

Recibido: 20/05/2011
Aceptado: 18/06/2011

El Modelo de Responsabilidad: desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte

The Responsibility Model Development of psychosocial aspects in underserved youth through physical activity and sport

Rodrigo Pardo, Noemi García-Arjona

Universidad Politécnica de Madrid

Resumen: Numerosos autores han señalado que la actividad física y el deporte pueden resultar excelentes medios para el desarrollo de aspectos psicosociales tales como respeto, autocontrol, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía, cooperación, ayuda a los demás y liderazgo. Sin embargo, la actividad físico-deportiva por sí misma no desarrolla los aspectos anteriormente citados de forma automática sino que dependerá del uso, correcto o incorrecto, que de la actividad física se haga. En este artículo se presentará el Modelo de Responsabilidad creado por Donald Hellison como herramienta de contrastada utilidad que incluye las estrategias y metodología necesarias para el desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Por último, se expondrán aquellas investigaciones que han desarrollado programas físico-deportivos basados en este modelo, mostrando sus resultados y posibles aplicaciones dentro del campo de la psicología deportiva.

Palabras Clave: actividad física, deporte, jóvenes socialmente desfavorecidos, modelo de responsabilidad.

Abstract: Many authors have pointed out that physical activity and sport can be excellent means to promote psychosocial aspects such as respect, self-control, self-esteem, empathy, effort, self-direction, cooperation, help others, and leadership. However, physical activity and sport by themselves do not automatically foster the abovementioned aspects, this will depend on how, in a positive or negative way, physical activity and sport be used. The purpose of this article is to present the Responsibility Model created by Donald Hellison as a contrasted tool that includes the strategies and methodology to promote psychosocial aspects with underserved youth through physical activity and sport. Finally, it will be expounded those studies that have implemented responsibility-based physical activity programs, showing their results and possible applications for sport psychology field.

Key words: physical activity, sport, underserved youth, Responsibility Model.

Introducción

La situación social que se vive a comienzos del siglo XXI en las sociedades industrializadas está caracterizada por la existencia de colectivos sociales que necesitan especial atención (Gutiérrez, 2003). La presencia de estos colectivos es motivada por la inadecuada distribución de la riqueza y el aumento de los flujos migratorios. Uno de estos grupos es el denominado como ‘jóvenes socialmente desfavorecidos’.

Hoy en día, el número de jóvenes que viven en situaciones de pobreza, marginación, inseguridad, insuficiente apoyo institucional, falta de adecuados roles personales y conductas de alto riesgo para la salud está aumentando drásticamente (Grunbaum *et al.*, 2004; Kallusky, 2000). El término joven socialmente desfavorecido, tal y como señala Stiehl (2000), hace referencia a aquellos jóvenes que en mayor o menor medida experimental alguna de las siguientes situaciones: pobreza, vivir en entornos inseguros, desmotivación hacia el entorno escolar, faltar de participación significativa y duradera, y falta de adecuados roles personales. Otros autores como Orfield (2000), consideran que los aspectos raciales en muchos de los casos están fuertemente relacionados con el hecho de ser ‘desfavorecido’. Por otro lado, Grunbaum y colaboradores (2004) indican que actividades de riesgo como el consumo de drogas, alcoholismo, embarazos no deseados e intentos de suicidio están aumentando entre los adolescentes. Estas situaciones de alto riesgo están fuertemente relacionadas con aquellos jóvenes considerados como desfavorecidos (Hellison & Templin, 1991).

El conocido como Modelo de Responsabilidad o Modelo de Responsabilidad Personal y Social, fue creado por el profesor Donald Hellison en los Estados Unidos al inicio de los años 70. Aunque fue originariamente concebido para trabajar en valores a través de la actividad física y el deporte con jóvenes socialmente desfavorecidos dentro de una clase de Educación Física, este Modelo ha sido utilizado para el desarrollo de aspectos psicosociales tales como respeto, autocontrol, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía, cooperación, ayuda a los demás y liderazgo en otros contextos deportivos como las actividades extraescolares o entrenamientos y competiciones (Hellison, 2000b). A continuación este Modelo será desarrollado con mayor detenimiento.

Componentes básicos del Modelo de Responsabilidad

El Modelo de Responsabilidad ha sido desarrollado por su autor en numerosas publicaciones (Hellison, 1990, 1993, 2000a, 2000b, 2003a; Hellison, Martinek, & Cutforth, 1996; Hellison & Templin, 1991; Hellison & Walsh, 2002), entre las que destacan principalmente cuatro (Hellison, 1978, 1985, 1995, 2003b). Autores como Bain (1989); Cecchini, Montero y Peña (2003); Ennis (2003); Escartí, Pascual y Gutiérrez (2005); o Miller, Bredemeier y Shields (1997), han señalado que el Modelo de Responsabilidad es un marco ideal para el desarrollo de valores personales y sociales de los jóvenes, especialmente de aquellos que se encuentran en situaciones más desfavorecidas. Tal y como lo describe Hellison, el Modelo de Responsabilidad incluye los objetivos, estrategias y metodología necesarios para desarrollar la responsabilidad personal y social de estos jóvenes a través de la práctica deportiva (Hellison, 2003b).

Hellison (2003b) propone cinco Niveles de Responsabilidad (ver Tabla 1) a través de los cuáles los jóvenes aprenden a “*tomar responsabilidad por su propio desarrollo y bienestar,*

y contribuir en el bienestar de los demás” (p. 25), siendo la actividad física y el deporte los medios necesarios para alcanzar tal fin. Cada Nivel de Responsabilidad tiene sus propios objetivos y estrategias, pudiéndose trabajar cada uno de ellos de manera independiente.

Nivel I	Respetar los derechos y opiniones de los demás
Nivel II	Participación y esfuerzo
Nivel III	Autonomía personal
Nivel IV	Ayudar a los demás y liderazgo
Nivel V	Fuera del gimnasio (transferencia)

Tabla 1. Niveles de Responsabilidad

Nivel I

El objetivo en este nivel es conseguir un clima adecuado de convivencia para favorecer las relaciones entre los alumnos/jugadores y también con el profesor/entrenador. Por esta razón, las sesiones de Educación Física y los entrenamientos pueden constituir una buena oportunidad para que mejoren aspectos como la comunicación, la convivencia y el respeto. El respeto debe ser, a su vez, afrontado desde varias perspectivas:

- Respeto hacia las demás personas, hacia sus opiniones, formas de ser y de actuar. Se trata de desarrollar la empatía. Por supuesto, este respeto incluye también a la figura de autoridad, en este caso, el profesor/entrenador/árbitro. Se debe evitar tanto la violencia física como la verbal, ya que ambas dificultan un adecuado clima de convivencia.
- Respeto de las normas básicas de convivencia, que facilitan la vida social y el clima de trabajo y de confianza. Estas normas comunes deben ser establecidas entre todos, alumnos/jugadores y profesor/entrenador, así como los procedimientos para que se cumplan (Escámez & Pérez, 1998). Entre ellas ha de destacar el cuidado y respeto del material deportivo además de otras como la asistencia, traer ropa deportiva, etc.

Todos estos aspectos vienen muy relacionados con el autocontrol, del que Hellison (1995) señala: *“un alumno no puede participar en las actividades que se propongan si antes no es capaz de controlar su comportamiento suficientemente como para no interferir en el derecho de los otros estudiantes a aprender y en el derecho del profesor a enseñar”* (p. 13).

Nivel II

En este nivel los alumnos “no sólo muestran un mínimo respeto hacia los demás, sino que participan de buena gana en las distintas actividades bajo la supervisión del profesor” (Hellison, 1995). Así mismo, se trata de promover una participación sin discriminación, en donde todos los alumnos partan con igualdad de oportunidades, sin que la participación se supedita a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios discriminatorios como la raza o la cultura.

Nivel III

Hellison (1995) expone que los alumnos/jugadores que están en este nivel *“no sólo muestran respeto y participación, sino que también son capaces de trabajar sin supervisión, pudiendo identificar sus propias necesidades. Empiezan a planificar y a llevar a cabo sus propios programas”* (p. 13).

De esta forma, planificar, organizar y tomar decisiones son aspectos claves en este nivel. Se trata de crear actitudes de responsabilidad ante las propias acciones y de fomentar estas capacidades que están estrechamente ligadas con la vida adulta y activa. En definitiva, se busca que los jóvenes sean autónomos.

Nivel IV

Los estudiantes del nivel IV, *“además de participar y ser autónomos, están motivados para extender su sentido de responsabilidad más allá de ellos mismos por medio de la colaboración, mostrando interés y ayuda”* (Hellison, 1995:13).

A la hora de desarrollar una sesión físico-deportiva, hay que prestar especial atención a aquellos alumnos/jugadores que presentan mayores dificultades, siendo (en este nivel) los propios alumnos/jugadores los encargados de tal función. Incluso pueden llegar a dirigir una parte de la sesión (calentamiento, estiramientos, etc.) o la sesión al completo, todo en función de su nivel de responsabilidad. Además, aquellos jóvenes que se encuentran en este nivel realizan todas estas acciones sin espera de recompensa alguna a modo de motivación extrínseca (Hellison, 2003b).

Nivel V

En este último nivel se trata de poner en práctica fuera del programa todo lo que se ha ido trabajando en él. En palabras de Hellison (2003b), *“el nivel V significa, en último lugar, ser un modelo para los demás”* (p. 36). Por tanto, los niveles anteriores dejan de ser algo que sólo se trabaja durante la clase de Educación Física o del entrenamiento para, de este modo, formar parte de la vida cotidiana de los propios alumnos/jugadores (cuando se encuentran en las otras clases, el patio de recreo, la calle o incluso su propia casa).

Este nivel no formaba parte de los primeros Niveles de Responsabilidad que elaboró Hellison (1985), fue posteriormente cuando vio la importancia de que su trabajo no quedara solamente limitado al gimnasio cuando definitivamente lo incluyó como necesario colofón a un proceso en el desarrollo de la responsabilidad de estos jóvenes (Hellison, 2003b).

A modo de resumen, se puede decir que los Niveles II y III están centrados en que los alumnos adquieran de forma gradual una responsabilidad por su propio bienestar. Por otro lado, los Niveles I y IV se focalizan en favorecer al desarrollo de los demás. El Nivel V, por su parte, está centrado en transferir todos estos valores a la vida cotidiana (Hellison, 2003b).

Estrategias y métodos para poner en práctica el Modelo de Responsabilidad

Aquellos profesionales (profesores, entrenadores, psicólogos deportivos, etc.) que utilicen el Modelo de Responsabilidad pueden escoger entre una amplia gama de estrategias para ponerlo en práctica dentro de sus clases de Educación Física o entrenamientos. Entre todas estas estrategias se pueden destacar las siguientes (Hellison, 2003a, 2003b; Hellison *et al.*, 2000):

Charlas de conocimiento: consisten en empezar la sesión informando a los alumnos/jugadores de los objetivos que se quieren alcanzar y de las actividades que se van a realizar. En algunos casos se pueden plantear murales o póster para mostrar los Niveles de

Responsabilidad y animar, de este modo, a que los alumnos/jugadores traten de irse superando día a día.

Interacción entre estudiante y profesor: es muy importante que todos los alumnos/jugadores tengan un contacto personal con el profesor/entrenador al menos una vez en cada sesión. Se trata de demostrar a los jóvenes que son importantes, que se les valora por lo que son y que nos preocupa su situación personal. La confianza, sinceridad y respeto son piezas clave en el empleo de esta estrategia. Esta técnica se puede emplear en cualquier momento durante la sesión (antes de empezar, durante o al final), lo importante es tener en cuenta a todo el mundo.

Reunión de grupo: al final de la sesión se dedica un tiempo en el que se comparten las ideas, opiniones y sensaciones que han surgido durante la sesión. Es importante dar la oportunidad para que los alumnos/jugadores expresen su punto de vista y de esta forma se sientan parte activa del proceso educativo, ya que en gran parte de sus experiencias previas esta circunstancia no se daba. Es en este momento cuando se puede debatir acerca de las normas de clase o de posibles conflictos que hayan surgido durante la misma. Excepcionalmente, se puede dar una reunión de grupo durante la sesión a raíz de algún conflicto que haya sucedido o para solventar algún problema. A esta técnica se la denomina ‘tiempo muerto’ (Hellison, 1995, p. 46).

Tiempo de reflexión: esta estrategia se utiliza después de la reunión en grupo. Durante este tiempo, los alumnos/jugadores tienen que reflexionar acerca de cómo ha sido su comportamiento durante la sesión. Para ello pueden rellenar diarios o mostrar a través de los pulgares como ha sido su actitud en relación a cada uno de los niveles en los que se haya trabajado durante la clase (para más detalles consultar Hellison, 2003b, p. 49 y ss.).

Todas estas estrategias tienen en común el hecho de reconocer y respetar la individualidad de cada uno de los alumnos/jugadores. Es importante aprender a valorar lo bueno que hay en cada uno de los jóvenes ya que, muchas veces, la sociedad sólo les ha insistido en “*lo malos que son*” o en que “*no valen para nada*”. Todas las personas tienen alguna virtud que hay que saber reconocer y apreciar. De esta forma, la opinión de cada uno de ellos resulta muy importante y se debe respetar y tener en cuenta, haciéndoles partícipes en la toma de decisiones y compartiendo con ellos la responsabilidad de dirigir parte de alguna sesión (Hellison, 2003b).

Revisión de investigaciones que han desarrollado programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad

En la mayoría de los programas basados en el Modelo de Responsabilidad se ha encontrado que gran parte de los participantes proceden de minorías socialmente desfavorecidas como la Afroamericana (Hellison, 1993; Hellison & Wright, 2003; Schilling, 2001) o la Latina (Cutforth, 1997; Kallusky, 2000; Lifka, 1990). Por otro lado, otros programas basados en este Modelo se han centrado en el trabajo con aquellos estudiantes que presentaban problemas de conducta, comportamiento y/o baja motivación hacia el entorno educativo (DeBusk & Hellison, 1989; Kallusky, 2000; Martinek, Schilling, & Johnson, 2001; Schilling, 2001).

Dadas las características de esta población, Hellison (2000b) puntualiza que un criterio clave para el éxito de los programas basados en el Modelo de Responsabilidad es mantener el número de participantes reducido, esto es, no más de 20 jóvenes. En general, los estudios desarrollados con este modelo mantienen esta premisa (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; Cutforth & Puckett, 1999; DeBusk & Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Hellison & Wright, 2003; Martinek *et al.*, 2001; Schilling, 2001). Únicamente estudios como el de Kallusky (2000) sobrepasa este número con 32 participantes.

En relación a la edad, la mayoría de los estudios desarrollados con el Modelo de Responsabilidad están centrados en niños y adolescentes de entre 6 a 13 años (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; DeBusk & Hellison, 1989; Hellison, 1993; Lifka, 1990; Martinek *et al.*, 2001). Para adolescentes de entre 14 y 17 años, los programas son más bien escasos (Georgiadis, 1990; Kallusky, 2000). Sin embargo, hay programas físico-deportivos que combinan varias edades como medio para favorecer experiencias de liderazgo entre los participantes de mayor edad (Cutforth, 2000; Cutforth & Puckett, 1999; Hellison & Wright, 2003; Schilling, 2001).

Por tanto, para conseguir tener éxito en los programas dirigidos a esta población, dichos programas deben ofrecer una variada oferta en duración, contenidos y escenarios. A continuación estos factores serán analizados con más en detalle.

Duración

Una de las características básicas de los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad consiste en involucrar a los participantes en proyectos de más de un año de duración (Cutforth, 2000; Martinek *et al.*, 2001; Schilling, 2001). Aunque hay programas que se han venido desarrollando durante un corto espacio de tiempo que oscila entre las 5 a 6 semanas (18 a 21 días) (Compagnone, 1995; Cutforth & Puckett, 1999; DeBusk & Hellison, 1989); la mayoría de los estudios tienen una duración entre cuatrimestral (Kallusky, 2000) y semestral (Cutforth, 1997; Hellison, 1993; Martinek *et al.*, 2001). Por otro lado, la duración de las sesiones en estos programas fue de una hora de duración cada una.

Actividad física o deporte empleado

Los programas basados en el Modelo de Responsabilidad no se centran en el desarrollo de las habilidades físicas. El principal propósito de estos programas es el desarrollar la responsabilidad, tanto en su dimensión personal como social (Hellison, 2003b; Hellison *et al.*, 2000). Por esta razón, la actividad física o deportes utilizados no son importantes pues son sólo los medios para desarrollar otros valores. El fin último de estos programas no es crear buenos atletas, sino formar buenas personas.

Muchos de los programas han utilizado un único deporte, como por ejemplo el baloncesto (Cutforth & Puckett, 1999; Georgiadis, 1990; Hellison, 1993; Hellison & Wright, 2003; Schilling, 2001). Esto se debe al entorno social en donde el programa fue llevado a cabo y la naturaleza del mismo, ya que el baloncesto es un deporte de equipo que tiene una gran popularidad dentro de la población afroamericana de los Estados Unidos, sobre todo en áreas urbanas. Situación similar podría ser la que ocurre con el fútbol en nuestro país.

Por otro lado, otros programas han utilizado una mezcla de diferentes actividades físicas y deportes. Por ejemplo, Kallusky (2000) utilizó baloncesto, levantamiento de pesas, artes marciales y actividades cooperativas en su estudio. Esto se debió a los requisitos para desarrollar las clases de Educación Física, dado que utilizar un único contenido no resulta suficiente para alcanzar los objetivos de esta asignatura. Sin embargo, otros programas de actividades extraescolares han utilizado una mezcla de diferentes deportes como baloncesto, tenis, lacrosse, fútbol y esgrima (Martinek *et al.*, 2001). También, en los estudios de Lifka (1990) o DeBusk y Hellison (1989) se emplearon actividades de mantenimiento físico y otros deportes más reglados como el voleibol.

De esta forma, resulta importante crear un equilibrio entre los deportes más populares y arraigados dentro de determinados colectivos (fútbol, baloncesto, etc.) y aquellos otros deportes y actividades físicas que aportan nuevas y excitantes experiencias para los jóvenes, como por ejemplo las actividades en la naturaleza o los juegos cooperativos (Schilling, 2001).

Escenario: programas escolares vs. programas extraescolares

Aunque algunos estudios basados en el Modelo de Responsabilidad han sido desarrollados dentro del contexto formalizado de las clases de Educación Física (Compagnone, 1995; DeBusk & Hellison, 1989; Kallusky, 2000), la mayoría de las investigaciones emplearon este modelo en programas extraescolares. Estos programas fueron llevados a cabo por centros comunitarios, agencias de juventud, clubes, etc. En concreto, se utilizaron instalaciones escolares (Cutforth, 1997; Hellison, 1993; Kahne *et al.*, 2001; Martinek *et al.*, 2001), la universidad (Cutforth & Puckett, 1999; Hellison & Wright, 2003; Schilling, 2001), o pisos de acogida para jóvenes (Georgiadis, 1990).

Hellison (1993), es un ferviente defensor de este tipo de programas extraescolares debido a que:

1. Permiten restringir el número de participantes en base a las características del programa y los medios del mismo.
2. Son voluntarios.
3. Existe libertad a la hora de planificar horarios y posibilidad de crear sus propias normas.
4. Proporcionan un lugar seguro alejado de la calle donde los jóvenes pueden ir después de acabar la escuela.

Resultados: ¿éxito o no?

Resulta complejo realizar una evaluación de los programas basados en el Modelo de Responsabilidad. Dado que el principal propósito de estos programas es el de desarrollar la responsabilidad personal y social de sus participantes, muchas veces los resultados son difícilmente medibles a través de técnicas cuantitativas. Por tanto, la metodología cualitativa ha sido la empleada en la mayoría de los casos de manera exclusiva (DeBusk & Hellison, 1989; Galvan, 2004; Kallusky, 2000; Schilling, 2001), o en combinación con otras técnicas cuantitativas (Collingwood, 1997; Cutforth & Puckett, 1999; Hellison & Wright, 2003; Kahne *et al.*, 2001; Martinek *et al.*, 2001).

De esta forma, debido a la naturaleza de los datos recogidos en estos estudios, es difícil cuantificar la cantidad de mejora que los participantes obtienen por el hecho de haber participado en estos programas. Sin embargo, sí que se puede obtener una buena información del impacto que ha supuesto para los jóvenes la participación en estos programas a través de sus propios testimonios y reflexiones (entrevistas, cuestionarios, diarios, etc.).

Siguiendo las directrices de Hellison y Walsh (2002), los resultados obtenidos concernientes al impacto que tuvieron los programas basados en el Modelo de Responsabilidad en los participantes fueron:

- Evidentes mejoras en el autocontrol de los jóvenes, en relación al respeto por el material, compañeros, instalaciones, autoridad, normas, etc. (DeBusk & Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Kahne *et al.*, 2001; Kallusky, 2000; Lifka, 1990; Schilling, 2001).
- La participación y el esfuerzo, medidos a través del tiempo de implicación en la tarea, mejoraron en los estudios de Compagnone (1995), Lifka (1990) y Schilling (2001). Adicionalmente, el nivel IV (ayudar a los demás) mejoró en la investigación de Schilling (2001).
- Desarrollo en el plano cognitivo debido a que los participantes aprendieron los principios básicos del Modelo de Responsabilidad y fueron capaces de reconocer los diferentes Niveles de Responsabilidad (Cutforth, 1997; DeBusk & Hellison, 1989; Lifka, 1990).
- En relación al nivel III (autonomía personal), se encontraron mejoras significativas a la hora de trabajar de forma independiente y en establecer metas específicas (Georgiadis, 1990; Lifka, 1990).
- El trabajo en equipo y la cooperación son importantes valores para favorecer el desarrollo de la responsabilidad social. En el estudio de Georgiadis (1990), se halló que los participantes mejoraron su habilidad para trabajar en equipo.
- En relación a otras habilidades sociales, los estudios de Cutforth (1997), Kallusky (2000) y Lifka (1990), mostraron evidencias consistentes de mejora en las técnicas de comunicación y en las relaciones interpersonales de los participantes. Además, se encontraron mejoras en el sentido de responsabilidad tanto personal como social de los participantes en los estudios de Compagnone (1995) y Kallusky (2000).

Por último, destacar que otros estudios mostraron mejoras significativas en relación al nivel V, esto es, transferir los objetivos del Modelo de Responsabilidad a la vida cotidiana fuera del gimnasio. Por ejemplo, los profesores de aula encontraron un mejor comportamiento en los alumnos y descendió el número de expulsiones y abandonos (Cutforth, 1997; DeBusk & Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Lifka, 1990; Martinek *et al.*, 2001).

Conclusiones

Después de haber realizado una extensa revisión bibliográfica de los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad que se han desarrollado, se puede afirmar que ciertas características son comunes a todos ellos. Estas características son la edad de los participantes, duración de los programas, contenidos utilizados y los lugares en donde se han desarrollado. La mayoría de los programas consultados se han centrado en estudiantes de

primaria en horario extraescolar con no más de 15 a 20 participantes. Esta preferencia por desarrollar programas extraescolares se debe a que se puede controlar en mayor medida el número de participantes, los requisitos de asistencia, hay una mayor flexibilidad en los contenidos, normas y horarios, y además ofrecen un lugar seguro para los jóvenes una vez finalizada la escuela. En cuanto a los contenidos, la mayoría de los programas consultados ha utilizado el baloncesto. Por último, el compromiso a largo plazo parece ser un factor clave a la hora de desarrollar aspectos de responsabilidad personal y social en los participantes.

En cuanto a la metodología utilizada, en la gran mayoría de las investigaciones se empleó la metodología cualitativa para valorar el impacto de estos programas en los participantes, siendo sólo unos pocos los que utilizaron una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. Los resultados de estos estudios revelan que el Modelo de Responsabilidad impactó positivamente en aspectos psicosociales de los participantes tales como el respeto, autocontrol, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía, cooperación, ayuda a los demás y liderazgo. Además, la asistencia a la escuela y la tasa de abandono cambió positivamente en aquellos participantes que tomaron parte en estos programas. Finalmente, este tipo de programas también favoreció un desarrollo positivo de todos estos aspectos “fuera del gimnasio”.

De esta forma, los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad muestran la necesidad de seguir abordando este área en donde el mundo de la psicología del deporte tiene mucho que decir ya que, a través de este tipo de programas físico-deportivos, se pueden desarrollar no sólo aspectos físicos sino también psicosociales en etapas evolutivas tan importantes como la niñez y la adolescencia.

Por tanto, se trata de que el psicólogo pueda proponer dentro de un club o en un colegio parte de la filosofía que propone este Modelo (o al menos la utilización de alguna de sus herramientas), ya que en definitiva lo que se tiene que buscar en ciertas edades es el desarrollo integral de la persona y no un desarrollo estrictamente basado en el rendimiento deportivo tal y como viene ocurriendo en determinadas circunstancias. En definitiva, se trata de hacer buenas personas y no sólo buenos deportistas. Tal y como se ha comprobado a través de la literatura, el Modelo de Responsabilidad es una buena herramienta para conseguir que esto pueda ser así.

Notas sobre los autores:

Rodrigo Pardo es profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Deporte y el Ocio en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte – INEF (Universidad Politécnica de Madrid). Sus principales líneas de investigación son el estudio del deporte como medio de educación y socialización, y el desarrollo de programas deportivos con poblaciones desfavorecidas. Correspondencia: rodrigo.pardo@upm.es

Noemi García-Arjona es personal investigador en formación en el Departamento de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Deporte y el Ocio en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte – INEF (Universidad Politécnica de Madrid). Su principal área temática de investigación es el fenómeno del deporte como elemento de socialización en población inmigrante y las políticas públicas deportivas en contexto urbano. Correspondencia: noemi.garcia.arjona@upm.es

Referencias

- Bain, L.L. (1989). Interpretive and critical research in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 21-24.
- Cecchini, J.A., Montero, J., & Peña, J.V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Collingwood, T.R. (1997). Providing physical fitness programs to at-risk youth. *Quest*, 49, 67-84.
- Compagnone, N. (1995). Teaching responsibility to rural elementary youth: Going beyond the at-risk boundaries. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 66(6), 58-63.
- Cutforth, N. (1997). What's worth doing: Reflections on an after-school program in a Denver elementary school. *Quest*, 49, 130-139.
- Cutforth, N. (2000). Connecting school physical education to the community through service-learning. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 71(2), 39-45.
- Cutforth, N., & Puckett, K.M. (1999). An investigation into the organization, challenges, and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 31(2), 153-172.
- DeBusk, M., & Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(2), 104-112.
- Ennis, C. D. (2003). Using curriculum to enhance student learning. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (2nd ed., pp. 109-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Escámez, J., & Pérez, C. (1998). Un programa para generar normas de autogobierno en el aula. In *Educación en la autonomía moral* (pp. 81-103). Valencia: Generalitat de Valencia.
- Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Galvan, C. (2004). *Investigating the impact of a service-learning course of teacher candidates and underserved youth*. Unpublished doctoral dissertation: University of Northern Colorado, Greeley.
- Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be all W's and L's: An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 61(6), 42-43.
- Grunbaum, J.A., Kann, L., Kinchen, S., Ross, J., Hawkins, J., Lowry, R., et al. (2004). *Youth risk behavior surveillance - United States 2003*: Center for Disease Control and Prevention.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1990). Teaching PE to at-risk youth in Chicago - A model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 7, 38-39.
- Hellison, D. (1993). The coaching club: Teaching responsibility to inner-city students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64(5), 66-70.

- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2000a). Physical activity programs for underserved youth. *Journal of Science & Medicine in Sport*, 3(3), 238-242.
- Hellison, D. (2000b). Serving underserved youth through physical activity. In D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker & J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 31-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003a). Teaching personal and social responsibility in physical education. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (2nd ed., pp. 241-254). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003b). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T., Parker, M., & Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity: Linking universities and communities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., Martinek, T., & Cutforth, N. (1996). Beyond violence prevention in inner-city physical activity programs. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2(4), 321-337.
- Hellison, D., & Templin, T. J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Hellison, D., & Wright, P.M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Quest*, 22, 356-381.
- Kahne, J., Nagaoka, J., Brown, A., O'Brien, J., Quinn, T., & Thiede, K. (2001). Assessing after-school programs as contexts for youth development. *Youth and Society*, 32(4), 421-446.
- Kallusky, J. (2000). In-school programs. In D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker & J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 87-114). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lifka, B.J. (1990). Hiding beneath the stairwell: A dropout prevention program for Hispanic youth. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 61(6), 40-41.
- Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1), 29-45.
- Miller, S.C., Bredemeier, B.J., & Shields, D.L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Orfield, G. (2000). The growth of segregation. African Americans, Latinos and unequal education. In R. Arum & I.R. Beattie (Eds.), *The structure of schooling: Readings in the sociology of education* (pp. 194-206). Mountain View, CA: Mayfield.
- Schilling, T. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 355-365.
- Stiehl, J. (2000). The way it is. In D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T.J. Martinek, M. Parker & J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 3-16). Champaign, IL: Human Kinetics.

