



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL. VARIABLES DE ESTUDIO ASOCIADAS A SU IMPLEMENTACIÓN**

**Juan Andrés Merino Barrero**

Profesor de Educación Física. IES Dr. Pedro Guillén (Murcia, España)

Email: merinobarrero@gmail.com

**Alfonso Valero Valenzuela**

Profesor Titular. Universidad de Murcia. España (Murcia, España)

Email: avalero@um.es

**Noelia Belando Pedreño**

Personal Docente e Investigador. Universidad Isabel I (Burgos, España)

Email: noeliaspsort.belando@gmail.com

### **RESUMEN**

El objetivo fundamental de este estudio es exponer los elementos claves del Modelo de Responsabilidad y Social desarrollado por Donald Hellison (2011) así como de las estrategias generales y específicas para la promoción de la responsabilidad desde las clases de Educación Física. De igual modo, se identifican las principales variables que se han investigado asociadas a su implementación en diferentes contextos y las nuevas tendencias en su estudio desde planteamientos híbridos con otros enfoques metodológicos. Este modelo pedagógico ofrece un papel activo a los alumnos, en línea con las demandas de los actuales enfoques legislativos educativos.

### **PALABRAS CLAVE:**

Educación Física; Escolares; Implementación; Modelos Pedagógicos; Responsabilidad.

## INTRODUCCIÓN.

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) desarrollado por Donald Hellison hace cuatro décadas (Hellison, 2011). 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 específicamente en el deporte así como en la vida cotidiana (Hellison & Wright, 2003). 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, Delgado-Noguera & Escartí, 2013). Uno de los contextos que más interés ha suscitado en la comunidad científica en los últimos años es el educativo desde el área de Educación Física (Escartí, Gutiérrez, Pascual & Marín, 2010a) aunque el contexto extraescolar (Cechini, Montero & Peña, 2003) los programas de garantía social (Jiménez, 2000; Pardo, 2008) o el medio natural (Caballero, 2015) también han sido objeto de aplicación. En base a esto, centraremos nuestro contexto de actuación en el ámbito educativo, buscando establecer y esclarecer los elementos claves del MRPS.

## 1. EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL. ELEMENTOS CLAVES.

### 1.1. PILARES METODOLÓGICOS

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 los siguientes pilares metodológicos sobre los 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.

## 1.2. NIVELES DE RESPONSABILIDAD.

En base al fundamento metodológico expuesto, se propone el trabajo de la responsabilidad en diferentes niveles que describen la necesidad de repartir el poder, control y la gestión de la sesión entre el profesor y alumnado de un modo democrático. Éstos deben conocer los objetivos y 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. El trabajo de los niveles de responsabilidad, si bien Hellison (2003) los presenta de modo progresivo y acumulativo, no implica su desarrollo independiente aunque se recomienda trabajar el nivel 5 (transferencia) desde el primer día de clase. Cada nivel está determinado por unas estrategias y métodos específicos a desarrollar por los alumnos y el profesor, cuyo propósito es interactuar entre ellos con miras a mejorar sus comportamientos y actitudes desarrollados por ellos mismos y buscando su transferencia a otros contextos fuera del aula.

Durante el comienzo del programa, se presenta a los estudiantes los cinco niveles de responsabilidad como una serie de metas a alcanzar y que les harán ser personas responsables una vez conseguidas.

- **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 & Gutiérrez, 2005). Deben manifestar tres aspectos relacionados con el respeto a los demás:

- Respetar sus opiniones, formas de ser y actuar siendo cualquier tipo de violencia física o verbal evitada.
- 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 atención sobre su propia conducta, autoevaluación en base a estándares de comportamiento y expresiones, emociones generadas como respuesta a los juicios que ha realizado el alumno de su comportamiento.

Es característico de este nivel alumnos que pueden no 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 para enseñar. Es quizás uno de los más importantes pues, de no conseguirse, será difícil generar un clima de respeto que permitan la aparición de aspectos como la participación, autonomía personal o la ayuda entre compañeros.

- **Nivel II: participación y esfuerzo.**

El objetivo de este nivel es ofrecer experiencias positivas a los alumnos buscando que elaboren sus propios criterios de éxito así como objetivos para alcanzarlo. Uno de los problemas que nos encontramos en este nivel es la diferencia en la orientación de los alumnos para alcanzar el éxito dado que unos lo orientan hacia el ego o competición mientras que otros lo orientan a la tarea, siendo su éxito la mejora y el aprendizaje de cosas nuevas (Escartí et al., 2005). El aspecto principal que se trabaja en este nivel es la utilización de gran variedad de tareas que le proporcionen a los alumnos la oportunidad de experimentar y elegir aquellas que más le gusten, motiven, tratando de concienciarles sobre una nueva definición del éxito, el cual estará identificado con alcanzar los objetivos y esforzarse aunque la tarea no salga bien en los inicios. 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.

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, 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 sea capaz de tomar decisiones y planificar su trabajo de modo autónomo, siendo capaces de llevar a cabo un plan personal de actividad física.

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

Este nivel se centra en dos aspectos importantes de la responsabilidad social: la empatía, entendida como el respeto a puntos de vistas diferentes al suyo, poniéndose en el lugar del otro cuando sea necesario, y el liderazgo para lo cual el docente asignará a varios estudiantes el estar a cargo de un grupo, promoviendo el trabajo cooperativo y recayendo la decisión final en el responsable del grupo. Se busca en este nivel conseguir ayudar a otros sin arrogancia, siempre que lo soliciten y evitar comportamientos egocéntricos en favor de los solidarios.

- **Nivel V: Transferencia fuera del contexto deportivo.**

Se busca que los estudiantes apliquen a otros ámbitos de su vida (otras clases, en el recreo, 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.

En síntesis de lo expuesto, 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 (ver Figura 1) (Escartí, Gutiérrez, Pascual & Wright, 2013).

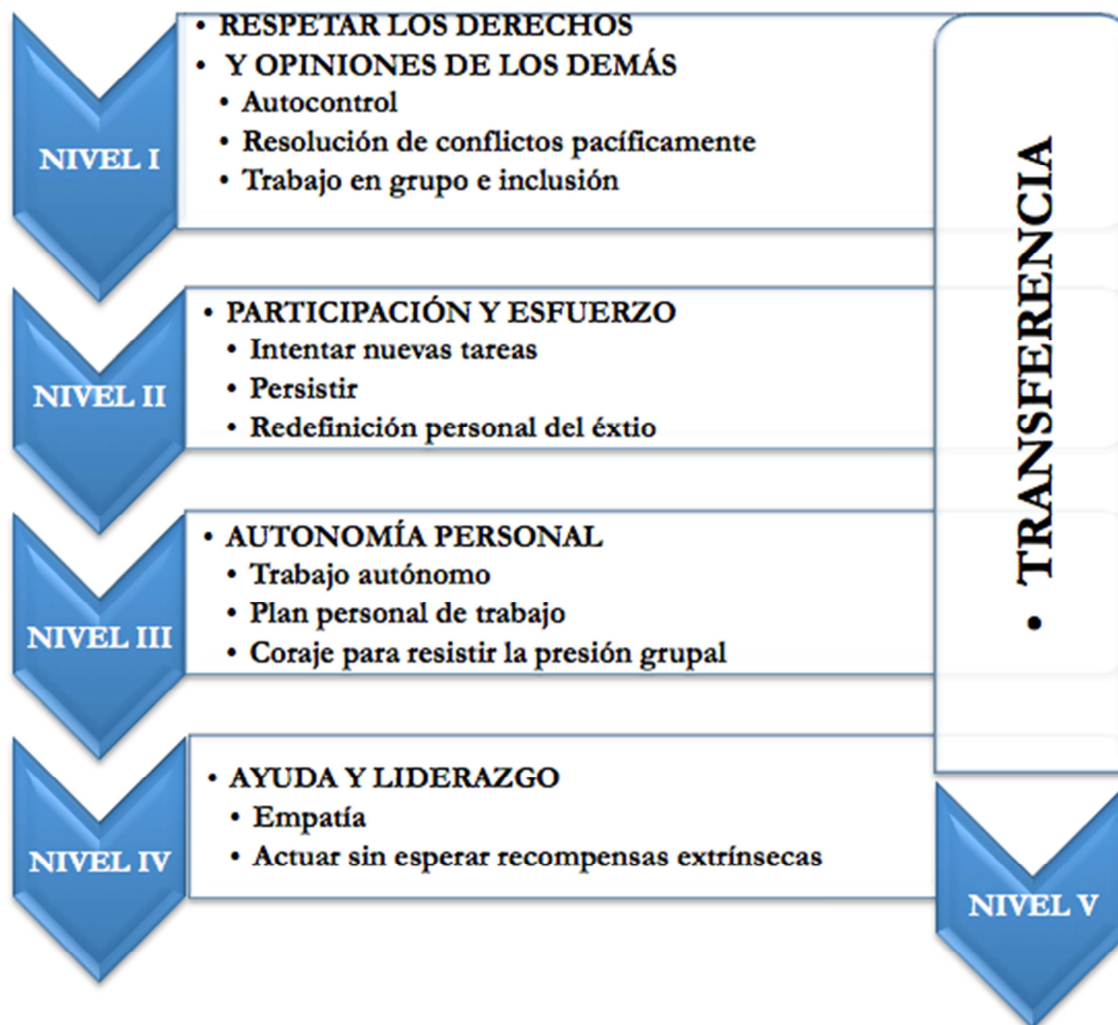


Figura 1. Relación de objetivos, componentes y niveles del MRPS (Hellison, 2011).

### 1.3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA FOMENTAR LA RESPONSABILIDAD.

Siguiendo a Hellison (2011), la puesta en práctica de los diferentes niveles de responsabilidad y de los fundamentos metodológicos se promociona mediante una serie de estrategias metodológicas generales y específicas. Como estrategias metodológicas generales, el profesor de Educación Física debe implementar las siguientes durante la aplicación del MRPS (ver 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
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 les den 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)	

Dichas estrategias metodológicas generales deben ser complementadas por estrategias específicas en el trabajo propio de cada nivel. Se destacan las siguientes (ver Figura 2)



Figura 2. Estrategias metodológicas específicas (Hellison, 2003).

De igual modo, Hellison (2011) aporta una serie de estrategias metodológicas para resolver situaciones conflictivas individuales (principio de acordeón, progresiva separación del grupo, etc.) y colectivas (árbitros ellos mismos, tribunal del deporte, etc.) que ayudarán a trabajar los diferentes valores asociados a los niveles generando en ellos comportamientos responsables con miras a ser mejores personas.

#### 1.4. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN EDUCATIVA.

Durante la puesta en práctica del MRPS, la sesión es un elemento fundamental, debiendo respetar siempre la misma estructura de trabajo con el fin de acostumbrar a los alumnos al cumplimiento de las normas establecidas y la proyección de expectativas. Propone una estructura de sesión dividida en 4 partes diferenciadas:

- **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. Los alumnos, sentados preferentemente en círculo, escuchan al docente que expondrá de forma concisa el objetivo educativo de forma que los alumnos tengan claro que se espera de ellos en esa determinada sesión. Posteriormente, debe explicar la actividad física a realizar y las normas para llevarlas a cabo.

- La responsabilidad en la acción. Se entiende como la parte principal de la clase y corresponde al momento de desarrollar las diferentes actividades físicas propuestas en relación a los objetivos planteados buscando que los estudiantes aprendan a comportarse con responsabilidad en la realización de las tareas. Éstas 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 la parte de actividad física de la sesión, los alumnos dispuestos preferentemente en círculo del cual forma parte el docente dedican 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. 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 2 ó 3 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.

## 2. INVESTIGACIONES SOBRE EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.

En las últimas décadas el cuerpo teórico generado a la sombra del MRPS ha crecido enormemente debido al interés suscitado, la aplicación contrastada y los beneficios generados en torno a él. Ello implica la génesis de una amplia base teórica y contrastación empírica que sitúa al MRPS como un programa sólido de desarrollo de valores utilizando la actividad física y el deporte como un medio que nos lleva hacia ellos (Meléndez & Martinek, 2015; Walsh, Ozaeta & Wright, 2010). Como consecuencia, los diferentes contextos de aplicación han ido explorando la posibilidad de beneficiarse de sus postulados, cada vez en mayor medida, avanzando desde el contexto extraescolar de sus inicios hasta las clases de Educación Física. Caballero et al. (2013), realizan una revisión teórica de los principales contextos y elementos de aplicación del programa. Surge en un intento de actualizar la revisión realizada por Hellison y Walsh (2002), buscando centrar y comparar los elementos estudiados sobre él en EEUU y España. Los autores, analizan los principales contextos de aplicación, el perfil de los participantes, su edad, la duración del programa de intervención, los contenidos impartidos en el programa, diseños metodológicos empleados así como un análisis de las principales conclusiones por niveles de responsabilidad trabajados. Posteriormente, el MRPS, dada su contrastada utilidad, está siendo implementado en otros países como Nueva Zelanda (Gordon, 2010), El Salvador (Carreres, 2014), Turquía, Portugal (Gordon, Thevenar & Hodis, 2012), Corea del Sur (Jung & Wright, 2012) o Finlandia (Romar, Haag & Dyson, 2015).



## 2.1. PRINCIPALES VARIABLES ANALIZADAS VINCULADAS AL MRPS.

Las principales variables de estudio analizadas en relación al MRPS muestran un incipiente interés en analizar la evolución de conductas positivas vinculadas a la responsabilidad personal y social (Wright & Burton, 2008). 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 Walsh (2002), 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, White, y Gaebler-Spira (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.

Se ha estudiado también comportamientos de autocontrol en relación al respeto con el material, compañeros, instalaciones, normas (Hayden, 2010; Wright & Burton, 2008; Walsh et al., 2010) obteniendo mejoras evidentes en una población de jóvenes en clases de Educación Física. Hellison y Wright (2003) analizan cómo el programa de responsabilidad contribuye a establecer y mantener un clima de aula positivo y favorecedor del aprendizaje. Walsh (2007) obtuvo 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 & Pascual, 2011) o el disfrute de la actividad (Guan, Xiang, McBride & Bruene, 2006).

Todos estos beneficios y resultados obtenidos hizo que se aumentara el interés por su aplicación en nuestro país y se haya convertido en uno de los modelos pedagógicos más estudiados en la concepción educativa actual, basada en competencias, fomentando la autonomía y cesión de responsabilidad en los alumnos. Bien es cierto que, el programa no produce efectos espontáneamente y se requiere la formación, cada vez más específica, del profesorado que lo implementa así como la necesaria capacidad de adaptación al contexto (Beaudoin, Brunelle & Spallanzani, 2015).

## 2.2. ESTUDIO DE LA RESPONSABILIDAD EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN FÍSICA.

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 & 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 & 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, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez-Taboada y Chacón (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, Buelga, Gutiérrez & Pascual, 2009; Escartí et al., 2005). 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 & 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, Escartí, Llopis & Gutiérrez, 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 & 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 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 & 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 & 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 (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 & 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 & 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 dirigido por D. Alfonso Valero en la Universidad de Murcia ha aportado avances en relación al MRPS. Sus trabajos publicados han analizado 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 & Valero, 2014; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero & De La Cruz, 2013; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, De La Cruz & Esteban Luis, 2012).

### 2.3. NUEVAS TENDENCIAS EN EL ESTUDIO DE LA RESPONSABILIDAD.

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 & 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 irreducibilidad 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 & van Der Mars, 2011) por compartir planteamientos de responsabilidad, tratando superar las limitaciones que muestra el MED. Gordon (2010) 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 (2016) 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 gran modelo pedagógico hibridado con el MRPS es el Aprendizaje Cooperativo (AC) (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016). Uno de las limitaciones presentadas por el AC está en la posibilidad de aparición de la *holgazanería social* (Latane, Williams & 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 & 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, 2015; Fernández-Río & 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.

### 3. CONCLUSIONES.

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social, tras el análisis realizado, se presenta como un Modelo Pedagógico activo, en continuo avance tal y como demuestra el cuerpo de investigaciones generado en torno a él. Las nuevas tendencias actuales en el estudio de la responsabilidad abren líneas futuras para estudios que pretendan promocionar comportamientos responsables y valores asociados a su implementación. De este modo, se postula como una opción vinculada con el actual paradigma educativo, dado que responde a la demanda de metodologías activas y competenciales, en las que se fomenta la autonomía y responsabilidad de los alumnos en favor de una sociedad en la que necesitan ser reforzados y promocionados, tal y como afirmaba Hellison en sus planteamientos iniciales.

### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Beaudoin, S., Brunelle, J. P. & Spallanzani, C. (2015). The journey of two Physical Education and Health Teachers in Learning to Teach Personal and Social Responsibility. *PHEnex Journal*, 7(2), 1-16.

Belando, N., Ferriz-Morrel, R. & Moreno-Murcia, J. A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora de la responsabilidad personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)*, 29(8), 202-222. doi: 10.5232/ricyde2012.02902

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. & 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. & Escartí, A. (2013). Analysis of teaching personal and social responsibility model-based programs applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2), 427-441. doi: 10.4100/jhse.2012.82.10

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., Montero, J. & Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social sobre los comportamientos de fair play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.

Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sport and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.

Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M. & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 62(1-2), 45-52.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez-Taboada, C. & Chacón, T. (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. & Marín, D. (2010a). 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. & Marín, D. (2010b). 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., Pascual, C. & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.

Escartí, A., Gutiérrez, M. & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 119-130.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. & Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar la responsabilidad (TARE). *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. & 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., Wright, P. M., Pascual, C. & Gutiérrez, M. (2015). Tool for assessing responsibility-based education (TARE) 2.0: Instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 55-63. doi: 10.13189/ujp.2015.030205

Fernández-Río, J. (2014). Investigación-acción en una experiencia de co-evaluación en educación secundaria en el marco del modelo comprensivo de iniciación deportiva. *Revista de Educación Física*, 30(1), 21-29.

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

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Aznar, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.

Fernández-Río, J. & Méndez-Giménez, A. (2008). Nexos de unión entre el Aprendizaje Cooperativo y la Enseñanza Comprensiva (TGfU) para la iniciación deportiva escolar, o la necesidad de evolución en la metodología cooperativa para ampliar su campo de influencia. En C. Velázquez, J. J. Barba y C. Castro (coords) *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp.1-22). Valladolid: La Peonza.

Gordon, B. (2010). *Teaching personal and social responsibility through physical education: An examination of the Teaching Personal and Social Responsibility model when taught in a New Zealand secondary school*. Saarbrücken: Lambert Academic. doi: 10.1123/jtpe.29.1.21

Gordon, B., Thevenard, L. & Hodis, F. (2012). A national survey of New Zealand secondary schools physical education programs implementation of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 197-212.

Guan, J., Xiang, P., McBride, T. & 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. & Pascual, C. (2011). Relaciones entre la empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338.

Hastie, P. & Buchman, A. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 71(1), 25-38.

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. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3er. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D. & 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.610-626). London: Sage.

Hellison, D. & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.

Hellison, D. & Wright, P. M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.

Jiménez, P. J. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Jiménez, P. J. & Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Jung, J. & Wright, P. M. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: A multiple case study of "at risk" middle schools students in Physical Education. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. 14(2), 140-160.

Latane, B., Williams, K. & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of personality and social psychology*, 37(6), 822-832.

Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B. & Pickering, M. (2008). Measuring Students' perceptions of Personal and Social Responsibility and de Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178. doi: 10.1123/jtpe.27.2.167

Meléndez, A. & Martinek, T. (2015). Life after Project Effort: Applying Values Acquired in a Responsibility-based Physical Activity Program. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)*, 41(9), 258-280. doi: 10.5232/ricyde

Menéndez, J. I. & Fernández-Rio, J. (2016). Hybridizing Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility: an experience through an educational kickboxing program. *Retos*, 30, 150-158.

Metzler, M. W. (2005). Implications of models-based instruction for research on teaching: A focus on teaching games for understanding. *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice*. Human Kinetics, Champaign, IL, 183-197.

Newton, M., Watson, D., Kim, M. & Beachman, O. (2006). Understanding motivation of undeserved youth in physical activity settings. *Youth Society*, 37, 348-371.

Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte*. Estudio Múltiple de Casos: Getafe, L'Águila y Los Ángeles. Tesis Doctoral Europea, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Pascual, C., Escartí, A., Llopis, G. & Gutiérrez, M. (2011). La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social (PRPS) en los estudiantes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(3), 341-361.



Romar, J. E., Haag, E. & 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.

Rovegno, I. (2006). Teaching and learning tactical game play at the elementary school level: the role of situated cognition. En N. Wallian, M. P. Poggi, y M. Musard (Eds.) *Co-construire des savoirs: les métiers de l'intervention dans les APSP*, 115-126. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comte.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A. & De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. *European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Díaz, A. & Valero, A. (2014). *Mejora de la convivencia escolar a través de la Educación Física. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social*. Saarbücken, Deutschland: Editorial Académica Española.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De La Cruz, E. & Esteban Luís, 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.

Siedentop, D., Hastie, P. A. & van Der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education* (2ªEd.). Champaign, IL, Human Kinetics.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning* (2nd edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Vizcarra, M. T. (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco, Bilbao.

Walsh, D. S. (2007). Supporting youth Development Outcomes: An Evaluation of a Responsibility Model-Based Program. *The Physical Educator*, 64(1), 48-56.

Walsh, D. S., Ozaeta, J. & 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. & Kim, M. (2003). Recognition of values-based constructus in a summer physical activity program. *Urban Review*, 35, 217-232.

Wright, P. M. & 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(2), 138-154.

Wright, P. M. & Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument development, content validity, and interrater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219.

Wright, P. M., White, K. & 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*, 23, 71-87

Fecha de recepción: 2/8/2017  
Fecha de aceptación: 10/9/2017