

# Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional»

Amparo Escartí Carbonell, Melchor Gutiérrez Sanmartín,  
Carmina Pascual Baños, Diana Marín Suelves

*Universitat de Valencia*

Cristina Martínez Taboada, Yaira Chacón Flores

*Universidad del País Vasco*

## Resumen

El propósito fundamental de esta investigación ha sido adaptar el Programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (1985) y aplicarlo durante las clases de Educación Física impartidas a adolescentes en situación de riesgo con el objetivo de enseñarles responsabilidad. En este artículo, se describe el modo de implantación del programa y las distintas estrategias empleadas para llevarlo a cabo. Para evaluar la eficacia del programa, se valoraron las manifestaciones de responsabilidad personal y social mediante la observación de los comportamientos de los alumnos durante las sesiones en las que se implantó el programa. De los resultados se concluye que, en el transcurso de la intervención, se produjo una apreciable reducción de las conductas agresivas y de interrupción por parte de los alumnos, mientras que tanto las conductas de no colaboración, como las conductas de ayuda se mantuvieron estables. La evaluación del programa refleja la utilidad del modelo para aumentar los comportamientos de responsabilidad en los adolescentes en situación de riesgo, aunque su duración (un trimestre) parece insuficiente para completar el aprendizaje de responsabilidad social (ayudar y colaborar).

*Palabras clave:* responsabilidad personal y social, educación física, deporte, intervención psicosocial.

---

Este trabajo ha sido desarrollado gracias a la concesión de una ayuda de I+D del Ministerio de Ciencia y Tecnología (PGC-2000-2225-E). Los autores de este trabajo queremos agradecer la valiosa colaboración prestada por la Dra. M<sup>a</sup> Teresa Anguera Argilaga, experta en metodología observacional, para la elaboración del registro de conductas así como el diseño y análisis de la observación en general.

**Abstract:** *Teaching personal and social responsibility to a group of at-risk adolescents: an «observational» study*

The main purpose of this research has been to adapt Hellison's Personal and Social Responsibility Programme (1985) and to use it for teaching responsibility to a group of at-risk adolescents through physical education classes. This article describes the way to implement the programme and the different strategies used for putting it into action. In order to evaluate the efficacy of the programme, we observed the students' behaviour during the sessions in which the programme was implemented and made assessments of signs of personal and social responsibility. On the basis of the results, it can be concluded that over the course of the programme there was a significant reduction in the students' aggressive and disruptive behaviour, while their behaviour with regard to collaborating and providing assistance remained unchanged. The evaluation of the program demonstrates the usefulness of this model to improve the responsible behaviour of at-risk adolescents. However, the duration (one term) would seem to be insufficient to complete the learning of social responsibility (providing assistance and collaboration).

*Key words:* personal and social responsibility, physical education, sports, psychosocial activities.

## Introducción

La adolescencia es un período de transición entre la infancia y la juventud en el que se experimentan importantes cambios físicos, psicológicos y sociales. Algunos de estos cambios se materializan en la búsqueda de la identidad personal y la autonomía, de una mayor intimidad con los pares, en el alejamiento del vínculo parental, en el desarrollo de la sexualidad y el desarrollo cognitivo (Steinberg, 1993). Los adolescentes que denominamos «de riesgo» tienen que hacer frente, a menudo, a los problemas que se derivan de una situación familiar desestructurada, la baja competencia académica, la baja percepción de auto-eficacia, la baja autoestima o los problemas de conducta. Las investigaciones que se han centrado en el estudio de las razones por las que los adolescentes se involucran en conductas violentas, en el consumo de drogas y de alcohol o en actividades delictivas han identificado cuatro grupos de factores: los sociales y recreativos, como ser parte de un grupo; los relacionados con el ambiente familiar y social; la carencia de las suficientes habilidades sociales, de responsabilidad y de autocontrol; y la falta de optimismo en lo referente al futuro. La violencia juvenil y el uso de drogas y alcohol

es el resultado de un conjunto de variables que afectan a todos los estratos de la sociedad actual, desde las familias acomodadas, hasta las familias sin recursos. Las fuentes de riesgo se encuentran en las escuelas, en la sociedad, en la familia y en las condiciones existentes fuera del colegio. Por ello, es necesario plantear programas de intervención social que permitan a los adolescentes desarrollar recursos cognitivos y psicológicos que les ayuden a interpretar lo que es bueno y malo para ellos y actuar de acuerdo con estos criterios (Danish y Nellen, 1997; Escartí et al., 2002, 2003; Gutiérrez, 2003, 2004; Hastie y Buchanan, 2000; Hellison, 1995; Hodge y Danish, 1999; Jiménez, 2000; Martinek, McLaughlin y Schilling, 1999; McKenney y Dattilo, 2001).

Las clases de educación física representan un espacio educativo muy especial dentro de la escuela. Su entorno –libre de pupitres y de libros, simbólicamente asociados a situaciones de fracaso y estrés– y las actividades que allí se practican permiten a los estudiantes tener relaciones interpersonales muy abiertas tanto con sus iguales, como con sus profesores (McHugh, 1995). Por su carácter público y fácilmente observable, las actividades físicas y deportivas ofrecen a los adolescentes de riesgo la oportunidad de demostrar de modo tangible e inmediato habilidades personales y sociales que en otros contextos educativos les puede resultar más difícil de manifestar (Hellison, 1978; Johnson y Johnson, 1995; Miller, Bredemeier y Shields, 1997). El deporte ofrece a los adolescentes la oportunidad de potenciar aspectos que para ellos son importantes, como la pertenencia a un grupo, y les permite demostrar capacidad y conseguir logros. Los valores formativos característicos de la propia participación deportiva, como aprender a trabajar bajo presión, resolver problemas, trabajar en grupo con orientación socialmente positiva, establecer metas a corto y largo plazo, demorar la recompensa, o recibir y beneficiarse del feedback de otros, convierten esta actividad en una buena metáfora de la vida. Además, las habilidades en el manejo de las diferencias y de colaboración, que se aprenden en el ámbito deportivo, pueden transferirse a otras esferas de la vida.

En estas tres últimas décadas, han surgido diferentes programas de intervención que han tomado como punto de partida el deporte o la actividad física para lograr el objetivo de mejorar el desarrollo personal y social de los adolescentes «en riesgo». Estos programas se han llevado a cabo en diferentes modalidades y han tenido lugar durante las clases de educación física, en actividades extraescolares o en campamentos ofertados por la escuela o los servicios sociales. Los objetivos y la efectividad de los distintos programas son muy variados. Sin embargo, la mayoría de ellos se han centrado en incrementar en los sujetos el razonamiento moral, las atribuciones, el auto-concepto, la auto-percepción de eficacia, y la comprensión del mundo y de los demás. Algunos de estos programas han demostrado su efectividad, ya que han reducido en

casi un 40% las conductas de riesgo y mejorando las habilidades sociales y la integración social de los adolescentes (véase Collingwood, 1997).

De todos ellos, el «Programa de Responsabilidad Personal y Social» (PRPS) –propuesto por Hellison (1978, 1985, 1995)– es uno de los más consistentes. A lo largo de más de 20 años, Don Hellison ha demostrado su utilidad en el ámbito aplicado. Este programa fue diseñado con el objetivo de que los adolescentes y jóvenes de riesgo vivieran experiencias de éxito que favorecieran que desarrollaran sus capacidades personales y sociales, y su responsabilidad social tanto en el deporte, como en la vida. Este modelo es el resultado de 25 años de trabajo de campo (Hellison, 1978, 1985, 1995) y va más allá de los programas tradicionales de deporte o educación física, ya que sostiene la necesidad de enseñar a través del deporte comportamientos y valores que mejoren la vida de los estudiantes. El PRPS de Don Hellison asocia dos valores al bienestar y al desarrollo personal: el esfuerzo y la autogestión. También asocia otros dos valores al desarrollo y a la integración social, dichos valores son, respectivamente: el respeto a los sentimientos y los derechos de los demás; y la capacidad de escuchar y ponerse en el lugar de los «otros». Cuando los adolescentes son capaces de entender dichos valores y comportarse de acuerdo con ellos, han alcanzado lo que el programa denomina Responsabilidad Personal y Social (RPS).

Según Hellison, a través del PRPS, los adolescentes aprenden a desarrollar su responsabilidad social de modo gradual. Los adolescentes de riesgo, al comienzo, se encuentran en el nivel 0, que se caracteriza por las conductas irresponsables, la falta de autocontrol, la falta de respeto a los compañeros y al profesor, la falta de metas a medio y largo plazo, y el desinterés por su futuro. Para aprender los comportamientos relacionados con los valores del programa, los adolescentes tendrán que ir superando de modo progresivo los siguientes niveles:

- Nivel 1: El respeto por los derechos y sentimientos de los demás. Se concreta en conductas tales como respetar a los demás, escuchar al profesor y a los compañeros, no interrumpir...
- Nivel 2: La participación. En este nivel, los estudiantes ya tienen que aprender a participar en las actividades de clase, aunque aún bajo la supervisión del profesor. Implica la adopción de conductas como participar en las actividades propuestas, respetar los turnos o cumplir las reglas del día.
- Nivel 3: La autogestión. Se insiste en actividades en las que los adolescentes tienen que aprender a asumir responsabilidades y a gestionar su tiempo. Se pone de manifiesto en comportamientos como planificar el aprendizaje, ponerse

metas a corto y largo plazo, evaluar sus resultados, y planificar su futuro a medio y largo plazo.

- Nivel 4: La ayuda. Los estudiantes deben aprender a cuidar a otros, hacer proyectos de servicios, cuidar el material y atender las necesidades de sus compañeros.
- Nivel 5: Fuera del gimnasio. Han de aplicar en otros contextos lo que se ha aprendido en el programa.

El PRPS presenta la ventaja respecto a otros programas ya que, al estar estructurado por niveles de aprendizaje, es muy sencillo de aplicar en contextos educativos (Miller, Bredemeier y Shields, 1997). Algunos autores han reconocido que el PRPS es un instrumento ejemplar para introducirlo en el diseño de las clases de educación física y de otras materias educativas (Siedentop, 1994). Otros autores han destacado su utilidad como una alternativa muy valiosa a la hora de ayudar a poblaciones con necesidades especiales, sobre todo, jóvenes en riesgo (Pangrazi, 2001; Rink, 1993). Ha sido aplicado a diferentes poblaciones compuestas tanto por niños de escuela elemental, como por adolescentes (Hellison, 1995). Sin embargo, a pesar de que es un modelo que ha resultado innovador y ha generado gran interés en la comunidad científica, en especial entre los profesionales de la educación física y los psicólogos del deporte orientados a los aspectos educativos de la práctica deportiva, algunos autores han lamentado la falta de trabajos empíricos que demuestren su efectividad (Shields y Bredemeier, 1995; Newton, Sandberg y Watson, 2001; Hellison y Walsh, 2002). Quizá una de las críticas que se le puede hacer al PRPS de Hellison es que se encuentra poco estructurado desde un punto de vista formal, lo que hace difícil que otros profesionales puedan replicarlo.

Por todo ello, el objetivo fundamental de esta investigación fue aplicar el PRPS (Hellison, 1985) a una muestra de adolescentes en riesgo, para tratar de sistematizarlo y adaptarlo al contexto español. Así mismo, evaluamos los cambios que se produjeron, a lo largo de las sesiones, en aquellos comportamientos de los adolescentes que estaban relacionados con la responsabilidad social. Para elaborar el diseño de la intervención, nos basamos en los supuestos de Rappoport (1977), quien considera que, al desarrollar una intervención, es necesario identificar a quién va dirigida, de qué manera se va a realizar y cuáles son los materiales que se emplearán en su implantación. En respuesta a estas preguntas, cabe señalar que nuestra intervención estuvo dirigida a un grupo de adolescentes en riesgo, se llevó a cabo durante las clases de educación física y para ello utilizamos la actividad física como metáfora con el fin de enseñar. Enseñamos la RPS siguiendo la metodología docente de Hellison (1995). Para analizar la evolución de los comportamientos de los alumnos a lo largo de las sesiones de la

intervención y valorar los efectos del programa en el comportamiento de los participantes, utilizamos la observación directa. La metodología «observacional» permite valorar lo que ocurre en el ambiente natural donde se desarrolla una intervención y obtener descripciones de la interacción de los sujetos con el grupo, así mismo, facilita la medición de comportamientos no verbales (Anguera, 1990). Además, es una técnica cada día más extendida dentro del ámbito de los estudiosos del deporte y de la conducta motriz en general (Anguera, 1999). Por consiguiente, lo que hemos pretendido en esta investigación, como contribución al conocimiento, ha sido, por un lado, la estructuración y posterior aplicación de un modelo de intervención en el aula para mejorar la responsabilidad social de los escolares, y, por otro, el empleo de la metodología «observacional» como herramienta de evaluación de los progresos de los participantes.

## Método

### Participantes

Los participantes fueron 13 adolescentes, 11 chicos y 2 chicas, de edades comprendidas entre los 15 y los 16 años, todos ellos miembros del Programa de Adaptación Curricular en Grupo (PACG) de 4º de la ESO de un instituto público de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. Los PACG fueron aprobados por el Ministerio de Educación para albergar a aquellos adolescentes que, por sus problemas de comportamiento, presentaban serias dificultades para integrarse en el grupo clase. Estos programas están dirigidos a los que conceptualmente entendemos como adolescentes en riesgo.

Los participantes en la intervención habían sido asignados por sus profesores y por el departamento de orientación a un grupo PACG porque presentaban problemas para adaptarse a la actividad escolar, retraso que dificultaba su desarrollo educativo en el grupo ordinario que les correspondía por edad, y manifestaban deficiencias en la convivencia con sus compañeros y graves problemas de conducta en el ámbito escolar en general.

El nivel sociocultural de las familias de estos estudiantes era medio-bajo. Para establecer el índice sociocultural de los padres, se siguió como criterio tomar en conside-

ración el nivel de estudios de ambos progenitores, el cual oscilaba entre estudios primarios y Bachiller o Formación Profesional.

A lo largo de la intervención, se produjo el abandono de tres participantes, dos chicas y un chico. Las chicas dejaron la intervención con el apoyo de los padres y el chico estaba pendiente de juicio por actos delictivos, por lo que dejó de acudir a la escuela y de participar en el programa.

## Instrumentos

### Hoja de registro de los comportamientos de responsabilidad social

En esta hoja, se recogieron todos los comportamientos de responsabilidad social que acontecieron durante las sesiones de la intervención. Los comportamientos que se registraron se encontraban conceptualmente relacionados, positiva o negativamente, con tres de los niveles de RPS establecidos por Hellison (1995, 2003), el nivel 1 (respeto a los derechos y sentimientos de los demás), nivel 2 (participación y esfuerzo) y nivel 4 (ayuda a los demás). El nivel 3 (autogestión) y el nivel 5 (aplicar lo aprendido fuera del gimnasio) son expresiones de responsabilidad personal difícilmente cuantificables a través del método de observación, por lo que, al elaborar la hoja de registro «observacional», decidimos omitirlos y medir solamente las conductas correspondientes a los niveles 1, 2 y 4. Los eventos que se observaron en la hoja de registro son los siguientes:

- Agredir (A). Se define como la conducta deliberada de dañar a otros utilizando medios violentos. Los comportamientos que se han observado y categorizado como agresión son: agresión verbal -los insultos directos y las descalificaciones que pueden ir dirigidas hacia el profesor o hacia los compañeros- y agresión física -la conducta física que produce daño.
- Interrumpir (I). Se considera como interrupción la acción que impide el curso de una tarea sin emplear la violencia: las interrupciones verbales con ruidos, los gritos, el no respetar el turno de palabra del profesor o de los compañeros o las interrupciones físicas -que consisten en obstruir el paso, e impedir físicamente al profesor o a los compañeros realizar una actividad.
- Estas dos categorías (Agredir e Interrumpir) están conceptualmente relacionadas, de manera negativa con el Nivel I -Respeto a los derechos y sentimientos de los demás (Hellison, 1995).

- **No colaborar (NC).** La no colaboración es el comportamiento que impide el funcionamiento del grupo y de la clase. Se puede manifestar con el profesor, al no realizar la actividad propuesta para la clase, o con los compañeros, al negarse explícitamente a realizar la actividad con algún compañero o al abandonar la actividad sin haberla concluido, estropeando la marcha de la misma. Este evento se relaciona conceptualmente de manera negativa con el Nivel II –Participación y Esfuerzo (Hellison, 1995, 2003).
- **Ayudar (AY).** Se denomina ayuda a todo comportamiento que beneficia a otro. El alumno puede ayudar al profesor –distribuyendo el material, recogiendo el material, presentándose voluntario para realizar una tarea, aportando ideas, dando las gracias, pidiendo disculpas y reconociendo un error verbalmente– o ayudar a los compañeros –enseñando a un compañero una actividad, dando ánimo a los demás, mediando en la resolución de un conflicto, dando las gracias, pidiendo disculpas y reconociendo un error. Estos comportamientos se relacionan positivamente con el nivel IV (ayuda a los demás).

### **Ficha de registro de cada sesión de la intervención**

Esta ficha recoge la siguiente información: el número de la sesión (1, 2... hasta 20), la fecha, el nivel de responsabilidad que se está trabajando en la sesión (I hasta IV), los objetivos educativos –comportamientos específicos que se desean conseguir en la sesión relacionados con el nivel que se está trabajando–, la relación de las actividades de la sesión, una evaluación del profesor en una escala de 1 a 7, donde 1 significa que no se han cumplido ninguno de los objetivos y 7 que se han cumplido totalmente. Y, por último, esta hoja recoge también una breve reflexión del profesor sobre cómo ha funcionado la clase ese día y si se han cumplido los objetivos de responsabilidad propuestos.

## **Procedimiento de implantación del PRPS**

### **Fase I. Selección de los alumnos**

Como ya ha quedado señalado al describir la muestra, los adolescentes seleccionados pertenecían a un grupo PACG. La razón por la que decidimos trabajar con estos estudiantes fue que consideramos que era un modo de intervenir con adolescentes de riesgo sin aislarlos de su grupo clase. Tras establecer contacto y negociar con los directores de diferentes centros escolares que tenían grupos PACG, decidimos implantar el progra-



ma en un Instituto de Secundaria de un pequeño municipio situado en la periferia de la ciudad de Valencia. Elegimos esta institución porque la colaboración de los profesores y la infraestructura del centro (gimnasio, patios, materiales didácticos...) nos parecieron las más adecuadas teniendo en cuenta todas las propuestas.

## **Fase 2. Entrenamiento de los monitores encargados de aplicar el PRPS**

Desde septiembre de 2002 hasta diciembre del mismo curso, se impartió a los responsables de llevar a cabo la intervención un curso de dos horas por semana sobre los contenidos y la metodología del PRPS (Hellison, 1985). Las personas seleccionadas para realizar esta tarea fueron un licenciado en educación física, experto en trabajo con adolescentes de riesgo, y un psicólogo, master en psicología clínica. Una vez puesto en marcha el programa, los monitores se reunían cada 15 días con los investigadores para lograr un adecuado feedback sobre la marcha del mismo.

## **Fase 3. Implementación del PRPS**

La intervención se llevó a cabo desde febrero hasta mayo dentro de un curso escolar. Se realizó durante las clases de educación física, tres veces por semana, y cada sesión tuvo una duración de una hora.

En el mes de enero, al comenzar la intervención, el profesor de EF dedicó las primeras clases a explicar a los estudiantes que, a partir del siguiente mes, se aplicaría un programa que tenía como objetivo enseñarles tanto algunas habilidades físicas y como habilidades sociales que les iban a servir para «funcionar» mejor en la escuela, con sus amigos y profesores, así como en su casa con sus padres y hermanos. Este programa se llamaba: «Programa de Responsabilidad Personal y Social» (PRPS). A continuación, se presentó una cartulina grande de colores en la que se encontraban representados todos los niveles del programa. Dicha cartulina se dejó expuesta durante toda la clase. Se comenzó a explicar los fundamentos y el significado del primer nivel con la ayuda de una cartulina específicamente diseñada para ello. No se explicó el segundo nivel hasta que el monitor estuvo seguro de que los estudiantes habían entendido el primero y así sucesivamente. A medida que el profesor explicaba los niveles de RPS, iba poniendo ejemplos concretos y sencillos de comportamientos relacionados con cada nivel e iba solicitando a los chicos su colaboración, pidiéndoles que fueran pensando y poniendo ejemplos que expresaran conductas relacionadas con el nivel del que se estaba hablando. La participación de los estudiantes en este proceso fue abundante. Los ejemplos que pusieron los monitores se referían a situaciones que ocurren tanto en las clases de EF, como en otros ámbitos de la vida.

Con esto, se pretendía que los alumnos tomaran conciencia de que el programa les podía enseñar habilidades que les servirían no sólo para las clases de EF sino también en otros contextos de su vida -la familia, la escuela en general y las relaciones con los iguales. Se necesitaron cuatro clases/sesiones para exponer el PRPS. Una vez finalizada la exposición del programa, se informó a los estudiantes de que la participación era voluntaria y de que, si no estaban dispuestos a seguirlo con interés, podían abandonarlo en ese momento o en cualquier otro durante su desarrollo.

Coincidiendo con la primera clase de EF del mes de febrero, se citó a los alumnos en la biblioteca del centro, donde visionaron un video de 15 minutos sobre el Circo del Sol. Al acabar el vídeo, se les preguntó qué les había parecido y si creían que ellos podrían montar un circo con las habilidades gimnásticas que habían aprendido a lo largo del primer trimestre. La respuesta fue muy positiva, por lo que el profesor les explicó que la actividad que iban a desarrollar en el PRPS se llamaba «vamos a montar un circo». Para llevar a cabo dicha actividad, cada alumno, individualmente o con otros compañeros, debería aprender un número de circo que sería parte de un espectáculo que todo el grupo exhibiría al resto de las clases del instituto al final del curso. Se les pidió que pusieran por escrito cualquier habilidad «especial» que poseyeran y que les gustaría representar en una futura «función» del circo, y se les indicó que cualquier propuesta podría ser válida siempre que no requiriera un material muy costoso o difícil de conseguir.

La elección de esta actividad, «montar un circo», obedecía a varios motivos. En primer lugar, al hecho de que, durante todo el primer trimestre, la clase de EF se había destinado a la enseñanza de habilidades gimnásticas, de modo que esta actividad permitía poner en práctica lo aprendido. Por otro lado, al ser una actividad muy general y variada, cada alumno tendría la oportunidad de desarrollar aquella habilidad en la que se sintiera más competente. Asimismo, todas las actividades requerían, en mayor o menor medida, la colaboración y la ayuda de otros, lo que implicaba el aprendizaje y la puesta en acción de ciertos grados de responsabilidad social. Además, la posibilidad de elegir una actividad, ponerse metas y trabajar para conseguir un objetivo a largo plazo requiere responsabilidad personal.

## **Estructura del PRPS: formato diario de cada sesión**

### **Objetivo educativo de la sesión**

Cuando los estudiantes llegaban al gimnasio, se les explicaba durante cinco minutos los comportamientos de RPS que debían aprender y practicar ese día, con la finalidad

de que supieran exactamente qué comportamientos se esperaban de ellos. El objetivo propuesto para la sesión siempre estaba relacionado con uno de los niveles del PRPS que ya conocían y que estaban ilustrados en una cartulina ubicada en la pared del gimnasio. Se empezó a trabajar desde el nivel 1 hasta el 4 progresivamente. No fue posible trabajar el nivel 5, debido a la finalización del curso escolar.

### **La responsabilidad en acción**

El profesor recordaba los objetivos del programa «Montar un circo» y se explicaba la actividad en la que se iba a trabajar ese día y las normas para llevarla a cabo. Durante la actividad, se pretendía que activar la responsabilidad de los chicos y que estos aprendieran a comportarse con responsabilidad de acuerdo con los objetivos de ese día. Para confeccionar los números de circo, los alumnos trabajaron las siguientes habilidades físicas: equilibrio con balones (trabajo individual), saltos con minitramp y plinto (trabajo con colaboración del grupo), volteretas en las colchonetas (trabajo con colaboración del grupo) y malabares con pelotas de goma (trabajo individual). Es importante señalar que en el PRPS las actividades deportivas o las habilidades físicas son un vehículo para enseñar RPS, por lo que cualquier actividad puede ser útil siempre que sea motivadora y tenga un significado de aprendizaje para los estudiantes.

### **Encuentro de grupo**

Al finalizar la actividad física, los adolescentes se sentaban en círculo junto con los instructores. En este momento, se les daba la palabra a los adolescentes con el objetivo de compartir opiniones, sentimientos e ideas sobre el programa y, también, sobre cómo había transcurrido la sesión. Con el encuentro de grupo, que tenía una duración aproximada de 10 minutos, se pretendía que los adolescentes reflexionaran sobre los niveles de responsabilidad y sobre si habían sido capaces de cumplir el objetivo educativo de la sesión.

### **Evaluación y auto-evaluación**

Sentados en círculo, durante dos o tres minutos, los alumnos valoraban su comportamiento en la clase teniendo en cuenta el nivel trabajado ese día. También valoraban el comportamiento de sus compañeros y sus instructores. Esta evaluación la realizaban mediante un gesto con la mano -el dedo pulgar hacia arriba indicaba una evaluación positiva, el dedo pulgar en horizontal una evaluación media y el dedo pulgar hacia abajo una evaluación negativa.

## Recogida de datos

### Registro de los comportamientos observados

Fueron grabadas en vídeo las 20 sesiones del PRPS. Con el objetivo de que los participantes se familiarizaran con los instrumentos de filmación, antes de comenzar el programa, se grabaron todas las clases de EF. Posteriormente, las cintas analógicas se digitalizaron en un CD para que pudieran ser visualizadas y analizadas en un ordenador. Se diseñó una página con una hoja Excel que incluía la siguiente información:

- Sesión: El número y la fecha de la sesión grabada.
- Participantes: Los alumnos se identificaron por orden alfabético en función del apellido (1 al 10).
- Eventos: La hoja Excel contempló los códigos asignados a los comportamientos descritos en la hoja de registro señalados en el apartado de instrumentos (Agredir, Interrumpir, No colaborar, Ayudar). Dos observadores, previamente formados y familiarizados con los códigos de los comportamientos y que habían estado presentes en las sesiones previas y durante la intervención procedieron a la visualización de las sesiones en el ordenador, y realizaron, por separado, el registro cuantitativo de los comportamientos observados. Para efectuar el cómputo conductual de los registros, se utilizó un ordenador en cuya pantalla aparecían conjuntamente las imágenes de las sesiones de la intervención en CD y la página Excel con los códigos de los eventos que había que registrar. El indicador básico que se utilizó fue la medición de la frecuencia. El registro fue continuo o completo, porque los observadores anotaron la ocurrencia de los diferentes comportamientos a lo largo de toda la sesión de observación. Para controlar la fiabilidad de la observación, los dos observadores procedieron, una vez finalizado el registro de todas las sesiones, a elaborar un registro consensuado inter-jueces. Con este fin, se compararon los registros que ambos observadores habían realizado de cada alumno en todas las sesiones. En la mayoría de las conductas registradas, hubo acuerdo, y en aquellos casos donde aparecieron dudas o estuvieron en desacuerdo, los observadores visualizaron conjuntamente la escena en el ordenador hasta llegar a un consenso en la evaluación del comportamiento (Anguera, 1990).

## **Ficha de Registro de cada sesión de la intervención**

Al finalizar la sesión del día, el profesor (interventor del programa), rellenaba la ficha de registro sobre la sesión.

## **Análisis de los datos**

Para obtener la evolución de los comportamientos de responsabilidad social a lo largo de la intervención, se calculó el porcentaje de frecuencia de los comportamientos registrados en cada sesión (agredir, interrumpir, no colaborar y ayudar) con relación al total de las 20 sesiones de clase observadas.

## **Resultados**

### **Contenidos y evaluación por el profesor del PRPS**

En la Tabla I se recogen las sesiones del programa, los niveles de responsabilidad, los comportamientos que se quieren cambiar o fomentar, la actividad física realizada en la clase, la evaluación del profesor y las observaciones de éste. Tal como se puede apreciar, hasta la sesión 5, inclusive, se trabaja el nivel de responsabilidad 1; el nivel 2 se introduce en la sesión número 6, cuando la evaluación del profesor presenta 6 puntos (sobre 7 que es la máxima puntuación posible). Desde la sesión 6 a la 12 se trabaja el nivel 1 y 2. De la 12 a la 20, se incorpora el nivel 4 a los ya existentes (1 y 2), excepto en las sesiones 18 y 19, en las que se vuelven a introducir el nivel 1 y el 1 y 2, respectivamente. En relación con la evaluación que el profesor hace de las sesiones del programa, las máximas puntuaciones (9-10) se obtienen en las sesiones 5, 12, 13, 16, 19 y 20, mientras que las sesiones 1, 3, 4, 10 y 11 presentan las evaluaciones más bajas (3).

### **Evolución de los comportamientos de responsabilidad social a lo largo de las sesiones**

Como puede apreciarse en la Tabla II, se han registrado un total de 69 conductas agresivas, 122 interrupciones, 108 faltas de colaboración (negarse a realizar la acti-

**TABLA I.** Descripción de las sesiones del Programa de Responsabilidad Personal y Social

SES	NIV. RPS	Objetivos educativos del programa	Actividad física	Evaluación profesor (de 1 a 10)	Observaciones del profesor
1	I	No pegar y no insultar.	Iniciación a las volteretas, saltos de plinton, ejercicios de iniciación a Flac-Flac desde el plinto a la colchoneta.	3	Los alumnos no se mostraron participativos y hubo bastantes agresiones.
2	I	–	–	6	Mejora en todos los comportamientos.
3	I	No interrumpir; no pegar a los compañeros y no insultar.	Juegos cooperativos y voley modificado.	3	Los alumnos no cumplen los objetivos.
4	I	No interrumpir; no pegar a los compañeros y animar a los compañeros.	Habilidades gimnásticas (volteretas, flac-flac desde el plinton y a las colchonetas).	3	Siguen sin cumplirse los objetivos.
5	I	No insultar a los compañeros.	Habilidades gimnásticas (volteretas, flac-flac desde plinton y colchonetas).	9	Se han cumplido, en general, los objetivos.
6	I y II	No insultar y participar en las actividades.	Juego de animación (balón-tiro) y repaso de las habilidades gimnásticas básicas.	4	La sesión no resultó muy organizada. Se propusieron demasiadas actividades para el tiempo disponible.
7	I, II	No insultar a los compañeros, trabajar con todos los miembros del grupo.	Juego de animación, trabajo de equilibrio por tríos e iniciación a la formación de torres humanas.	4	La sesión no resultó organizada, las actividades fueron demasiado difíciles y al monitor le faltaba experiencia para realizarlas con éxito.
8	I, II	No insultar a los compañeros y respetar el turno de palabra	Juegos de animación, juegos de transportes con grupos, construcción de torres en grupos de cuatro.	4	La sesión no resultó organizada, las actividades tampoco motivaron a los alumnos, el profesor percibe que le falta experiencia para realizarlas con éxito.
9	I, II	No insultar y participar en las actividades.	Introducción a la Acrogimnasia; juegos cooperativos de equilibrio y bloques, construcción de torres en grupos de cuatro y juegos de transporte por tríos.	4	Las nuevas actividades no han resultado motivadoras para los alumnos, se ha observado poco interés y participación.
10	I, II	No agredir y participar en las actividades.		3	Muestran poco interés y participación.
11	I, II	No agredir; no insultar y participar en las actividades.	Juegos de animación y juegos de cooperación.	3	Poco interés por parte de los alumnos por participar en las actividades.
12	I, II	No agredir; no insultar y participar en las actividades.	Iniciación a los malabares.	9	Los alumnos estuvieron realizando cada uno la actividad que les gustaba y se sintieron motivados para participar.
13	I, II y IV	No burlarse de los compañeros, no insultar, disculpase y ayudar a los otros si tienen dificultades.	Habilidades gimnásticas, actividades con balón.	9	Buen clima en la clase y buena participación.
14	I, II, IV	No burlarse de los compañeros, no insultar y disculpase y ayudar a los otros si tienen dificultades.	Malabares y habilidades gimnásticas.	7	Los alumnos comienzan a sentirse competentes con las actividades que realizan.

*Continúa en pág. siguiente*

**TABLA I.** Descripción de las sesiones del Programa de Responsabilidad Personal y Social

SES	NIV. RPS	Objetivos educativos del programa	Actividad física	Evaluación profesor (de 1 a 10)	Observaciones del profesor
15	I, II, IV	No interrumpir; animar; participar en las actividades; ayudar al profesor y a los compañeros.	Habilidades del circo, equilibrios y malabares.	4	El profesor percibió que le costó mucho poner la clase en marcha y que los alumnos participaran. Han tenido una semana de vacaciones por San José y estaban un poco descentrados.
16	I, II, IV	No interrumpir; animar; participar en las actividades. Ayudar al profesor y a los compañeros.	Habilidades del circo, equilibrios y malabares.	10	Se cumplieron los objetivos del día.
17	IV	Ayudar al profesor y a los compañeros.	Habilidades del circo, equilibrios y malabares.	8	Los alumnos venían de una excursión y acudieron voluntariamente a la sesión.
18	I	No burlarse de los compañeros, no insultar y disculparse.	Habilidades del circo y saltos con volteretas coordinados con colchonetas.	7	Los alumnos participaron menos que otros días, pero el resultado fue aceptable.
19	I, II	No burlarse de los compañeros, no insultar; disculparse y participar en las actividades propuestas.	Habilidades del circo, técnicas de equilibrio con balón, saltos y volteretas sobre el minitramp y las colchonetas.	10	Mucha colaboración. Se cumplieron los objetivos.
20	I, II, IV	No insultar; disculparse; participar en las actividades y ayudar al profesor y a los compañeros.		9	Pese a que la sesión se desarrolló en el patio y hacía mucho calor los alumnos se han mostrado participativos en la clase y colaboradores entre sí.

vidad propuesta y abandonar la actividad antes de finalizarla) y 155 conductas de ayuda.

Si comenzamos por la variable agresión, cabe señalar que los diferentes comportamientos que se encuentran definidos como agresivos no evolucionaron de manera progresiva de sesión a sesión, sino que, tal como se observa en la Figura I, se produjeron progresos y retrocesos en esta variable. Al comienzo del programa, las agresiones fueron más abundantes (16%), y se redujeron considerablemente en las sesiones posteriores, hasta llegar al 1% en las cinco últimas. No obstante, cabe destacar un pico elevado en la sesión 15, con un 19% de conductas agresivas, lo cual podría explicarse, según el diario de sesiones, porque era la última clase antes de las vacaciones de Semana Santa, por lo que los alumnos presentaban un grado de estrés añadido y estaban más alborotados de lo habitual. Sin embargo, si consideramos todo el proceso de intervención, tal como nos muestra la Figura I, la recta de tendencia lineal resulta significativamente descendente.

En la Figura II, se muestra el resultado de la observación de las conductas relacionadas con las interrupciones. Estas siguen una tendencia parecida a la señalada en el caso

**TABLA II.** Frecuencias y porcentajes de los comportamientos de agresión, interrupción, no colaboración y comportamientos de ayuda

Nº sesión	Sum Agres.	% Agres.	Sum Interr.	% Interr.	Sum No col.	% No col.	Sum Ayudar	% Ayuda
1	11	16	24	20	0	0	4	3
2	2	3	0	0	0	0	9	6
3	6	9	13	11	8	7	3	2
4	4	6	10	8	8	7	6	4
5	1	1	66	5	4	4	11	7
6	2	3	2	2	7	6	23	15
7	2	3	2	2	6	6	3	2
8	3	4	4	3	2	2	11	7
9	1	1	3	2	8	7	5	3
10	3	4	22	18	8	7	4	3
11	4	6	13	11	12	11	8	5
12	3	4	0	0	4	4	11	7
13	4	6	1	1	2	2	6	4
14	6	9	4	3	3	3	4	3
15	13	19	7	6	10	9	6	4
16	1	1	0	0	6	6	13	8
17	0	0	5	4	7	6	9	66
18	1	1	1	1	4	4	6	4
19	1	1	4	3	6	6	6	4
20	1	1	1	1	3	3	7	5
Total	69	100	122	100	108	100	155	100

de las conductas agresivas. La intervención comienza con un elevado número de interrupciones (20%) y éstas van descendiendo, hasta encontrarse con dos picos disonantes en las sesiones 10 y 11 (con un 18% y un 11% de interrupciones respectivamente), aunque luego éstas vuelven a su mínima expresión a partir de la sesión 12. De nuevo, la recta que muestra la tendencia lineal de la intervención indica un significativo descenso de las conductas de interrupción a lo largo del programa de intervención, y éstas terminan en valores que se encuentran entre el 1% y el 3%.

En la variable «no colaborar» (Figura III), que empleamos para definir aquellos comportamientos que impiden el funcionamiento del grupo y de la clase, y que implican negarse a realizar las actividades propuestas, observamos que los porcentajes registrados no alcanzan nunca los niveles destacados de las conductas anteriores (agredir, interrumpir). En este caso, la trayectoria es oscilatoria, aunque los valores son



GRÁFICO 1. Frecuencia de ocurrencia de la conducta «Agredir» en la clase de educación física

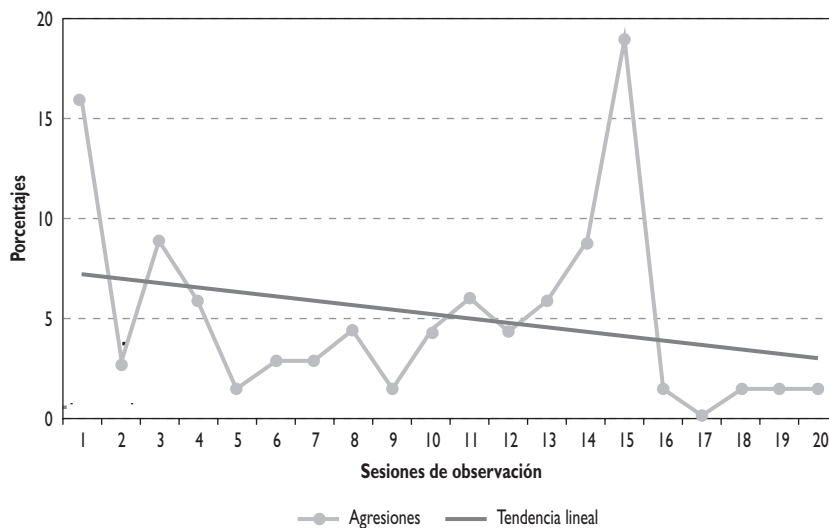
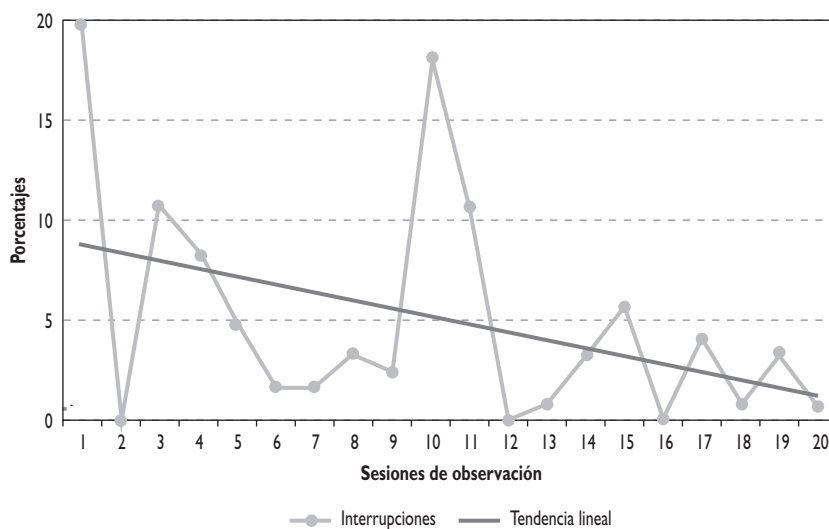


GRÁFICO 2. Frecuencia de ocurrencia de la conducta «Interrumpir» en la clase de educación física



más bajos, y muestra, de nuevo, un pico sobresaliente en la sesión 11 (con un 11%). En cualquier caso, ofrece una recta de tendencia lineal muy horizontal, que se encuentra en torno al 5% durante toda la intervención en general.

En relación con los comportamientos de ayuda, representados en la Figura IV, cabe destacar la elevada cantidad de frecuencias observadas en todas las subcategorías (155 en las 20 sesiones), tanto en el caso de la ayuda al profesor para la distribución del material de clase y para en la recogida del material, como cuando se trata de presentarse voluntario para realizar una tarea, aportar ideas o dar ánimos a los compañeros. Según muestra la recta de tendencia lineal, el nivel de ayuda se mantiene constante a lo largo de la intervención, aunque destaca la sesión 6, en la que alcanza un 15%.

## Discusión

El primer objetivo de nuestro trabajo consistió en aplicar y sistematizar el Programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (1985), adaptándolo a las necesidades culturales del contexto español y aplicándolo a una muestra de adolescentes de riesgo. La principal crítica que se ha realizado al trabajo de Hellison es que existen pocas evidencias empíricas que demuestren la validez de su programa (Hellison y Walsh, 2002). Consideramos que esto se ha debido, en parte, a que, en las diferentes aplicaciones del modelo, ningún trabajo ha operacionalizado de modo objetivo los diferentes comportamientos, actitudes o valores que se encuentran relacionados con los niveles de responsabilidad, de aquí la dificultad para medir adecuadamente los cambios producidos por el programa. Por ello, en esta investigación, hemos tratado de resolver esta cuestión delimitando los comportamientos relacionados con cada nivel de responsabilidad. Estos comportamientos se formularon como objetivos educativos que debían conseguirse en cada sesión. Este método ha permitido, a través de la observación, evaluar los cambios producidos en comportamientos que son el reflejo de la responsabilidad personal y social de los alumnos. Además, otra ventaja de concretar en comportamientos la responsabilidad personal y social es que permitió al monitor del programa evaluar con mayor objetividad los progresos y los aprendizajes de los participantes, y, al mismo tiempo, facilitó a los sujetos de la intervención entender los comportamientos que se esperan de ellos y que, a su vez, les iban a convertir en personas responsables.

Otra de las aportaciones de este trabajo ha sido la utilización de la metodología «observacional» para evaluar la efectividad de la intervención. Al no contar con un

GRÁFICO 3. Frecuencia de ocurrencia de la conducta «No Colaborar» en la clase de educación física

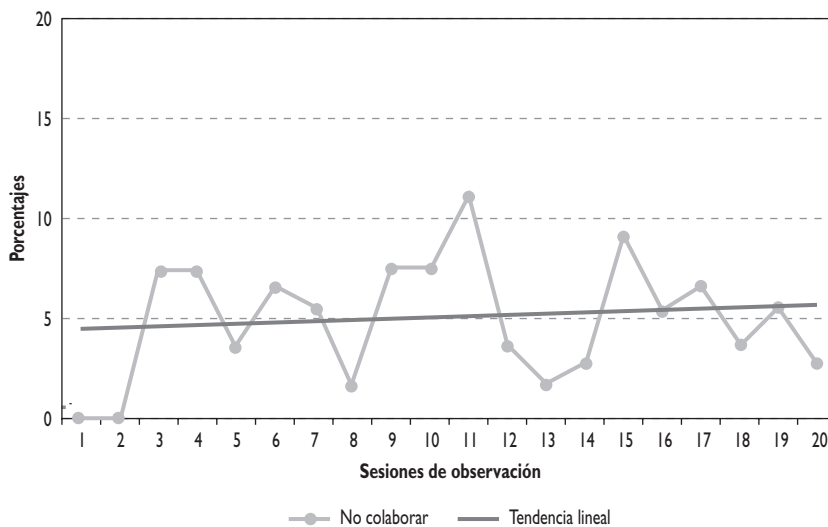
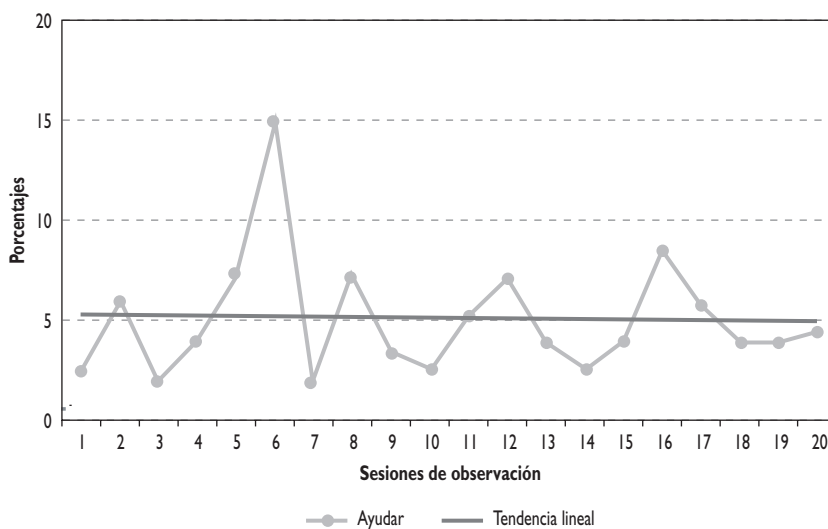


GRÁFICO 4. Frecuencia de ocurrencia de la conducta «Ayudar» en la clase de educación física



grupo de control, puesto que replicar un grupo con las mismas características que el de intervención era casi imposible, la única manera de valorar los progresos reales de los participantes era a través de la observación en el aula. Este método, cada vez más utilizado en los contextos físico-deportivos (Anguera, 1999), ha permitido seguir la evolución del grupo en el escenario natural donde se ha llevado a cabo el programa.

Los resultados de la observación parecen confirmar que el PRPS ha producido mejoras en algunos de los comportamientos disruptivos que los adolescentes denominados de riesgo presentaban en las clases. Del mismo modo, nos inducen a pensar que el PRPS puede ser útil para la enseñanza y el aprendizaje de algunos comportamientos relacionados con la responsabilidad. Concretamente, podemos afirmar que los comportamientos agresivos disminuyeron de manera objetiva a lo largo de la intervención, con la excepción de una clase que, según el diario de sesiones, sabemos que tuvo lugar el día antes de las vacaciones de Semana Santa, lo permite explicar que los chicos estuvieran más tensos y cognitivamente más desorganizados de lo habitual, por lo que se produjeron ciertos comportamientos agresivos que ya se habían superado por completo en otras clases. No obstante, esto no le quita relevancia al logro general, pues el proceso de aprendizaje no suele ser lineal. Por otro lado, también se aprecia una notable mejora, desde el inicio del programa hasta su final, en los comportamientos relacionados con las interrupciones en clase. Sin embargo, los comportamientos de ayuda y de colaboración se mantienen más o menos estables a lo largo de las sesiones, y no se observa ni un empeoramiento, ni una evolución positiva.

De este modo, los resultados nos indican que los participantes mejoraron los comportamientos del nivel 1 del programa (respeto por los derechos y sentimientos de los demás). El objetivo de este nivel es crear en el aula o en el gimnasio una atmósfera física y psicológicamente segura, donde los participantes no se sientan intimidados o amenazados por nadie y cada cual pueda manifestarse libremente sin temor a ser menospreciado u objeto de burla. Para superar este nivel, es necesario desarrollar la «auto-regulación» de los estudiantes. De acuerdo con la Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1986), el proceso de auto-regulación comprende, a su vez, tres procesos: auto-observación, auto-juicio y auto-reacción. Cuando hablamos de auto-observación nos referimos a la atención deliberada que el sujeto presta a su conducta. Las personas no pueden regular sus comportamientos si no son conscientes de lo que hacen bien o mal. El término auto-juicio se utiliza para denominar el proceso de evaluación que el sujeto realiza tomando en cuenta unas metas, unos estándares de comportamiento. La auto-reacción se traduce en los comportamientos, las emociones y las cogniciones que se producen como respuesta a los juicios que ha realizado el sujeto sobre su comportamiento. Planteamientos simi-

lares a éstos fueron propuestos también por Martinek, Shilling y Johnson (2001) en sus programas de intervención para el desarrollo de responsabilidad de los alumnos en el aula.

En este sentido, el PRPS mejora la auto-regulación porque su metodología permite a los estudiantes pensar sobre sus comportamientos (auto-observación), evaluarlos tomando como punto de referencia las metas que se han propuesto en la sesión (auto-juicio) y canalizar las reacciones emocionales en comportamientos constructivos y de responsabilidad (auto-reacción).

Una limitación de este trabajo es que la intervención tuvo una duración de cuatro meses, menos de un curso escolar. Sin embargo, este factor puede hacer doblemente prometedor el proceso de aplicación del PRPS si se realiza durante el período de tiempo adecuado, a la vez que explica cómo, a pesar de introducir en el programa el nivel 3 (participación y esfuerzo) y el 4 (ayuda), no se observan en los resultados mejoras significativas en ellos. Hay que tener en cuenta que los cambios relacionados con el comportamiento no se producen de forma inmediata, llevan su tiempo. Wandzilak, Carroll y Ansoorge (1988) argumentan que el hecho de que las intervenciones se desarrollen durante períodos cortos de tiempo limita el potencial cambio de comportamiento. Atendiendo a este razonamiento, consideramos que, en futuras aplicaciones del prps, la intervención debería durar, al menos, un curso escolar completo, un tiempo que –pensamos– permitirá apreciar mayores cambios en los niveles 3 y 4.

En la presente investigación, las sesiones grabadas en vídeo tan sólo se han utilizado para el registro «observacional». Sin embargo, en futuros trabajos, podría resultar muy valioso utilizar este material para el aprendizaje de la auto-observación y el auto-juicio. También sería interesante introducir en el programa, cada dos semanas aproximadamente, una sesión dedicada a visionar los vídeos de las semanas anteriores y a debatir sobre los comportamientos observados y la relación de éstos con los niveles de responsabilidad que se están trabajando en el programa, puesto que el aprendizaje a través del modelado de la propia conducta o de la de los demás ha resultado ser una herramienta especialmente útil en el cambio de comportamiento (Bandura, 1977).

En suma, podemos concluir que el Programa de Responsabilidad Personal y Social puede ser utilizado con resultados prometedores para mejorar comportamientos disruptivos en los adolescentes de riesgo. Sin embargo, son necesarios más estudios de intervención que analicen los efectos que los programas deportivos o de actividad física con objetivos educativos ejercen sobre el desarrollo personal y social de estos adolescentes.

## Referencias bibliográficas

- ANGUERA, M. T. (1990): «Metodología observacional», en J. ARNAU; M. T. ANGUERA; J. GÓMEZ (eds.): *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia, Universidad de Murcia, pp. 125-238.
- (1999): *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: Aplicaciones*. Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.
- BANDURA, A. (1977): *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- COLLINGWOOD, T. (1997): «Providing physical fitness programs to at risk youth», en *Quest*, 49, , pp. 67-84.
- DANISH, S.; NELLEN, V. C. (1997): «New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth», en *Quest*, 49, pp. 100-113.
- ESCARTÍ, A.; GUTIÉRREZ, M.; PASCUAL, C.; VILLAR, E.; PONS, J.; BRUSTAD, R.; BALAGUÉ, G. (2002): «Improving self-efficacy and social abilities through sport to high risk adolescents: an intervention program». Ponencia presentada en el I Simposium sobre Autoeficacia: Investigación y Aplicaciones. Castellón, Universitat Jaume I.
- (2003): «Intervención psicosocial, deporte y actividad física, como herramientas de mejora de la responsabilidad social en un grupo de adolescentes en riesgo», en *Encuentros de Psicología Social*, 4, pp. 479-482.
- GUTIÉRREZ, M. (2003): *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona, Paidós.
- (2004): «El valor del deporte en la educación integral del ser humano», en *Revista de Educación*, 335, pp. 105-126.
- HASTIE, P.A.; BUCHANAN, A. M. (2000): «Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, pp. 25-35.
- HELLISON, D. (1978): *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington DC, AAHPER.
- (1985): *Goals and strategies for physical education*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- (1995): *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- (2003): *Teaching responsibility through physical activity (2nd ed.)*. Champaign, IL, Human Kinetics.

- HELLISON, D.; WALSH, D. (2002): «Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations», en *Quest*, 54, pp. 292-307.
- HODGE, K.; DANISH, S. (1999): «Promoting life skills for adolescents males through sport», en A. M. HORNE; M. S. KISELICA (eds.): *Handbook of counselling boys and adolescent males: A practitioner guide*. Thousand Oaks, ca, Sage, pp. 55-71.
- 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 inédita. Dir. J. Durán. Universidad Politécnica de Madrid.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. (1995): «Why violence prevention programs don't work and what does», en *Educational Leadership*, 52, pp. 63-68.
- MARTINEK, T.; MCLAUGHLIN, D.; SCHILLING, T. (1999): «Project Effort: Teaching responsibility beyond the gym», en *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 70, pp. 59-65.
- MARTINEK, T.; SCHILLING, T.; JOHNSON, D. (2001): «Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom», en *The Urban Review*, 33, pp. 29-45.
- MCHUGH, E. (1995): «Going Beyond the Physical: Social Skills and Physical Education», en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, April, pp. 18-21.
- MCKENNEY, A.; DATTILO, J. (2001): «Effects of an intervention within a sport context on the prosocial behavior and antisocial behavior of adolescents with disruptive behavior disorders», en *Therapeutic Recreation Journal*, 35, pp. 123-140.
- MILLER, S.; BREDEMEIER, B.; SHIELDS, D. (1997): «Sociomoral education through physical education with at risk children», en *Quest*, 49, pp. 114-129.
- NEWTON, M.; SANDBERG, J.; WATSON, D. L. (2001): «Utilizing adventure education within the model of moral action», en *Quest*, 53, pp. 483-494.
- PANGRAZI, R. P. (2001): *Dinamic physical education for elementary school children* (13th ed.). Needham Heights, MA, Allyn and Bacon.
- RAPPOPORT, J. (1977): *Community Psychology: Values, research and action*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- RINK, J. (1993): *Teaching physical education for learning (2nd ed.)*. St. Louis, Times Mirror/Mosby.
- SHIELDS, D.; BREDEMEIER, B. (1995): *Character development and physical activity*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D. (1994): *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- STEINBERG, L. (1993): *Adolescence*. New York, McGraw-Hill.

WANDZILAK, T.; CARROLL, T.; ANSORGE, C. J. (1988): «Values development through physical activity: Promoting sportmanlike behaviors, perceptions, and moral reasoning», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 1, pp. 13-22.