando mejorar? ¿Quién es capaz de persistir, aunque las cosas sean difíciles?...

Nivel 3: Autonomía

Actitudes:

- Trabajo sin que el profesor esté pendiente de mí en todo momento.
- Cumpló mi papel o rol como alumno en cada momento.

Preguntas tipo: ¿Has seguido trabajando mientras el profesor no te miraba?, ¿Te has planteado alguna meta en la tarea/sesión?, ¿Quién tiene una

aspiración o sueño?, ¿Cómo crees que puedes lograrlo?, ¿Cuál sería el primer paso que seguirías?, ¿Podrías hacer las tareas sin que el profesor esté presente?, ¿Serías capaz de diseñar tus propias tareas según los contenidos de clase? ¿Qué te gustaría aprender que no se te dé demasiado bien?, ¿Cómo te distribuirías el tiempo en las tareas para lograr tu objetivo?, ¿Dónde podemos ver ejemplos de autonomía en otros ámbitos fuera del aula?...

Nivel 4: Ayuda a los demás y Liderazgo

Actitudes:

- Ayudo a los compañeros cuando no saben qué o cómo hacer una tarea.
- Trabajo en equipo siendo capaz de actuar como un líder empático y con actitud de respeto hacia mis compañeros.

Preguntas tipo: ¿Has respetado los turnos de los demás?, ¿Has ayudado a algún compañero durante la clase?, ¿Qué es ayudar a los demás?, ¿Cómo puedes ayudar a otros?, ¿Cómo puedo saber si alguien necesita ayuda?, ¿Cómo te sientes cuando aceptas ayuda?, ¿Podrías proponerte ayudar a alguien y cómo lo harías?, ¿Crees que está bien obligar a alguien a aceptar tú ayuda si no la necesita?, ¿Qué características tiene que tener un buen líder de grupo?, ¿Cómo funciona la clase cuando nos ayudamos unos a otros?, ¿Qué nos aporta la ayuda cómo grupo de clase?, ¿Cómo podríamos ver un ejemplo de ayuda en la vida cotidiana?...

Nivel 5: Transferencia

Actitudes:

- Transferencia de valores fuera del aula.

Preguntas tipo: ¿Vas a usar algo de lo realizado hoy en clase fuera de ella?, ¿Cómo puedes usar el respeto más allá del aula?, ¿Quién puede ayudar a alguien sin que se lo pida porque lo necesita?, ¿Cómo puedes esforzarte para lograr algo que consideres importante en la vida?, ¿Cómo puede servirte fuera del aula el ser capaz de ver diversos caminos para lograr una meta?...

4.4. Evaluación y rúbricas.

A continuación, se exponen una serie de ítems de autoevaluación que sirven de guía al profesor para conocer en qué medida, han aplicado el MRPS durante sus sesiones.

1. He planificado la sesión según la estructura del Modelo de Hellison:

El profesor ha dividido la sesión en la estructura del modelo (toma de conciencia, responsabilidad en acción, encuentro de grupo y evaluación).

- Estructura: Toma de conciencia, la responsabilidad en acción, encuentro de grupo y evaluación.

2. He sido un ejemplo de respeto y de resolución de conflictos: El profesor se ha comunicado de forma correcta tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo.

- Saludo inicial: Saludar a todos los alumnos conscientemente.
- Comunicación efectiva: Mirar a los alumnos cuando les hablamos, mantener un tono amable de voz y empático, ser crítico ante los errores de los alumnos (no levantar la voz, mantener siempre la calma y motivar

3. He comentado/repasado los diferentes niveles de responsabilidad: El profesor ha expuesto brevemente las principales características del nivel de responsabilidad de la clase.

- Por ejemplo, para definir el Nivel 1: El respeto por los derechos y los sentimientos por los demás, se concreta en conductas tales como respetar a los demás, escuchar al profesor y a los compañeros, no interrumpir, etc.

4. He fijado expectativas: El profesor ha explicado a los alumnos lo que esperaba de ellos en relación a las prácticas de clase, normas y procedimientos seguros.

- Objetivos de sesión y tarea: Compartir con los alumnos los objetivos de la sesión y de cada tarea.
- Preguntas de reconocimiento: Preguntarles si han entendido los objetivos, si saben lo que se espera de ellos y resolver dudas.
- Ante un comportamiento en contra de las normas, indicarles la norma que ha incumplido y que esperamos que haga.

5. He dado oportunidades de éxito para todos: El profesor ha estructurado la sesión para que todos los alumnos tuvieran la oportunidad de participar con eficacia en las tareas, independientemente de las diferencias individuales.

- Tareas que supongan un reto y sean variadas y adaptadas a los niveles.
- Dar retroalimentación o feedback: Relacionado con lo que están haciendo los alumnos haciéndoles conscientes de sus fortalezas. Realizarlo durante toda la sesión.
- Práctica responsable elegida: Ofrecer momentos para que los alumnos puedan elegir y hacer tareas según ellos quieran favoreciendo la autonomía (especialmente a partir del tercer nivel de responsabilidad).

6. He fomentado la interacción social positiva: El profesor ha estructurado las tareas que fomentan la relación entre los alumnos de forma positiva. Esto ha implicado la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, el trabajo en equipo, la solución de problemas y resolución de conflictos.

- Tareas y retos cooperativos: Siempre donde se busque un trabajo en equipo para lograr un objetivo común.
- Jornadas fuera del aula: Realizar concursos, salidas de excursión, talleres en los recreos... con otros grupos o con las propias familias para hacer jornadas de convivencia.
- Plantear al grupo la resolución de un conflicto.

7. He buscado asignar tareas y responsabilidades: El profesor ha dado actividades o formas de trabajo específicas a los alumnos (distintas al liderazgo), conociendo el nivel de responsabilidad de cada uno de ellos, y que han facilitado la organización del programa o una tarea específica. El profesor ha identificado cómo contribuye cada tarea al desarrollo de la responsabilidad.

- Cesión de roles: Proponer un encargado de recoger los papeles del suelo, limpiar la pizarra, cerrar/abrir la puerta de clase, recoger el material... Rotando para que no sean siempre los mismos alumnos (por orden de lista, según orden prefijado...).
- Explicar brevemente a los alumnos las tareas de clase a realizar.

8. He procurado dar opciones de liderazgo asignando coordinadores, jefes, encargados o líderes de grupo: El profesor ha permitido a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo.

- Permitir a un alumno asumir tareas de conducción de grupos, ofrecer situaciones donde el alumno deba enseñar a sus compañeros (ejemplos):
 - Rol de docente: permitir que los alumnos den parte de los contenidos de las sesiones, propongan tareas o bien refuercen a sus compañeros parte de los contenidos.
 - Tribunal de la responsabilidad o mediadores: capacidad para emitir veredictos en conflictos.
 - Entrenamiento de experto a experto: agrupar a los alumnos en pequeños grupos o parejas, permitiendo que un alumno con un ritmo mayor de aprendizaje pueda compartir sus conocimientos y experiencias con los demás.

- Consenso de expertos: en grupos o parejas, proponerles un reto a cada alumno para que indaguen sobre un tema y lo comenten y evalúen a sus compañeros

9. He buscado conceder capacidad de elección y voto-elección: El profesor ha otorgado voz a los alumnos evitando la pasividad en su proceso de aprendizaje. Esto ha implicado discusiones grupales, votar, elecciones individuales, realización de preguntas, sugerencias, opiniones, evaluación de la clase...

- Debates de intereses y objetivos: dar libertad para que antes de la sesión puedan indicar los alumnos lo que quieren lo que les gusta e incluso propongan alternativas de mejora para el futuro.
- Plan personalizado: permitir a los alumnos que hagan un plan donde ellos mismos puedan realizar las preguntas, respuestas, forma de evaluar... teniendo en cuenta el contenido que se esté dando.
- Durante la clase y al final tomar decisiones: dar la posibilidad de tomar decisiones o plantear opciones durante las tareas, pudiendo escoger ellos lo que quieran hacer o plantear opciones de niveles de esfuerzo (por ejemplo, que entre todos elijan el nivel de dificultad-esfuerzo de la siguiente tarea).

10. Los alumnos han adquirido un rol en la evaluación y hacer la autoevaluación: El profesor ha permitido a los alumnos tener un papel activo en la evaluación del aprendizaje. Esto ha adoptado la forma de una autoevaluación o coevaluación en relación con el desarrollo de habilidades, comportamientos, actitudes, objetivos de la sesión, etc. También, ha podido implicar la evaluación en base a las expectativas fijadas al inicio de la sesión y conductas propias del nivel trabajado o una negociación entre el profesor y los alumnos respecto a su progresión en clase.

- Auto-evaluación y co-evaluación: Realizar una evaluación personal de la sesión (técnica del pulgar, el dedo pulgar hacia arriba indica una evaluación positiva, el dedo pulgar en horizontal una evaluación media y el dedo pulgar hacia abajo una evaluación negativa). Permitir que cada alumno valore su comportamiento y el de sus compañeros.
- Heteroevaluación (profesor y sesión): Evaluar al final de la sesión el grado de cumplimiento de los objetivos en valores y en contenidos académicos, así como el comportamiento del profesor, pudiendo utilizar también la técnica del pulgar.

- Propuestas de mejora: Animar a los alumnos a que piensen y digan cómo se puede mejorar en futuras sesiones o qué les gustaría a nivel grupal e individual.

11. Si ha aparecido alguna conducta disruptiva entre los alumnos, he desarrollado las estrategias adecuadas para la resolución de conflictos: Si ha ocurrido alguna conducta conflictiva o problemática con algún alumno o entre ellos, el profesor ha establecido medidas según el modelo, para solventar dicho conflicto.

- Aplicación de normas de convivencia: Uso de las normas elaboradas previamente incluyendo las consecuencias de incumplimiento.
- Aplicación de estrategias para resolución de conflictos: Usar las técnicas para trabajar los conflictos individuales y colectivos, sin perder la paciencia.

12. He informado de la transferencia de conductas a otros ámbitos: El profesor ha hablado a los alumnos sobre la posibilidad de aplicar las habilidades o responsabilidades trabajadas a otros contextos. Esto ha incluido aspectos como: la importancia de respetar a los compañeros de clase y a las personas de fuera del instituto, trabajar duro y perseverar en el colegio/instituto, la utilidad de ser líder en la comunidad, la necesidad de mantener el autocontrol para evitar peleas, la importancia de fijar objetivos para conseguir lo que se quiere, los beneficios de trabajar en equipo, valor de pensar por uno mismo para evitar las presiones grupales...

- Parar, reforzar y continuar: Aprovechar comportamientos que ocurran en la clase para que sean conscientes de ellos, animándolos a aplicarlos o evitarlos en futuras sesiones y fuera del aula.
- Retos del día a día: Proponer a los alumnos el aplicar los valores aprendidos para utilizarlos en otros contextos.
- Historias de inspiración: Aprovechar historias o videos de personajes históricos o famosos relacionados con la temática que les inspiren y enseñarles como han trabajado y la trayectoria que han seguido que les ha permitido lograr sus objetivos y ser mejores personas.
- Beneficios de trabajar en equipo, necesidad de ser autónomo, importancia de respetar las normas de la sociedad...

Las rúbricas son otro elemento interesante para considerar a la hora de valorar el grado de cumplimiento de los alumnos en cada uno de los niveles de responsabilidad y por consiguiente, su actuación en el aula. Un ejemplo es la rúbrica que aparece en la Figura 12.

Enseñando Responsabilidad Personal y Social

Irresponsabilidad – Los alumnos niegan su responsabilidad personal, buscan excusas y culpan a otros por sus comportamientos.

- Abuso físico y verbal (poner mote y reírse de otros).
- Intimidación o bullying, acaparar y no dejar uso de material o espacios de trabajo.
- Incapacidad para controlar el temperamento o solucionar conflictos.
- Interrupciones del trabajo o actividades de los compañeros.

Respeto – Implica respeto a uno mismo y los derechos y sentimientos de los demás. Incluye autocontrol, resolución pacífica de conflictos, derecho a ser incluido.

- Muestra autocontrol permitiendo que otros escuchen.
- Incluye a todos permitiendo que otros participen.
- Resuelve conflictos pacíficamente.

Participación – Ayuda al alumno a tener una experiencia positiva buscando automotivación, importancia de experimentar y esforzarse, coraje para persistir en las actividades.

- Tiene motivación propia.
- Siempre da lo mejor de sí mismo, incluso cuando no es su actividad favorita.
- Intenta cosas nuevas y persiste cuando las cosas se ponen difíciles. Busca no darse por vencido.
- Realiza una definición personal de éxito (lograr un objetivo personal).

Ayuda a los demás – Énfasis en la sensibilidad y la compasión. Incluye habilidades interpersonales y contribuciones a la sociedad.

- Muestra buenas habilidades interpersonales (es sensible hacia los demás, muestra cuidado y compasión, reconoce las necesidades y los sentimientos de los demás).
- Escucha y responde sin juzgar.
- Ayuda a otros cuando quieren ayuda o la necesitan.
- Muestra fortaleza interna (capacidad de resistir la presión de los compañeros y avanzar como líder).
- Se asegura de que todos en el grupo tengan la misma oportunidad de participar.
- Reconoce las habilidades o esfuerzos de los demás.
- Actúa siguiendo las normas y participa activamente para que se cumplan en clase.
- Trabaja con cualquier persona y acepta fácilmente a los demás como parte del grupo para que se sientan bienvenidos.

Autonomía – Objetivos autodirigidos, no dependiente siempre de los demás. Implica independencia en la tarea, establecer metas, trabajar para comprender las necesidades propias.

- Demuestra independencia (puede hacer actividades sin el maestro presente).
- Establece metas personales y formas de auto-evaluación.
- Muestra valentía para resistir la presión de grupo (centrándose en lograr lo que es mejor para ellos).
- Está completamente involucrado y activo.
- Participa con las normas de clase y se evalúa a sí mismo.

Fuera del aula – Los alumnos tienen el desafío de transferir y aplicar lo que han aprendido en los otros campos de su vida diaria.

Intenta aplicar los valores anteriores en otras áreas de la vida escolar.

Intenta aplicar los valores anteriores en casa y en la vida familiar.

Intenta aplicar los valores anteriores en otras áreas de la vida comunitaria.

Es un modelo a seguir.

Ayuda a otros a alcanzar este nivel.

😊 Y tú ¿Eres responsable? 😊

Figura 12. Rúbrica para medir los diferentes niveles de responsabilidad. Esta misma rúbrica más desarrollada y completa aparece en la Figura 13.

Nombre y apellidos: _____ Grupo de clase: _____ Fecha: _____

Enseñando Responsabilidad Personal y Social:

Y tú ¿Eres responsable?

Por favor, pon en el cuadro de abajo ejemplos específicos

Necesita Ayuda Avanzando Logra expectativas Supera expectativas

Irresponsabilidad – Los alumnos niegan su responsabilidad personal, buscan excusas y culpan a otros.

- Abuso físico y verbal (poner motes y reírse de otros).
- Intimidación o bullying, acaparar material o espacios de trabajo.
- Incapacidad para controlar el temperamento o solucionar conflictos.
- Interrupciones del trabajo o actividades de los compañeros.

Respeto – Implica respeto a uno mismo y los derechos y sentimientos de los demás. Incluye autocontrol, resolución pacífica de conflictos, derecho a ser incluido.

- Muestra autocontrol permitiendo que otros escuchen.
- Incluye a todos permitiendo que otros participen.
- Resuelve conflictos pacíficamente.
- No interrumpe el trabajo y el juego de los demás.

Participación – Ayuda al alumno a tener una experiencia positiva buscando automotivación, importancia de experimentar y esforzarse, coraje para persistir en las tareas.

- Tiene motivación propia.
- Siempre da lo mejor de sí mismo, incluso sin ser su actividad favorita.
- Intenta cosas nuevas y persiste cuando las cosas se ponen difíciles. Busca no darse por vencido.
- Realiza una definición personal de éxito (lograr un objetivo personal).
- Toma parte según las indicaciones, bajo la supervisión del maestro, y trabaja para ser más independiente.

| Siempre | Habitualmente | Ocasionalmente | Nunca |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| Siempre | Habitualmente | Ocasionalmente | Nunca |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| Nunca | Ocasionalmente | Habitualmente | Siempre |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

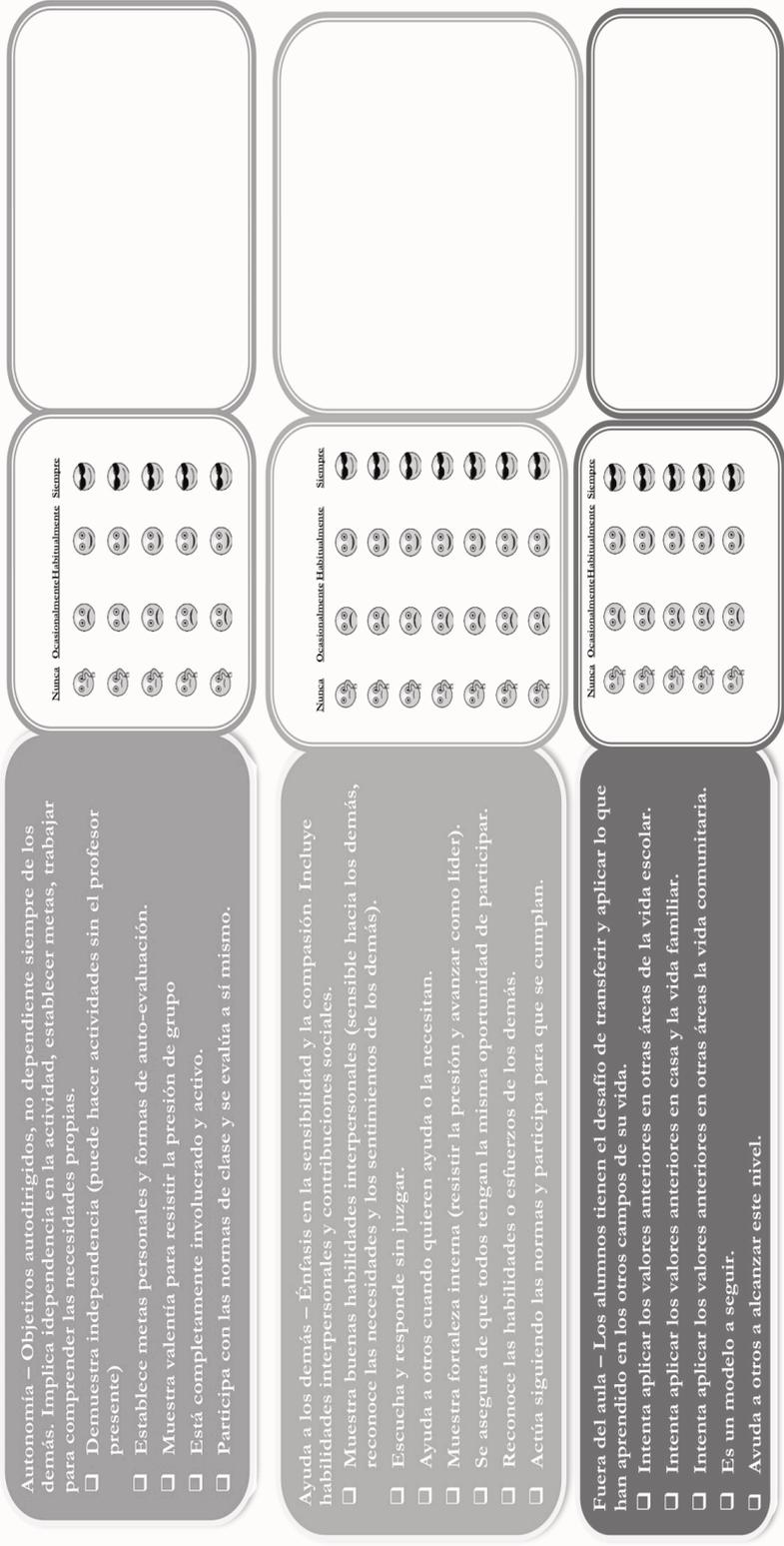


Figura 13. Rúbrica ampliada para medir los niveles de responsabilidad.

Por último, en la Figura 14 aparece otro tipo de rúbrica con una valoración detallada de los niveles de responsabilidad donde en función del número de conductas que se cumplan en cada uno de ellos se estará más o menos cerca de conseguir el rol de miembro del Tribunal.

RESPONSABLEMENTE VALORADOS (RÚBRICA INDIVIDUAL)

| RESPONSABLEMENTE VALORADOS | TRIBUNAL | ASPIRANTE A TRIBUNAL | APRENDIZ RESPONSABLE | IRRESPONSABLE |
|---|--|--|--|--|
| Nivel 0. Irresponsabilidad - Poner excusas por no cumplir con sus tareas - Niegas la responsabilidad de tus acciones - Culpas a los demás de tus errores - Falta de respeto | No demuestras ninguno de los indicadores | Demuestras al menos 1 de los 5 indicadores | Demuestras al menos 2 de los 5 indicadores | Demuestras al menos 3 de los 5 indicadores |
| Nivel 1. Respeto - Respetas las normas de tu convivencia - Respetas turno de palabra - Respetas a profesor, compañeros - Respetas material y resultado de las tareas - Muestras empatía por tus compañeros | Cumples con todos los indicadores | No cumples con 1 de los 5 indicadores | No cumples con 2 de los 5 indicadores | No cumples con 3 de los 5 indicadores |
| Nivel 2. Participación y esfuerzo - Participas activamente en todas las tareas - Demuestras esfuerzo - Tu éxito es ser mejor TÚ (autoreferencia) | Cumples con todos los indicadores | No cumples con 1 de los 4 indicadores | No cumples con 2 de los 4 indicadores | No cumples con 3 de los 4 indicadores |
| Nivel 3. Autonomía - Trabajas sin supervisión directa del profesor - Resistes la influencia grupal “contraria” - Demuestras gestión de tu tiempo en clase - Assumes responsabilidades individuales | Cumples con todos los indicadores | No cumples con 1 de los 4 indicadores | No cumples con 2 de los 4 indicadores | No cumples con 3 de los 4 indicadores |
| Nivel 4. Ayuda a los demás y liderazgo - Ayudas cuando ves compañeros en dificultad - Ayudas sin esperar nada a cambio - Eres solidario/a - Assumes liderazgo cuando se te ofrece y cumples sus funciones | Cumples con todos los indicadores | No cumples con 1 de los 4 indicadores | No cumples con 2 de los 4 indicadores | No cumples con 3 de los 4 indicadores |
| Nivel 5. Transferencia a la vida real - Demuestras Valores anteriores en el tiempo de recreo. - Respeto a la comunidad educativa - Participación en la vida del centro - Autonomía en tareas (tirar tu basura generada) - Ayudas cuando se te necesita | Cumples con todos los indicadores | No cumples con 1 de los 4 indicadores | No cumples con 2 de los 4 indicadores | No cumples con 3 de los 4 indicadores |
| Resolución de conflictos. - Dialogar o negociar solución - Das tiempo a exponer situación sin interrumpir - No gritas - Aceptas solución adoptada por el grupo - Cumples tu sanción de forma autónoma responsable | Cumples con todos los indicadores | No cumples con 1 de los 4 indicadores | No cumples con 2 de los 4 indicadores | No cumples con 3 de los 4 indicadores |

Figura 14. Rúbrica niveles de responsabilidad para llegar a ser miembro del Tribunal.

4.5. Instrumentos de evaluación.

Los siguientes instrumentos son herramientas para evaluar si se está realizando adecuadamente el modelo y se pueden utilizar de forma puntual o diaria por el docente.

Autoevaluación de las estrategias del Docente

Al finalizar la sesión, el docente podrá reflexionar sobre su propia práctica indicando en la siguiente ficha si ha cumplido o no con los ítems indicados en la misma (Tabla 2). En caso de tener varias clases en un mismo día con uno o varios grupos, es recomendable realizarla al final de la última clase con cada grupo (por ejemplo, si tengo tres clases con el grupo 2º A y una con 2º B, realizar al terminar la tercera clase del grupo 2º A y al terminar con 2º B).

Tabla 2. Instrumento de Autoevaluación de las estrategias del Docente.

| FECHA: | SI | NO |
|--|----|----|
| “Durante la clase he intentado atender a todos los alumnos, especialmente los que tienen mayores dificultades”. | | |
| “He servido como ejemplo, escuchando a los alumnos y sin levantar la voz o faltando al respeto”. | | |
| “He indicado a los alumnos de forma inicial los objetivos de la sesión y cómo se iba a proceder a realizar las tareas, reglas y formas de trabajo”. | | |
| “He realizado tareas con diferentes grados de dificultad para que se adecúen a todos los alumnos según sus capacidades y necesidades”. | | |
| “Durante la sesión, he realizado tareas tanto individuales como colectivas favoreciendo el trabajo en grupo para lograr un objetivo común”. | | |
| “He propuesto a alumnos diferentes para las denominadas tareas de ayuda”. | | |
| “En la sesión de hoy, he favorecido que uno o más alumnos expliquen al resto de la clase como ha realizado una tarea o como realizar una determinada tarea”. | | |
| “He favorecido que los alumnos den su opinión acerca de alguna tarea tratada en clase o bien les he dejado elegir como hacerla”. | | |

| FECHA: | SI | NO |
|---|----|----|
| “En la sesión de hoy he preguntado a mis alumnos si creen que se han cumplido los objetivos de la sesión y en caso de no cumplirse, los motivos de esto”. | | |
| “He utilizado al final de la sesión la técnica del pulgar para indicar si se han logrado los objetivos de forma general o no de la sesión”. | | |
| “He indicado a los alumnos la importancia en la vida diaria de atender a las premisas del nivel de responsabilidad trabajado hoy”. | | |

Análisis de la responsabilidad docente

El docente puede utilizar esta ficha para valorar si el comportamiento en su clase ha sido adecuado y ha seguido las cuatro ideas clave del MRPS, de modo que podrá medir con una escala gradual de 0 a 4 (donde 0 correspondería a “nunca” y 4 “siempre”) el cumplimiento (Tabla 3).

Tabla 3. Escala de evaluación de las ideas clave del MRPS.

| FICHA DE ANÁLISIS DE LAS IDEAS CLAVE DEL MRPS | | | | |
|---|---|---|---|---|
| <i>El profesor durante la clase ha promovido...</i> | 0 | 1 | 2 | 4 |
| Integración: Medida en que los roles y conceptos de responsabilidad se han integrado en la lección. | | | | |
| Transferencia: Medida en que se realizan las conexiones para aplicar habilidades para la vida en otros entornos. | | | | |
| Empoderamiento: Medida en que el maestro comparte la responsabilidad de la sesión con los alumnos. | | | | |
| Relación maestro-alumno: Medida en que los alumnos son tratados como individuos que merecen respeto, elección y voz. | | | | |

Análisis de la responsabilidad de los alumnos

El docente puede utilizar esta ficha para medir en los alumnos el grado de cumplimiento de los diferentes niveles de responsabilidad, y tomar decisiones sobre si es adecuado o no pasar a un nuevo nivel de responsabilidad. Se valora con una escala gradual de 0 a 4 (donde 0 correspondería a “nunca” y 4 “siempre”) (Tabla 4).

Tabla 4. Ficha de análisis de la responsabilidad de los alumnos.

| FICHA DE ANÁLISIS DE LA RESPONSABILIDAD DE LOS ALUMNOS | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Los alumnos de forma general... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Respeto por los derechos y sentimientos de los demás. | | | | | |
| Autocontrol (N1) | | | | | |
| No hacen daño a otros alumnos verbal o físicamente. | | | | | |
| Trabajan bien con otros compañeros. | | | | | |
| Resuelven pacíficamente los conflictos. | | | | | |
| Participación (N2) | | | | | |
| Intentan hacer todas las tareas. | | | | | |
| Son capaces de asumir diferentes roles si se les pide. | | | | | |
| Esfuerzo (N2) | | | | | |
| Hacen mucho esfuerzo para dominar cada tarea. | | | | | |
| Se focalizan en la mejora de sus tareas. | | | | | |
| Existe un clima de convivencia adecuado. | | | | | |
| Autonomía (N3) | | | | | |
| Son capaces de hacer tareas sin supervisión o instrucción directa ya sea trabajando solo o con otros | | | | | |
| Son capaces de resistir los malos ejemplos o la presión de grupo. | | | | | |
| Ayuda a los demás (N4) | | | | | |
| Ayudan, animan y ofrecen comentarios positivos a otros. | | | | | |

Análisis de las tareas de clase docentes

Se trata de una herramienta al servicio del docente que servirá a modo de guía para saber si las tareas propuestas cumplen con objetivos del nivel correspondiente (Tabla 5).

Tabla 5. Ficha de análisis de tareas para los niveles de responsabilidad.

| FICHA DE ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE RESPONSABILIDAD | | |
|--|----|----|
| (Marcar con una cruz donde corresponda en base a si cumple la premisa previa) | | |
| La tarea propuesta: | SÍ | NO |
| Respeto por los derechos y sentimientos de los demás. | | |
| Autocontrol (N1) | | |
| Busca un trabajo colaborativo (participación de todos los miembros del grupo en las tareas). | | |
| Existe interacción entre todos los participantes. | | |
| Pueden no participar, siempre y cuando se respete a los compañeros/as. | | |
| Todos los alumnos del grupo pueden participar en la misma medida. | | |
| Participación (N2) | | |
| Permite establecer objetivos a corto-medio plazo personales. | | |
| Presenta un reto alcanzable y motivante para el alumno. | | |
| Implica al alumno orientándole a la tarea y no al resultado. | | |
| Permite un clima de convivencia orientado a la cooperación. | | |
| Esfuerzo (N2) | | |
| Presenta diferentes niveles de dificultad. | | |
| Se evalúa de forma que no se prime al mejor, sino el esfuerzo del alumno. | | |
| Tiene un nivel de intensidad/dificultad no excesivo ni demasiado bajo para el curso/nivel correspondiente. | | |
| Autonomía (N3) | | |
| Puede realizarse sin supervisión directa. | | |
| Permite realizar un plan personal acorde a lo que el alumno piensa que necesita trabajar. | | |
| Se puede lograr el objetivo de la tarea de diferentes formas. | | |
| Incluye una exposición del trabajo o símil donde el alumno deba hablar en público. | | |
| Tiene en cuenta los objetivos de los alumnos o bien ayuda a planificarlos. | | |

| | | |
|---|--|--|
| El resultado es cuantificable de modo que los alumnos pueden ver su progreso y sentirse autoeficaces. | | |
| Ayuda a los demás (N4) | | |
| Se realiza de forma grupal y con diferentes roles en el grupo. | | |
| Existe un líder de grupo y este papel es rotativo. | | |
| Permite ayudar a otros compañeros siempre y cuando lo necesiten. | | |
| Permite a los alumnos adquirir un compromiso moral con sus compañeros. | | |
| Transferencia fuera del aula (N5) | | |
| Permite el trabajo de los valores aprendidos o la mayoría de ellos. | | |
| Da oportunidad de transferir alguno/s de los valores aprendidos a otros contextos. | | |
| Tiene relación con la vida cotidiana o ambiente real de la sociedad actual. | | |

4.6. Estrategias prácticas para el desarrollo de la responsabilidad.

Las siguientes estrategias son ejemplos de los que se podrían aplicar para cada uno de los niveles de responsabilidad, siendo opción del docente el poder utilizar las que crea convenientes o bien, utilizar las suyas propias trabajando los valores de cada uno de los niveles.

| ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN POR NIVELES | | | | |
|--|--|------------------------------------|--|---|
| Estrategia | Descripción | Nivel de trabajo | Valores objetivo | Ejemplo |
| La pizarra de pétalos | Dibujar una flor sin pétalos en la pizarra por cada sub-grupo de clase o alumno. Si no se cumplen premisas del día, se pone un pétalo negativo (hacia dentro). Si se hacen actitudes por encima de las que se estén trabajando o se logra “ganar” en una tarea, se pone un pétalo positivo (hacia fuera). Al final de la sesión, se realiza un recuento y se da una “pegatina-medalla” como los campeones de la sesión-nivel, apuntándose en un panel general de todas las sesiones. Importante no utilizar en niveles donde se busque la automotivación sin esperar recompensas extrínsecas. | Cualquiera (baja responsabilidad). | Motivación. Consciencia de aspectos a trabajar. | En Biología y Geología divididos en grupos deben escribir transformaciones de energía en 5’ hasta que se diga “arriba el lápiz”, el grupo que más transformaciones correctas ponga, recibirá un pétalo positivo. Si hemos propuesto “Sentarnos bien” y en un grupo hay varios miembros incumpliendo, se les pone un pétalo negativo. |
| Reglas de convivencia | Previo a comenzar con el modelo, hacer reglas de convivencia a propuesta de alumnos y sometidas a votación, incluyendo premisas para cuando no se respeten, dejando reflejada las normas en un panel del aula para que siempre puedan ser vistas. | Cualquiera (inicio). | Respeto. Resolver conflictos pacíficamente. | En tutoría, proponer 10 normas de convivencia (si los alumnos no contestan, que sea el docente, pero siempre aceptado por estos), por ejemplo, levantar la mano para hablar y si no se cumple 2 veces en una clase, tendrá que realizar una tarea extra de deberes. |

| ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN POR NIVELES | | | | |
|--|--|-------------------------|--|---|
| Estrategia | Descripción | Nivel de trabajo | Valores objetivo | Ejemplo |
| Comunicación no violenta | Para comunicarse con los alumnos, basándonos en 4 pasos: Observar sin evaluar lo que ocurre; investigar cómo se sienten los alumnos; identificar las necesidades-deseos en relación al sentimiento; formular peticiones positivas y posibles | Cualquiera | Respeto. Resolver conflictos pacíficamente. | En una clase donde 2 alumnos se pelean, pedirles que paren un momento y piensen en lo que ha ocurrido, como se sentían, que les producía esos sentimientos y que se pregunten cómo se podría cambiar la situación. |
| Identidad de equipo | Reunir al grupo de alumnos y entre todos (o bien en subgrupos) hacer un diálogo respondiendo a la misión de equipo (qué les importa realmente y por qué), visión (qué quieren conseguir en equipo e individualmente) y valores (qué valores piensa prioritarios como equipo e individualmente) | Nivel 1. | Respeto Ayuda y liderazgo. | En la primera sesión de historia, dividir a los alumnos dándoles a elegir entre 4 reyes históricos diciéndoles quienes fueron y lo que hicieron y una vez en grupos, haciéndoles que respondan a las preguntas de misión, visión y valores si fueran dicho rey. |
| Selección de equipos | Hacer grupos de trabajo para tareas, donde cada sesión de forma aleatoria sean los alumnos (que no se podrán repetir) los que elijan su grupo, alternando chicos y chicas en la elección. | Nivel 1. Nivel 4. | Derecho a ser incluido y participar. Autocontrol. Liderazgo. | En Matemáticas, hacer un problema de fracciones donde se designa un capitán de grupo (4-5 grupos) que realizará su equipo. |

| ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN POR NIVELES | | | | |
|--|---|----------------------------------|--|--|
| Estrategia | Descripción | Nivel de trabajo | Valores objetivo | Ejemplo |
| Cambio de reglas colectivo | <p>Modificar las normas en las tareas para que todos puedan participar*.</p> <p>*Cambiar las normas atendiendo a diferentes niveles de dificultad para el nivel 2, dando un punto positivo si se realiza y dos si se realiza correctamente.</p> | <p>Nivel 1.</p> <p>Nivel 2.</p> | <p>Derecho a ser incluido y participar.</p> <p>*Esfuerzo.</p> | <p>En Educación Física, que para marcar un gol, todos deban de tocar previamente el balón.</p> <p>*En matemáticas, tarea de resolver 4 problemas de fracciones. Individualmente intentar hacer los 4, un positivo por hacerlos y dos si los hacen correctamente.</p> |
| La tarea colectiva | <p>Elaborar una tarea donde en grupos, cada alumno deba indicar una pregunta y todos recopilarlas.</p> <p>*Si se hace según la necesidad y no “la que se ocurra o por sencillez”.</p> | <p>Nivel 1.</p> <p>*Nivel 3.</p> | <p>Derecho a ser incluido y participar.</p> <p>*Autonomía.</p> | <p>En Geografía e Historia, elaborar un informe de la Reconquista. En grupos de 4, indicar cada uno un aspecto (definición, inicio y fin, avance cristiano, reinos implicados...).</p> |
| La tarea creativa | <p>Realizar tareas donde los alumnos deban realizar una tarea individual, la cual, se incluya para el trabajo de todos independientemente de que esté “mejor o peor”, pudiendo indicar por qué ha elegido esa tarea.</p> | <p>Nivel 1.</p> | <p>Derecho a ser incluido.</p> <p>Respetar las opiniones de los demás.</p> | <p>En Educación plástica, visual y audiovisual, realizar un dibujo expresando 3 emociones con 3 colores, haciendo cada alumno uno y explicando porque asocia el dibujo al color y a la emoción.</p> |
| Redefinir el éxito hacia la tarea | <p>Enseñar a los alumnos que no deben “hacer más tareas que los demás” sino que realicen las que sean capaces y que intenten las que tienen más dificultades.</p> | <p>Nivel 2.</p> | <p>Automotivación.</p> | <p>En Lengua y Literatura, si están realizando individualmente un dossier de sintaxis, proponiéndoles que intenten hacer las oraciones que más le cuesten como reto.</p> |

| ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN POR NIVELES | | | | |
|--|--|-------------------------|---|---|
| Estrategia | Descripción | Nivel de trabajo | Valores objetivo | Ejemplo |
| | Realizar una lista de tareas con varias opciones insistiendo a los alumnos que intenten realizarlo como un desafío personal. Importante no poner “tiempo muy breve” para no agobiar, pudiendo indicar que “lo hagan bien en el menor tiempo posible” para los más aventajados. Inicialmente se les dice que deben hacer “X tareas” correctamente para el apto, pero al final de la sesión, se les pone como nota “Apto o No apto”. | Nivel 2. | Esfuerzo Intentar nuevas tareas Persistir | En Idiomas, trabajando las oraciones pasivas/ activas con 3 tareas (pasar de activa-pasiva, cambios de tiempo verbal con huecos y uso de oraciones). Se propone una lista de 4 tareas por tarea, 2 fáciles y 2 algo más complejas. Se les dice que todos deben hacer las 2 primeras de cada tarea y las 4 del bloque que más le haya costado. |
| Escala de intensidad | Proponer una cartulina o similar donde salga una escala del 1 al 10 y la utilicemos durante la sesión para indicarles el nivel de “esfuerzo” que queremos de ellos. Puede usarse al final de la sesión para evaluar los “Pulgares negativos” si perciben que su esfuerzo ha sido bajo y si creen que pueden mejorar. | Nivel 2. Cualquiera. | Esfuerzo | En Física y Química, si hemos hecho una tarea de pasar de formulación orgánica a inorgánica y en el examen un alumno sacó un 9 y hoy no ha hecho casi ninguna fórmula. Se le indica que diga su nivel de esfuerzo de hoy del 1 al 10. |
| El grupo de compañeros | Divididos en grupos, se le asigna a cada grupo 2 tareas 1 individual (con 2-3 posibilidades para que escojan ellos) y 1 colectiva más compleja para hacer entre todos. *Cuando completen la tarea, se les puede pedir que realicen las mismas u otras a elección propia, pero cambiando ellos los ejemplos. | Nivel 2. *Nivel 3. | Participación. Esfuerzo. *Autonomía. | En Idiomas. Dividimos la clase en grupos de 3. Cada grupo se le da 4 tareas, 3 individuales (corregir faltas en palabras, completar huecos con preposiciones, colocación de tildes) y una final de hacer un texto usando las palabras de las tareas individuales. |

| ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN POR NIVELES | | | |
|--|---|-------------------------|--|
| Estrategia | Descripción | Nivel de trabajo | Valores objetivo |
| Tareas de ayuda | Previo a la asignatura, asignar “responsables de” (limpiar la pizarra, el suelo, meter las sillas, recoger tareas, cerrar/abrir la puerta...) que vayan rotando. | Nivel 2. Nivel 3. | Participación. Autonomía. |
| La hoja de reto | En un folio, terminando la clase, cada alumno escribe cual es la tarea que más le ha costado, en qué parte y por qué cree que ha ocurrido. Tras esto, se le dice que haga una propuesta con ayuda del docente para que en la próxima sesión logre hacer este problema o parecido. *Opcional hacerlo sin ayuda docente. | Nivel 2. *Nivel 3. | Participación. Esfuerzo. *Autonomía. |
| Los deberes divertidos | Mandar una tarea donde cada alumno deba hacer un tarea descriptivo de algo trabajado en clase y luego, realizar 3-4 preguntas donde se prime que sean lo más “originales posibles”. En la siguiente sesión, se cambiarán la tarea en parejas y los compañeros deberán resolverlas. | Nivel 1. Nivel 2. | Respeto a los demás. Participación. |
| | | | En tutoría, proponer las tareas y por orden de lista, seleccionar a los responsables que cambiarán en la siguiente tutoría. En Matemáticas. Se ha visto en la sesión la regla de 3 y los problemas de aplicación en la vida cotidiana han sido los que más le ha costado a un alumno. Con ayuda del profesor hacer una propuesta de tareas similares e intentar hacerlos en casa. En Cultura Clásica. Trabajando la mitología, se les dice a los alumnos que elijan a su Dios favorito y lo describan y digan por qué les gusta. Un alumno selecciona a Hades (Dios de la muerte) y propone preguntas, ¿Qué harías tu si fueras ese Dios?, ¿Qué te recuerda a él?, ¿Te gusta a tí?, ¿Por qué?... |

| ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN POR NIVELES | | | | |
|--|---|-------------------------|--|--|
| Estrategia | Descripción | Nivel de trabajo | Valores objetivo | Ejemplo |
| Plan Personal de trabajo | Tras impartir una unidad didáctica, les decimos a los alumnos que hagan su plan de trabajo en base a los que ellos piensen que es más importante y les supone mayor dificultad. El docente puede ofrecer una batería de 6-8 tareas de las trabajadas en clase y proponerle que sean ellos las que las modifiquen y seleccionen 4. Se pueden incluir premisas de “una de cada tipo”. Pueden realizarlo a modo examen (en clase) o en casa (que traigan un listado para la siguiente sesión). | Nivel 2. Nivel 3. | Esfuerzo. Autonomía. | En Física y Química. Dar listado con los 4 puntos vistos en una unidad didáctica (problemas estequiométricos, Leyes de la química, estructuras atómicas y tipos de reacciones). Cada alumno tendrá la responsabilidad de hacer una tarea de cada punto donde se haga un apartado teórico-explicativo y una tarea práctica, indicándoles que deben intentar hacerlo para que sirva de cara a aprender los conceptos y los tareas prácticos más útiles o complejos. |
| Club de elegidos | Se indica realizar un trabajo que puede ser grupal o individual y que indiquen ellos la opción que prefieran que luego no puedan cambiar. A los grupos (hechos por capitanes) se les sugerirá una tarea que deba hacerse por cada miembro y por todos a la vez. Los individuales se les contarán la nota global. | Nivel 3. Nivel 4. | Respetar opiniones de los demás. Autonomía. Liderazgo. | En Lengua, resolución de sintaxis. 5 alumnos dicen que individualmente (hacen 2 frases y 3 palabras de morfología) y 20 en grupos (4 grupos de 5 alumnos, cada alumno hace una frase y entre todas 10 palabras de morfología). |

| ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN POR NIVELES | | | | |
|--|---|-------------------------|--|--|
| Estrategia | Descripción | Nivel de trabajo | Valores objetivo | Ejemplo |
| Taller de juegos | Plantear a los alumnos que realicen una tarea de búsqueda de documentación y que luego, deberán exponer en clase. | Nivel 3. | Autonomía. Resistir presión de grupo. | En Geografía e Historia. Buscar en internet del país que más les guste su descripción, ríos/lagos, población, gastronomía típica y una anécdota del lugar. En clase, saldrán a realizar una síntesis de lo que han trabajado. |
| El reparto de tareas | Tras elaborar el plan personal de trabajo o bien tareas para casa, un alumno al azar saldrá a la pizarra y deberá plantear una pregunta de su plan/tarea, seleccionando a un compañero para que la resuelva o bien dejando que de forma voluntaria contesten. | Nivel 3. | Autonomía. Resistir presión de grupo. | En Música, dando flauta, se les ha mandado a los alumnos que busquen una canción/partitura que les guste y la ensayen. Un alumno selecciona la canción de "Titanic" y selecciona a un compañero para que toque 2-3 filas de pentagramas. |
| Búsqueda de respuestas | Consistirá en presentarles a los alumnos un objetivo a lograr y los alumnos, deberán de ser los responsables de planificar el cómo lograrlo tal y como ellos crean mejor. | Nivel 3. | Autonomía. | En Educación Física, en clase de balonmano, en grupos de 6 deban de organizarse para hacer una tarea para mejorar la defensa, diciendo el dónde, cuando, cómo, materiales necesarios... |

| ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN POR NIVELES | | | |
|--|--|-------------------------|--|
| Estrategia | Descripción | Nivel de trabajo | Valores objetivo |
| Objetivos de grupo | <p>Una vez expuesta la Unidad Didáctica, dividimos la clase en grupos y se les dice a los grupos que propongan objetivos y tareas a conseguir, en base a lo visto, dando sugerencias de “objetivos a lograr”.</p> <p>Cada alumno de grupo propondrá un objetivo para un apartado visto en clase que piensa que él puede lograr y un alumno los recopilará todos.</p> <p>Individualmente expondrá cada alumno en su grupo su objetivo y la tarea, abriendo un turno de debate/propuestas de mejora.</p> <p>Al final de la clase, pueden exponerlo a los demás y realizar un turno de preguntas.</p> | Nivel 4. | <p>Respeto a los demás.</p> <p>Participación.</p> <p>Autonomía.</p> <p>Resistir presión de grupo.</p> <p>Liderazgo.</p> |
| | | | <p>En Iniciación a la tarea emprendedora y empresarial. Se selecciona de tema de grupo el Hacer una carrera popular. Se les pide que hagan 4 partes: Análisis DAFO, cronograma, desglose de tareas y recursos humanos/financieros y 2 partes a elegir por cada subgrupo.</p> <p>Cada integrante hace 1 parte y la expondrá al resto de compañeros, los cuales, deberán sugerir propuestas de mejora.</p> |

| ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN POR NIVELES | | | |
|--|---|-------------------------|---|
| Estrategia | Descripción | Nivel de trabajo | Valores objetivo |
| Enseñanza recíproca de experto a experto | En parejas, se le plantea a cada alumno que busquen un tema, hagan una tarea y la completen, en casa o en clase. Después, los alumnos propondrán la tarea a su compañero para que lo resuelvan, teniendo la responsabilidad de guiar el “experto en la tarea” al alumno que debe hacerla. | Nivel 4. | <p>Esfuerzo. Participación. Autonomía. Liderazgo. Ayuda mutua.</p> |
| | | | <p>Ejemplo</p> <p>En Tecnología, un alumno busca en casa el funcionamiento de los circuitos en serie y un ejemplo (las luces de navidad) y sus ventajas/inconvenientes respecto a los circuitos en paralelo. Se le dice al compañero que diga qué tipo de circuito piensa que son las luces de navidad y se le da la lista de ventajas/inconvenientes sin resolver para que los haga y el “experto” le corrija.</p> |

| ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN POR NIVELES | | | |
|--|---|-------------------------|--|
| Estrategia | Descripción | Nivel de trabajo | Valores objetivo |
| <p>Todos somos directores</p> | <p>Divididos en grupos, un alumno por grupo propondrá una tarea sin solucionar (bien realizada en casa o en la anterior sesión) de una temática específica. En la siguiente sesión, reunidos en los grupos, la solucionarán entre todos los demás, siendo el autor de la tarea el responsable de plasmar las “conclusiones” de su grupo e indicar si está bien o no o si bajo su juicio (en caso de ser polémico) son o no correctas.</p> | <p>Nivel 4.</p> | <p>Autonomía. Liderazgo. Ayuda mutua.</p> |
| | | | <p>En Valores Éticos. Se propone el tema de “la violencia de género”. El líder del grupo, expone en 14-16 líneas un caso de violencia de género a una mujer el cual, queda impune porque el juez considera que el hombre no “le pego demasiado fuerte”, además, se condena a la mujer por daños y perjuicios. El autor del supuesto, hace 6 preguntas sobre esto (si creen o no que fue correcto, cómo habrían actuado...) y entre todos lo contestan y lo exponen a su compañero. Al final, el compañero expone ante la clase el caso y las resoluciones.</p> |

| ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN POR NIVELES | | | |
|--|--|---------------------------------|--|
| Estrategia | Descripción | Nivel de trabajo | Valores objetivo |
| El alumno docente | <p>Proponer una sesión donde cada alumno elija un tema visto en clase, dividiendo la clase en subgrupos según el tema (3-4 por tema) y puedan de hacer un resumen de los subapartados para exponerlos en la siguiente sesión sumado a una propuesta de tareas tipo test o respuesta corta.</p> <p>En la siguiente sesión, un compañero del grupo recopila la propuesta completa y lo expondrá a la clase. Los compañeros del que ha expuesto la tarea, serán responsables de resolver/atender dudas de los alumnos que lo necesiten.</p> | <p>Nivel 3.</p> <p>Nivel 4.</p> | <p>Participación.</p> <p>Autonomía.</p> <p>Liderazgo.</p> <p>Ayuda mutua.</p> |
| | | | <p>En lengua y literatura, en la literatura del SXV-XX, un tema es la Literatura del SXIX y se hacen grupos de 3, con 3 subtemas (generación del 98, teatro SXIX y Situación política de España).</p> <p>En la siguiente sesión, cada alumno hace un resumen de un subtema y lo expone y entre todos hacen tareas finales (poetas más famosos de la generación del 98, acontecimiento histórico importante...).</p> <p>En la tercera sesión, expondrán el tema a sus compañeros y harán las preguntas para que las resuelvan los compañeros.</p> |

| ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN POR NIVELES | | | |
|--|--|-------------------------|---|
| Estrategia | Descripción | Nivel de trabajo | Valores objetivo |
| | <p>Al inicio del trimestre, dividir en varios grupos con un tema o unidad didáctica cada uno. A cada grupo, se le da información del tema y los apartados.</p> <p>Cada grupo será responsable de hacer el tema.</p> <p>Cada alumno 1-2 apartados y luego recopilarlos, para exponerlo a los compañeros con sus objetivos, contenidos y tareas.</p> <p>Realizarán la lección magistral, rotando los turnos de “alumno-docente”</p> <p>El docente se limitará a ayudar en las dudas y dar el material a los alumnos. Los alumnos de los grupos pueden dar material a sus compañeros.</p> | Nivel 4. | <p>Autonomía.</p> <p>Liderazgo.</p> |
| <p>Ceder responsabilidades</p> | <p>Hacer tareas con alumnos de cursos inferiores donde los mayores les ayuden a realizarlas.</p> <p>Podrían ser denominadas como “Jornadas de ayuda a mis compañeros” o “Jornadas de puertas abiertas”.</p> <p>Si es posible, se podría incluir que vinieran las familias y demás invitados para motivar a los alumnos e incluso participar, viendo así los valores adquiridos a lo largo de la metodología por sus hijos/as.</p> | Nivel 5. | <p>Trasferencia de valores.</p> |
| | | | <p>En Educación Física, trabajando la Condición Física, Deportes colectivos I y Deportes alternativos (1º trimestre con 8 UD). Una UD dentro de la Condición Física es “La velocidad”.</p> <p>El grupo elaborará el tema con un guión orientativo (Manifestaciones, definición, cómo trabajarla) y lo expondrán en 1 sesión, resolviendo dudas y dándoles 1-2 tareas que realizar o preguntas, que serán resueltas en clase con ayuda de los compañeros del grupo-docente.</p> <p>En Tecnología. Tras aprender a hacer circuitos, invitar a los más pequeños para que en pequeños grupos sean ellos quien los hagan con ayuda de los mayores, quienes les dirán también premisas de seguridad, cosas a tener en cuenta.</p> <p>En el recreo, responsables de que los alumnos tiren papeles a la basura, evitar insultos o peleas...</p> |

| ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN POR NIVELES | | | |
|--|--|-------------------------|--|
| Estrategia | Descripción | Nivel de trabajo | Valores objetivo |
| El sabio mudo y el aprendiz del parchís | <p>Elaborar un juego tipo “Parchís” con distintas casillas hechas con folios creando un gran parchís humano. Jugarán alumnos mayores y pequeños por parejas, con preguntas del temario de los pequeños elaborado/ revisado por los mayores.</p> <p>Se dividirán en parejas por cada parchís, cada pareja lanza su dado mágico y saca una pregunta al azar, que deberá resolver los niños con ayuda de su compañero que solo le puede ayudar con gestos.</p> <p>Si se pilla a una ficha-pareja, se hace una “Ronda de desafío” con 3 preguntas, las cuales, el que conteste 2 preguntas bien, se hará con la posición y el que falle, se retrasará 4.</p> <p>Incluir todas las reglas que se crea conveniente para que sea lo más lúdico y didáctico posible.</p> | Nivel 5. | <p>Transferencia de valores.</p> <p>En Geografía e Historia. Elaborar un parchís “Ríos y lagos” y otro “Países y capitales”, jugando las parejas en un parchís y luego en el otro, visto durante el curso los más pequeños (capitales de países... continentes donde se sitúan ríos o países...comparativa de tamaños...).</p> |

| ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN POR NIVELES | | | | |
|--|--|-------------------------|---------------------------|--|
| Estrategia | Descripción | Nivel de trabajo | Valores objetivo | Ejemplo |
| Concurso de sabios | Realizar con cursos menores equipos y hacer un concurso de preguntas-respuestas del nivel de los pequeños, que serán los capitanes del grupo. Las preguntas serán realizadas por los mayores previamente con el profesor. | Nivel 5. | Transferencia de valores. | En Biología y Geología. A final de curso, hacer una batería de 20 preguntas de situaciones de ríos y lagos, tipos de magma, historia del planeta... De nivel de 1º realizado por alumnos de 3º de ESO. Tras formular la pregunta, los grupos deben levantar la mano si saben la respuesta, si aciertan 1 punto, si no -1 punto y rebote, ganando el equipo que tras las preguntas obtenga más puntos. |
| Transferencia a la vida real | Enseñar la aplicación fuera del colegio o del instituto de todos los valores aprendidos en el Modelo de Responsabilidad. | Nivel 5. | Transferencia de valores. | Cuando un alumno aprende a “ayudar a los demás” y en casa tiene un hermano que no logra hacer los deberes al cual suelen ayudar sus padres y decide ayudarle él para quitar trabajo a sus padres, motivando a su hermano desinteresadamente. |

5

CONCLUSIONES FINALES

El presente libro ha tenido como objetivo fundamental realizar una síntesis y descripción de los aspectos más relevantes del Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

Desde sus comienzos en los años 80, cuando surgió este novedoso modelo que utilizaba la actividad física y el deporte como herramienta para mejorar los valores en adolescentes en riesgo de exclusión social, las diferentes investigaciones han ido demostrando los beneficios de su aplicación en diferentes contextos y utilizando diferentes contenidos deportivos. En este sentido, la mayoría de estudios resaltaban los cambios producidos en los participantes, que les permitían, en última instancia, ser individuos responsables y sentirse válidos en sociedad, utilizando el ejercicio físico para lograr este objetivo.

Esta metodología, ha ido evolucionando con el paso de los años, mostrando que no solo es adecuado para contextos conflictivos, sino que, mediante la actividad física, era posible mejorar otros aspectos relacionados con el bienestar de la persona, su desarrollo personal y social y aspectos vinculados con la motivación, autonomía, liderazgo, respeto, deportividad, etc.

De este modo, las investigaciones basadas en este modelo pedagógico se extendieron, desde sus inicios en Estados Unidos, a otros países alrededor del mundo, aplicándose en miles de participantes y utilizando otros contextos, además del extraescolar, campamentos y escuelas deportivas, como el académico. Son numerosos los docentes que lo aplican en sus clases de educación física, introduciéndolo en el currículum educativo, para que su alumnado trabaje y adquiera aquellos valores personales y sociales necesarios para la vida cotidiana.

Siendo conscientes de la necesidad de educar en valores en todas las áreas del desarrollo y a través de diferentes contenidos y herramientas, estos autores han sido pioneros en adaptar los aspectos más importantes del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en el resto de asignaturas del currículum educativo. De manera que, modificando los aspectos de la propuesta inicial de Hellison, aceptando críticas, realizando cambios y buscando “perfeccionar” esta propuesta metodológica, se ha podido contrastar como es una forma de enseñar que puede servir para cualquier docente, independientemente de la materia y contenidos que imparta, siempre que esté interesado en realizar una apuesta decidida por los valores educativos.

Este modelo pedagógico promociona comportamientos, actitudes y valores, una estructura de sesión clara día a día, enseña a ser capaz de entender las diferencias con los demás, a participar, a esforzarse y persistir ante la adversidad, a adquirir autonomía, a ser capaz de liderar grupos, ser empático, ayudar a los demás y finalmente, transferir todo lo aprendido más allá del aula. Lo anterior se encuentra en línea con las actuales demandas educativas las cuales pretenden un aprendizaje contextualizado y situado, otorgándole transferencia al mismo y contribuyendo al desarrollo de las diferentes competencias clave contempladas en el currículo.

Los estudios contrastados con la aplicación del MRPS en el currículum escolar son muy recientes y aún escasos, debido a la gran novedad que supone. De cualquier modo, todos ellos muestran que los aspectos relacionados con la mejora de valores educativos, la motivación, la autonomía, la percepción de competencia o el fomento de las relaciones sociales, pueden transmitirse no únicamente a través de la actividad física y el deporte, sino con otros contenidos y materias educativas.

En palabras de diferentes profesores que han aplicado esta metodología en investigaciones recientes, se puede contrastar que cuando se habla de ¿Qué opinan del Modelo?, afirman que *“el modelo realmente funciona”, “ha enseñado otra forma de enseñar”, “me ha servido para que alumnos que nadie apostaba por ellos, ahora son diferentes”, “vengo con otra motivación, ahora si que quiero prepararme las clases”*. Y si hablamos de ¿Por qué crees que funciona?, podemos encontrar declaraciones como *“la sistematización del modelo es la clave de que funcione, la estructura funciona”, “motivar con los niveles uno a uno hasta llegar a la cima”, “enseñarles a resolver sus propios conflictos”, “permitir al profesor ser más cercano a ellos, que te vean como un referente y no como un extraño”*.

No obstante, pese a los resultados positivos de estos primeros estudios piloto que han aplicado el Modelo de Responsabilidad en otras materias educativas, son necesarias aún más investigaciones que corroboren estos resultados. En palabras de algunos docentes participantes, este modelo pedagógico es *“un método para llevar mis clases a otro nivel”* o *“una forma de enseñar que quiero llevar durante toda mi vida”*, por lo que una vez que lo han aplicado, siguen utilizando muchas de sus herramientas en sus clases.

Pero sabemos que en el campo de la educación y en el de la investigación, no todo es de una forma o de otra fija e inamovible, sino que la clave del éxito está en buscar mejorar cada día y ser críticos con la enseñanza. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social, no es una excepción a esta regla, y con el paso de los años, se ha ido perfeccionando, pero todavía, al igual que cualquier otra metodología, es susceptible de mejora y de cambio. Además, su utilización queda siempre supeditada a su vez al contexto en el que se

encuentre el centro, el grupo de estudiantes, los recursos disponibles, horarios y otros aspectos que deben hacer que, ante todo, sea algo flexible y adaptable para que se pueda sacar el máximo provecho del mismo.

Por otro lado, recientes investigaciones abogan por hibridar diferentes modelos de enseñanza, por incluir nuevos detalles al modelo existente o por probar en diferentes contextos. En este libro, los autores invitamos a todos los maestros y profesores, a seguir esta forma de ver la enseñanza con una perspectiva evolutiva y flexible, en el que la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social se adapte a las diferentes circunstancias, y una vez que se tengan estas claras, se aplique con las mejores garantías.

Finalmente, damos las gracias a todos aquellos que habéis invertido vuestro tiempo en leer este libro, ya sea para utilizar diferentes estrategias relacionadas con el Modelo de Responsabilidad Personal y Social, en vuestras clases educativas, deportivas, etc. o por propio interés científico. Gracias a vosotros, la educación es un camino de mejora continua y, en especial, gracias a todos los que se atrevan a innovar y aplicar esta metodología, porque como decía una gran deportista, Florence Griffith, *“No se fracasa, hasta que no se deja de intentar”*.

Referencias bibliográficas

Fernández-Río, J. (2015). Models-based practice reloaded: Connecting cooperative learning and adventure education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86(6), 5-7.
doi: 10.1080/07303084.2015.1054197

Heidorn, B. y Welch, M. M. (2010). Teaching affective qualities in physical education. *Strategies*, 23(5), 16-21.
doi: 10.1080708924562.2010.10590889

EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA EDUCACIÓN GENERAL

David Manzano-Sánchez

Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Graduado en Educación Primaria, Máster en Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Máster en Formación del Profesorado, Premio Nacional de Fin de Carrea Universitaria. Actualmente, trabaja con un contrato de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU, 2017-2021) y cursa el Programa de Doctorado en Ciencias de la Actividad Física por la Universidad de Murcia, siendo su línea principal la educación en valores.

Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte por la Universidad Católica de San Antonio, Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Murcia. Su línea de investigación principal trata sobre los aspectos metodológicos de la Educación Física y el Deporte y la aplicación de modelos de enseñanza con el objetivo de mejorar la convivencia escolar y los valores en los estudiantes. Es autor de numerosos artículos científicos y libros sobre esta temática. Actualmente, es profesor Contratado Doctor en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia.

Juan Andrés Merino-Barrero

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Murcia. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte por la Universidad de A Coruña obteniendo el Certificado de Aptitud Pedagógica en el año 2002 por la misma Universidad. Investiga sobre la implementación de metodologías activas y sus consecuencias en el proceso educativo, de las que manifiesta ser un fiel defensor y un apasionado del rol activo del alumno en su proceso de aprendizaje. En la actualidad, es profesor de Educación Física en centros públicos de la Región de Murcia en las etapas de Secundaria y Bachillerato. Profesor universitario en la Universidad Internacional de la Rioja en la asignatura de Didáctica de la Educación Física.

Alfonso Valero-Valenzuela

Licenciado y Doctor en Educación Física por la Universidad de Granada. Profesor Titular en la Universidad de Murcia en la Facultad de Ciencias del Deporte. Precursor del Modelo de Enseñanza Ludotécnico centrado en el aprendizaje de las disciplinas atléticas desde una perspectiva alternativa y en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social para la promoción de valores y conductas prosociales en el ámbito escolar y extraescolar.

El modelo de Responsabilidad Personal y Social es uno de los modelos pedagógicos más necesarios en la sociedad actual y este manuscrito nace de la extensa experiencia de este grupo de autores en la implementación e investigación del mismo en muchos distintos contextos. De hecho, lo manifiesta claramente el título, ya que no se limita a la Educación Física, sino que amplía su radio de acción a la Enseñanza General.

El libro se estructura en cuatro partes bien diferenciadas. Un primer capítulo en el que se hace un repaso a la actualidad de los centros educativos y los problemas de convivencia que en ellos existen. En base a éste, se presentan las bases teóricas del modelo para que los lectores puedan impregnarse de las esencias del mismo. El tercer capítulo revisa las investigaciones realizadas sobre el modelo y el cuarto y final "entra en harina" para guiar a cualquier docente que quiera llevárselo a la práctica. Para ello, comienza proponiendo unas recomendaciones dentro de una propuesta de aplicación. Ésta incluye elementos esenciales como la evaluación (elemento importante y en ocasiones olvidado), preguntas para la reflexión y estrategias para el desarrollo de la responsabilidad.

En definitiva, se trata de un libro completo que puede ayudar tanto a investigadores como a docentes a acercarse y usar este modelo pedagógico.

*Dr. Javier Fernández-Río
Profesor Titular de Universidad. Universidad de Oviedo*

