

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Aprendizaje Cooperativo. Conectando Modelos Pedagógicos en la teoría y en la práctica de la Educación Física.

Dr. Javier Fernández-Río

Universidad de Oviedo (España)

javier.rio@uniovi.es

https://www.researchgate.net/profile/Javier_Fernandez-Rio?ev=hdr_xprf

Resumen

Entendemos el aprendizaje cooperativo como un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices. Su uso tiene múltiples ventajas y beneficios para docentes y estudiantes, pero la aparición durante su puesta en práctica de figuras como los “espectadores competentes” o los “aprovechados” en los grupos de trabajo cooperativos hace que sólo algunos realicen todo o la mayor parte del trabajo y, lo que es peor, del aprendizaje, produciéndose un fenómeno de dilución de la responsabilidad entre los primeros. La responsabilidad individual en el trabajo colectivo es, de los cinco pilares básicos del aprendizaje cooperativo, posiblemente el más complicado de fomentar por parte del docente, el más complejo de desarrollar por el estudiante y el más difícil de evaluar por ambos.

La hibridación o unión de modelos pedagógicos hunde sus raíces en la idea de que un único planteamiento no es plenamente efectivo en todos los contextos, mientras que elementos distintos de varios modelos pueden unirse como piezas de un puzzle pedagógico para complementarse y tener un efecto multiplicador. En el caso que presentamos en este documento, el modelo de Responsabilidad Personal y Social puede ayudar a luchar contra el fenómeno de dilución de la responsabilidad señalado anteriormente. Este modelo se basa un esquema de 5 niveles de responsabilidad a “subir” por parte de los estudiantes: 0-Irresponsabilidad, 1-Respeto, 2-Participación y Esfuerzo, 3-Autonomía, 4-Ayuda a los demás y 5-Transferencia. Diversas investigaciones realizadas sobre la aplicación de este modelo reflejan sus efectos positivos sobre variables relacionadas con la responsabilidad personal y social de los jóvenes. Creemos firmemente que este modelo complementa al aprendizaje cooperativo, por lo que presentamos de qué manera puede aplicarse en el aula de Educación Física.

Palabras clave

Responsabilidad, hibridación, educación física, niveles

MODELOS PEDAGÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Hace más de tres décadas, **en respuesta a una Educación Física centrada en los docentes**, surgió la idea de desarrollar lo que se denominaron: **Modelos de Enseñanza**. Metzler (2005) consideraba que un modelo representaba una **visión de la enseñanza que tenía en cuenta**, al mismo tiempo, **las teorías del aprendizaje, los objetivos de aprendizaje a largo plazo, el contexto, el contenido, el manejo de la clase, las estrategias de enseñanza, la revisión del proceso y la evaluación del aprendizaje del estudiante**. Se trataba de adaptar de manera real el currículum a cada contexto educativo específico para desarrollar recursos de enseñanza efectivos y guiar al docente (Joyce & Weil, 1980).

Posteriormente, autores como Haerens, Kirk, Cardon y De Bourdeaudhuij (2011) plantearon que los modelos de enseñanza representaban una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje centrada en la enseñanza, en lo que hacía el docente, mientras que la visión moderna de este proceso exige **centrarse en el aprendizaje**; es decir, **en los estudiantes**. Ciertamente, en el binomio enseñanza-aprendizaje parece el momento de focalizar sobre el aprendizaje (qué, cómo y dónde aprenden los estudiantes), en vez de en la enseñanza, ya que **los docentes, y por ende las escuelas, han dejado de ser los únicos lugares donde los estudiantes obtienen conocimientos y aprendizajes**. En base a estas ideas, Haerens et al. (2011) propusieron el término **Modelo Pedagógico** resaltando **la interdependencia y la irreductibilidad del aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto** (Rovegno, 2006). Estos cuatro elementos constituyen pilares sobre los que se van desarrollando diferentes planteamientos de enseñanza de la Educación Física, ya que estructuran y dan soporte a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Metzler (2005) plantea la existencia de 8 modelos pedagógicos: Instrucción Directa (Direct Instruction), Educación Deportiva (Sport Education), Enseñanza entre Iguales (Peer Teaching), Enseñanza mediante Preguntas (Inquiry Teaching), Enseñanza Comprensiva del Deporte (Teaching Games for Understanding), Sistema Personalizado de Enseñanza (Personalized System of Instruction) y dos que centran la presente conferencia: la **Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social** (Teaching for Personal and Social Responsibility) y el **Aprendizaje Cooperativo** (Cooperative Learning). Vamos a ver brevemente cada uno de estos dos últimos a continuación.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Metzler (2005) define el aprendizaje cooperativo como un modelo de enseñanza en el que los estudiantes aprenden con, por y de otros estudiantes. Es una definición simple y efectiva, ya que refleja la esencia de este planteamiento y se ajusta al concepto de **Modelo Pedagógico** introducido anteriormente. En línea con esta idea, Casey (2012) avanza un paso más y plantea que en el aprendizaje cooperativo, concebido como modelo pedagógico, **estudiantes y docentes actúan como co-aprendices**. Ciertamente, todos los que usamos este planteamiento comprobamos como **el docente cede parte de su responsabilidad, de su protagonismo a los estudiantes** para que estos tomen las riendas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y lo construyan gracias a las **aportaciones de todos**. **El docente toma un papel secundario** que le permite **observar con mayor profundidad todo lo que ocurre en el aula y tener la posibilidad de aprender cómo mejorarlo a corto** (en la misma actividad y/o sesión), **medio** (en próximas actividades y/o sesiones) y **largo plazo** (su práctica docente futura). En base a todas estas ideas **definimos el aprendizaje cooperativo como un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices**.

Los académicos y los docentes están de acuerdo en que aquellos **elementos que hacen que el aprendizaje pueda ser considerado como cooperativo** son los planteados originariamente por Johnson y Johnson (1994):

- **Interacción cara a cara:** los componentes del grupo están en contacto directo unos con otros durante la realización de la tarea.
- **Interdependencia positiva:** la consecución del objetivo de un estudiante está conectado con la consecución del objetivo de otro estudiante, que se necesitan para conseguir el objetivo común.
- **Procesamiento grupal:** se comparte y se discute dentro del grupo toda la información para tomar decisiones de manera consensuada.
- **Habilidades sociales:** fruto de la interacción y la comunicación, los estudiantes desarrollan habilidades como aprender a escuchar, a respetar turnos, a animar, a criticar ideas y no personas...
- **Responsabilidad individual:** cada miembro del grupo tiene responsabilidad directa de una parcela del trabajo del grupo.

Son muchos los ejemplos de **contenidos desarrollados a través de los diferentes planteamientos de Aprendizaje Cooperativo:** condición física (Fernandez-Rio, 1999), danza (Grineski, 1996), habilidades motrices básicas (Fernandez-Rio, 2000), habilidades gimnásticas (Fernandez-Rio y Mendez-Gimenez, 2013), desafíos físicos cooperativos (Fernandez-Rio, 2002; Fernandez-Rio, Medina y Garro, 2003; Fernandez-Rio y Velázquez, 2005), combas (Velázquez, 2010) o atletismo (Casey, 2010). La investigación ha mostrado **los efectos positivos encontrados tras la aplicación del aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física:** mejoras en las habilidades motoras y tácticas (Lafont, Proeres y Vallet, 2007), en las habilidades atléticas e interpersonales (Casey, Dyson y Campbell, 2009), en el porcentaje de acierto en habilidades técnicas de baloncesto (Barrett, 2005), en el tiempo de instrucción, de gestión, transición y de espera, así como en las tareas de refinamiento, aplicación y ampliación de habilidades (Dyson, Linnehan y Hastie, 2010) o en el autoconcepto, la honestidad, la apariencia física, la habilidad, la relación con compañeros y padres y, lo que es muy importante, la valoración de la clase de Educación Física (Fernández-Rio, 2003). No obstante, la puesta en práctica de un modelo pedagógico como el aprendizaje cooperativo no está exenta de dificultades.

PELIGROS EN LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Para alcanzar todos los beneficios descritos en el apartado anterior (y muchos otros no explicitados aquí para no cansar al lector) es **necesario que el planteamiento cooperativo funcione**. Por desgracia, en todos los grupos de personas que trabajan juntas pueden plantearse problemas como el que hemos denominado “**holgazanería social**” (Social Loafing; Latané, Williams y Harkins, 1979). Se trata de un fenómeno en el que la motivación hacia el trabajo de algunos miembros de un grupo disminuye, por lo que éstos aportan menos de lo que realmente podrían aportar a la labor común. Cuanto mayor es el grupo más fácil es que ocurra este fenómeno, por eso es necesario controlar el tamaño de los grupos de trabajo.

Derivados de esta idea, en los planteamientos de aprendizaje cooperativo se habla de dos peligros similares: por un lado, Fernandez-Río (2001) plantea la existencia de “**espectadores competentes**” (Competent Bystanders; Tousignant, 1982; Tousignant y Siedentop, 1983) para señalar a estudiantes que aprenden a evitar algunas tareas, se enmascaran detrás de compañeros para evitar la participación, y en muchas ocasiones el fracaso, en clase; de esta manera en vez de participantes se limitan a ser observadores o espectadores, sin hacer prácticamente nada y dejar que los compañeros del grupo hagan todo, o casi todo, lo que requiere la tarea. Un fenómeno similar se produce cuando existen “**aprovechados**” (Free-riders; Slavin, 1990; basado en Kerr y Bruun, 1983) en las actividades; al igual que en la circunstancia descrita anteriormente, algunos miembros del grupo cooperativo hacen toda o la mayor parte del trabajo, y lo que es más importante y significativo, del aprendizaje, mientras que otros simplemente se aprovechan para no hacer nada o casi nada. En algunos casos, los estudiantes menos habilidosos son ignorados por sus compañeros de grupo; en

otros casos, un estudiante decide no participar por diversos motivos (apatía, desmotivación, rebeldía, ganas de fastidiar...).

Autores como Slavin (1990) plantean que estas situaciones suelen suceder cuando el grupo de trabajo tiene una sola tarea que realizar o cuando tiene que entregar un solo trabajo o proyecto. Nosotros hemos podido observar que en Educación Física este fenómeno tiene lugar cuando la actividad planteada por el docente tiene una solución única para todo el grupo o se pide a los grupos una única respuesta o solución a la tarea planteada. En este planteamiento hay pocas posibilidades para que varios estudiantes intervengan aportando ideas o soluciones a la tarea. Por eso es muy importante plantear tareas abiertas con varias soluciones y reclamar todas aquellas que el grupo pueda aportar a la clase.

En todos estos casos descritos se produce en los grupos de trabajo cooperativos un fenómeno que hemos denominado **“dilución de la responsabilidad”** (Difussion of responsibility; Slavin, 1983). La responsabilidad de cada miembro del grupo en el trabajo colectivo se diluye, y en algunos casos llega a desaparecer, por lo que estos estudiantes no sienten que deben aportar nada al trabajo colectivo. Para intentar solucionar este problema, Slavin (1995) plantea dos posibles soluciones a este problema: que el docente haga responsable a cada miembro del grupo de un parte de la tarea o actividad (el problema es que el estudiante puede acabar aprendiendo sólo “su parte” del contenido) o que cada estudiante rinda cuentas de manera individual de su aprendizaje (la nota del grupo depende de la nota individual de cada uno de sus componentes).

El fenómeno de la dilución de la responsabilidad enlaza directamente con uno de los cinco elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo señalados anteriormente: la responsabilidad individual en el trabajo colectivo. Este elemento es, posiblemente, el más complicado de fomentar por parte del docente en el trabajo diario, el más complejo de desarrollar por el estudiante a través de las actividades específicas de aprendizaje cooperativo que se le proponen y el más difícil de evaluar por parte de ambos. Como señalábamos en un artículo anterior (Fernández-Río, 2005, p. 3): “la responsabilidad no es un valor que puede ser impuesto desde el exterior de la persona por “los agentes formadores”, es un acto voluntario que está internamente motivado, y en la actualidad muchos chicos y muchas chicas parecen no ser capaces de aceptar responsabilidad por sus propias acciones, y por las consecuencias de sus propios comportamientos dentro y fuera del aula”.

Para autores como Lund y Tannehill (2010) o Metzler (2011) no existe un modelo que sea plenamente efectivo en cualquier contexto de educación física. De ahí que se promueva la **hibridación o unión de varios modelos** para que elementos distintos de varios modelos puedan unirse como piezas de un **puzle pedagógico** para complementarse y tener un efecto multiplicador (Haerens et al., 2011). En base a esta idea, el aprendizaje cooperativo ha sido hibridado en la práctica con otros modelos como el comprensivo de enseñanza deportiva (TGfU; Fernandez-Río, 2014b), así como con el de Responsabilidad Personal y Social (Fernandez-Río, 2014a).

EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

El modelo de Responsabilidad Personal y Social (Teaching for Personal and Social Responsibility; Hellison, 1995) fue **desarrollado por el Hellison** en la década de los años 70 del siglo pasado. A través de su participación en programas de actividad física con jóvenes de barrios pobres y en grave riesgo de exclusión de las ciudades de Portland y Chicago fue desarrollando un planteamiento que **promueve el uso de la actividad física y el deporte para enseñar habilidades y valores para la vida** (Hellison, 1995). La bondad del modelo ha hecho que con posterioridad haya ampliado su radio de acción y haya sido aplicado, y esté en la actualidad aplicándose, en aulas de educación física de muchos países del mundo, incluida España (Sánchez-Alcaráz, 2014). Como señala el propio “inventor” del modelo (Hellison, 2003; Hellison y Walsh, 2002), éste surge y se sostiene en base a varias **“convicciones”**:

- **Integración:** la enseñanza de valores y habilidades para la vida debe estar integrada en la enseñanza de actividades físicas.
- **Transferencia:** lo que se enseña en el gimnasio debe hacerse de manera que pueda ser transferido a otros aspectos de la vida de los participantes.
- **Empoderamiento:** el planteamiento de enseñanza debe basarse en transferir progresivamente la responsabilidad del docente o monitor a los participantes.
- **Relación docente-estudiante:** el docente o monitor debe reconocer y respetar la individualidad, las fortalezas, las opiniones y la capacidad de toma de decisiones de cada participante.

En esencia, el modelo representa **una idea central** (Hellison, Cutforth, Kallusky, Martinek, Parker y Stiehl, 2000): **poner a los chicos primero** (una enseñanza centrada en los jóvenes) y **unos valores básicos** (Hellison, 2011): **promover la decencia humana y las relaciones positivas entre las personas, potenciar el auto-desarrollo holístico, y desarrollar una forma de ser y de actuar** (tanto los docentes/monitores como los participantes).

Tal y como plantea Hellison (2011), el modelo de responsabilidad personal y social incluye más que **conductas observables**; incluye también elementos menos tangibles o medibles como **actitudes, creencias, valores e intenciones**. Debemos recordar que el éxito, bajo la perspectiva de este planteamiento, radica en mejorar el nivel de responsabilidad personal y social de los chicos y chicas participantes en el programa. Para ello, Hellison (2011) propone un esquema de **5 NIVELES DE RESPONSABILIDAD** (ver figura 1) a “escalar” por parte de los estudiantes/participantes:



Figura 1. Niveles de responsabilidad del Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

A continuación **pasamos a describir cada uno de estos niveles** señalando, en primer lugar, **qué actitudes se pretenden trabajar**, presentando, en segundo lugar, sus **componentes fundamentales** y describiendo, en tercer y último lugar, los **comportamientos esperados de los jóvenes**:

- **NIVEL 0 - IRRESPONSABILIDAD:** aquellos estudiantes que actúan en este nivel **ponen excusas y culpan a otros por su comportamiento** de manera constante; **niegan su responsabilidad personal en lo que hacen o dejan de hacer**, en su comportamiento, en su forma de actuar.

Aquellos estudiantes que actúan en este nivel **no quieren participar** y cuando lo hacen **no tienen auto-control e intentan hacer daño** a otros.

- **NIVEL 1 - RESPETO**: por el derecho de los demás a participar y a aprender, así como por sus sentimientos (no sentirse o verse intimidados o abusados física o verbalmente). Presenta 3 componentes fundamentales:

***Auto-control**: controlar la actitud propia, no ser manejado por otros.

***Resolución pacífica de conflictos**: negociación y diálogo para resolver discrepancias.

***Inclusión**: derecho a participar independientemente de su nivel, género, etnia....

Aquellos estudiantes que actúan en este nivel puede que participen poco o tengan un nivel de habilidad bajo, pero **son capaces de controlar su comportamiento sin interferir en el derecho de los demás a aprender y en el del docente a enseñar**; todo ello sin que el docente tenga que intervenir mucho.

- **NIVEL 2 – PARTICIPACIÓN Y ESFUERZO**: contrarrestar comportamientos, actitudes y valores pasivos y/o socialmente destructivos. Proporcionar a los estudiantes experiencias positivas, aprender a llevarse bien con los demás, a entender el rol del esfuerzo para hacerles mejores personas. Presenta 3 componentes fundamentales:

***Auto-motivación**: aceptar la responsabilidad de su aprendizaje.

***Esfuerzo y exploración**: intentar las tareas, explorarlas, esforzarte (...y puede que te gusten).

***Éxito**: aprender que éste tiene muchas variantes y posibilidades personales.

Aquellos estudiantes que actúan en este nivel **tienen motivación intrínseca para participar** (participan sin que piensen que “tienen que hacerlo”), para **aprender a intentarlo y a trabajar duro, sin que pase nada si se hace mal o se falla** (persistencia).

- **NIVEL 3 - AUTONOMÍA**: aprender a asumir más responsabilidad por el bienestar propio a través de procesos de elección reflexiva. Se pasa de un planteamiento centrado en el docente a una independencia del estudiante centrada en la tarea. Presenta 3 componentes fundamentales:

***Establecer objetivos**: que sean realistas (bajo su control), registrando su progreso.

***Entender las necesidades propias**: no sólo intereses, sino lo que necesitan (puntos débiles)

***Soportar las influencias externas**: mantener las ideas y los derechos propios.

Aquellos estudiantes que actúan en este nivel **trabajan y/o completan las tareas sin la supervisión del docente, se plantean objetivos para ellos mismos basados en las necesidades y no los intereses, son capaces de autoevaluarse** y son capaces de **resistir las influencias negativas externas** (presión del grupo).

- **NIVEL 4 - AYUDA A LOS DEMÁS**: reconocer que los demás tienen necesidades y sentimientos, desarrollar la habilidad de escuchar y responder sin ser dogmático, ayudar sin ser arrogante y sólo cuando el otro quiere la ayuda (no ser un salvavidas), ayudar a resolver diferencias de manera pacífica y democrática. Presenta 3 componentes fundamentales:

***Fuerza interior**: resistir la presión de otros y los intereses propios.

***Liderazgo**: requiere confianza para defender las ideas, pero no arrogancia.

***Contribuir positivamente**: mostrar coraje y compasión para contribuir a nuestra comunidad.

Aquellos estudiantes que actúan en este nivel son **capaces de ayudar y responder a las peticiones sin juzgar a los otros ni esperar recompensas**, son capaces de **ayudar** a los que lo necesitan **sin ser soberbios**, son capaces de **ver las necesidades y los sentimientos de los demás**.

- **NIVEL 5 - TRANSFERENCIA:** explorar la **aplicación de todos los demás niveles en contextos fuera de la clase/programa:** otras clases, en el recreo, en casa, en el barrio... **ser un modelo para otros.** Para facilitar que los estudiantes alcancen este nivel, los profesores/líderes deben **permitir hablar en el aula del uso de los diferentes niveles** de responsabilidad fuera de ella.


Aquellos estudiantes que actúan en este nivel son **capaces de poner en práctica lo aprendido en otros contextos de su vida, actúan de modelos de comportamiento personal y socialmente responsable** para otras personas, **enseñan y/o ayudan a otras personas que lo necesitan** (normalmente de manera voluntaria), **siguen trabajando de forma autónoma fuera de la escuela.**

Aunque inicialmente Hellison planteaba el uso de este modelo y de sus cinco niveles en los programas extraescolares que estaba desarrollando con jóvenes en riesgo de exclusión, el mismo planteamiento puede servir **para que los jóvenes evalúen su nivel de responsabilidad en los diferentes contextos en los que mueven.** La figura 2 representa una hoja de observación que estudiantes, educadores e incluso padres pueden usar para evaluar su comportamiento en la clase de Educación Física, en otras clases, en el recreo y en casa.

¿A qué nivel estás?


Nivel 4: Ayuda a los demás

- **Educación Física:** trabajar con cualquiera sin ningún problema
- **Otras clases:** ayudar a un compañero con una duda
- **Recreo:** animar a otros (no amigos) a que jueguen
- **Casa:** cuidar de un familiar o de un animal



Nivel 3: Autonomía

- **Educación Física:** intentar aprender una habilidad practicando fuera de clase
- **Otras clases:** hacer un trabajo que no sea parte de los deberes
- **Recreo:** devolver el material después de usarlo
- **Casa:** recoger el cuarto sin que te digan que lo hagas



Nivel 2: Participación y esfuerzo

- **Educación Física:** intentar las tareas sin protestar (no puedo, no sé)
- **Otras clases:** escuchar al profesor y hacer las tareas
- **Recreo:** jugar con compañeros
- **Casa:** ayudar a recoger los platos sucios

Nivel 1: Respeto

- **Educación Física:** realizar las tareas (aunque no sea todo el tiempo)
- **Otras clases:** esperar a que el profesor termine de explicar para hablar con compañeros
- **Recreo:** mirar cómo otros juegan sin interrumpirles
- **Casa:** no pegar a un hermano aunque estés enfadado

Nivel 0: Irresponsabilidad

- **Educación Física:** empujar a los compañeros durante una tarea
- **Otras clases:** hablar mientras el profesor explica
- **Recreo:** insultar a otros chicos
- **Casa:** culpar a los hermanos de un problema




Figura 2. Aplicación de los niveles de responsabilidad en diferentes contextos (Basado en Masser, 1990).

Una vez llegados a este punto, la pregunta que se estará haciendo el lector es la siguiente: **¿pero realmente funciona este modelo en la práctica?** Desde la primera investigación publicada hace casi 40 años (Hellison, 1978) hasta una reciente tesis doctoral defendida en la Universidad de Murcia (Sánchez-Alcaraz, 2014) ha habido numerosas investigaciones sobre la aplicación práctica del modelo de Responsabilidad Personal y Social en diferentes partes del mundo. Para no cansar al lector haremos un breve y rápido repaso de algunas desarrolladas en España.

Cecchini, Montero y Peña (2003) observaron una **disminución en las conductas de juego duro, en las faltas de contacto y en las conductas antideportivas y un aumento del auto-control y las conductas deportivas** de un grupo de estudiantes de Educación Primaria tras experimentar el modelo. Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez y Chacón (2006) también aplicaron el modelo de responsabilidad personal y social en un programa de adaptación curricular de 4º de la ESO y encontraron una **reducción de las conductas agresivas y de interrupción**. Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras (2007) encontraron una **mejora en los niveles de responsabilidad, en el autocontrol y la deportividad y una disminución de las conductas agresivas** como las faltas de contacto en un grupo de estudiantes de ESO tras experimentar el modelo. Pardo (2008) aplicó el modelo en un grupo de estudiantes de Secundaria obteniendo una **mejora en las actitudes de respeto, participación, esfuerzo y autonomía**. Cecchini et al. (2009) encontró, en un grupo de estudiantes de Educación Primaria expuestos al modelo de responsabilidad personal, un **aumento significativo en los comportamientos asertivos y una disminución de las conductas agresivas en el deporte y en otros contextos**. Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis (2010) encontraron un **aumento significativo de la autoeficacia** en un grupo de alumnos de 6º de primaria tras aplicar el modelo de responsabilidad personal y social. En otro estudio, Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín (2010) encontraron **mejoras en la autoeficacia social, en la autoeficacia en el aprendizaje, en la conducta responsable y en la responsabilidad** en un grupo de adolescentes (13-14 años) en riesgo de abandono escolar. En 2011, un grupo de maestros de Educación Primaria señaló que tras aplicar durante dos cursos escolares el modelo de responsabilidad personal y social habían observado **una mejora en el nivel 1 de éste (respetar los derechos y sentimientos de los demás) y específicamente en conductas como: resolver los conflictos a través del diálogo, evitar exclusiones de los compañeros y hablar respetando el turno de palabra**, especialmente en niños que no tenían bien interiorizado un modelo de comportamiento (Pascual, Escartí, Llopis y Gutiérrez, 2011). Finalmente, Sánchez-Alcaraz (2014) midió una **mejora significativa de la responsabilidad personal y social y de la deportividad**, así como una **diminución significativa de la violencia observada y sufrida, de las conductas violentas y de la indisciplina** en un grupo de estudiantes de Educación Primaria.

EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN LA PRÁCTICA DIARIA

Seguramente los lectores se estén preguntando cómo llevar este planteamiento de enseñanza-aprendizaje al día a día del aula de Educación Física. En este apartado vamos a tratar de exponer una serie de **ideas prácticas para desarrollar este modelo en la práctica**.

En primer lugar, Heidorn y Welch (2010) consideran que **para un buen funcionamiento del modelo de responsabilidad personal y social:**

- Las **características positivas de cada nivel deben ser explicadas a los estudiantes** claramente al comienzo de cada unidad didáctica en la que vayan a ser usadas y revisadas periódicamente.
- Los niveles deben **estar expuestos y perfectamente descritos en una pared** del aula de trabajo (gimnasio) para que puedan ser vistas y usadas por alumnado y profesorado permanentemente.

- **El profesor debe valorar los comportamientos positivos** de los estudiantes y **darles publicidad** para que sean imitados por otros (la respuesta, o no respuesta, del docente envía un mensaje público claro al alumnado).
- Tanto el **docente como los estudiantes deben identificar, practicar y reforzar comportamientos sociales apropiados** para integrarlos plenamente en su forma de actuar.

Así mismo, Hellison (1995) recomienda una serie de **ideas generales para “enseñar” responsabilidad** a los estudiantes durante la clase de Educación Física:

- **Sensibilización:** relacionar los niveles con situaciones acontecidas en clase; focalizar sobre los niveles al comienzo, durante y al final de clase
- **Plantear los niveles en la práctica de clase:** animar a los estudiantes a experimentar un nivel concreto en clase: ¿puedes decirlo de una manera más amable?-nivel I; ¿puedes trabajar durante 4 minutos seguidos sin tener problemas?-nivel III.
- **Principio del acordeón:** aumentar o reducir el tiempo de juego individual y/o colectivo en función del comportamiento responsable.
- **Tiempo muerto:** separación progresiva del grupo para aquellos estudiantes que no muestran comportamientos responsables: desde un simple aviso, hasta sentar al estudiante y separarlo de la práctica hasta que se comprometa a comportarse correctamente, negociando su vuelta a la práctica.
- **Roles de ayuda:** a través de planteamientos como la enseñanza recíproca, el **aprendizaje cooperativo**, la co-evaluación, arbitrar....

De manera aún más directa, Metzler (2005) propone una serie de **estrategias en la práctica para promover el desarrollo de la responsabilidad** en los diferentes niveles del modelo:

Nivel 1: Respeto

- **Dejar que los estudiantes elaboren las reglas de clase:** la participación activa en esta tarea ayuda a desarrollar la responsabilidad desde el mismo comienzo de la asignatura.
- **Elección democrática de equipos:** que los estudiantes elijan los equipos de juego ayuda a que se responsabilicen de formar grupos equilibrados; por supuesto, todos, incluidos los estudiantes de baja-habilidad deben tener la posibilidad de ser los que elijan equipos.

Nivel 2: Participación y esfuerzo

- **Modificar las tareas para darles más protagonismo a los estudiantes:** se trata de hacer tareas “centradas en el estudiante”, en las que éstos tengan que hacer labores de co-enseñanza y co-evaluación, que tengan que tomar decisiones respecto al material, al grado de implicación....
- **Redefinir el éxito:** éste no puede ser solo hacer la tarea el primero o lo más rápidamente posible; en ocasiones será terminar la tarea, e incluso intentarlo, o no interrumpir a los demás; se trata de una **verdadera individualización del éxito en las tareas.**

Nivel 3: Autonomía

- **Establecer planes personales de trabajo:** no solo a largo plazo, sino a medio y corto plazo; se trata de una verdadera individualización de la enseñanza en la que cada estudiante pueda, con la ayuda del docente, marcarse objetivos de trabajo en cada una de las tareas.
- **Que el alumnado desarrolle/invente actividades/juegos/ejercicios:** el objetivo es hacerle co-dueño de cada clase, aumentando su motivación y su interés, pero también su responsabilidad en la misma.

Nivel 4: Ayuda a los demás

- **Plantear objetivos de grupo:** la idea es que se responsabilicen del proceso de aprendizaje de sus compañeros, ayudándose unos a otros para un bien común, **como se plantea en el aprendizaje cooperativo.**
- **Usar estrategias de enseñanza que fomenten la “responsabilidad”:** se refiere a estilos como la enseñanza recíproca que, a través de procesos de co-enseñanza, posibilitan que los estudiantes se ayuden unos a otros a aprender.
- **Rol de líder “rotatorio”:** se trata de que todos los estudiantes sean los responsables de su grupo de trabajo en algún momento; de esta manera se democratiza la responsabilidad y las relaciones entre compañeros de grupo/clase, **tal y como sucede en el aprendizaje cooperativo.**

Nivel 5: Transferencia

- **Dar responsabilidades a estudiantes de cursos superiores en alguna actividad:** se trata de buscar ocasiones en las que un estudiante de más edad pueda ayudar a otros de menor edad en alguna actividad; las propias sesiones, los recreos, las festividades o las actividades extraescolares son ocasiones en las que podemos usar esta idea para que un estudiante se sienta responsable de otro de menor edad y le ayude en una actividad y en su progreso.

Tradicionalmente, ha sido el docente el encargado de “**impartir justicia**” durante la clase de Educación Física, ya sea en actividades concretas como partidos o en conflictos derivados de la práctica de actividad física. En cualquiera de los casos, el modelo de Responsabilidad Personal y Social plantea que deben ser **los propios estudiantes los que deben de tener la responsabilidad de “impartir justicia” y resolver los pequeños y/o grandes conflictos que puedan surgir.** Para ello, basándonos en Hellison (2011) proponemos **varias estrategias** de menor a mayor complejidad que pueden ser desarrolladas en el aula:

- **Árbitros:** los propios estudiantes deben ser los que ejerzan el rol de árbitro en los partidos que se desarrollen en el aula.
- **Castigos razonados:** cuando un docente “castiga” a un estudiante separándolo de la práctica debe razonar con él qué es lo que ha llevado a ese castigo para que sepa qué es lo que ha hecho mal, reconocerlo y darle oportunidad de modificarlo.
- **Elaborar nuevas normas:** cuando aparece una situación que no se había contemplado en las normas iniciales, se puede acordar una norma nueva para regularla.
- **Banquillo del diálogo:** los estudiantes que han tenido un problema se sientan en ese banco y hablan hasta resolverlo; cuando han terminado cuentan su decisión al profesor para reincorporarse a la clase.
- **Tribunal del deporte:** 3 estudiantes son elegidos para tomar decisiones sobre aquellas disputas en las que el grupo no se ponga de acuerdo. Este tribunal debe tener una duración limitada.

El modelo de Responsabilidad Personal y Social exige a los estudiantes que se valoren, que emitan un juicio sobre su nivel de responsabilidad. Desgraciadamente, **los estudiantes no están acostumbrados a evaluarse a sí mismos**, mucho menos en temas tan “complejos” como el nivel de responsabilidad ejercido durante una sesión de Educación Física. Por ello, Liu, Goc Karp y Davis (2010) aportan una serie de **preguntas que los docentes pueden hacer a sus estudiantes para ayudarles a:** a) **identificar acciones o estrategias responsables que pueden imitar** y b) **decidir en qué nivel han trabajado durante la sesión;** por supuesto, cada docente puede inventarse otras más convenientes para su contexto (edad de los estudiantes, temática...):

Nivel 1: Respeto

- ¿Qué debes hacer cuándo el profesor o un compañero habla?
- ¿Levantas la mano para intervenir en clase?

Nivel 2: Participación y esfuerzo

- ¿Has trabajado sin interrumpir a los demás?
- ¿Te has esforzado durante las tareas?

Nivel 3: Autonomía

- ¿Has seguido trabajando mientras el profesor no te miraba?
- ¿Te has planteado alguna meta en la tarea/sesión?

Nivel 4: Ayuda a los demás

- ¿Has respetado los turnos de los demás?
- ¿Has ayudado a algún compañero durante la clase?

Nivel 5: Transferencia

- ¿Vas a usar algo de lo realizado hoy en clase fuera de ella?

En la figura 3 presentamos un panel que **muestra conductas apropiadas en cada uno de los niveles de responsabilidad** (incluso el primero está modificado) para **ayudar a los estudiantes a identificarlos y poder valorar el nivel desarrollado** durante la sesión al final de la misma. Este panel podría ser **expuesto en un lugar visible** del aula de Educación Física o podría ser **entregado** a los estudiantes. Así mismo, el docente podría **variar los ejemplos de conductas planteados** en cada uno de los niveles.

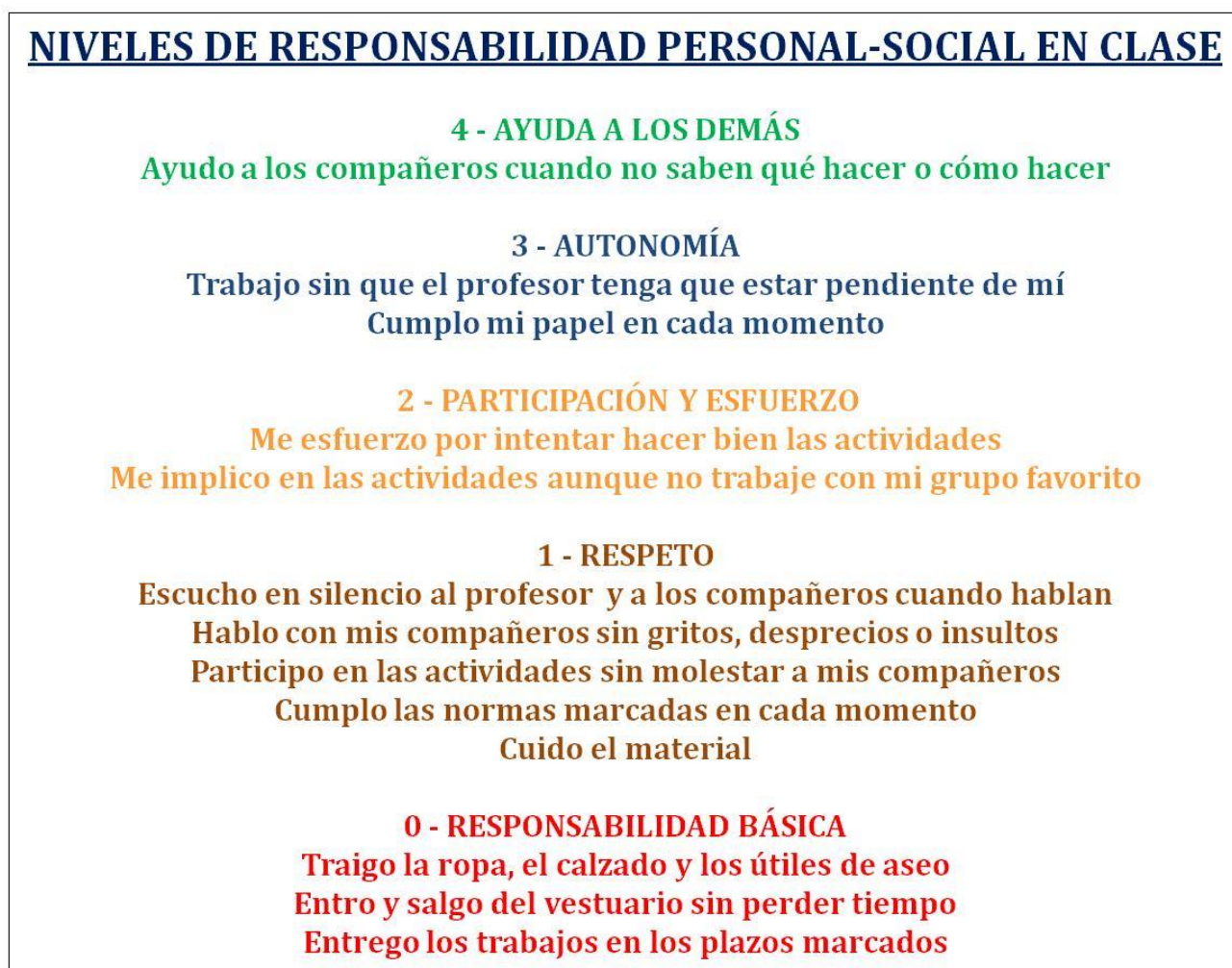


Figura 3. Comportamientos esperados en cada nivel de responsabilidad personal y social.

Tras toda esta información sobre el modelo de responsabilidad personal y social, uno de los interrogantes que puede tener cualquier docente es **dónde registrar los datos sobre el nivel de**

responsabilidad diario de cada estudiante. Ofrecemos **tres posibilidades** que no son excluyentes y que, al contrario, **pueden usarse de manera conjunta:**

- **Diario/cuaderno del estudiante:** si lo lleva a todas las sesiones de Educación Física es fácil que incluya una copia de los niveles de responsabilidad, así como un cuadro de fechas donde registrar las diferentes puntuaciones sesión a sesión.
- **Diario/cuaderno del profesor:** tanto en formato papel, como en un formato más manejable como es el digital (pda's, tablet's, portátiles...), el docente debe llevar registro de la puntuación "que se otorga cada estudiante cada día".
- **Corcho/panel del Departamento de Educación Física:** se trata de un lugar público y visible para todo el mundo, que pone "luz y taquígrafos" en el proceso de valoración de la responsabilidad de cada estudiante en cada sesión.

En todos los casos se puede optar por un simple **registro numérico o cuantitativo del nivel de responsabilidad al que se ha trabajado** (0, 1, 2, 3, 4, 5) o añadirle un **registro cuantitativo** que aporte más información del mismo: "ayudé a Juan a mejorar su toque de dedos"; "no interrumpí a nadie durante las tareas"; "me planteé mejorar mi rendimiento en la carrera continua". Esta segunda posibilidad brinda la **oportunidad de interiorizar y exteriorizar acciones positivas** que queremos sean imitadas por todos los estudiantes.

Así mismo, la figura 4 presenta una **hoja de autoevaluación** que se puede usar para **iniciar a los estudiantes en el modelo de Responsabilidad Personal y Social**. Se trata de un instrumento de evaluación que puede **ayudarles a comenzar a ser conscientes de los niveles de responsabilidad a los que han trabajado durante la clase**.

¿A qué nivel has trabajado hoy en clase?			
Nivel 4: Ayuda a los demás			
¿Has ayudado a todos los compañeros que lo han necesitado durante la clase?	SI	NO	A VECES
Nivel 3: Autonomía			
¿Has trabajado sin que el profesor estuviera pendiente de ti?	SI	NO	A VECES
Nivel 2: Participación y esfuerzo			
¿Has participado y te has esforzado en todas las actividades?	SI	NO	A VECES
Nivel 1: Respeto			
¿Has seguido las normas de la clase respecto a respetar turnos, a los compañeros, al profesor, al material?	SI	NO	A VECES
Nivel 0: Irresponsabilidad			
¿Has dejado de participar en alguna actividad, has molestado a algún compañero o al profesor, has maltratado el material?	SI	NO	A VECES

Figura 4. Hoja de autoevaluación de la responsabilidad personal y social

Llegados a este punto, la preguntaría sería: **¿en qué momento de la clase de Educación Física se ponen en práctica todas las estrategias expuestas anteriormente?** Hellison (2011) habla de **3 técnicas** en momentos diferentes de la clase:

- **Charla de Sensibilización:** al comienzo de la sesión para focalizar sobre los objetivos de la sesión relacionados con los niveles de responsabilidad.

- **Reunión de grupo:** durante la sesión para que los estudiantes puedan debatir sobre alguna situación que está teniendo lugar y puedan mejorarla (tantas veces como sea necesario) o al final de la misma para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones sobre cómo ha ido la clase respecto de los niveles de responsabilidad.
- **Tiempo de auto-reflexión:** para cerrar la sesión, los estudiantes reflexionan y evalúan cómo ha sido su responsabilidad personal y social durante la misma (usando los niveles).

CONEXIONES ENTRE EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

La primera **conexión entre el aprendizaje cooperativo y el modelo de Responsabilidad Personal y Social** podría establecerse a través del **Aprendizaje Situado** (Situated Learning; Lave y Wenger, 1991). Este está enmarcado en la **teoría constructivista del aprendizaje** en Educación Física (Kirk y MacDonald, 1998), para la cual **el estudiante debe ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje**, como **participante activo, social y creativo del mismo** (Perkins, 1999). **Aprender** no es sólo integrar una serie de contenidos o de datos, sino que **implica interconectar con personas, actividades, conocimientos y el mundo que les rodea**. En base a esta idea se podrían establecer las siguientes **conexiones entre ambos planteamientos**:

- **El proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el estudiante:** es el protagonista de su propio proceso de crecimiento personal, por lo que tiene mucho que decir en él; el docente debe facilitárselo, pasando de un ambiente marcado por el docente a uno marcado por el estudiante (Jones, 1982).
- **El aprendizaje tiene lugar en un contexto participativo:** en un ambiente de trabajo que posibilite la participación libre y directa de los estudiantes, lo que hace que éstos participen más en todos los procesos, ya que tienen “voz y voto” en lo que va a ocurrir.
- **El docente facilita el aprendizaje dando la mayor parte de la responsabilidad a los alumnos:** éstos son los encargados de muchas de las acciones a realizar antes, durante y después de cada actividad para involucrarlos en su propia formación al traspasarles parte de esa responsabilidad.
- **Fomentan un aprendizaje activo donde hay procesos de toma de decisiones e interacción social:** las actividades obligan al estudiante a tomar decisiones concretas en relación a los compañeros de la clase, interactuando con ellos.

Se pueden ver y leer **constantes “guiños” al aprendizaje cooperativo** en la obra fundamental del modelo de Responsabilidad Personal y Social titulada “Enseñando Responsabilidad Personal y Social a través de la Actividad Física” (Hellison, 1995, 2003, 2011). Por ejemplo, en la p. 18 se dice que: “En este mundo **necesitamos más ayudarnos unos a otros que competir** entre nosotros”, lo que indica la necesidad de cooperar en las relaciones humanas de todos los contextos. Posteriormente, ya dentro del contexto educativo, se señala que: “Los estudiantes tienen el derecho a ser incluidos y a **tener compañeros cooperativos**” (p. 21) e incluso se va un paso más allá para decir que: “Se requiere por lo menos **un mínimo de cooperación por parte de todos**, un ingrediente esencial en la interacción grupal” (p. 37). Todos los comentarios destacan la importancia que el creador del modelo de Responsabilidad Personal y Social, Don Hellison, concede a la idea de **cooperar para conseguir unas interacciones positivas en los grupos humanos, y por lo tanto al aprendizaje cooperativo**.

En línea con lo que hemos planteado en apartados anteriores, así como por autores como Casey (2012), sobre **la idea de docente y estudiante como co-aprendices dentro del modelo pedagógico del Aprendizaje Cooperativo**, Metzler (2005, p. 444) señala que en el modelo de Responsabilidad Personal y Social: “la relación docente-estudiante abre una puerta de dos vías para que ambos se muevan juntos como compañeros iguales”. Por lo tanto, esta idea es compartida por ambos modelos como elemento importante de las relaciones entre los actores del proceso de

enseñanza-aprendizaje, muy alejado del planteamiento tradicional de separación o alejamiento entre docente y discentes.

Como hemos señalado en otras ocasiones (Fernández-Rio, 2005a, p. 6): **“la metodología cooperativa posibilita el trabajo de aspectos de la formación de las personas como la afectividad o las emociones, valores tan importantes como la empatía o la ayuda, elementos de la convivencia diaria tan significativos como el diálogo o el respeto a la diferencia; pero no tratados puntualmente u obviados por falta de tiempo, interés o de conocimiento para hacerlo, sino desde una perspectiva de desarrollo y fortalecimiento diario que posibilite que los alumnos se los crean de verdad y los pongan en práctica en sus relaciones cotidianas”**. Tal y como hemos visto en apartados anteriores, el modelo de Responsabilidad Personal y Social puede unirse al aprendizaje cooperativo para ayudar a los docentes a fortalecer el desarrollo de estas cualidades en sus estudiantes a través de los mecanismos concretos explicados.

Finalmente, una de las **conexiones más fuertes** entre el modelo de Responsabilidad Personal y Social y el aprendizaje cooperativo la encontramos en la importancia que ambos dan a las **reuniones de grupo** para reflexionar sobre lo acontecido durante la sesión o al final de la misma. En el aprendizaje cooperativo se habla, específicamente, de **“dar parte, informar”** (Debrief; Burrington et al., 1995) como un elemento muy importante del modelo, porque el docente debe dar oportunidades a los estudiantes de **“reflexionar en voz alta”** (Fernández-Rio, 2003b; Fernández-Rio, 2005b; Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2008) sobre los elementos significativos acontecidos durante la práctica. Puede ser **al finalizar una actividad o al final de la sesión**, pero ambos planteamientos de enseñanza están de acuerdo en que el docente debe ofrecer **oportunidades a los estudiantes para “sacar a la luz” sus percepciones, ideas, sensaciones o sentimientos sobre lo que ha ocurrido durante la actividad práctica**. De esta manera tanto los **elementos positivos como los negativos son conocidos por todos para imitarlos o rechazarlos**. En muchas ocasiones es necesario que **el docente catalice ese proceso mediante preguntas** como las que se han presentado en apartados anteriores o en ocasiones anteriores (Fernández-Rio, 2005b).

REFLEXIONES FINALES

Como hemos señalado en ocasiones anteriores (Fernández-Rio, 2005a, p. 5) **“muy pocos adultos están facilitando a los jóvenes el desarrollo de la responsabilidad... muchos docentes confunden “responsabilidad” con una técnica de disciplina o de control del comportamiento, y emplean relaciones de autoritarismo que aunque puedan parecer eficientes al principio, promocionan obediencia en vez de responsabilidad; esto refuerza el comportamiento de víctima, de falta de poder, y finalmente de “rebelión” contra las normas establecidas y, desgraciadamente, de imposición de ese mismo autoritarismo sobre “otros más débiles”**. Como consecuencia de este déficit en la enseñanza, **los jóvenes no saben hacer elecciones responsables en su vida**, lo que les lleva a cometer errores que en ocasiones tienen consecuencias muy negativas y graves para ellos. **Aspectos fundamentales en la formación de las personas como la responsabilidad no pueden ser impuestos desde el exterior, deben ser desarrollados desde el interior de las personas. Los docentes debemos establecer mecanismos o procedimientos para que estos aspectos sean enseñados, practicados y desarrollados en el aula. La unión o hibridación entre el aprendizaje cooperativo y el modelo de Responsabilidad Personal y Social puede lograrlo.**

REFERENCIAS

- Barrett, T. (2005). Effects of Cooperative Learning on Performance of Sixth-Grade Physical Education Students. *Journal of Teaching in physical education*, 24(1).
- Burrington, B., Fortier, S., Frehsee, R. C., Henry, S., Mishra, S., Pichette, Z., Taft, J., Thomasson, R., & Wilson, A. (1995). *Youth leadership in action. A guide to cooperative games and group activities*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria, en C. Velázquez (ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física* (pp. 187-200). Barcelona: Inde.
- Casey, A. (2012). Cooperative Learning through the eyes of a teacher-researcher and his students. En B. Dyson, and A. Casey (eds.) *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*, 75-87. London: Routledge.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- 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.
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). Cooperative Learning as a pedagogical model in physical education. En B. Dyson, and A. Casey (eds.) *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*, 1-12. London: Routledge.
- Dyson, B. P., Linehan, N. R., & Hastie, P. A. (2010). The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
- Escartí, A., 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(02), 667-676.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, 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.
- Fernandez-Rio, J. (1999). Cooperar para adquirir las bases de una buena condición física. *Elide: Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física*, 1, 31-35.
- Fernández-Río, J. (2000). La metodología cooperativa: herramienta para la enseñanza de las habilidades motrices básicas en educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 1, 107-117
- Fernández-Río, J. (2001). *La socialización de las personas a través del aprendizaje cooperativo en educación física*. En actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Medina del Campo.
- Fernandez-Rio, J. (2002). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula de Educación Física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Universidad de Oviedo: Tesis doctoral no publicada.
- Fernández-Río, J. (2003a). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J. (2003b). *Desafíos físicos cooperativos: historia y posibilidades didácticas*. En actas del I Congreso Iberoamericano y III Nacional de Actividades Físicas Cooperativas. Gijón.
- Fernández-Río, J. (2005a). *Violencia en las aulas. Posibilidades desde la metodología cooperativa*. En actas del V Congreso Internacional Virtual de Educación. Universidad de Illes Balears.

- Fernández-Río, J. (2005b). *Actividades físicas cooperativas: Perspectivas y posibilidades*. Jornadas sobre aprendizaje cooperativo. Centro de Profesores de Don Benito-Villanueva de la Serena.
- Fernandez-Río, J. (2014). Another step in models-based practice: Hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(7), 3-5.
- Fernandez-Río, J. (2014). Investigación-acción en una experiencia de co-evaluación en educación secundaria en el marco del modelo comprensivo de iniciación deportiva. *Revista de Educación Física*, 30(1), 21-29.
- Fernández-Río, J., Medina, J. y Garro, J. (2003). La transformación del aula de Educación Física en un espacio de acción y aventura a través de los desafíos físicos cooperativos. En actas del I Congreso Europeo de Educación Física FIEP. Cáceres.
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2008). *Nexos de unión entre el Aprendizaje Cooperativo y la Enseñanza Comprensiva (TGfU) para la iniciación deportiva escolar, o la necesidad de evolución en la metodología cooperativa para ampliar su campo de influencia*. En actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Ávila.
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2013). El aprendizaje cooperativo como marco metodológico para la enseñanza de las habilidades gimnásticas en el ámbito educativo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 38-53.
- Fernandez-Río, J. y Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338.
- Heidorn, B., & Welch, M. M. (2010). Teaching affective qualities in physical education. *Strategies*, 23(5), 16-21.
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC: AAHPER publications.
- Hellison, D. (1995, 2003, 2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. 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. R., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54(4), 292-307.
- Kerr, N. L., & Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 78-94.
- Kirk, D., & McDonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of Cooperative Learning. En J.S. Thousand, R.A. Villa and A.I. Nevin (eds), *Creativity and collaborative Learning*, 31-44. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Jones, D. (1982). Teaching for Understanding in tennis. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 29-31.
- Lafont, L., Proeres, M., & Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of education*, 10(1), 93-113.
- Latane, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of personality and social psychology*, 37(6), 822-832.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.

- Liu, M., Goc Karp, G., & Davis, D. (2010). Teaching Learning-Related Social Skills in Kindergarten Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(6), 38-44.
- Masser, L. S. (1990). Teaching for affective learning in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(7), 18-19.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., & 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.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 57, 6-11.
- Sánchez-Alcaráz, B. J. (2014). *La actividad física y el deporte como medio para el desarrollo personal y social en jóvenes escolares*. Universidad de Murcia: Tesis doctoral sin publicar.
- Rovegno, I. (2006). Teaching and learning tactical game play at the elementary school level: the role of situated cognition. En N. Wallian, M.P. Poggi, & M. Musard (Eds.) *Co-construire des savoirs: les métiers de l'intervention dans les APSP*, 115-126. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comte.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York, NY: Longman.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning* (2nd edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tousignant, M. G. (1982). *Analysis of the task structures in secondary school physical education*. University Microfilms International No. 82-22-191.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.
- Velázquez, C. (2010). Aprendemos juntos a saltar a la comba. Una experiencia de aprendizaje cooperativo en educación física, en C. Velázquez (ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física* (pp. 187-200). Barcelona: Inde.