

Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva

Proposal of a model for personal and social improvement through the promotion of responsibility for physical and sporting activity

Noelia Belando

Universidad Miguel Hernández de Elche. España

Roberto Ferriz-Morell

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería. España

Juan Antonio Moreno-Murcia

Universidad Miguel Hernández de Elche. España

Resumen

El utilizar la actividad física como herramienta para que se desarrollen comportamientos responsables que puedan transferirse a la vida cotidiana de los jóvenes, es uno de los retos que persigue la investigación especializada. Así pues, los objetivos del estudio fueron dos: analizar el estado del arte en relación al tratamiento y desarrollo de la responsabilidad en el ámbito de la actividad físico-deportiva, y proponer un programa de intervención en responsabilidad (PIRAFD) a partir de una amplia revisión sobre el desarrollo de la responsabilidad personal y social en la actividad físico-deportiva. Para ello, se consultaron las bases Science Direct, Sport Discus, Scopus, Psycinfo, Isi web of Knowledge, Medline y TPSR Alliance. Se realizó, en primer lugar, un análisis de las diferentes líneas de investigaciones existentes, así como de los instrumentos desarrollados para la evaluación de la responsabilidad en el ámbito de la educación física y el deporte. A partir de este análisis, se realizó una propuesta de intervención para promover en los practicantes la responsabilidad personal y social.

Palabras clave: metas sociales; valores; motivación; educación física; deporte.

Abstract

The use of physical activity as a tool to develop responsible behaviors that are transferable to everyday life of young people, is one of the challenges pursuing specialized research. Thus, the study's objectives were two: to analyze the state of art in relation to treatment and development of responsibility in the field of physical and sporting activity, and propose an intervention program accountability (PIRAFD) from an extensive revision on the development of personal and social responsibility in the exercise regularly. To this end, the bases were consulted Science Direct, Sport Discus, Scopus, Psycinfo, ISI Web of Knowledge, Medline and TPSR Alliance. Was conducted, first, an analysis of the different lines of existing research, as well as instruments developed for assessment of liability in the field of physical education and sport. From this analysis, we made a proposal for intervention on practitioners to promote personal and social responsibility.

Key words: social goals; values, motivation; physical education; sport.

Correspondencia/correspondence: Noelia Belando
Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante. España
Email: nbelando@umh.es

Introducción

El desarrollo personal y social en jóvenes con problemas de conducta ha preocupado a numerosos investigadores en el ámbito educativo, social y psicológico (Hastie y Buchanan, 2000; Hellison, 1973; Hellison y Templin, 1991; Pascual y col., 2011). Algunos autores (Hellison, 2003; Hellison y Martinek, 2006; Ruiz y col., 2006) proponen diferentes programas de intervención basados en la responsabilidad desarrollada a través de la actividad física y el deporte para la transmisión de valores morales como el autocontrol, respeto, autonomía, liderazgo, pertenencia a un grupo, etc.

Hellison (1978, 1995, 2003a) y Debusk y Hellison (1989) examinaron la importancia de la responsabilidad en jóvenes con conductas violentas con el objetivo de erradicar dichas conductas, proponiendo el modelo de responsabilidad personal y social (TPSR) que emplea la actividad físico-deportiva como herramienta psico-pedagógica para fomentar el desarrollo integral en éstos. El programa se puso en marcha en deportes como baloncesto, fútbol y kárate, que formaban parte del entretenimiento diario de esta población. A partir de la propuesta de Hellison han ido surgiendo diferentes programas de responsabilidad personal y social dirigidos a los adolescentes (Gutiérrez, 1995; Jiménez, 2008), debido a la importancia que tiene en esta etapa la búsqueda de la identidad personal y la autonomía (Steinberg, 1993). En la adolescencia cobra vital importancia la relación con los iguales, las habilidades sociales, los comportamientos responsables, los comportamientos de auto-control, y el planteamiento de objetivos vitales (Escartí, Pascual, y Gutiérrez, 2005; Smith, 2003). En este sentido, resulta necesario desarrollar estrategias cognitivo-sociales y psico-afectivas que les ayuden a asumir responsabilidades sobre sus vidas y afrontar las consecuencias de sus acciones.

El concepto de responsabilidad ha sido definido por diferentes autores como el deseo de respetar las reglas sociales y el rol establecido (Ryan, Hicks, y Midgley, 1997; Wentzel, 1991), así como la capacidad que toda persona posee de asumir las consecuencias de sus propias decisiones (Vera y Moreno, 2008). Se considera como un valor que el practicante debe desarrollar a partir del proceso de toma de decisiones en la práctica físico-deportiva, y que surge entre la relación de dependencia del adulto y la progresiva aparición de autonomía. Autores como Hellison (1995, 2003b), Escartí y col. (2006), Martinek, Shilling, y Johnson (2001), y Ruiz y col. (2006) han demostrado que la intervención a través de programas de actividad físico-deportiva donde se promueve la responsabilidad personal y social, fomenta en los jóvenes valores como el respeto, el autocontrol, el esfuerzo, la mejora personal, la autonomía y el liderazgo. Para estos autores, los programas físico-deportivos basados en el modelo de responsabilidad (TPSR) deben estar dirigidos a ofrecer mayor autonomía a los practicantes para aumentar su capacidad de toma de decisiones, favoreciendo así el desarrollo de la responsabilidad personal y social tanto en las sesiones de actividad física como fuera de las mismas (Hellison, 2003b). En este intento por lograr una transmisión de valores a través de la práctica deportiva, la motivación puede ser la clave del éxito en dicha transformación, pues se trata de un mecanismo psicológico que contribuye directamente al comportamiento humano (Iso-Ahola y St.Clair, 2000), ya que marca la dirección, intensidad y persistencia de la conducta (Kanfer, 1994; Sage, 1977). La motivación establece las metas u objetivos que una persona elige perseguir a través de su esfuerzo y persistencia en el tiempo, convirtiéndose en el eje del comportamiento que condiciona el inicio y mantenimiento de la práctica de actividad física, así como la reducción del abandono deportivo.

El interés por profundizar en diversos aspectos sociales sobre este constructo psicológico, ha llevado a desarrollar teorías y modelos de la motivación humana como la teoría de la

autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000), el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997, 2001), el modelo trans-contextual de la motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007b) que surge de la integración de la TAD y el modelo de Vallerand, la teoría de metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de metas sociales (Anderman y Anderman, 1999; Patrick, Hicks, y Ryan, 1977; Wentzel, 1991). Estas teorías y modelos motivacionales son el marco teórico de referencia para explicar el origen de la motivación, así como las consecuencias positivas de ésta desde una perspectiva cognitiva, conductual, afectiva y social.

Fomentar la responsabilidad en la práctica deportiva podría contribuir positivamente en el proceso de formación de los practicantes, pues existe evidencia de su relación con conductas prosociales, empatía y una mayor percepción de eficacia (Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Marín 2010; Gutiérrez, Escartí, y Pascual, 2011). Por ello, los centros educativos y deportivos podrían tener como objetivo transferir valores morales y educativos del contexto deportivo al contexto general del practicante (desarrollo personal y social), mediante los programas de intervención en responsabilidad. Éstos deberían transmitir normas y valores como el esfuerzo, la auto-gestión, respeto por los demás, empatía, disonancia cognitiva, auto-aceptación, eficacia percibida, etc. (Hellison y Walsh, 2002; Hellison y col., 2000).

Según lo expuesto, los objetivos de este estudio fueron dos: en primer lugar, analizar el estado del arte en relación al tratamiento y desarrollo de la responsabilidad en el ámbito de la actividad físico-deportiva, y, en segundo lugar, proponer un programa de intervención para fomentar la responsabilidad personal y social de los practicantes a través de la actividad física y deportiva.

Método

Búsqueda documental

Para la fundamentación de la presente investigación, se analizaron artículos publicados en revistas nacionales e internacionales de gran difusión, artículos de revisión, libros, capítulos de libro, tesis doctorales, bases de datos y webs específicas sobre responsabilidad personal y social (TPSR Alliance). Dicha búsqueda, se completó con una revisión de los autores que más han estudiado e intervenido en este ámbito.

Procedimiento

Para la recopilación de la información se llevó a cabo una búsqueda documental de todas las fuentes bibliográficas de análisis sobre responsabilidad. Seguidamente, se revisó la mayoría de publicaciones, en idioma anglosajón y en español, que habían incluido la responsabilidad como objeto de estudio. Así mismo, se procedió a revisar la documentación acerca de los grandes modelos teóricos de la psicología evolutiva, la psicología de la actividad física y el deporte y psicología de la educación, que han explicado el concepto de la responsabilidad. Las bases de datos consultadas fueron: Science Direct, Sport Discus, Scopus, Psycinfo, Isi wed of Knowledge, Medline y TPSR Alliance.

Las unidades de análisis fueron seleccionadas de acuerdo al área de conocimiento de la psicología de la actividad física y el deporte. Se empleó un tiempo aproximado de doce meses para la redacción de la revisión. No se encontraron dificultades en la comprensión de los diversos trabajos analizados.

Resultados

Modelos de intervención en responsabilidad a través de la actividad físico-deportiva

Con la finalidad de promover la responsabilidad personal y social en los adolescentes, varias investigaciones han intentado explicar dicho constructo basándose en diferentes modelos teóricos (Lewis, 2001; Ruiz y col., 2006; Wallhead y Ntoumanis, 2004; Ward, Smith, y Sharpe, 1997). El más importante sin duda es el de Don Hellison. Según diferentes estudios (Hellison, 2003; Martinek y Hellison, 1997; Pascual, Escartí, Llopis, y Gutiérrez, 2011) este modelo se ha utilizado como instrumento pedagógico de transformación de comportamientos inadaptados, favoreciendo el desarrollo de valores morales y habilidades para la vida. El modelo se fundamenta en la idea de que los jóvenes, por medio de la práctica de actividad físico-deportiva, asuman la responsabilidad personal de su propio desarrollo y un comportamiento social deseable. Éste se estructura en cinco niveles por los que el participante debe transitar, sin ser condición necesaria superar un nivel para pasar al siguiente. Se trata de un modelo gradual y flexible que permite la reminiscencia de algún nivel superado, si así lo considera el profesional que lo ponga en práctica. Los cinco niveles son: *Nivel 1*, autocontrol y respeto por los derechos y sentimientos de los demás; *Nivel 2*, la participación, el esfuerzo, y la auto-motivación; *Nivel 3*, la auto-gestión; *Nivel 4*, ayuda a los demás y el liderazgo; *Nivel 5*, transferencia de lo aprendido a otros contextos de la vida.

El programa se debe desarrollar en un ambiente en el que se favorezca una atmósfera emocional positiva (Hellison y Cutforth, 1997; Martinek, Shilling, y Johnson, 2001) y un entorno social de apoyo a la autonomía. Ésta debe ser entendida como la voluntad que poseen los agentes socializadores (docentes, entrenadores, padres y el grupo de compañeros) de situarse en el lugar de los demás para identificar sus necesidades y sentimientos, permitiendo la posibilidad de elegir y ser partícipes de su desarrollo integral. El apoyo a la autonomía es la pieza clave en el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás (Deci y Ryan, 1987), que podrían mediar la relación entre la influencia de los factores sociales y el desarrollo de la responsabilidad personal y social de los jóvenes.

En diversas investigaciones de ámbito nacional (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo, y Contreras, 2007; Escartí y col., 2005) e internacional (Hellison y Martinek, 2006; Hellison y Walsh 2002; Li Wright, Bernard, y Pickering, 2008; Martinek, Ruiz, y García, 2009), se ha demostrado la eficacia y relevancia del programa de responsabilidad personal y social para promover en la población joven el desarrollo de valores personales y sociales tales como la superación personal, la autogestión de las actividades, el respeto a los iguales, la eficacia percibida, la autoaceptación, la reflexión de los problemas, la compasión, la resiliencia, etc. La Asociación Nacional del Deporte y la Educación Física (NASPE) en el año 2004 destacó la necesidad de que los profesionales de la educación física desarrollasen en sus clases la responsabilidad personal y social, debido a la transcendencia educativa y socio-cultural de este programa de aprendizaje.

La actividad física puede convertirse en un medio para conseguir el desarrollo personal y social de los practicantes, promoviendo actitudes positivas para la mejora física y psicológica, situaciones de disfrute, cooperación y esfuerzo, fomentando un estilo de vida saludable a nivel global (Biddle, Sallis, y Cavill, 1998; Vallerand, 2001). Algunos estudios (Allen, 2003; Guan y col., 2006) muestran la relación de la responsabilidad con el disfrute. Otros autores, (Goudas, Dermitzaki, y Bagiatis, 2000; Moreno-Murcia y Vera, 2011) relacionan la cesión de responsabilidad en el aula con efectos positivos sobre la motivación intrínseca. A este

respecto, parece que la motivación es un aspecto clave en la búsqueda y consecución de dichas consecuencias positivas.

La teoría de la autodeterminación considera que existen tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) que parecen ser esenciales para el desarrollo social y bienestar personal (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). La satisfacción de estas necesidades influirá positivamente sobre la motivación más autodeterminada, mientras que la frustración de las mismas se identificará con niveles menos autodeterminados de la motivación como son la motivación extrínseca o la desmotivación (Deci y Ryan, 2000). De este modo, que una persona satisfaga estas necesidades predeciría la continuidad en el deporte (García-Calvo, Sánchez, Leo, Sánchez-Oliva y Amado, 2011). El contexto social, entendido como la influencia que ejercen los docentes de educación física, técnicos, padres, el grupo de iguales y los medios de comunicación, será fundamental para satisfacer estas necesidades (Deci y Ryan, 1991). Según el análisis que se ha realizado sobre esta teoría, si una persona se siente competente en la práctica físico-deportiva, involucrada en la toma de decisiones y además tiene una buena relación con el docente y con los compañeros, experimentará una mayor motivación autodeterminada en la práctica de actividad físico-deportiva. De este modo, se podrían obtener consecuencias positivas, como autoestima, actitudes favorables, esfuerzo, persistencia en la práctica, interés, concentración y compromiso deportivo (Vallerand, 2007).

En esta misma línea, el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca ayuda a completar la TAD. Vallerand (1997, 2001) afirma que se pueden dar diferentes relaciones entre los factores sociales, las necesidades psicológicas básicas con la motivación y sus consecuencias. Además, postula que la motivación se puede desarrollar en tres niveles: global (motivación general de una persona), contextual (motivación en un entorno específico como el contexto deportivo) y situacional (motivación experimentada en una situación particular, como por ejemplo una sesión de aeróbic). La aportación más importante que este modelo hace a la TAD es que la motivación percibida a un nivel puede influir sobre el resto de niveles. Esta contribución podría tener gran relevancia en el éxito de los programas de responsabilidad personal y social, en los que la motivación generada en estas clases puede repercutir sobre la motivación a nivel global, consiguiendo fomentar la responsabilidad en los jóvenes a través de la práctica deportiva. En consonancia con lo anterior, el modelo trans-contextual de la motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007b) establece cómo la motivación generada en las clases de educación física a través de actitudes, como el apoyo a la autonomía por parte del docente, puede dar lugar a una mayor motivación autodeterminada. Ésta no sólo surgirá en el aula, sino en la actividad física practicada en el tiempo de ocio. Por tanto, sería lógico pensar en la importancia que tiene ceder autonomía al alumnado de educación física para que se conviertan en practicantes motivados intrínsecamente y más responsables en las actividades que realicen en su tiempo de ocio.

Respecto a la teoría de metas de logro y la teoría de metas sociales, nos muestran las metas u orientaciones que posee una persona para demostrar competencia en contextos de logro (teoría de metas de logro) (Nicholls, 1989), o metas sociales que reflejan el deseo de respetar las normas sociales (meta de responsabilidad) (Patrick y col., 1977). Además del deseo individual de relacionarse con los demás (meta de relación) (Wentzel, 1991). Por un lado, la teoría de metas de logro propone la existencia de dos orientaciones motivacionales (tarea y ego). En la orientación a la tarea se tiene como meta la superación personal y la mejora a través del aprendizaje de las habilidades. Varios autores (Elliot, 1999; Nien y Duda, 2008, Ntoumanis y Biddle, 1999) han demostrado que la meta tarea se relaciona con consecuencias positivas como el esfuerzo, la persistencia, el disfrute y una mayor motivación intrínseca; resultados que coinciden con los encontrados por Guan, Xiang, McBride, y Bruene (2006)

como consecuencia asociada a la meta de responsabilidad y de relación. En cuanto a la orientación al ego, representa la meta de mostrar competencia siendo mejor que los demás, focalizando el comportamiento en el rendimiento y la rivalidad. Al respecto, se considera fundamental el clima motivacional generado por los padres, docentes, compañeros, entrenadores y medios de comunicación. Estos agentes socializadores a través de su comportamiento pueden fomentar en los jóvenes que el esfuerzo y la superación personal son el mejor camino hacia la consecución del éxito en todo aquello que se propongan (clima tarea), o por el contrario, pueden generar rivalidad y competitividad promocionando la importancia del resultado para alcanzar el éxito personal y social (clima ego). Por tanto, se convierte en indispensable analizar los aspectos motivacionales de los diferentes niveles del programa de responsabilidad personal y social de Don Hellison (2003) fundamentándose en dichas teorías.

En los niveles 2º, 3º y 4º del modelo se hace referencia a un contexto de apoyo a la autonomía, a la relación con los demás y a la motivación. Al respecto, diferentes autores (Amorose y Anderson-Butcher, 2009; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006) indican que un clima motivacional tarea (Ntoumanis y Biddle, 1999) que favorezca la autonomía en el contexto físico-deportivo satisface las tres necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia percibida y relación con los demás, dando lugar a una mayor motivación intrínseca. En esta línea, encontramos que a mayor motivación autodeterminada, los estudiantes se valoran más como personas y se sienten más satisfechos con la vida (Moreno-Murcia y col., 2011; Ryan y Deci, 2000). Otros estudios (Boyd, Weinmann, y Yin, 2002; Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Li, Lee, y Solmon, 2005) defienden que demostrar una mayor responsabilidad en el aprendizaje, mejora la competencia, corroborando que el alumnado que se percibe más competente es el más motivado. Esto demuestra que si el participante se siente eficaz, valorado, con posibilidad de elegir, y además, percibe una relación positiva con sus compañeros en el contexto que interactúa, alcanzará una motivación más autodeterminada (Ryan y Deci, 2000). Esta motivación se relaciona con consecuencias adaptativas, como mayor autoestima, afecto positivo, disfrute, satisfacción, esfuerzo y persistencia, en detrimento de situaciones desadaptativas como la ansiedad o la apatía (Hagger y Chatzisarantis, 2007a).

En cuanto al nivel 5º del modelo de Hellison, en el que se enfatiza la necesidad de transferir lo aprendido a la vida (Martinek y col., 2001), podría estar en consonancia con algunos postulados del Modelo de Vallerand (1997, 2001). En éstos se mantiene que la motivación intrínseca se relaciona con consecuencias positivas a nivel cognitivo, conductual y afectivo (aspecto relacionado con los objetivos del programa de responsabilidad personal y social) y que la motivación se da a tres niveles (global, contextual y situacional). Cada uno de los niveles puede influir en el nivel inferior más próximo. Igualmente, la motivación de un nivel inferior condiciona la motivación de un nivel superior. Por ejemplo, si un adolescente con problemas de conducta tiene experiencias positivas en las clases de educación física o en los entrenamientos (situacional), puede desarrollar actitudes positivas hacia el deporte y hacia sus compañeros (contextual), y adquirir un comportamiento más responsable en general (global). Apoyándose en dicho modelo, el modelo trans-contextual de la motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007b) trata de explicar que la motivación autodeterminada experimentada en clases de educación física, junto con el apoyo a la autonomía de los técnicos deportivos, padres y compañeros fuera del centro escolar, produce en el practicante una motivación autodeterminada hacia la actividad física en el tiempo de ocio, que podría desarrollar actitudes positivas hacia las actividades de la vida en general como un comportamiento más responsable. Se observa, por tanto, que en el intento por favorecer un aprendizaje responsable,

en un contexto de actividad físico-deportiva, es importante tener en cuenta la motivación ya que resulta un elemento clave en el desarrollo de valores morales y sociales (Roberts, 2001).

Otro aspecto social relacionado con la motivación y con el objetivo de adquirir una conducta más responsable que los investigadores sugieren que sea considerado, es el constructo de meta social (Allen, 2003; Guan y col., 2006). Desde la psicología educativa, se ha intentado integrar las metas sociales en el estudio de la motivación, lo que permite ahondar en el estudio de la responsabilidad, ya que las metas sociales median en el comportamiento y rendimiento de las personas (Anderman y Anderman, 1999; Hicks, 1996; Patrick, Hicks, y Ryan, 1997). Así pues, una persona puede practicar una actividad físico-deportiva por motivos de logro, basados en la mejora personal (orientación a la tarea), que se ha relacionado con actitudes de fair play como la diversión (Fernández-Río, Méndez-Giménez, Cecchini, y González de Mesa, 2012) y/o fundamentados en la consecución de los mejores resultados (orientación al ego), o bien lo que le lleva a practicar son razones sociales. En este sentido, las metas sociales se pueden definir a modo de representaciones cognitivas de los resultados propuestos y deseados en el dominio social.

Los trabajos realizados en torno al estudio de las metas sociales (Anderman y Anderman, 1999; Guan y col., 2006; Patrick y col., 1997; Ryan, Hicks, y Midgley, 1997) distinguen la existencia de cuatro metas sociales en el ámbito físico-deportivo: meta de relación, meta de reconocimiento social, meta de responsabilidad y de estatus; no obstante, las más estudiadas han sido la meta de responsabilidad y la de relación. Existen numerosos estudios (Moreno, González-Cutre, y Sicilia, 2007; Moreno, Hernández, y González-Cutre, 2009; Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008; Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, y Milosis, 2007) que han relacionado positivamente las metas sociales con diferentes variables contempladas en la teoría de la autodeterminación, como las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca, la diversión, etc. Así, la meta social de responsabilidad y de relación con los demás parece estar asociada con patrones motivacionales adaptativos, como actitudes positivas de fair play (Fernández-Río y col., 2012), mientras que las metas de reconocimiento social y estatus se relacionan con comportamientos antideportivos, conductas antisociales y búsqueda de la superación de los demás (Sage y Kavussanu, 2007).

Responsabilidad en el ámbito de la educación física

En el ámbito de la educación física el modelo por excelencia y por consiguiente, fuente de inspiración para posteriores investigaciones, ha sido el Programa de responsabilidad personal y social (TPSR) de Don Hellison (1995). Su creador tutela en la actualidad el «Programa de Educación Física para Jóvenes de Riesgo». El TPSR ha sido punto de partida y estimulador de la aparición de diferentes modelos de intervención (Martinek, Mclaughlin, Schilling, Tam, Hellison, Wright, y Walsh, 1998; Escartí y col., 2005; Martinek, Mclaughlin, y Schilling 1999; Vera, Marín, y Moreno, 2010; Wallhead y Ntoumanis, 2004; Ruiz, Rodríguez, Martinek, Schilling, Durán, y Jiménez, 2006) que han demostrado su validez para la adquisición de un comportamiento responsable en el ámbito educativo (Tabla 1).

La cesión de responsabilidad implica dotar al practicante con la posibilidad de elección y tomar sus propias decisiones, por ello, lleva implícita el desarrollo de conductas autónomas. En este sentido, diferentes estudios han destacado el papel de la autonomía en el aula de educación física a partir de la cesión de responsabilidad al alumnado, como la responsable de niveles más elevados de motivación intrínseca y percepción de competencia (Bagnano y Griffin, 2001; Prusak, Treasure, Darst, y Pangrazi, 2004; Vera y Moreno, 2009). Esta participación, construida desde la autonomía a la hora de decidir, resulta necesaria si el docente ha generado un clima motivacional que proporciona autonomía y responsabilidad al practicante (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Duda, 2001).

Por otro lado, los resultados del estudio de Moreno y col. (2008) con 399 estudiantes de secundaria, señalaron que las metas sociales de responsabilidad y relación predecían positivamente la satisfacción de la necesidad de relación con los demás, mientras que el contexto de apoyo a la autonomía no lo hacía de forma tan clara. Otras investigaciones (Cecchini, González, Méndez, Fernández, Contreras, y Romero, 2008; Guan y col., 2006; Moreno y col., 2007; Papaioannou y col., 2007) han relacionado la meta social de responsabilidad positivamente con diferentes metas de logro, competencia percibida, motivación intrínseca, satisfacción de la necesidad de relación con los demás, persistencia/esfuerzo, satisfacción de la necesidad de autonomía y metas de aprendizaje o la diversión. En relación a lo expuesto anteriormente, la responsabilidad puede estar asociada con patrones motivacionales adaptativos, como fue testado en un estudio longitudinal con 660 estudiantes llevado a cabo por Anderman y Anderman (1999), en el que se evidenció que los participantes con metas sociales de responsabilidad, daban más importancia al aprendizaje, a la mejora personal y al esfuerzo, existiendo una clara relación entre dicha meta y la orientación a la tarea.

Otras investigaciones han demostrado que los practicantes con metas de responsabilidad, alcanzaron mayores calificaciones en la escuela y se percibieron con mayor auto-eficacia (Patrick y col., 1997; Wentzel, 1993). Igualmente, Moreno, Vera, y Cervelló (2006) en un estudio formado por 1087 estudiantes de primaria, revelaron cómo la frecuencia de práctica deportiva, se presentó como una variable determinante para que los estudiantes valoraran más la cesión de responsabilidad en el resultado de su evaluación en las clases de educación física. Posteriormente estos autores (Moreno, Vera, y Cervelló, 2009; Vera y Moreno, 2008, 2009) analizaron la repercusión que la cesión de responsabilidad tenía sobre la evaluación en las clases de educación física. Este estudio mostró una disminución disposicional al clima ego, una reducción de las diferencias por sexo en lo que respecta a la competencia percibida, además de un incremento en la orientación disposicional a la tarea. Estas diferencias disminuyeron a partir de la cesión de responsabilidad y se percibió una mayor participación en las clases de educación física, así como una disminución de los comportamientos discriminatorios en el alumnado. Al respecto, Cecchini, Montero, y Peña (2003) con 142 estudiantes de 1º de E.S.O tras un programa de intervención para el desarrollo de la responsabilidad personal y social sobre los comportamientos de fair-play y auto-control, revelaron en el grupo experimental mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso de la recompensa, el auto-control, las opiniones relacionadas con la diversión y las conductas deportivas. Se observaron disminuciones en las variables relacionadas con el juego duro, las faltas de contacto y las conductas antideportivas. Posteriormente, con el objetivo de conocer en qué medida las metas sociales y de logro predecían la persistencia, el esfuerzo y la intención de practicar en un futuro Cecchini y col. (2008), encontraron que las metas de responsabilidad social seguidas por las de aproximación a la maestría y posteriormente por las de evitación a la maestría explicaban en mayor medida la persistencia/esfuerzo para practicar alguna actividad físico-deportiva, mientras que las metas de logro fueron las únicas predictoras de la intención de practicar en el futuro.

Por tanto, la educación física puede permitir a los discentes la oportunidad de realizar actividad físico-deportiva donde estén influenciados por los otros significativos para el desarrollo de valores socio-morales. De ahí, la importancia de que los docentes de educación física transmitan un clima motivacional a la tarea, a través de situaciones donde se fomente la cesión de responsabilidad y la cooperación, incidiendo en la importancia del esfuerzo, suministrando feedback positivo, dando la posibilidad de elección sobre las actividades y propiciando oportunidades para la diversión e integración grupal.

Tabla 1. Modelos de responsabilidad.

Autor/ Año	Modelo	Niveles o componentes del modelo
Don Hellison (1995)	Programa de responsabilidad personal y social (TPSR)	Nivel 1. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás. Nivel 2. Participación. Nivel 3. Autogestión. Nivel 4. Ayuda. Nivel 5. Fuera del gimnasio.
Tom Martinek (1999)	Proyecto esfuerzo	A partir de actividades deportivas extraescolares: 1. El club deportivo, dirigido a escolares de educación primaria. 2. Formación de mentores. 3. Encuentros con los padres y profesores. 4. Desarrollo de líderes. 5. Formación universitaria.
Wallhead y Ntoumanis (2004)	Modelo de educación deportiva	1. Tarea. 2. Autoridad. 3. Reconocimiento. 4. Agrupación. 5. Evaluación. 6. Tiempo.
Escartí (2005)	Programa de responsabilidad personal y social (PRPS)	1. Respetar los derechos y sentimientos de los demás. 2. Participación y esfuerzo. 3. Autonomía. 4. Ayuda. 5. Transferencia.
Vera, Marín, y Moreno (2010)	Propuesta para la mejora de la responsabilidad en la evaluación	Se propone llevar una estructura a la hora de elaborar las unidades didácticas: 1. Fase de experiencia dirigida. 2. Fase de negociación de los objetivos. 3. Fase de organización de la clase. 4. Fase de elección y evaluación de las tareas. 5. Fase de asamblea de evaluación. 6. El boletín de calificaciones.

Instrumentos de medida de la responsabilidad

Probablemente, uno de los indicadores que manifiestan la novedad sobre el conocimiento de la responsabilidad, es la proliferación de instrumentos de medida que puedan ser aplicados para evaluar cuantitativamente el concepto de responsabilidad personal y social en diferentes ámbitos de la actividad físico-deportiva.

Para medir la responsabilidad en la actividad física recreativa, en un campamento deportivo, concretamente, Watson y col. (2003) desarrollaron el Cuestionario de Auto-Responsabilidad Contextual (*The Contextual Self-Responsibility Questionnaire*) (CSRQ). La escala se compone de 15 ítems desarrollados para reflejar los niveles del modelo de Hellison. En el inicio del cuestionario se indican las instrucciones (posteriormente se ha utilizado para los demás cuestionarios desarrollados adaptados al contexto específico): *Lo normal es comportarse unas veces bien y otras mal. Nos interesa saber cómo te has comportado durante los dos últimos días del campamento. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, responde a las siguientes preguntas con sinceridad y rodea con un círculo el número que representa mejor tu comportamiento.* Cada ítem está precedido por la frase, “*en mi grupo durante los últimos dos días...*”. Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 4 puntos en la que el 1 corresponde a *nada* y 4 a *mucho*. Este cuestionario ha sido validado recientemente por Gutiérrez y col. (2011) al contexto español con una muestra de jóvenes estudiantes. La versión española consta de 14 ítems, dado que se eliminó el ítem 11 por

problemas de comprensión, y se responde en una escala de tres puntos: *a menudo, algunas veces y nunca*.

En cuanto al contexto de la educación física, son diversos los estudios que se centran en analizar la cesión de responsabilidad en las aulas. Por ello, y con el objetivo de conocer la importancia que el alumnado le concede a la cesión de responsabilidad en la evaluación en las clases de educación física, Moreno, Vera, y Cervelló (2006) desarrollaron la *Escala de Responsabilidad del Alumnado en la Evaluación en Educación Física* (ERAEEF). Se compone por dos factores, el primero, formado por cinco ítems, hace referencia al valor que el alumnado le da a la cesión de responsabilidad que el docente promueve para su participación en el resultado de la evaluación. El segundo factor, formado por seis ítems, hace referencia al rol que juega el alumnado en la cesión de responsabilidad en el proceso de evaluación. Las respuestas a dicho cuestionario son recogidas en una escala tipo Likert de 10 puntos, en la que el 0 se corresponde con (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Ese mismo año, Guan y col. (2006) elaboraron la *Social Goal Scale - Physical Education* (SGS-PE), compuesta por un total de 11 ítems agrupados en dos factores, meta de relación (seis ítems) y meta de responsabilidad (cinco ítems), que se responde a través de una escala tipo Likert donde el 1 indica *totalmente en desacuerdo* y el 7 *totalmente de acuerdo*. Un año después fue validada en el contexto español por Moreno y col. (2007) con el nombre de *Escala de Metas Sociales en Educación Física* (EMSEF).

Li y col. (2008), a partir del cuestionario confeccionado por Watson y col. (2003), elaboraron el Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (*Personal and Social Responsibility Questionnaire*) (PSRQ) para el contexto de educación física. Se mantuvieron ocho ítems de la escala original y seis ítems nuevos fueron elaborados, con el fin de mejorar la claridad y estabilidad de la escala respecto a los cuatro primeros niveles del modelo de Hellison (TPSR). El nuevo cuestionario está compuesto por dos factores, responsabilidad personal (siete ítems) y responsabilidad social (siete ítems). El constructo responsabilidad social, representa dos niveles del modelo TPSR, el respeto por los otros (tres ítems) y ayuda por los demás (cuatro ítems). El constructo responsabilidad personal, se compone por otros dos niveles del modelo esfuerzo o participación (cuatro ítems) y autogestión o autonomía (cuatro ítems). Se responde mediante una escala tipo Likert que va de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 6 (*totalmente de acuerdo*). Un ítem del PSRQ está formulado en sentido negativo, perteneciente al constructo responsabilidad personal “No me propongo ninguna meta”. En la actualidad, dicho cuestionario ha sido validado al contexto español por Escartí, Gutiérrez, y Pascual (2011), con el nombre de *Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social*. El último cuestionario del que se dispone hasta la fecha, es el Instrumento para la Evaluación de la Responsabilidad basada en la Educación (Tool for Assessing Responsibility-Based Education) (TARE). En él, Wright y Craig (2011), a través de nueve ítems, cuatro para el factor que permiten evaluar diferentes situaciones que se dan durante el proceso de intervención y cinco para los diferentes niveles de responsabilidad del estudiante. Este instrumento ha sido elaborado sustentándose en el TPSR, para que pueda ser aplicado tanto en las clases de educación física como en otras actividades físico-deportivas.

Tabla 2. Instrumentos de medida de la responsabilidad.

Autor/año	Instrumento	Características
Watson, Newton, y Kim (2003)	The Contextual Self-Responsibility Questionnaire (CSRQ)	Niveles del modelo de Hellison: 1. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás. 2. Participación. 3. Autogestión. 4. Ayuda. 5. Fuera del gimnasio.
Moreno, Vera, y Cervelló (2006)	Escala de Responsabilidad del Alumnado en la Evaluación en Educación Física (ERAEEF)	Dos factores: 1. Valor que el alumnado le da a la cesión de responsabilidad en el proceso de evaluación. 2. Rol que juega el alumnado en la cesión de responsabilidad en el proceso de evaluación.
Guan, McBride, y Xiang (2006)	Social Goal Scale - Physical Education (SGS-PE)	Dos factores: 1. Meta de relación. 2. Meta de responsabilidad.
Li, Wright, Rukavina, y Pickering (2008)	Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)	Dos factores: 1. Responsabilidad personal. 2. Responsabilidad social.
Wright y Craig (2011)	Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE)	Dos factores: 1. Temas de responsabilidad personal y social. 2. Niveles de responsabilidad del estudiante.

Propuesta de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social a través de la actividad-físico deportiva

Con el fin de favorecer la responsabilidad personal y social a través de la actividad físico-deportiva, se propone el *Programa de Intervención de la Responsabilidad a través de la Actividad Físico-Deportiva (PIRAFD)* a partir de algunos modelos de intervención (Escartí, 2005; Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Llopis, 2010; Hellison, 1995; Martinek, 1999; Vera, Marín, y Moreno, 2010; Wallhead y Ntoumanis, 2004), que se han mostrado útiles en distintos ámbitos de actividad físico-deportiva en pro del desarrollo de la responsabilidad personal y social en los adolescentes. Así, el programa trata de emplear el deporte y la actividad física como medio para desarrollar la responsabilidad a través de tres fases (Figura 1). En este sentido, los objetivos del programa se apoyan en los objetivos generales y específicos de las teorías motivacionales de la psicología de la actividad física y el deporte desarrolladas anteriormente. Cabe enfatizar que el programa no debe ser entendido desde su aplicabilidad lineal y acumulativa, sino como un proceso que otorga al docente libertad para adaptar el programa a sus necesidades y a las de los practicantes siempre y cuando sea respetada la esencia del mismo. La propuesta se estructura en tres partes: Pre PIRAFD, PIRAFD y Post PIRAFD.

Pre PIRAFD, se trata de adaptar el programa a las características y necesidades de los practicantes a partir de una evaluación inicial, con el objetivo de que el programa responda a las necesidades de los participantes y les sea de interés. En esta fase inicial, se recomienda una negociación previa sobre la forma de abordar los contenidos y objetivos tanto de responsabilidad como de la actividad físico-deportiva (e.g. de los contenidos que el profesional decida o deba impartir, se propondrá a los practicantes elegir dentro de una gama de ejercicios que éstos consideren más interesantes o motivadores), así se involucrará al practicante en el programa antes de iniciarlo. Además, el docente o el técnico deportivo debe reunirse con los practicantes y familiares y/o tutores, con el fin de presentarles el programa de responsabilidad, los objetivos del mismo y hacerles conscientes del rol tan importante que juegan. Con ello se persigue su implicación y compromiso. En este primer contacto y en

posteriores, se debe facilitar una guía que resuma algunas estrategias que fomenten la responsabilidad de los practicantes. Esta guía puede ir acompañada de una cuadrícula donde aparezcan todas las estrategias a fin de que marquen el grado de importancia que le han dado a cada una de las estrategias formuladas (se propone una escala de 1 a 10 donde 1 corresponde a *poca* y 10 a *mucha*), facilitando que esa responsabilidad experimentada a nivel contextual (PIRAFD) pueda influir a nivel global (e.g. que nuestros hijos/as asuman la organización de sus horas de estudio y de ocio). Se piensa que realizar tres charlas a lo largo de la intervención es suficiente, para la segunda y tercera reunión con los familiares, éstos deberán traer dicha guía donde recojan en qué grado se están cumpliendo las estrategias propuestas. Con el fin de ajustarse al cumplimiento de los objetivos propuestos, el proceso de formación será evaluado a través de encuentros grupales, y así adaptarlo a las necesidades de los participantes. Cabe la posibilidad de realizar un “contrato o acuerdo” con el practicante donde una vez consensuado el programa (fase de negociación de objetivos), el docente deje reflejado los acuerdos alcanzados y el compromiso adquirido por ambas partes a colaborar en el buen funcionamiento del programa (se recomienda especialmente en el ámbito educativo).

PIRAFD. Una vez se ha puesto en marcha el programa, y establecido un compromiso con los futuros practicantes y sus familias, se inicia la aplicación del PIRAFD; para ello, se dará a conocer a los participantes tanto los objetivos de responsabilidad como los contenidos físico-deportivos a tratar a lo largo del programa así como en cada clase. Las fases del programa son las siguientes:

Experiencia dirigida. Tiene al docente como emisor fundamental de contenidos y a los practicantes como receptores, puede ser empleada como familiarización del practicante con el modelo de responsabilidad en el cual irá profundizando en sucesivas fases, en ella el ritmo de aprendizaje lo marca el participante y el de ejecución el docente (asignación de tareas). El objetivo principal es asegurar que se experimenten los comportamientos deseados (empatía, respeto por los demás y autorregulación de su propia conducta). Es esta primera fase es esencial reconocer el progreso individual e incidir en la importancia del esfuerzo y la superación personal. (e.g. se puede plantear una actividad en la que el participante deba explicar al resto por qué ha manifestado una determinada conducta).

Puesta en práctica o participación. Se presentan las actividades o habilidades como medio para alcanzar la responsabilidad. Se puede hacer uso de trabajos en grupo o colaboración en la actividad físico-deportiva donde el docente guíe y proporcione feedback acerca de la consecución de los objetivos y comportamientos que se van manifestando. También se recomienda crear niveles de trabajo a los que el practicante pueda acceder según sus necesidades, pudiendo incrementar el nivel de dificultad físico-deportivo y la responsabilidad consigo mismo, con sus compañeros y con el técnico. Una vez llegado a este punto, se puede organizar la segunda reunión-charla con los familiares, para dar a conocer los progresos, solucionar posibles problemas y ofrecer herramientas útiles hacia la búsqueda de esa transferencia de responsabilidad. Además, se considera que éste podría ser el momento oportuno para realizar una segunda evaluación del programa.

Dirección de grupo. Una vez el docente observe cómo los practicantes se han ido involucrando de lleno en el modelo, ya puede delegar en ellos ciertas responsabilidades para fomentar la capacidad de liderazgo, se empleará lo que se conoce en el ámbito educativo por el estilo de micro-enseñanza. Así, los practicantes que muestran actitudes y comportamientos responsables podrán dirigir una clase práctica que previamente ha sido tutorizada por el docente, y en la que el practicante ha participado activamente en su elaboración. El objetivo que se persigue es que los estudiantes sean capaces de asumir diferentes roles dentro del grupo.

Práctica autónoma. A través de un estilo de enseñanza socializador los participantes asumen distintos roles, forman grupos de discusión o simulan situaciones de la vida cotidiana donde la actividad física y el resto de los ámbitos de su vida interaccionen. Los practicantes, de forma autónoma, autogestionan tanto la práctica de las actividades como el tiempo que dedican a ellas, actuando el docente como mediador. Por ejemplo, éste propone abordar un tema a desarrollar “campana publicitaria a favor de la práctica de actividad físico-deportiva saludable”, para ello, los participantes se dividen en varios grupos y cada uno de éstos propone su propia campaña en la que tendrán que simular situaciones, representar diferentes personajes, diálogos, interacciones, etc. Esta es una forma de fomentar una práctica cooperativa, social y motivadora que tiene como objetivo aproximar al practicante al trabajo cooperativo e interdisciplinario en el que aprendan valores, normas y actitudes positivas que les permitan asumir su responsabilidad personal y social en diferentes contextos.

Para finalizar, tanto en cada sesión como en el programa, se realizará una reflexión acerca del funcionamiento de la actividad. Posteriormente el practicante dispondrá de una hoja de registro con el día y tres caras correspondientes al nivel de satisfacción (bueno, regular y malo) con la sesión que acaba de finalizar, de este modo el docente, atendiendo al registro, recibirá feedback, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Post PIRAFD, se llevará a cabo fuera del contexto físico-deportivo (transferencia social), con el objetivo de trasladar la responsabilidad adquirida en el programa al contexto general del practicante por medio de la realización de tareas o actividades que el docente propondrá al final del programa. Estas prácticas pueden llevarse a cabo para que el practicante reflexione sobre diferentes actitudes cotidianas en las que podría ser más responsable, o que éste crea que deba hacerse responsable de ellas. En caso de que el docente lo considere necesario, este apartado puede ponerse en marcha durante el proceso de intervención. Concretamente, y para favorecer esa transferencia, el profesional podría dar a los participantes una ficha, para que semanalmente sean recogidas diferentes conductas de la vida cotidiana donde los participantes consideren que han actuado de una manera responsable. A esta ficha se podría incorporar un apartado donde los padres puedan dar feedback al profesional acerca del comportamiento de su hijo o hija.

Otra posibilidad, sería que el responsable del grupo planificara una serie de actividades que los participantes deban ir cumpliendo. Por ejemplo, el primer objetivo para esa semana podría ser ayudar en unas determinadas labores de casa, y así sucesivamente se irán planteando objetivos que los participantes puedan ir cumpliendo. A medida que se van alcanzado los objetivos propuestos, se les puede premiar dándoles autonomía y capacidad para elegir sobre las actividades que realizarán en el programa. Estos aspectos pueden ser tratados al inicio de las sesiones prácticas, donde se debería hacer una puesta en común durante cinco o diez minutos acerca de aquellas situaciones o dificultades que hayan surgido durante la semana.

Para realizar una evaluación inicial, que se recoge en la fase “*Pre PIRAFD*”, una evaluación durante el proceso de intervención, que se indica en el subapartado “*Puesta en práctica o participación*” y una evaluación final, que se contempla en esta última fase del programa, se propone seguir las recomendaciones de Li y col. (2008) y Escartí y col. (2011). En línea con estos autores, se sugiere administrar el cuestionario PSRQ para tratar de evaluar los efectos del programa. Este cuestionario podría ser complementado con la “Escala de Motivación Situacional (SIMS)” de Guay, Vallerand, y Blanchard (2000), y por otros instrumentos que midan aspectos del desarrollo positivo, como la empatía o la autoconfianza, tal y como manifiestan Escartí et al. (2011). Además, la aportación de la investigación cualitativa podría ser de interés, ya que permitiría indagar con mayor profundidad en la adquisición de conductas responsables.

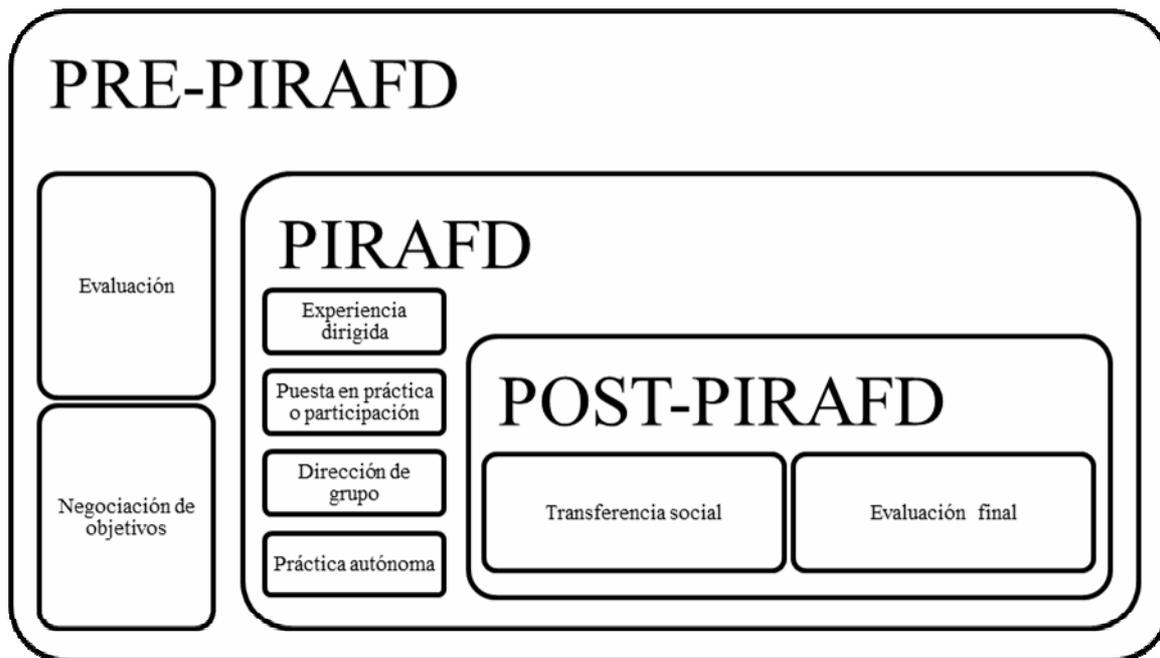


Figura 1. Fases del PIRAFD.

Discusión

Las investigaciones analizadas sobre la responsabilidad personal y social en la actividad físico-deportiva aconseja desarrollar en los participantes conductas autónomas, posibilitar la elección y toma de decisiones en su práctica deportiva, generar una orientación a la tarea que propicie una mayor motivación intrínseca, una percepción de competencia, auto-eficacia, experimentar situaciones de éxito en sus acciones y percibir una relación positiva con sus compañeros y profesional de la actividad física. Por todo ello, los profesionales del deporte, en la medida que les corresponda, podrían darle la importancia que merece a la hora de llevar a cabo sus intervenciones.

Tal y como planteó Don Hellison (1995), el TPSR y los programas de intervención en responsabilidad personal y social en el ámbito de la actividad físico-deportiva, debería estructurarse como unidades simples y eficaces para proporcionar recursos didácticos a los expertos de la actividad físico-deportiva, con el fin de desarrollar la responsabilidad personal y social en el practicante (Hellison, 1985; Hellison, 2003b; Martinek y Ruiz, 2005; Schilling, 2001; Schilling, Martinek, y Tan, 2002; Martinek, Ruiz, y García, 2009).

Por otro lado, de todos los instrumentos de medida analizados, el cuestionario PSRQ adaptado por Li y col. (2008) al contexto de la educación física, ha sido uno de los más empleados en numerosas investigaciones, apoyándose para ello en el modelo de Hellison. Sin embargo, dicho cuestionario no permite medir el último nivel del modelo, la transferencia social, que la mayoría de programas de intervención muestran como objetivo último. Por ello, los autores del cuestionario original (Watson y col., 2003) alegan que para poder medir esa transferencia, es necesario un programa de intervención a largo plazo, proponiendo la incorporación de ítems que permitan medir la transferencia social para aquellos programas de intervención de larga duración llevados a cabo en el contexto deportivo.

Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo llevar a cabo una revisión de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva y proponer un programa de intervención en responsabilidad (PIRAFD). La responsabilidad personal y social en el ámbito de la actividad físico-deportiva ha sido abordada desde diferentes marcos teóricos, pero con el fin de enriquecer el concepto y su aplicabilidad en contextos físico-deportivos, en esta revisión se ha realizado un esfuerzo por relacionar dicho concepto con las diferentes teorías motivacionales como son: la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (2001), el modelo trans-contextual de la motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007b), la teoría de metas sociales (Anderman y Anderman, 1999), con el fin de unificar diferentes criterios teóricos que permitan abordar de una forma multidisciplinar el constructo de responsabilidad.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se pretende que futuras investigaciones vayan dirigidas a favorecer la responsabilidad en el ámbito del entrenamiento deportivo, sobre todo en edades tempranas en las que niños y jóvenes reciben la influencia constante del ambiente social que les rodean. En este sentido, Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez, y Marín (2011) advierten de la conveniencia de iniciar a edades tempranas programas de responsabilidad. Así mismo, se hace necesario involucrar a los padres y educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la responsabilidad, como protagonistas del desarrollo de conductas responsables de sus hijos o alumnos en el ámbito de la vida cotidiana.

Cabe destacar que, a través de análisis experimentales sobre diferentes modelos teóricos que integran conceptos como el apoyo a la autonomía, climas motivacionales, mediadores psicológicos, motivación y consecuencias positivas, la responsabilidad podría utilizarse como un concepto más, tratada como constructo desencadenante de dichas consecuencias o como consecuencia en sí misma.

Finalmente, sería de interés que un nuevo estudio pudiera abordar la validación al contexto español de la TARE de Wrigh y Craig (2011), pues sería una herramienta útil para evaluar diferentes situaciones que se dan durante el proceso de intervención, permitiendo así mejorar el programa de intervención que se esté llevando a cabo.

Referencias

- Almagro, B. J.; Sáenz-López, P., & Moreno, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sport Science and Medicine*, 9, 8-14.
- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 551-567.
- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2009). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 654-670.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Balaguer, I.; Castillo, I., y Duda J. I. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.

- Bagnano, K., y Griffin, L. (2001). Making intentional choices in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 72(5), 38-40.
- Biddle, S. J. H.; Sallis, J. F., & Cavill, N. (1998). *Young and active? Young people and health-enhancing physical activity: Evidence and implications*. Londres: Health Education Authority.
- Boyd, M. P.; Weinmann, C., & Yin, Z. (2002). The relationship of physical self-perceptions and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25, 1-18.
- Buchanan, A. M. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 155-171.
- Cecchini J. A.; Montero J., y Peña 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.; González, C.; Méndez, A.; Fernández, J.; Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20, 260-265.
- Cervelló, E.; Jiménez, R.; Del Villar, F.; Ramos, L., & Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Escartí, A.; Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A.; Gutiérrez, M.; Pascual, C.; Marín, D.; Martínez-Taboada, C., y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Escartí, A.; Gutiérrez, M.; Pascual, C., & 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*, 3(10), 387-402.
- Escartí, A.; Gutiérrez, M.; Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.

- Escartí, A.; Gutiérrez, M., y 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.
- Fernández-Río, J.; Méndez-Giménez, A.; Cecchini, J. A., y González de Mesa, C. (2012). La influencia de las metas de logro y las metas sociales sobre el fair play de estudiantes de Educación Física de Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 73-94.
- García-Calvo, T.; Sánchez, P. A.; Leo, F. M.; Sánchez-Oliva, D., y Amado, D. (2011). Incidencia de la teoría de la autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7, 266-276.
- González-Cutre, D.; Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20, 642-651.
- Goudas, M.; Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictors of student's intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Guan, J.; McBride, R. E., & Xiang, P. (2006). Reliability and validity evidence for the Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE) in high school settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 226-238.
- Guan, J.; Xiang, P.; McBride, R., & 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.
- Guay, F.; Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of state intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion* 24, 175-213.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M.; Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (Eds.). (2007a). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007b). The trans-contextual model of motivation. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 53-70). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hassandra, M.; Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hastie, P. A., & Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 1, 25-35.
- Hellison, D. (1973). *Humanistic physical education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and) other youth in the gym*. Washington: American Association of Health, Physical Education and Recreation.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, Human Kinetics.

- Hellison, D. (2003b). Teaching personal and social responsibility in physical education. En S. J. Silverman y C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (pp. 241-254). Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Templin, T. J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D., y Cutforth, N. J. (1997). Extended day programs for urban children and youth: From theory to practice. En H. J. Walberg, O. Reyes y R. P. Weissberg (Eds), *Children and youth: Interdisciplinary perspectives* (pp. 223-249). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hellison, D.; Cutforth, N.; Kallusky, J.; Martinek, T.; Parker, M., & Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity. Linking universities and communities*. Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Hellison, D., & Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. En D. Kirk, D. McDonald y M. O'Sullivan (Eds), *The handbook of physical education* (pp. 610-626). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Iso-Ahola, S. E., & St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.
- Jiménez, P. (2008). *Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores*. Madrid: Síntesis.
- Llopis-Goig, R.; Escartí, A.; Pascual, C.; Gutiérrez, M., y Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un programa de responsabilidad personal y social en educación física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 23(3), 445-461.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Li, W.; Lee, A. M., & Solmon, M. A. (2005). Relationship among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 51-65.
- Li, W.; Wright, P.; Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation and urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.
- Martín-Albo, J.; Núñez, J. L.; Navarro, G., y Grijalvo, F. (2009). Un modelo motivacional explicativo del bienestar psicológico en la universidad. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 41-54.
- Martinek, T., & Hellison, D. (1997). Service-bonded inquiry: The road less traveled. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 107-121.
- Martinek, T.; Mclaughlin, D.; Schilling, T.; Tam, T.; Hellison, D.; Wright, P., & Walsh, D. (1998). *Project effort: foster resilience in underserved youth*. Nevada AAPERD convention.
- Martinek, T.; Mclaughlin, D., & Schilling (1999). Project effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70, 6, 59-65.
- Martinek, T.; Shilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33, 29-45.

- Martinek, T.; Ruiz, L. M., y García, V. (2009). Deporte, responsabilidad y grupos marginales: El papel de la investigación centrada en la Comunidad. En J. A. Moreno y D. González-Cutre, (Eds), *Deporte, intervención y transformación social* (pp 307-334). Rio de Janeiro. Shape.
- Moreno, J. A.; Vera, J. A., y Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- Moreno, J. A.; González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en la clase de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Moreno, J. A.; Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20, 636-641.
- Moreno, J. A.; Hernández, A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: Un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno, J. A.; Marcos, P., & Martínez-Galindo, C. (2008). Motivations and reasons for exercising in water: Gender and age differences in a sample of Spanish exercisers. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2, 237-246.
- Moreno, J. A.; Martínez Galindo, C.; Hellín, P.; Alonso, N., y González-Cutre, D. (2009). Hacia una mejora de la competencia deportiva: estilos motivacionales en la enseñanza del deporte escolar. En P. Sáenz-López, E. Castillo, B. Almagro, C Conde y P. Gil (Eds), *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica en diferentes contextos físico-deportivos* (pp. 1-25). Huelva: Universidad de Huelva.
- Moreno, J. A.; Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 4(20), 636-641.
- Moreno, J. M., y Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Moreno, J. A.; Vera, J. A., y Cervelló, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.
- National Association for Sport and Physical Education (2004). *Moving into the future: National standards for physical education* (2ª edición). Reston, VA: Author.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nien, C. L., & Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 352-372.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- Papaioannou, A. G.; Tsigilis, N.; Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.
- Pascual, C.; Escartí, A.; Llopis, R., y 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.

- Pascual, C.; Escartí, A.; Llopis, R.; Gutiérrez, M.; Marín, D., & Wright, P. M. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 499-511.
- Patrick, H.; Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 109-128.
- Prusak, K. A.; Treasure, D. C.; Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Roberts, G. C. (2001). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ruiz, L. M.; Rodríguez, P.; Martinek, T.; Schilling, T.; Durán, L. J., y Jiménez, P. (2006). El proyecto esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 143, 933-958.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, A. M.; Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17, 152-171.
- Sage, L., & Kavussanu, M. (2007). Multiple goal orientations as predictors of moral behavior in youth soccer. *The Sport Psychologist*, 21, 417-437.
- Smith, A. L. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: A road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 25-39.
- Standage, M.; Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Steinberg, L. (1993). *Adolescence* (3ª edición). New York: McGraw-Hill.
- Vallerand R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). Academic Press: New York.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. C. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 59-83). New York: John Wiley.
- Vera, J. A., y Moreno, J. A. (2008). La enseñanza de la responsabilidad en el aula de educación física escolar. *Habilidad Motriz*, 32, 39-43.
- Vera, J. A., y Moreno, J. A. (2009). ¿Debemos ceder responsabilidad a los alumnos para que participen en la evaluación en educación física? *Tándem*, 29, 91-96.
- Vera, J. A.; Marín, L. M., y Moreno, J. A. (2010). La utilización de la cesión de responsabilidad, la elección de tareas y la participación activa para la mejora de la motivación en el aula de educación física. En J. A. Moreno y E. Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 253-285). Sevilla: Wanceulen.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

- Standage, M.; Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher rating in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Ward, P. (2006). What we teach is as important as how we teach it. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77, 20-23.
- Watson, D. L.; Newton, M., & Kim, M. (2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *The Urban Review*, 35, 217-231.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.
- Wright, P. M., & Craig, M. W. (2011). *Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument Development, Content Validity, and Inter-Rater Reliability. Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15, 204-219.