



Caballero-Blanco, P.; Delgado-Noguera, M.A. (2014). Diseño de un programa de desarrollo positivo a través de la actividad física en el medio natural. *Journal of Sport and Health Research*. 6(1):29-46.

Review

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO POSITIVO A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL

DESIGN OF A POSITIVE DEVELOPMENT PROGRAM THROUGH OUTDOOR ACTIVITIES

Caballero-Blanco, P.¹; Delgado-Noguera, M.²

¹Facultad del Deporte. Universidad Pablo de Olavide

²Universidad de Granada

Correspondence to:
Pablo Caballero Blanco
 Universidad Pablo de Olavide. Facultad del Deporte
 Ctra. Utrera, km 1, edificio 14, 41013 (Sevilla)
 Tel. 954 977866
 Email: pcaballero@upo.es

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
 Martos (Spain)*



Received: 26-11-2012
 Accepted: 03-03-2013



RESUMEN

Las actividades físicas en el medio natural se presentan como un medio privilegiado para el desarrollo positivo de los jóvenes y, más concretamente, para el desarrollo de la responsabilidad personal y social.

En las dos últimas décadas, el desarrollo positivo ha surgido como una nueva perspectiva interdisciplinar que está sirviendo de guía para la elaboración de programas de intervención orientados al desarrollo personal y social a través de la actividad física y el deporte en adolescentes.

Entre estos programas, el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2003, 2011), es el que se ha utilizado como base para diseñar el programa de intervención presentado en este artículo, complementado con la metodología denominada como pedagogía de la aventura (Parra, 2001; Parra, Caballero y Domínguez, 2009), para posibilitar el tratamiento pedagógico específico de las actividades físicas en el medio natural.

El programa de intervención diseñado se estructura en: finalidad, niveles de responsabilidad y objetivos, pilares metodológicos, estrategias metodológicas generales, estrategias metodológicas específicas, estructura de la sesión y resolución de conflictos.

Palabras clave: (desarrollo personal, desarrollo social, responsabilidad personal y social, actividades en la naturaleza, aprendizaje experiencial, pedagogía de la aventura).

ABSTRACT

Outdoor activities is a privileged context to positive youth development, and specifically, to the personal and social responsibility.

In the last two decades, the positive development has emerged as a new interdisciplinary perspective that is serving as a guide for developing intervention programs aimed at personal and social development through sport and physical activity in adolescents.

Among these programs, the model of personal and social responsibility of Hellison (2003, 2011), it the program that we used as the base to design the program of intervention present in this paper, complemented with a methodology called “pedagogy of adventure” (Parra, 2001; Parra, Caballero and Domínguez, 2009), which allow special educational treatment of the outdoor activities.

The program of intervention designed, has several components: finality, levels of responsibility, methodological themes, general methodological strategies, specific methodological strategies, lesson plan and strategies for specific problems.

Keywords: (personal development, social development, personal and social responsibility, outdoor activities, experiential learning, adventure pedagogy).



INTRODUCCIÓN

La actividad física y el deporte es un ámbito ideal para desarrollar valores personales y sociales como el respeto, autocontrol, autoestima, empatía, esfuerzo, deportividad, cooperación, ayuda a los demás, hábitos saludables o liderazgo (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Fraser-Thomas, Côté y Deakin, 2005; Gutiérrez, 2003; Hellison, 2011; Jiménez, 2008; Pardo, 2008; Petitpas, Van Raalte, Cornelius y Presbrey, 2004; Ruiz-Omeñaca, 2004; Ruiz Llamas y Cabrera, 2004; Siedentop, Hastie y Van der Mats, 2004). Cuando esto sucede se considera que la actividad física cumple una función educativa, ya que contribuye a la formación integral de la persona a través de la motricidad (Gutiérrez, 2003).

Entre las distintas actividades físico-deportivas, las actividades físicas en el medio natural (AFMN) se presentan como un medio privilegiado para el desarrollo positivo de los jóvenes y, más concretamente, para el desarrollo de la responsabilidad personal y social (Gilbertson, Bates, McLaughlin y Ewert, 2006; Hansen y Parker, 2009; Hellison, 2011; Jiménez y Durán, 2004; Parra, 2001; Prouty, Panicucci y Collinson, 2007; Santos y Martínez, 2008).

Desde el punto de vista educativo (formativo), las actividades físicas en el medio natural plantean situaciones pedagógicas de naturaleza experiencial que implican a la totalidad de la persona, cuyas vivencias tienen una aplicabilidad inmediata (aprendizajes para la vida) (Santos y Martínez, 2011). A la vez que se enseñan aprendizajes técnicos propios de las diferentes actividades físicas en la naturaleza (técnicas de escalada, de orientación, etc.), se puede y se debe atender al desarrollo personal y social, es decir, contribuir al proceso de humanización de las personas (Parra, 2001; Parra, Caballero y Domínguez, 2009).

Sin embargo, el hecho de salir al medio natural, no produce resultados positivos por sí mismo. Tiene que haber una intervención programada para que suceda el efecto formativo (Gómez-Encinas, 2008; Miguel, 2001; Parra et al., 2009; Santos y Martínez, 2008).

Los resultados de las investigaciones sobre la actividad física y el deporte como promotor del desarrollo personal y social (Devís y Peiró, 2011;

Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Gutiérrez, 2003; Hellison, 2011; Jiménez, 2008; Jiménez y Durán, 2004; Torres, 2011), revelan que:

- La actividad física y el deporte no educan por sí mismo, sino que depende de la utilización que se haga de los mismos por el profesor, entrenador y otros.
- Los valores no se promocionan por el simple hecho de la práctica deportiva; mediante ésta tan sólo se ponen de manifiesto los que ya estaban afirmados en la persona que los realiza.
- Sólo con la intención de influir positivamente mediante estrategias metodológicas, y con medios dirigidos a facilitar las interacciones, pueden promoverse valores positivos. Separar el contenido de las interacciones que se producen al llevarlo a la práctica, es olvidar la importancia de las interacciones del contexto en la transmisión de valores deseables y también renunciar al potencial educativo que contienen.
- Para que se produzca una educación en valores es necesario establecer:
 - Una metodología precisa.
 - Con objetivos concretos.
 - Unas actividades y estrategias prácticas que los hagan operativos.
 - Y unas técnicas de evaluación adecuadas que permitan confirmar una mejora en los valores y actitudes de los alumnos tras la intervención.

La necesidad de programar, establecer estructuras y utilizar estrategias específicas para conseguir el desarrollo personal y social es extrapolable a las AFMN, como afirman Parra, Domínguez y Caballero (2008):

Responder a ¿qué objetivos tenemos? y a ¿cómo los vamos a conseguir? son los pasos fundamentales para dar un sentido humanizador a la intervención educativa que vamos a llevar a cabo. Cuando nos enfrentamos a esta tarea, detectamos la necesidad de crear recursos y estrategias para afrontar este proceso. (p. 147)

Para conseguir esta finalidad educativa a través de las AFMN es aún más importante la labor de planificar la intervención, puesto que es fácil que prime el objetivo de experimentar sensaciones diferentes, y



cada vez mayores, lo que puede derivar a fomentar personas consumidoras de sensaciones y no a formar personas (Parra et al., 2009).

La acción por la acción no sirve para nada, si no va acompañada de un proceso de asimilación y reflexión de lo acontecido. Las reflexiones y las valoraciones posibilitan la toma de conciencia con respecto a modos de comportamiento, actitudes personales y modos de proceder en la realización de tareas que, posteriormente, esperamos que tengan su transferencia a otros procesos vitales. (p. 205)

A partir del análisis realizado sobre el potencial de las AFMN como herramienta educativa, se hace necesario encontrar modelos y programas válidos que puedan dar pautas a los profesores, entrenadores y otros profesionales del deporte sobre como realizar una intervención intencional, sistemática y rigurosa (Escartí et al., 2005).

El objetivo del presente artículo consiste en exponer el diseño de un nuevo programa de desarrollo positivo a través de actividad física en el medio natural. Primero se exponen las corrientes teóricas y metodológicas en las que se ha basado el programa, para explicar a continuación la estructura del programa de intervención elaborado.

DESARROLLO POSITIVO A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

En las dos últimas décadas, el desarrollo positivo (Positive Development) ha surgido como una nueva perspectiva interdisciplinar que está sirviendo de guía para la elaboración de programas de intervención orientados al desarrollo personal y social a través de la actividad física y el deporte en adolescentes (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Escartí, Buelga, Gutiérrez y Pascual, 2009; Wright y Li, 2009).

Proviene del marco teórico de la psicología positiva (área emergente dentro de este campo) y parte de la base de que la psicología no sólo tiene el objetivo de evaluar y tratar enfermedades mentales, sino que también tiene la función de investigar acerca de las fortalezas y virtudes humanas y los efectos que éstas tienen en las vidas de las personas y en las sociedades en que viven (Seligman y Csikszentmihaly, 2000).

El desarrollo positivo aplica los principios teóricos de la psicología positiva a través de los programas de desarrollo positivo en niños y jóvenes. Estos programas tienen como objetivo potenciar el aprendizaje de competencias que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida (Escartí et al., 2009).

Los programas de desarrollo positivo en jóvenes (Positive Youth Development, PYD) se han aplicado en diferentes escenarios (centros educativos, actividades extraescolares, actividades comunitarias, etc.) y a través de distintas actividades (actividad física, música, arte, etc.) (Catalano et al., 2004; Parra, Oliva y Antolín, 2009).

Actualmente existe un amplio consenso acerca del contexto privilegiado que supone la actividad física y el deporte en la promoción del desarrollo positivo en niños y jóvenes (Danish, Fazio, Nellen y Owens, 2002; Escartí et al., 2009; Fraser-Thomas et al., 2005; Hayden, 2010; Hellison, 2011; Jiménez y Durán, 2004; Pardo, 2008; Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones, 2005; Weiss, 2008; Weiss y Wiese-Bjornstal, 2009; Wright y Li, 2009).

Dentro de los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física, cabe destacar aquellos que han tenido mejores resultados y una gran repercusión/difusión a nivel internacional, como son:

- SUPER (Danish et al., 2002).
- Fisrt Tee (Petlichkoff, 2004).
- Play it Smart (Petitpas et al., 2004).
- Sport Education (Siedentop et al., 2004).
- Teaching Personal and Social Responsibility, TPSR (Hellison, 2011).

Entre estos programas, el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2003, 2011; TPSR), es el que se ha utilizado como base para diseñar el programa de desarrollo positivo a través de la actividad física en el medio natural, presentado en el presente artículo. Su utilización se debe a las siguientes razones:

- Presenta objetivos, estrategias metodológicas, etc., estructurados, claros y sistematizados.



- Apuesta por integrar el desarrollo personal y social a la vez que los aprendizajes propios de la actividad física.
- Posibilita la utilización de otras metodologías específicas para educar “en” y “a través” de las actividades físicas en el medio natural.
- Está ampliamente contrastado como un sólido ejemplo del desarrollo positivo a través de la actividad física (Escartí et al., 2009; Hellison, 2011; Hellison, Cutforth, Kallusky, Parker y Stiehl, 2000; Hellison y Walsh, 2002; Petitpas et al., 2005; Sandford, Armour y Warminghton, 2006; Wright y Li, 2009).
- El TPSR ha sido adaptado al contexto educativo español y se han desarrollado herramientas de evaluación específicas en castellano (Escartí, 2005; Escartí et al., 2009).

Además de utilizar el TPSR, se ha empleado de forma conjunta la metodología denominada pedagogía de la aventura (Parra, 2001; Parra et al., 2009), para posibilitar el tratamiento pedagógico específico de las actividades físicas en el medio natural. A continuación se explican brevemente ambas metodologías.

INTRODUCCIÓN AL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

El núcleo central del TPSR reside en considerar que los jóvenes, para ser individuos eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás. El modelo entiende la responsabilidad como cargo u obligación moral respecto a uno mismo y a los demás. Los valores que se asocian al bienestar y al desarrollo personal son: el esfuerzo y la autonomía. Los valores relacionados con el desarrollo y la integración social son: el respeto a los sentimientos y derechos de los demás, la empatía y la sensibilidad social.

En este programa los participantes aprenden a desarrollar su responsabilidad personal y social de modo gradual, experimentando, por niveles, comportamientos y actitudes que les ayudarán a convertirse en personas responsables. Estos niveles de responsabilidad recogen las competencias más importantes que los estudios de investigación han demostrado que son especialmente relevantes para el desarrollo positivo (Escartí et al., 2009).

El TPSR se ha aplicado fundamentalmente en EEUU, a través de programas deportivos extraescolares, utilizando deportes tradicionales (baloncesto, voleibol, etc.), con jóvenes en riesgo de exclusión social pertenecientes a minorías étnicas, con una edad entre 11 y 15 años.

En España, especialmente el grupo de investigación liderado por Amparo Escartí, ha profundizado en la intervención e investigación del TPSR en el ámbito de la educación formal. El grueso de programas se ha aplicado en escuelas de Educación Primaria con alumnos de 11 y 12 años, siendo actividades obligatorias para el grupo-clase, integrado dentro del currículum escolar de educación física a través de los diferentes contenidos establecidos por la legislación educativa e impartido por maestros de educación física noveles en el TPSR (Escartí et al., 2005 y 2009).

Existen pocas experiencias en las que se haya desarrollado el TPSR a través de actividades físicas en el medio natural, a pesar del potencial educativo que presentan (Hansen y Parker, 2009; Stiehl, 2000). En las intervenciones llevadas a cabo, se ha aplicado el TPSR de forma conjunta con corrientes pedagógicas y metodológicas específicas de las AFMN, denominadas Adventure Education y Outdoor Education.

INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA DE LA AVENTURA

La pedagogía de la aventura (Parra, 2001; Parra et al., 2009) es una metodología basada en los principios teóricos del aprendizaje experiencial, que consiste en educar mediante experiencias directas a través de actividades físicas en el medio natural (y/o mediante actividades de reto/aventura), en la naturaleza o en entornos urbanos, con la finalidad de contribuir al proceso de humanización de las personas (tanto del alumno como del educador).

La finalidad de la pedagogía de la aventura (PA) es contribuir al desarrollo personal y social de los individuos a través de las actividades físicas en el medio natural; o dicho de otra forma, contribuir al proceso de humanización. Se persigue educar “en” y sobre todo “a través” de las actividades físicas en el medio natural (Parra et al., 2009).



Se fundamenta en la teoría de la educación o aprendizaje experiencial (Experiential Education/Learning), definida como una “filosofía y metodología en la que el propósito de los educadores es colaborar con los alumnos en la experiencia directa y la reflexión centrada en el fin de aumentar los conocimientos, desarrollar habilidades y clarificar los valores” (Gilbertson et al., 2006, p. 9). A partir de esta corriente pedagógica, surgieron otras metodologías comunes con la pedagogía de la aventura, como el Adventure Education y el Outdoor Education (que han sido utilizadas conjuntamente con el TPSR).

La PA forma parte del programa de intervención diseñado, mediante la incorporación de una serie de estrategias metodológicas específicas que permiten educar “en” y “a través” de las actividades físicas en el medio natural:

- Educar “a través” de las AFMN. La PA permite aprovechar el potencial educativo de las AFMN, adaptándose a las características específicas de las mismas.
- Educar “en” las AFMN. La PA posibilita enseñar habilidades técnicas y conocimientos específicos sobre las AFMN (por ejemplo: técnica de progresión a pie en media montaña).

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El programa de intervención diseñado se estructura en: finalidad, niveles de responsabilidad y objetivos, pilares metodológicos, estrategias metodológicas generales, estrategias metodológicas específicas, estructura de la sesión y resolución de conflictos.

Cabe señalar que el programa presentado se ha diseñado para intervenir con alumnos que cursan el ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural (grado medio de formación profesional); aunque es posible adaptarlo a otro tipo de población (modificando los objetivos didácticos).

1) Finalidad

La finalidad del programa es que los alumnos desarrollen una serie de capacidades y habilidades sociales, que les permitan ser responsables de sí

mismos y de los demás, para ser eficientes en su entorno social.

El valor asociado a esta finalidad es la responsabilidad (Figura 1), en sus dos dimensiones: responsabilidad personal y responsabilidad social.

Para alcanzar a ser lo que el programa define como personas responsables, se planteó desarrollar una serie de capacidades y habilidades a partir de las necesidades formativas detectadas en:

- La capacidad de autonomía del alumno, la participación y el esfuerzo, relacionadas con la responsabilidad personal.
- Habilidades sociales que participan en el rol de liderazgo (comunicación, asertividad, empatía y cooperación), el respeto a las normas de convivencia y la resolución de conflictos de forma dialogada, relacionadas con la responsabilidad social.

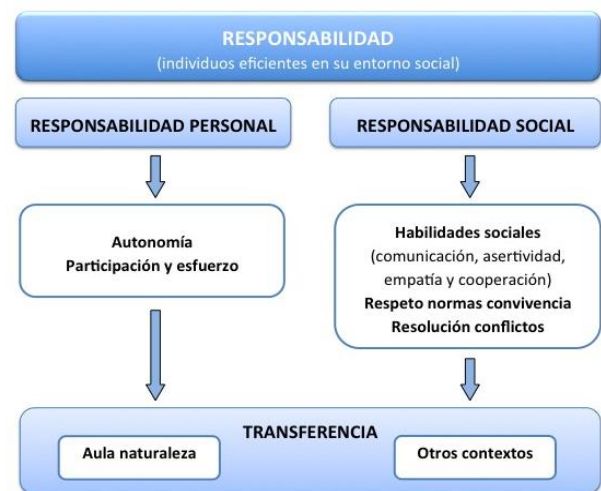


Figura 1: Dimensiones del valor de la responsabilidad y su relación con las capacidades y habilidades a desarrollar en el programa.

2) Niveles de responsabilidad y objetivos

El programa se ha estructurado en cinco niveles, que permiten orientar el proceso de intervención para conseguir las capacidades y habilidades propuestas (Figura 2).



Figura 2: Niveles de responsabilidad del programa.

Cada nivel tiene un objetivo principal y se desglosa en una serie de objetivos didácticos que contribuyen a su consecución. Los objetivos didácticos tienen dos funciones: permiten a los alumnos saber cuáles son los componentes claves de cada nivel y hacia dónde deben dirigir sus esfuerzos, y al profesor le facilita la planificación, intervención y evaluación. A continuación se presenta, a modo de ejemplo, el nivel 1 de responsabilidad y su concreción en objetivo principal y objetivos didácticos (Tabla 1).

La puesta en práctica de los niveles de responsabilidad, se propone realizarla de forma progresiva, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escartí et al., 2005; Jiménez y Durán, 2004); aunque desde el inicio se trabajan los niveles de forma conjunta.

En cada sesión, el profesor decide qué nivel o niveles van a tener una mayor relevancia y sobre qué objetivos didácticos se va a incidir de forma especial.

De manera general, coincidiendo con Escartí et al. (2005), Hellison (2003) y Jiménez y Durán (2004), se propone una progresión en el tratamiento de los niveles a lo largo de la intervención, desde el punto de vista pedagógico del desarrollo del aprendizaje y las necesidades del grupo: se comienza con el nivel 1 para sentar las bases de la convivencia y alcanzar un clima de aula positivo; se continúa con el nivel 2, para conseguir que los alumnos participen en las actividades del programa y aumente la motivación intrínseca; a partir de ese momento, se desarrolla en mayor medida los niveles 3 y 4; y finalmente se incide más sobre el nivel 5, para transferir todo lo aprendido (aunque la transferencia se debe trabajar durante todas las sesiones).

3) Pilares metodológicos

Como dice Hellison (2011, pp. 22): “si los niveles de responsabilidad son las responsabilidades de los participantes, los pilares son las responsabilidades del profesor”.

Los pilares metodológicos planteados (Tabla 2) son los mismos que define Hellison (2003, 2011): integración, transferencia, empoderamiento (sic) y relación profesor-alumno. El profesor debe hacer que estén presentes en todas las sesiones del programa de intervención, para mantener la filosofía del modelo de responsabilidad.

4) Estrategias metodológicas generales

Las estrategias metodológicas generales permiten crear consistencia temporal en la implementación del programa, incorporar los cuatro pilares metodológicos en las sesiones y trabajar de forma integrada los distintos niveles de responsabilidad (mientras que las estrategias metodológicas específicas se centran en fomentar las capacidades y/o habilidades de un nivel concreto). La aplicación de estas estrategias contribuyen a la consecución de los objetivos principales del programa y, por tanto, a desarrollar la responsabilidad personal y social.

Las estrategias metodológicas generales que forman parte de este programa son las propuestas por Escartí et al. (2009) y Wright y Kallusky (2010), y se muestran a continuación (Tabla 3).

5) Estrategias metodológicas específicas

Las estrategias metodológicas específicas permiten incorporar el tratamiento pedagógico de las actividades físicas en el medio natural, trabajar de forma concreta cada uno de los niveles de responsabilidad y contribuir a la consecución de los objetivos didácticos. Mantienen una estrecha relación con los diferentes niveles de responsabilidad, puesto que se centran en fomentar los objetivos didácticos de cada nivel por separado.

A continuación, se presentan las estrategias metodológicas específicas (Tabla 4) asociadas a cada nivel, basadas en la pedagogía de la aventura (Parra et al., 2009).



6) Estructura de la sesión

La estructura de la sesión se puede considerar como una estrategia metodológica más a incorporar en la labor docente. Permite organizar la sesión, establecer una meta clara a desarrollar, partir de las propias experiencias para construir el aprendizaje, reflexionar sobre lo ocurrido y evaluar los comportamientos de los alumnos y del docente.

La estructura de la sesión planteada es la que define Hellison (2003) y Escartí et al. (2005), y se añaden algunas pequeñas modificaciones basadas en la pedagogía de la aventura (Parra et al., 2009). Las partes en las que se divide la sesión son: toma de conciencia, responsabilidad en acción, reflexión grupal y evaluación y autovaloración.

a) Toma de conciencia.

La sesión comienza con una reunión inicial del grupo (sentados en círculo), con la finalidad de establecer los objetivos de la sesión y realizar un saludo inicial.

En cuanto a los objetivos, el docente explica el nivel de responsabilidad y los objetivos didácticos de responsabilidad a desarrollar durante la sesión y también los objetivos técnicos (inherentes a los contenidos técnicos del currículo). Para asegurar que los alumnos han comprendido lo que se pretende conseguir, es conveniente realizar preguntas al grupo.

Durante esta parte de la sesión, el profesor expone de forma resumida en qué consiste la sesión (actividades que se van a realizar, aspectos organizativos previos, etc.) y resalta algún aspecto de especial interés en la misma (en el caso de que los haya).

En relación al saludo inicial, el profesor dedica un tiempo para saludar a los alumnos y que se saluden entre ellos y saber cómo están los demás ese día. Puede hacerlo mediante alguna actividad específica (relacionada con el primer paso metodológico de la pedagogía de la aventura), o de forma distendida mediante preguntas al grupo.

La duración aproximada es del 7% de la sesión.

b) Responsabilidad en acción

Es la parte de la sesión donde se realizan el grueso de las actividades, con la finalidad de que los alumnos puedan poner en acción los comportamientos derivados de los objetivos didácticos de responsabilidad y aplicar las capacidades y habilidades técnicas establecidas. Es el momento en el que los alumnos experimentan por sí solos.

Especialmente en esta parte de la sesión, el docente debe procurar cumplir el pilar metodológico de integración (Hellison, 2003), enseñando de forma simultánea la responsabilidad personal y social (capacidades y habilidades sociales) y las capacidades técnicas.

Tiene una duración aproximada del 80% de la sesión.

c) Reflexión grupal

Al final de la sesión, el grupo se vuelve a reunir (sentados en círculo), con el objetivo de reflexionar sobre los comportamientos relacionados con los objetivos didácticos, analizar como han aplicado las capacidades y habilidades técnicas, expresar emociones percibidas durante la sesión y ofrecer la opinión sobre el propio desarrollo de la sesión (actividades, duración, etc.)

Es la parte clave de la sesión, la que permite construir el aprendizaje a partir de las experiencias vividas.

El profesor debe dinamizar la reflexión mediante actividades o preguntas abiertas que favorezcan la reflexión individual y colectiva especialmente de los objetivos de la sesión y la puesta en común a través de un debate. Es conveniente que realice conclusiones sencillas a lo largo de la reflexión, que reflejen el sentir del grupo y los aspectos claves sobre cómo aplicar los niveles de responsabilidad y las capacidades técnicas desarrolladas durante la sesión.

Este momento de la sesión es muy propicio para incorporar el pilar metodológico y la estrategia metodológica general de transferencia; ofrece la posibilidad de conectar las experiencias y aprendizajes adquiridos con su utilidad en el ámbito profesional y personal fuera del aula.

El tiempo aproximado de realización es del 10% de la sesión.



d) Evaluación y autovaloración

Después de la reflexión grupal y manteniendo la misma disposición en círculo, se realiza la evaluación y autoevaluación, con la finalidad de ser conscientes del grado de consecución de los objetivos (tanto los didácticos de responsabilidad como los relacionados a las capacidades técnicas) y de desarrollar la capacidad de analizar de forma crítica la realidad y expresarla en público.

La evaluación se lleva a cabo mediante la técnica del pulgar (Figura 3):

- El dedo hacia arriba significa una valoración positiva (ej.: desarrollo alto de los objetivos).
- El dedo horizontal significa una valoración intermedia (ej.: los objetivos se han conseguido en parte).
- El dedo hacia abajo significa una valoración negativa (ej.: consecución baja de los objetivos).



Figura 3: Representación de la técnica del pulgar (Pardo, 2008).

Esta autovaloración se complementa con una evaluación del comportamiento de los compañeros, del profesor y de las actividades de la sesión.

Si el profesor lo considera oportuno, puede generar un pequeño debate que complementa, con la exposición de argumentos, las valoraciones emitidas por los alumnos.

La duración aproximada es del 3% de la sesión.

7) Resolución de conflictos

El conflicto es, en esencia, un elemento consustancial a la convivencia humana. Será el fin con el que se plantee y el modo en que se afronte lo que determinará que un conflicto se convierta en un motor del desarrollo personal y en un elemento dinamizador de las relaciones humanas (Ruiz-Omeñaca, 2004).

La resolución de conflictos es una pieza clave para conseguir un clima de aula positivo a lo largo de toda

la intervención. Forma parte del nivel 1 de responsabilidad (establecer un clima de aula positivo) y se concreta en el objetivo didáctico: conocer y utilizar herramientas para la resolución de conflictos de forma dialogada y autónoma.

Es decir, se persigue capacitar a los alumnos con recursos para que afronten la resolución de conflictos de forma dialogada y autónoma; y al mismo tiempo, que aprendan a mediar en conflictos.

Para conseguir este objetivo, el profesor dispone de la estrategia metodológica específica, dentro del nivel 1, denominada: resolución de conflictos. Esta aglutina a una serie de estrategias concretas establecidas por Hellison (2003) y Vizcarra (2004), que son diferentes en función de si afecta a un alumno o a varios.

a) Estrategias para solucionar la acción disruptiva de un alumno.

Las estrategias para solucionar una acción disruptiva de un alumno son, por orden de menor a mayor dificultad, las siguientes: tiempo para la reflexión y plan de modificación (Tabla 4).

b) Estrategias para resolver un conflicto entre alumnos

Las estrategias para resolver un conflicto entre alumnos, se presentan de menor a mayor dificultad para el acuerdo en la Tabla 5.

c) Pasos para la resolución de conflictos.

A la vez que el profesor aplica las estrategias de resolución de conflictos anteriormente citadas, debe incorporar una serie de pasos para resolverlo. Este protocolo está basado en Ruiz-Omeñaca (2004) y Vizcarra (2004).

Además de ser una forma de abordar los conflictos para el docente, se utiliza como un recurso didáctico para que los alumnos dispongan de una guía sobre cómo resolver un conflicto de forma dialogada y autónoma. Los pasos a seguir se presenta en la Tabla 6.



CONCLUSIONES

A partir de la revisión realizada de los diferentes programas de desarrollo positivo a través de actividad física y de metodologías educativas específicas de actividad física en el medio natural, se ha diseñado un programa de intervención basado en el modelo de responsabilidad de Hellison (2003, 2011) y la pedagogía de la aventura (Parra, 2001; Parra et al., 2009).

El programa de responsabilidad personal y social a través de actividad física en el medio natural diseñado, se presenta como una herramienta educativa que puede dar pautas a los profesores, entrenadores y otros profesionales del deporte sobre como realizar una intervención intencional, sistemática y rigurosa para conseguir un desarrollo positivo en los participantes.

La principal aportación respecto al modelo de responsabilidad de Hellison, es la incorporación de las estrategias metodológicas específicas (basadas en la pedagogía de la aventura), que permite educar en y a través de las actividades físicas en el medio natural (es decir, enseñar conceptos y habilidades específicas de las AFMN, a la vez que promover el desarrollo de la responsabilidad personal y social).

Otros elementos innovadores del programa diseñado, que recogen las aportaciones de Escartí et al. (2005), relativas a la adaptación del modelo de responsabilidad al contexto educativo español, son los siguientes: la concreción de los niveles de responsabilidad en objetivos didácticos, la incorporación de las estrategias metodológicas generales, así como las estrategias de resolución de conflictos establecidas.

El programa diseñado ha sido validado en diversos estudios (Caballero, 2012), pero se hace necesario continuar su contrastación empírica y su puesta en práctica por docentes y profesionales del sector en diversos contextos.

AGRADECIMIENTOS

El estudio se ha financiado mediante el incentivo de formación de personal docente e investigador predoctoral en las Universidades Públicas de

Andalucía, en áreas de conocimiento consideradas deficitarias por necesidades docentes (2008-2013).

También se agradece la colaboración prestada por Amparo Escartí y Manuel Parra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Caballero, P. (2012). *Diseño y evaluación de un programa de responsabilidad personal y social a través de actividad física en el medio natural en alumnos de formación profesional*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
2. Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H. y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591, 98-124.
3. Danish, S. J., Fazio, R. J., Nellen, V. C., y Owens, S. S. (2002). Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. En J. L. Van Raalte y B. W. Brewer (2002). *Exploring sport and exercise psychology* (2nd ed., pp. 269-288). Washington, DC: American Psychological Association.
4. Devís, J. y Peiró, C. (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física. *Tándem*, 35, 68-74.
5. Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 62 (1-2), 45-52.
6. Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
7. Fraser-Thomas, J., Côté, J. y Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical education and sport pedagogy*, 19, 19-40.



8. Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T. y Ewert, A. (2006). *Outdoor education. Methods and strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
9. Gómez-Encinas, V. (2008). Juegos y actividades de reto y aventura en el contexto escolar. *Wanceulen E.F. Digital*, 4, 1-12.
10. Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
11. Hansen, K. y Parker, M. (2009). Rock climbing: an experience with responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80 (2), 17-24.
12. Hayden, L. A. (2010). *The power of a caring climate: assessing the fidelity of team support to Hellison's responsibility model and student-athletes perceived outcomes of participating in team support*. [Tesis doctoral]. University of Boston, Boston, EEUU.
13. Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
14. Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3^{er} ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
15. Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, T., Parker, M. y Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity: linking universities and communities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
16. Hellison, D. y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
17. Jiménez, P. (2008). *Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores*. Madrid: Síntesis.
18. Jiménez, P. y Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.
19. Miguel, A. (2001). *Actividades físicas en el medio natural en la educación física escolar*. Palencia: Patronato Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Palencia.
20. Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.
21. Parra, M. (2001). *Programa de actividades físicas en la naturaleza y deportes de aventura para la formación del profesorado de segundo ciclo de secundaria*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Granada, Granada, España.
22. Parra, M., Caballero, P. y Domínguez, G. (2009). Estrategias metodológicas para las actividades recreativas en el medio natural. En M. E. García (coord.). *Dinámicas y estrategias de re-creación* (pp. 199-260). Barcelona: Graó.
23. Parra, M., Domínguez, G. y Caballero, P. (2008). El cuaderno de campo: un recurso para dinamizar senderos desde la educación en valores. *Ágora*, 7-8, 145-158.
24. Parra, A, Oliva, A y Antolín, L. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30 (3), 265-275.
25. Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. y Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
26. Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., Cornelius, A., y Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 325-334.
27. Petlichkoff, L. M. (2004). Self-regulation skills for children and adolescents. In M.R. Weiss, *Developmental sport and exercise psychology* (pp. 273-292). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.



28. Prouty, D., Panicucci, J. y Collinson, R. (2007). *Adventure education. Theory and applications*. Champaign, IL: Human Kinetics.
29. Ruiz-Llamas, G. y Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*, 335, 9-19.
30. Ruiz-Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en Educación Física*. Madrid: CCS.
31. Sandford, R. A., Armour, K. M. y Warminghton, P. C. (2006). Reengaging disaffected youth through physical activity programmes. *British educational research journal*, 32, 251-271.
32. Santos, M. L. y Martínez, F. (2008). *Las actividades en el medio natural en la escuela. Consideraciones para un tratamiento educativo*. Wanceulen E.F. Digital, 4, 26-53.
33. Santos, M. L. y Martínez, F. (2011). Aprendizaje integrado de las actividades en el medio natural desde las competencias en la ESO. *Tándem*, 36, 53-60.
34. Seligman, M. y Csikszentmihaly, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American psychologist*, 55, 5-14.
35. Siedentop, D., Hastie, P. y Van der Mats, H. (2004). *Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
36. Stiehl, J. (2000). Outdoor and adventure programs. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 67-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
37. Torres, J. (2011). Educar en valores a través del deporte. Estrategias, técnicas y recursos. *Revista andaluza de documentación sobre el deporte*, 2, 1-21.
38. Vizcarra, M. T. (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. [Tesis doctoral]. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
39. Weiss, M. R. (2008). "Fields of dreams". Sport as a context for youth development. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 79, 434-449.
40. Weiss, M. R. y Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). Promoting positive youth development through physical activity. *Research Digest*, 10 (3), 1-8.
41. Wright, P. M. y Kallusky, J. (2010). Intervenciones con jóvenes en situaciones de riesgo. V Congreso Internacional y XXVI Nacional de Educación Física. Barcelona. España.
42. Wright, P. M. y Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (3), 241-251.



Tabla 1: Niveles de responsabilidad, objetivos principales y didácticos del programa de intervención.

NIVEL DE RESPONSABILIDAD	OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVOS DIDÁCTICOS
NIVEL 1: Establecer un clima de aula positivo	Establecer un ambiente positivo entre los integrantes del programa (atmósfera física y psicológica segura).	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar en la creación de un clima de aula positivo, por medio del uso de la comunicación y confianza entre los compañeros y el profesor. • Conocer y respetar las normas de convivencia y las sanciones asociadas. • Conocer y utilizar herramientas para resolución de conflictos de forma dialogada y autónoma.
NIVEL 2: Participación y esfuerzo	Fomentar la participación y el esfuerzo en las actividades y orientar su motivación hacia el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en todas las actividades, con independencia del nivel de destreza. • Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas. • Adquirir una alta motivación por las actividades de clase y por las actividades en la naturaleza.
NIVEL 3: Autonomía	Desarrollar la capacidad de autonomía del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo. • Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos. • Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.
NIVEL 4: Ayuda y liderazgo	Fomentar el desarrollo de una serie de habilidades sociales que participan en el rol de liderazgo.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal cuando nos comuniquemos con otras personas. • Conocer las características de los tres estilos de relación interpersonal (asertivo, inhibido y agresivo), identificar cuando los utilizamos y saber aplicarlos en cada situación. • Identificar y expresar las propias emociones y reconocer las emociones de los demás. • Conocer la importancia de cooperar con los demás para conseguir un fin común y ofrecer y solicitar ayuda a los compañeros.
NIVEL 5: Transferencia	Promover la transferencia de las capacidades y habilidades adquiridas fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un conductor de grupos en rutas de senderismo, bicicleta y caballo. • Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en otros contextos.



Tabla 2: Descripción de los pilares metodológicos del programa de intervención.

PILARES METODOLÓGICOS	DESCRIPCIÓN
Integración	El profesor integra en las sesiones el desarrollo de los niveles de responsabilidad, objetivos didácticos y las estrategias metodológicas, con los objetivos y contenidos propios de actividad física.
Transferencia	El profesor habla, reflexiona e incita a los alumnos sobre la importancia de transferir (aplicar) las capacidades y habilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa.
Empoderamiento (sic)	El profesor ofrece de forma gradual la posibilidad de asumir ciertas responsabilidades a los alumnos, que ayuden a la organización de la sesión o al desarrollo de una actividad.
Relación profesor-alumno	El profesor reconoce y respeta a los alumnos como individuos singulares, que tienen fortalezas, con una opinión que escuchar y con capacidad de tomar decisiones.

Tabla 3: Descripción de las estrategias metodológicas generales del programa.

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
Ser un ejemplo de respeto	El profesor es un ejemplo de respeto. Se comunica de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo.
Fijar expectativas	Explicar a los alumnos lo que se espera de ellos en relación a las prácticas de clase, normas y procedimientos seguros.
Dar oportunidades de éxito	Estructurar la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar con éxito en las actividades, independientemente de las diferencias individuales.
Fomentar la interacción social	Estructurar actividades que fomentan la interacción social positiva. Esto podría implicar la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, el trabajo en equipo, la solución de problemas y la resolución de conflictos.
Asignar tareas	Asignar responsabilidades o tareas específicas a los alumnos (distintas al liderazgo) que facilitan la organización del programa o una actividad específica.
Liderar	Permitir a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo.
Conceder la capacidad de elección y voz	Otorga voz a los alumnos. Esto podría implicar discusiones grupales, votar en grupo, elecciones individuales, realización de preguntas por parte de los alumnos, formulación de sugerencias, compartir opiniones, evaluación del programa o del profesor.
Potenciar el rol en la evaluación	Permitir a los alumnos tener un papel en la evaluación del aprendizaje. Esto podría adoptar la forma de una autoevaluación o evaluación de iguales en relación con el desarrollo de habilidades, comportamiento, actitudes, etc. También podría implicar fijación de objetivos o una negociación entre el profesor y los alumnos respecto a su progresión en clase.
Transferir el aprendizaje	Hablar a los alumnos sobre la posibilidad de transferir (aplicar) las capacidades y habilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa.



Tabla 4: Descripción de las estrategias metodológicas específicas del programa.

Nivel 1: Establecer un clima de aula positivo	
Promover el conocimiento distendido	Plantear actividades que permitan a los alumnos interactuar de forma distendida, a la vez que compartir información (comunicarse con los demás) para favorecer el conocimiento entre los alumnos y con el profesor.
Fomentar la confianza	Establecer actividades donde sea imprescindible confiar en uno mismo, las actuaciones de los compañeros y/o el material.
Intervenir en la resolución de conflictos	Intervenir en la resolución de conflictos de clase y enseñar a los alumnos a utilizar herramientas para solucionarlos de forma dialogada y autónoma.
Nivel 2: Participación y esfuerzo	
Fomentar el esfuerzo	Establecer actividades o tareas que requieren de esfuerzo, perseverancia y atención para su consecución.
Invitar a aprender	Utilizar una serie de atributos en las actividades para que inviten a aprender: tareas abiertas, cooperativas, en forma de reto, que impliquen al alumno de forma global, envueltas en un hilo conductor y que relativicen el fracaso.
Nivel 3: Autonomía	
Promover la percepción de las capacidades	Crear situaciones donde los participantes ponen en juego sus capacidades y posteriormente se autoevalúan y son evaluados.
Dar oportunidades de trabajo autónomo	Aplicar actividades donde los alumnos deben actuar de forma autónoma. Esto puede implicar el planteamiento de un problema individual o en grupo, la realización de una actividad técnica, la preparación del material, etc.
Nivel 4: Ayuda y liderazgo	
Impulsar acciones de cooperación	Proponer actividades o tareas cooperativas, donde es necesario que todo el equipo participe para conseguir un objetivo común. La comunicación (aportación de ideas y escucha), empatía y ayuda son imprescindibles para tener éxito.
Implicar de forma emocional	Plantear actividades que implican especialmente a los alumnos de forma emocional. Integra deportes de aventura que conlleven un reto emocional, momentos de reflexión sobre nuestras propias emociones o dinámicas que propicien la percepción de las emociones de los compañeros.
Promover la asertividad	Establecer situaciones donde se invita a los alumnos a expresar sus puntos de vista, defender sus ideas, debatir, tomar partido sobre un asunto,... Se lleva a cabo mediante debates, reflexiones, tomas de decisión en grupo,...
Nivel 5: Transferencia	
Estimular la transferencia en el aula naturaleza	Organizar actividades donde los alumnos tienen que aplicar las capacidades y habilidades adquiridas y asumir niveles mayores de responsabilidad. Se pone en práctica en actividades de aventura complejas, cuando realizan la función de guía con sus compañeros y en actividades de convivencia prolongada (acampada, rutas itinerantes, raid de aventura,...).
Propiciar la transferencia en otros contextos	Ofrecer la posibilidad a los alumnos de organizar y participar en actividades para la comunidad, donde poner en práctica las capacidades y habilidades adquiridas y asumir responsabilidades.



Tabla 5: Descripción de las estrategias para solucionar la acción disruptiva de un alumno.

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
Tiempo para la reflexión	<p>Ante una acción disruptiva, darles un tiempo para reflexionar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno se sale de la actividad y tiene un tiempo para reflexionar sobre el sentido de su comportamiento. • Regresa a la actividad cuando se encuentre en condiciones de volver a participar respetando las normas de convivencia y con el visto bueno del profesor. • El profesor puede hablar con el alumno antes de incorporarse, para que le diga qué ha pensado sobre lo ocurrido y qué va a hacer al respecto; y si es necesario, que apoye o reoriente al alumno.
Plan de modificación	<p>Establecer entre el profesor y el alumno un plan para modificar las conductas no deseadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuera de la sesión, el profesor mantiene una reunión con el alumno en el que se siguen los pasos de la resolución de conflictos (ver apartado 3.6.3.), para buscar el compromiso con la solución acordada. • Es recomendable firmar un contrato y poner una fecha de revisión. • Es necesario evaluar el cumplimiento y la efectividad del plan, y si no funciona buscar otro.



Tabla 6: Descripción de las estrategias para solucionar la acción disruptiva de un alumno.

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
Banco de problemas	<p>Resolver el problema de forma autónoma y dialogada en el banco de problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos implicados en el problema salen de la actividad y se centran en resolver el conflicto de forma autónoma. • Si no son capaces el profesor (u otro alumno) interviene como mediador. • Se aplican los pasos para la resolución de un conflicto.
Tribunal de estudiantes	<p>Establecer un tribunal de estudiantes que ejerzan el papel de mediadores y faciliten solucionar el conflicto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando hay un problema en el que dos alumnos no son capaces de solucionarlo por sí mismos, o afecta a gran parte de la clase, el profesor puede utilizar el tribunal de estudiantes. • Se establece un jurado con 3 alumnos que intervienen como mediadores. • Se puede incorporar al resto del grupo, realizando un gran debate con abogados, jurado popular.
Plan de emergencia	<p>Si el problema no se resuelve mediante la cooperación/negociación, el profesor puede establecer un plan de emergencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consiste en que el profesor toma una decisión drástica con la finalidad de llegar a un acuerdo y que no se alarguen las discusiones (generalmente se echa a suertes o se toma una decisión salomónica). • Los alumnos se comprometen a cumplir las pautas de convivencia establecidas por el profesor. • Esta acción es la que menos ayuda a desarrollar la capacidad autónoma del alumno para resolver conflictos, pero en ocasiones es necesaria para salvaguardar el clima social del aula. <p>El profesor debe tratar de usarla lo menos posible y ceder autonomía y responsabilidad a los alumnos.</p>



Figura 3: Pasos para la resolución de un conflicto (Ruiz-Omeñaca, 2004).