



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL
Y SOCIAL (PRPS) COMO FORMA DE
INTERVENCIÓN EN LA ADOLESCENCIA: Un
ejemplo a través del Baseball con jóvenes en riesgo de
exclusión social**

**TRABAJO FIN DE GRADO
EDUCACIÓN SOCIAL**

AUTOR/A: MIRIAM LÓPEZ SOLANA

TUTOR/A: NICOLAS BORES CALLE

Palencia.

ÍNDICE

1. RESUMEN /ABSTRACT.....	pp. 3
2. INTRODUCCIÓN.....	pp. 5
3. OBJETIVOS.....	pp. 6
4. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	
4.1 OBJETIVOS DEL TFG.....	pp. 7
4.2 RELEVANCIA DEL TEMA.....	pp. 8
4.3 VINCULACIÓN CON COMPETENCIAS DEL EDUCADOR/A SOCIAL.....	pp. 10
5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	pp. 13
5.1 TEACHING PERSONAL AND SOCIAL RESPONSABILITY.....	PP. 17
5.2 IMPLEMENTACIÓN DEL TPSR EN ESPAÑA.....	PP. 26
6. PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL (PRPS): Un ejemplo con adolescentes	
6.1 OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN.....	PP. 32
6.2 METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN.....	PP. 33
6.3 DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN.....	PP. 34
6.4 CONCLUSIONES TRAS LA INTERVENCIÓN.....	PP. 42
7. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	
7.1 Conclusiones sobre la implementación del PRPS.....	PP. 43
7.2 Conclusiones sobre la realización del TFG	PP. 45
8. REFERENCIAS.....	PP. 46
9. ANEXOS.....	PP. 48
9.1 ANEXO 1: análisis de la realidad	
9.2 ANEXO 2: información sobre el PRPS para el resto del equipo interdisciplinar	

1. RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo,” *PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL (PRPS) COMO FORMA DE INTERVENCIÓN EN LA ADOLESCENCIA: Un ejemplo a través del Baseball con jóvenes en riesgo de exclusión social*”, es la exposición de la implementación de un programa socioeducativo con un colectivo integrado por pre-adolescentes y adolescentes.

El programa se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre de 2013 en la ciudad de Palencia. Tenía como nombre “*Jugando al Baseball con Responsabilidad*”. La razón de este nombre se debe a que el programa diseñado para la intervención socioeducativa fue una adaptación de un programa ya existente, el Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) de Don Hellison, que en inglés se traduce en *Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR)*. Este programa fue diseñado para intervenir con adolescentes en situación o riesgo de exclusión social a través de la práctica del deporte y la actividad física.

La elección de este deporte, el baseball, se debe a que el colectivo elegido, participaba en un programa de dinamización juvenil que, tenía como objetivos la prevención y la aportación de un ocio y tiempo libre alternativo y saludable. En el momento en el que se decidió llevar a cabo el programa de responsabilidad, el colectivo participaba en una actividad nueva propuesta por el centro Urban, lugar donde se desarrolla el Programa de dinamización Juvenil Urban, que consistía en aprender a jugar a un nuevo deporte, el Baseball.

La adaptación del PRPS realizada se basó en la ya realizada por Amparo Escartí, Carmina Pascual y Diana Marín Suelves, componentes de un grupo multidisciplinar de profesionales que llevaron a cabo numerosas implementaciones del TPSR en España.

Este programa (PRPS) tiene como principal objetivo que los adolescentes participantes desarrollen una responsabilidad tanto a nivel personal como social para conseguir un desarrollo positivo y mejorar su situación y contexto social, educativo y cultural.

A lo largo del trabajo se encuentra toda la información del programa “*Jugando al Baseball con Responsabilidad*”, el diseño de las sesiones, el análisis de la realidad que se realizó previamente para conocer el contexto del colectivo destinatario de la

intervención, la información y explicación remitida al equipo interdisciplinar que iba a participar en la implementación del programa y una fundamentación teórica que apoya la creación de este tipo de programas que utilizan el deporte y la actividad física para intervenir con niños/as y adolescentes debido a las numerosas investigaciones que prueban los beneficios de su práctica.

Palabras clave: intervención socioeducativa, PRPS, desarrollo positivo, actividad física, deporte, responsabilidad, autoestima.

ABSTRACT

The main objective of this work, "*PROGRAM OF PERSONAL RESPONSIBILITY AND SOCIAL (PRPS) HOW FORM OF INTERVENTION IN ADOLESCENTS: an example through the Baseball youth at risk of social exclusion*" ", is the exhibition of the implementation of a programme with a collective socio consisting of pre-teens and adolescents. The program was conducted during the months of November and December, 2013, in the city of Palencia. It had as name "Playing Baseball with responsibility". The reason for this name is that the program designed for the socio-educational intervention was an adaptation of an existing program, the program of Personal responsibility and Social (PRPS) of Don Hellison, which in English translates into Teaching staff and Social responsibility Model (TPSR). This program was designed to intervene with adolescents in situation or risk of social exclusion through the practice of sport and physical activity. The choice of this sport, baseball, is due to the chosen Group, participated in a program of youth promotion which had as objectives the prevention and the provision of a leisure and free time alternative and healthy. At the time in which it was decided to carry out the program of responsibility, the Group participated in a new activity proposed by the Center for Urban, place where it develops the program of youth Urban revitalization, which consisted of learning to play a new sport, Baseball. Adaptation of the PRP made was based on the one already made by Amparo Escartí, Carmina Pascual and Diana Marin Suelves, components of a multidisciplinary group of professionals who carried out numerous implementations of the TPSR in Spain. This program (PRP) has as its main objective that participating adolescents develop both personal and social responsibility to achieve a positive development and improve their situation and social, educational and cultural context.

Throughout the work is the information of "Playing to the Baseball with responsibility", the design program of the session, the analysis of the situation which was previously carried out to know the context of the collective target of intervention, information and explanation to the interdisciplinary team that was going to participate in the implementation of the program and a foundation theoretical underpinning the creation of such programmes using sport and physical activity to intervene with children and adolescents due to the numerous investigations that prove the benefits of their practice.

Key words: socio-educational intervention, PRPS, positive development, physical activity, sport and responsibility, self-esteem

2. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta uno de los programas considerados de utilidad para la práctica de los Educadores/as Sociales con uno de los colectivos con los que estos profesionales pueden y deben ejercer su trabajo, la infancia y adolescencia.

El programa en cuestión es el *Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR)*. La traducción y aplicación en España de este modelo es el Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS). Su autor es Don Hellison, un profesor que creó y desarrolló dicho programa para poder trabajar con jóvenes de barrios marginales de la ciudad de Chicago. El colectivo objeto se trataba de adolescentes que se encontraban en situación de riesgo de exclusión social. Hellison se dio cuenta que gracias a la práctica de actividad física y deporte, de manera educativa, los jóvenes aprendían y desarrollaban autoestima, responsabilidad, autocrítica y muchas habilidades que les servirían para mejorar su afrontamiento a sus diversas situaciones a las que tiene que hacer frente y las que se les pudiesen plantear.

Muchos han sido los estudios que han investigado y trabajado para demostrar los beneficios de la práctica del deporte y la actividad física en la etapa de la infancia y la adolescencia. Algunos de ellos se mencionan en este trabajo, así como los beneficios que ofrece.

Entre las funciones relativas a los Educadores/as Sociales, está el *Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos*. Entre las competencias asociadas a dicha función se encuentran la capacidad para detectar las necesidades

educativas de un contexto determinado, y/o el dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contexto socioeducativos. Otra de las funciones de dicha profesión es *Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos* y una de las competencias que hace referencia a esta función es el dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o acciones docentes.

En este trabajo se refleja el trabajo realizado previamente para poder realizar una implementación de un Programa de Responsabilidad Personal y Social destinado al trabajo con adolescentes en situación de exclusión social. El colectivo seleccionado está integrado por un grupo de pre-adolescentes y adolescentes usuarios de un *Programa de Dinamización Juvenil*, integrante del Proyecto Urban, en la ciudad de Palencia.

Para ello, se realizó un análisis de la realidad de un contexto determinado, como son los barrios del Ave María y El Cristo, de la ciudad de Palencia. Se investigó y reflejó los recursos socioculturales y educativos existentes en dichos barrios destinados al colectivo. Se realizó un análisis de la demografía de la zona para conocer el contexto cultural, económico y socioeducativo de las personas destinatarias del programa que se planeaba plantear. Tras realizar una descripción del colectivo, se detectó una serie de necesidades que se deseaban cubrir, para lo cual se planteó unas propuestas metodológicas y objetivos psicopedagógicos. Al concluir este análisis de la realidad se creyó óptima la puesta en marcha del Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) de Don Hellison. Toda la información de este análisis de la realidad se encuentra en el anexo. (Ver anexo 1)

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

10. Proponer el PRPS como herramienta para los/as Educadores/as Sociales en la intervención con adolescentes en riesgo de exclusión social

3.2 Objetivos específicos

1. Describir la intervención realizada con un grupo de pre-adolescentes y adolescentes, en la ciudad de Palencia, a partir de una implementación del PRPS.

2. Expresar mi experiencia personal como profesional de la Educación Social en un contexto socioeducativo dentro del ámbito de la Educación no Formal.
3. Mostrar la aplicación práctica del PRPS.
4. Demostrar la adquisición de conocimientos y competencias relativos al Educador/a Social.

4. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

4.1 OBJETIVOS DEL TFG

Una de las finalidades del Trabajo de Fin de Grado, en adelante TFG, es dar la oportunidad a los alumnos/as de demostrar que han adquirido los conocimientos y competencias que se requieren para la práctica profesional en un futuro. En este caso, el Grado de Educación Social, tiene como objetivos capacitar a los alumnos/as en las competencias, estrategias y recursos que les permitan comprender los diferentes procesos socioeducativos en distintos espacios sociales para, poder planificar de acuerdo a los recursos socioeducativos del contexto, y diseñar programas y proyectos de intervención con los diferentes colectivos y cubrir así las necesidades de la población.

Este TFG demuestra la adquisición de los conocimientos y herramientas necesarias para poder llevar a cabo una intervención socioeducativa con adolescentes.

Todo parte de un trabajo de investigación sobre un programa creado que trabaja la responsabilidad en adolescentes, tanto en la Educación Formal como en la Educación No Formal. Este aspecto es importante conocer para Educadores/as Sociales, los cuales tenemos cabida en los dos ámbitos, aunque debido a nuestra metodología de trabajo, abierta y flexible, las competencias y funciones de esta profesión, nuestra práctica se desarrolla mayoritariamente en la Educación no Formal. Los objetivos que se establecen en las intervenciones, sobre todo con la infancia y adolescencia, tienen más relación con la inteligencia emocional, adquisición de habilidades sociales, prevención de conductas disruptivas o consumo de bebidas alcohólicas y drogas y, la mejora de su contexto social y familiar. Por esta razón, nuestra profesión se desarrolla en la Educación no formal, en Programas de Atención a la Infancia y Adolescencia, en Centros de Día, Centros Residenciales de Menores, etc.

La evaluación de las intervenciones realizadas y los objetivos establecidos, resulta difícil de registrar. Hay que tener en cuenta en la intervención con la Infancia y la Adolescencia, que depende de muchos factores, como el estado de ánimo de los/as usuarios/as, los contextos familiares, económicos y sociales.

El ámbito de la Educación Formal se centra en la adquisición de conocimientos educativos, de manera estructurada y siente la necesidad de evaluar los objetivos cumplidos y los avances alcanzados.

En este trabajo se desarrolla el objetivo de la Educación Social que consiste en realizar una investigación pedagógica-social y una acción socioeducativa, como agente de cambio social con un colectivo determinado.

4.2 RELEVANCIA DEL TEMA

La implementación del Programa “*Jugando al Baseball con Responsabilidad*” fue diseñado/adaptado para intervenir con un grupo de adolescentes que se encontraban en situación de riesgo de exclusión social, debido a que la mayoría de ellos son extranjeros y se encuentran en contextos socioeconómicos y educativos de nivel medio-bajo. A esto había que sumarle las características propias de la etapa de la adolescencia y las conductas y riesgos que pueden aparecer durante esta etapa. Los riesgos pueden ser la aparición de conductas delictivas, el consumo de drogas y alcohol y el bajo rendimiento académico, en otros.

La adolescencia es una de las etapas más importantes para las personas. El cuerpo experimenta diversos cambios fisiológicos a los que debe hacer frente. Es un proceso de desarrollo, exclusivo de nuestra especie, que se entiende como una etapa de tránsito entre la infancia y la adultez

Hoy en día se considera la adolescencia como una etapa crucial en el proceso de socialización del individuo, el momento en el que cada persona se prepara para asumir como mujer u hombre determinados roles sociales propios de la vida adulta, tanto en la vida profesional como en su grupo de iguales y en sus relaciones interpersonales con todas las personas con las que mantendrá cierto trato, parejas, familias, amigos, etc. Simultáneamente la persona deberá aprender a regular su comportamiento de manera que logre desarrollar una competencia adecuada ante las demandas de la sociedad.

Hay que tener en cuenta que en la adolescencia se produce un desarrollo intelectual en el que, el pensamiento adquiere la posibilidad de basarse en lo abstracto, algo que en la infancia no se daba, pues se centraba en los aspectos concretos. De ese pensamiento abstracto surge el pensamiento “lógico formal”, lo que hace posible realizar reflexiones basadas en conceptos, elaborar hipótesis o juicios. La persona ya es capaz, en este momento, de realizar juicios y exponer sus ideas de manera lógica. Por esta razón este programa sirve como medio de intervención en esta etapa de desarrollo. Su metodología utiliza la reflexión de la propia conducta del participante, autocrítica, aprovechando el desarrollo del pensamiento lógico y la capacidad para hacer juicios. También utiliza la asamblea, un tiempo de comunicación e interacción en grupo, para conversar sobre los objetivos planteados en la sesión y la reflexión sobre su alcance. Lo más atractivo del programa, con respecto a la adolescencia, es la vía del deporte y la actividad física como medio de intervención.



Para que las personas tengan un desarrollo integral y positivo, es necesario que en la etapa de la adolescencia, se trabajen los valores humanos en los que basarán sus juicios y los que conforman a sus familias y a la sociedad y desarrollar sus capacidades y habilidades en la toma de decisiones que vienen generadas de todos los cambios en los que se ve inmersa la persona.

Durante esta etapa aparecen numerosos factores de riesgo que conducen a un comportamiento aversivo, bajo rendimiento escolar, consumo de sustancias tóxicas (alcohol, tabaco, drogas ilegales) o actos delictivos entre otros.

Los diversos problemas académicos que se dan, como el bajo rendimiento académico, el fracaso escolar o la deserción académica son problemas que preocupan a los profesionales de la educación.

Por eso se han creado diversos programas que trabajan este campo con adolescentes, como método de prevención y reducción de factores de riesgo y conductas antisociales. Una de las herramientas que ha resultado ser muy útil para trabajar con este colectivo de edad ha sido la actividad física. La actividad física y el deporte ha sido objeto de estudio

en relación a los beneficios que ofrece a las personas y más profundamente a los niños/as y adolescentes.

Diana Martín Suelves realizó en 2011 una tesis doctoral en la que resume muy bien muchas de las investigaciones realizadas por numerosos autores/as y que han concluido en los beneficios que ofrece la práctica del deporte y la actividad física.

Esta autora participó en la implementación de uno de los programas más importantes y con mayores implementaciones en nuestro país, que se basa en la práctica de la actividad física y el deporte para un óptimo desarrollo en los niños y adolescentes. Este programa es *Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR)*, de Don Hellison. La adaptación que, dicha autora y el equipo al que pertenecía, realizaron tiene el nombre de “Programa de Responsabilidad Persona y Social” (PRPS). Basándome en esta adaptación, realicé mi propia adaptación para poder llevar a cabo una implementación del programa con un grupo en cuestión.

Este tipo de programas es una gran herramienta para Educadores Sociales, profesionales que trabajan con adolescentes y niños/as en riesgo de exclusión social puesto que es un colectivo que presenta muchas dificultades como la falta de responsabilidad, y sobre todo la negación a participar en según qué actividades, como dinámicas y juegos grupales. La actividad física y el deporte es una herramienta que sirve como actividad atractiva hacia ellos con la que se consigue su participación.

4.3 VINCULACIÓN CON COMPETENCIAS DEL EDUCADOR/A SOCIAL

De acuerdo a Marín Suelves (2001), Melchor Gutiérrez (2009), en *Estrategias para garantizar el valor educativo del deporte. Seminario Internacional: Forjando valores a través del deporte*, afirma que, a lo largo de las dos últimas décadas, varios autores del ámbito de la Psicología y la Sociología como de la Actividad Física y el Deporte, han destacado las posibilidades educativas que la práctica de deporte y actividad física tiene para el desarrollo psicosocial del individuo y la integración social y cultural de niños y jóvenes. Todo ello se consigue por medio de habilidades sociales básicas como la autoestima, la percepción de competencia, la percepción de autoeficacia, el desarrollo moral y otras capacidades personales y sociales necesarias para la vida en sociedad.

Una de las funciones del Educador/a Social tiene, según ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social) y el CGCEES (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales), es la de Generar contextos educativos y sociales, que hace referencia a acciones y actividades, en este caso un programa de intervención, que favorece la aparición de situaciones que benefician a procesos individuales y grupales relacionados con una mejora personal y social en los diferentes contextos sociales.

Uno de los objetivos del programa era el de adquirir una serie de Habilidades, como la empatía, desarrollar y/o aumentar la autoestima, dependiendo del/a participante, y mejorar la comunicación entre el grupo. Todo ello tenía como finalidad interiorizarlo para ponerlo en práctica en todos los contextos de sus vidas, escuela, familia, amigos, etc.

Según Marín Suelves, (2011), basándose en uno de los capítulos escritos por Gutiérrez (2005) del libro *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*, (pp.13-28), hace más de una década que se está resaltando el valor de las prácticas físico-deportivas para la formación integral de la persona, es decir, para todas y cada una de sus áreas del desarrollo, tanto físicas (forma física, salud, prevención de la enfermedad) como psicológicas (autoestima, personalidad, calidad de vida) y sociales (integración social, habilidades interpersonales), además de poder influir sobre el desarrollo moral y la promoción de valores sociales y personales.

La relación entre el Programa realizado, las competencias del Educador/a Social y las fundamentación teórica del TFG, es la demostración del beneficio y utilidad de emplear este tipo de programas que, trabajan por medio de la actividad física y el deporte, con infancia y juventud. Uno de los colectivos que más preocupan hoy en día.

Durante el desarrollo de la implementación del programa “*Jugando al Baseball con Responsabilidad*”, se desarrolló una de las funciones más importantes de esta profesión, Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos. Dentro de las competencias de la función, está la capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. Antes de la implementación del programa, incluso del diseño de las sesiones, se realizó un análisis de la realidad, anteriormente descrito, en el que se describió el contexto social, educativo, familiar y económico del

colectivo destinatario del programa. Tras realizar dicho análisis, se plantearon una serie de objetivos psicosociales, tanto individuales como comunes al grupo.

Para poder realizar la intervención, fue necesario la Coordinación y. organización de instituciones y recursos educativos, otra de las funciones del Educador/a Social. Las competencias que engloba esta función, entre otras, es la capacidad de poner en marcha planes, programas, y/o proyectos educativos. Yo, como profesional que había llevado a cabo una investigación sobre el PRPS y planteaba una adaptación de éste, para llevar a cabo una intervención con el colectivo destinatario, tuve la oportunidad de coordinarme con el equipo interdisciplinar, del Programa de Dinamización Urban, compuesto por una Educadora Social y una Psicóloga. Además contábamos, con un experto en el deporte en el que basamos la intervención, el Baseball. Se trataba de un estudiante en práctica del Ciclo Formativo de Grado Superior, Técnico Superior en Actividades Físicas y Animación Deportiva (TAFAD).

La puesta en marcha de este trabajo práctico, me dio la oportunidad de poner en práctica y desarrollar, unos más que otros, los cinco bloques de competencias del Educador/a Social:

11. Competencias relativas a capacidades comunicativas: la mayoría de los participantes provenían de otro país, por lo que mi vocabulario y comunicación se tuvo que adaptar a su nivel de español.
12. Competencias relativas a capacidades relacionales: me relacioné con un equipo interdisciplinar y tuve que movilizar y motivar a los/a adolescentes a participar en el programa.
13. Competencias relativas a capacidades de análisis y síntesis
14. Competencias relativas a capacidades crítico – reflexivas: me dieron la oportunidad de realizar un análisis íntegro de mi práctica profesional.
15. Competencias relativas a capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información: mi trabajo previo fue realizar una investigación sobre el TPSR y el PRPS y a partir de éste último plantearme una posible implementación. Para ello tuve que presentarlo y “venderlo” en el centro, para poder realizar la intervención.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Se ha observado un notable crecimiento de fracaso escolar, delincuencia juvenil y falta de visión positiva hacia el futuro por parte de los/as adolescentes. La creciente “crisis” económica de los países, el desempleo o la corrupción política, viene dada, o ha causado (no se sabe con certeza), la pérdida de valores como el respeto, por parte de los adolescentes e incluso de educación. Los adolescentes abandonan sus estudios pues no ven un futuro laboral relacionado con éxito académico. Cientos de jóvenes españoles se han visto obligados a abandonar su familia, amigos, hogar para buscarse un futuro laboral en otro país, aún sin desearlo, y a mayoría de ello/as son personas con gran trayectoria educativa y formativa, que a pesar de ello, no encuentra trabajo. Como consecuencia de esta situación económica-social han crecido los casos de jóvenes con conductas antisociales, personas sin valores cívicos, ególatras, dictadores y llegando a maltratadores. Éste es otro de los problemas que se ha observado. Ha crecido la violencia machista entre los/as adolescentes y jóvenes. Se percibe en la calle situaciones de celos y control entre esta franja de edad con la ayuda de las nuevas tecnologías, redes sociales (Facebbok, Twiter, Instagram) o el Whats App.

Para justificar la práctica de este tipo de programas que, se basan en la práctica de deporte y actividad física para intervenir con niños/as y adolescentes, como es el programa objeto del TFG, “*Jugando al Baseball con Responsabilidad*”, se basan en los números de estudios realizados por muchos profesionales de diferentes ámbitos, como la psicología, la sociología o la educación. Dichos estudios prueban que la práctica del deporte y la actividad física, siempre de manera educativa, como ocurre en el PRPS/TPRS, tiene muchos efectos positivos en el desarrollo de los/as participantes. Es gracias a que el deporte se desarrolla de manera que lo importante es el aprendizaje y la adquisición de habilidades sociales y desarrollar la autoestima y la autoaceptación de los/as participantes.

Estos programas aprovechan los centros educativos por su carácter de obligatoriedad en la participación y el amplio horario, para llevarlos a cabo en las clases de Educación Física.

En la Universidad de Valencia, hay un equipo de investigación, dirigido por la Dra. En Psicología Social, Amparo Escartí, en el que participa Diana Marín Suelves, que trabaja

en colaboración con investigadores de la Universidad de Illinois en Chicago y de la Universidad de Northern Colorado, que desarrollan el estudio de las consecuencias psicológicas y sociales que tiene la práctica del deporte y la actividad física en los jóvenes, logrando un desarrollo positivo, reflejado en la disminución de las conductas consideradas de riesgo y desadaptativas.



Marín Suelves, D (2011) hace una reseña, en su tesis doctoral, basada en su trabajo colaborativo, sobre el aumento de la preocupación de los científicos sociales, padres y educadores sobre algunos comportamientos que se han visto en niños y jóvenes y que están relacionados con la violencia, la delincuencia, la intolerancia, el hedonismo, las adicciones, la pasividad, el sedentarismo o la obesidad.

Debido al crecimiento de la preocupación, consecuencia de la aparición de comportamientos problemáticos, se han realizado numerosas investigaciones que han llevado a crear programas que tienen como objetivos promover el desarrollo psicosocial y facilitar habilidades necesarias para afrontar la vida, en las primeras etapas de la vida, infancia y adolescencia, a través de la actividad física y el deporte.

De acuerdo a Marín Suelves (2011), Hamilton, Hamilton y Pittman (2004), sugirieron que el desarrollo óptimo en la juventud “permite a los individuos llevar una vida sana, satisfactoria y productiva como jóvenes, y más tarde como adultos”.

También, según Marín Suelves (2011), Gutiérrez (2005) afirma que el desarrollo psicológico es la evolución de ciertas potencialidades del ser humano que conforman y soportan la estructura de su identidad, como pueden ser la autoestima, el sentimiento de autoeficacia o la motivación personal.

Marín Suelves, D. (2011) en su tesis, relaciona a varios autores y sus estudios con diversas competencias relacionadas al desarrollo positivo y a su relación directa con la práctica del deporte y la actividad física. Dichas competencias son: habilidades para la vida; autoestima; percepción de competencia; salud y estilos de vida saludables y desarrollo moral. Todas estas competencias se encuentran directamente relacionadas

con los objetivos establecidos en el programa “*Jugando al Baseball con Responsabilidad*”. Además, son objetivos claros del PRPS.

Los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte que han demostrado tener éxito mejorando el desarrollo positivo, tienen en común una serie de variables que podemos resumir en dos dimensiones: el clima y los contenidos, Escartí, Buelga, Gutiérrez, Pascual, (2009). Según Hellison, 2000; Nicholson, Collins y Holmer, 2004 citados por Escartí (2005), el clima del programa se debe componer de una atmósfera segura, que invite al respeto y a la interacción personal, para así poder favorecer la autonomía de los menores y que tengan con ello oportunidades para el éxito. El contenido de los programas se compone de las cualidades y las competencias que deben aprender los menores y de cómo lo aprenderán. Según Escartí (2005), Roth, Brool-Gunn y Foster, 1998, afirman que, en los programas sobre desarrollo positivo que han tenido éxito, destaca la importancia de fomentar la autonomía, autoconfianza, el autocontrol, sentido de pertenencia al grupo y a la comunidad, la empatía y la sensibilidad social. En cuanto al medio para enseñar valores y promover el desarrollo positivo, se piensa que el deporte y la actividad física son apropiados ya que tienen la ventaja de que resultan atractivos para los menores, y permiten demostrar capacidad y conseguir diferentes logros. Según Beregiú y Garcés de los Fayos, 2007; Brustad y Parker, 2005; Candel, Olmedilla y Blas, 2008, citado por Escartí, (2005) estas actividades ofrecen oportunidades de interacción con los iguales que ayudan a favorecer el desarrollo y crecimiento personal de los menores.

Para Escartí, et all; (2009), el desarrollo positivo en los menores ocurre cuando se dan las siguientes circunstancias:

2. Las actividades del programa son voluntarias y motivadoras en sí mismas, las reglas están claras y requieren esfuerzo y compromiso.
3. El entorno es acogedor y seguro, dirigido por un adulto competente que respete a los menores.
4. Las actividades deportivas se utilizan como metáfora para enseñar habilidades y competencias para la vida.

5. Se enseña a los niños a aplicar lo que aprenden en el programa a otros contextos de su vida.

Según Seligman y Csikszentmihaly, 2000, citados por Escartí, et all; (2009), el concepto de desarrollo positivo surge en los años 90 a partir del marco teórico de la psicología positiva. Por ello se cree favorable la creación de programas para menores que potencien el aprendizaje de competencias que les sirvan para enfrentarse a la vida. Según Balaguer, Castillo, García-Merita, Guallar y Pons, 2006; Pittman, Irby, Tolman, Yohalem y Ferber, (2001) citados, todos ellos/as por Escartí et all; (2009), existen diferentes modelos teóricos en los que se basa el desarrollo positivo y que tratan de fundamentar cuáles son las competencias cognitivas, sociales, emocionales y morales que ayudan a las personas a ser eficientes en su entorno y comprometidas con los problemas de los demás y de la comunidad. Uno de ellos es el modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1979/1987, 2005).

Según Escartí, (2009), éste se centra en la interrelación que se crea entre la persona y los sistemas ambientales en los que se desarrolla y de lo que depende el comportamiento de la persona en cada momento. El autor se refiere a los ambientes como “nicho ecológico”, compuesto por cuatro sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Otro modelo es *Empowerment* realizado por Julian Rappaport (1977, 2005). Se basa en que la capacidad de las personas para controlar sus vidas o tomar decisiones es lo que les aporta bienestar (Buelga, Musite, Vera, Ávila y Arango, 2009). Cuando las personas se perciben como capaces para resolver y enfrentar sus propios problemas y conseguir sus propias metas, es cuando se da la realización personal. La capacidad para analizar y comprender de forma reflexiva y crítica la realidad social está estrechamente vinculada a la capacidad de la persona para ejercer el control de su vida. El deporte y la actividad física, pueden ser buenos escenarios para favorecer en los menores estas competencias, tan importantes para el desarrollo como la motivación, el sentido de competencia personal, la autodeterminación y la autoeficacia. (Escartí, A, et al. 2009) Para fomentar el desarrollo positivo y conductas deseadas en los menores de riesgo, se cree apropiado el uso de la actividad física y el deporte como herramienta de enseñanza y entrenamiento de dichas habilidades sociales, necesarias para la convivencia con los demás durante el trayecto de la vida. Según R. Horrocks (1980) citado por Escartí, et all; (2009), con el fin de promover las conductas positivas y

cooperativas en el ámbito deportivo, éste propuso tres tipos de actividades, capaces de resaltar la perspectiva cognitiva y social para incrementar el razonamiento moral y relación con la deportividad. Se entiende por deportividad, un comportamiento ético en el que se incluye el cumplimiento de las reglas del juego, y en el que tiene mayor importancia el respeto hacia el contrario que la victoria en sí.

Una de las actividades propuestas consiste en discusiones sobre la deportividad (utilizando dilemas deportivos, hipotéticos y reales). Otra es la utilización de estrategias de enseñanza recíproca (herramienta para el crecimiento intelectual, social y emocional de los menores, de acuerdo a Gutiérrez (2006), está basado en las teorías de Mosston (1966).

La última, es la creación de un juego (fundamentado en las investigaciones de Riley (1977), citado por Gutiérrez (2006) donde se pudo observar, que los menores cuando diseñan sus propios juegos, establecen reglas sencillas, con poca estructura formal y mínima competición interpersonal.

Según R. Horrocks (1980) citado por Escartí et al. (2005), los educadores físicos de la escuela trabajan con los menores para promulgar el espíritu deportivo en sus programas, haciéndolos entender que las conductas positivas en los juegos y deportes están desarrolladas por el mutuo respeto hacia la dignidad y valores de todos los participantes. Ejemplos de ello se observan cuando los educadores físicos animan a los menores a respetar los turnos en el juego o utilizando las instalaciones y materiales deportivos.

También cuando los entrenadores de los diferentes deportes, recuerdan a los miembros del grupo que hay que tratar con educación y respeto al equipo contrario. Todos ellos son aspectos relacionados con el razonamiento y el comportamiento moral.

El colectivo con el cual se va a trabajar este programa de responsabilidad personal y social (PRPS/TPSR) es la adolescencia. Según Steinberg, (1993) citado por Escartí et al. (2005), este periodo, etapa de transición de la vida, está lleno de cambios enfocados a la búsqueda de la identidad personal y la autonomía, de mayor intimidad con los iguales, alejamiento del vínculo parental, desarrollo de la sexualidad y desarrollo cognitivo.

Fundamentalmente se trata de menores “*en riesgo*” de exclusión social. Según Escartí, esto se conoce como los menores que presentan características específicas, tales como:

- provenir de una situación familiar desestructurada
- poseer baja competencia académica
- baja autoestima
- percepción de autoeficacia
- problemas de conducta.

Según Escartí (2005), se han realizado investigaciones centradas en estudiar las razones por las que los adolescentes se involucran en conductas violentas, consumo de alcohol, drogas o estupefacientes o en actividades delictivas. Se han creado/identificado cuatro grupos de factores:

16. Sociales y recreativos, pertenecer a un grupo
17. Relacionados con ambiente familiar
18. Carencia de habilidades sociales, responsabilidad y autocontrol
19. Falta de optimismo sobre el futuro

Según McHugh, (1995) citado por Escartí, Gutierrez, Pascual, Marín, Martínez y Chacón, (2006), las actividades físicas permiten a los menores tener relaciones interpersonales muy abiertas tanto con sus iguales, como con sus profesores. Según Hellison, 1978; Johnson y Johnson, 1995; Miller, Bredemeier y Shields, 1997, citados por Escartí et al. (2006), por su carácter público y fácilmente observable, las actividades físicas y deportivas ofrecen a los adolescentes de riesgo la oportunidad de demostrar de modo tangible e inmediato habilidades personales y sociales que en otros contextos educativos les puede resultar más difícil de manifestar.



De acuerdo a Escartí (2005), Field, Diego y Sanders (2001), afirman que los estudiantes más activos tienen mejores relaciones con sus padres, menos depresión, pasan más tiempo en actividades deportivas, menos tiempo en uso de drogas y mejor rendimiento académico.

El deporte ofrece beneficios para los adolescentes como los de potenciar aspectos, considerados por ellos importantes, tales como la pertenencia a un grupo, además de permitirles demostrar sus capacidades y conseguir logros que se propongan. La participación deportiva ofrece valores, tales como aprender a resolver problemas, trabajar en grupo o establecer metas a largo y corto plazo. Durante los últimos treinta años, han surgido variados programas de intervención con el objetivo de mejorar el desarrollo personal y social de los adolescentes “de riesgo”, utilizando como herramienta el deporte y la actividad física.

El “Teaching Personal and Social Responsibility Model” (TPSR) propuesto por Don Hellison (1978, 1985, 1995), es uno de los más resistentes.

De acuerdo a Marín Suelves (2011), Danish y Nellen, (1997), en un trabajo conjunto, afirman que, la enseñanza de habilidades para la vida a través del deporte es un área relativamente nueva con dos objetivos primordiales, la prevención y el desempeño a través de la fortaleza mental. Según Marín, Danish utiliza la actividad física y el deporte como medio a través del cual los niños y jóvenes pueden desarrollar competencias personales y sociales (planificar la vida, tener confianza en uno mismo y buscar recursos sociales). Éstas habilidades hacen que los individuos consigan de manera más fácil el éxito en los ambientes en los que se desarrollan.

Marín reconoce como habilidades para la vida, competencias como la autoestima, asertividad, toma de decisiones, comunicación y autonomía.

Marín sostiene que se ha demostrado la utilidad de estos programas para mejorar las relaciones entre estudiantes y maestros, aumentan el rendimiento académico y las tasas de asistencia a la escuela.

Otra de las competencias que también está demostrada la relación de la actividad física y el deporte es la autoestima. Marín en su tesis, dice que según Harter (1999) la autoestima es el sentimiento general de valía como persona. Las dimensiones del autoconcepto (Dolcini y Adler, 1994) son los juicios evaluativos que los jóvenes llevan a cabo sobre sus atributos en dominios discretos. Marsh (1998) entiende el autoconcepto como una autopercepción que está formada a través de las experiencias y las interpretaciones de su entorno, resaltando que no es una entidad interior de la

persona sino un constructo hipotético potencialmente útil para explicar y predecir el comportamiento de las personas.

Según Marín, varios estudios han indicado que existe una relación positiva entre la participación en actividades físicas y deportivas, el desarrollo del autoconcepto y el estilo de vida saludable (Pastor, Balaguer y García-Mérita, 2006).

Otra competencia es la percepción de competencia, uno de los mediadores psicológicos importantes de la conducta de logro y la motivación en niños y adolescentes. Según Marín, el sentimiento de competencia parece resultar crucial en la motivación hacia la práctica física y deportiva. La competencia deportiva ejerce influencia indirecta sobre las conductas de salud actuando la participación deportiva como variable mediadora (Pastor et al., 2006). Según Marín, en el trabajo de Pastor et al. (2006) se ha demostrado que la competencia deportiva influye, a través de la práctica deportiva, sobre el consumo de tabaco y alcohol y sobre la alimentación sana, presentando efectos significativos indirectos positivos sobre la alimentación sana. En ambos sexos encontraron la relación de a mayor percepción de competencia deportiva, más práctica de deporte y por lo tanto menor consumo de tabaco y alcohol y mayor consumo de alimentos sanos.



Respecto a la salud y estilos de vida saludables, Marín (2011) defiende la demostración realizada por muchas investigaciones que, la actividad física es esencial para un desarrollo infantil óptimo debido a que facilita el crecimiento y el desarrollo normal en niños y adolescentes y favorece el desarrollo de estilos de vida saludables (Castillo y Balaguer, 2002; Pastor et al., 2006).

De acuerdo a Marín en su tesis, Balaguer y García Merita (1994) destacaron que la actividad física posee efectos beneficiosos para la salud. Dichas autoras encontraron la relación entre la práctica de actividad física de forma regular y la mejora del autoconcepto-autoestima, los estados de ánimo, la mejora de la depresión y la mejora de la ansiedad. Autoras/es como (Cutforth, 2000; Escartí, Gutierrez, Pascual y Marín, 2010) consideran que el deporte, el ejercicio, la recreación y la danza ofrecen los

medios para instaurar estilos de vida perdurables, enriquecedores, estimulantes y saludables.

Marín (2001) sostiene lo siguiente:

“la importancia del movimiento para el proceso de socialización, entendido como el proceso mediante el cual los individuos aprenden los saberes técnicos, las actitudes, los valores y los comportamientos que les permiten pertenecer activamente a la sociedad en la que viven, es particularmente innegable en los niños. El juego es indisoluble del desarrollo cognitivo y moral del ser humano. A través de él, el niño se entrena en diferentes papeles y aprende a percibirse a la vez como igual a los otros y diferentes de ellos. En el caso de niños pequeños, la importancia del movimiento para la socialización es prácticamente indiscutible”.

De acuerdo a Marín, Piaget e Inhelder (1984) manifestaron la relación entre el juego y el desarrollo cognitivo y Kohlberg (1981) relacionó el desarrollo cognitivo con el desarrollo moral. El juego sirve a los niños como base para la adaptación social. Durante el juego, los niños pueden desarrollar procesos de socialización y experimentar estilos de vida y hábitos de salud. Mediante la observación hacia otros niños/as y a través de la identificación con la conducta modelada, aprenden roles vinculados a deportes o actividades de juego.

Por otro lado, hay estudios que relacionan la práctica de actividad física con el desarrollo moral. Según Marín, Pérez, Vergel y Rodríguez (2007) investigan la influencia de la amistad en la formación de cualidades morales de los niños entre nueve y diez años, como la confianza mutua, la lealtad y la sinceridad.

Según Marín, otra variable que resulta significativa en la práctica de actividad física es la percepción de autoeficacia (Escartí et al., 2004). La eficacia que se percibe actúa como elemento clave en la competencia humana y determina, la elección de actividades, esfuerzo, motivación y persistencia ante las dificultades, respuestas emocionales asociadas y patrones de pensamiento (Carrasco y del Barrio, 2002).

Según Marín, la actividad física también ejerce efectos positivos sobre otras áreas del desarrollo humano. De acuerdo a Marín (2011), Field, Diego y Sanders (2001) afirman que los estudiantes con mayor práctica de actividad física, tienen mejores relaciones con

sus padres, menor depresión, destinan más tiempo a actividades deportivas, menor consumo de drogas y presentan mejor rendimiento académico. Por otro lado, por medio de la actividad física se fomenta la aparición de hábitos de vida saludables, autonomía personal, la resistencia a la frustración, la capacidad de superación y la empatía (Martinek y Hellison, 1997).

Como bien especifica Marín Suelves, D. (2011) en su tesis, la actividad física y el deporte no desarrollan todos los aspectos anteriormente dicho por sí mismo, sino que hace falta una práctica adecuada, pues de no ser así, sus efectos pueden ser contraproducentes en el desarrollo psicológico y social (Gutiérrez, 2004). Sobre esto, Escartí et al., (2005) afirman que “el deporte y la actividad física en sí mismo no son educativos, son los programas deportivos, el modo en que los profesores y entrenadores organizan las actividades lo que posibilita o no que esta actividad sea una experiencia positiva para los niños o una fuente de conflicto y frustración”.

5.1 TEACHING PERSONAL AND SOCIAL RESPONSABILITY MODEL (TPSR)

El programa en el que se basó la adaptación para crear el programa de intervención “*Jugando al Baseball con Responsabilidad*” fue el PRPS. Éste es una adaptación del TPSR, programa original de Responsabilidad personal y Social por medio de la práctica de la actividad física y el deporte.

El TPSR fue diseñado por Don Hellison, un profesor del departamento de psicología de la educación, de la Universidad del Estado de Ohio. Durante más de tres décadas, Hellison ha trabajado con niños y adolescentes urbanos, por medio de la actividad física, para ayudar a desarrollar la autoestima y la responsabilidad personal y social. En un principio, lo hizo para trabajar con adolescentes procedentes de barrios marginales de Chicago, EE.UU. El objetivo es que los adolescentes “de riesgo” vivieran experiencias de éxito, que les servirían para desarrollar sus capacidades personales y sociales y su responsabilidad social en la actividad física o deporte y en la vida. Este modelo es el resultado de veinticinco años de trabajo de campo (Hellison, 1978, 1985, 1995). Se diferencia de otros programas porque insiste en la importancia de enseñar comportamientos y valores necesarios para la vida mediante el deporte o actividad física.

De acuerdo a Escartí et al. (2005), algunos autores como Siedentop, (1994) han reconocido que el TPSR es un instrumento ejemplar para introducirlo en el diseño de las clases de educación física y de otras materias educativas. Otros autores como Pangrazi, 2001: Rink, 1993, citados por Escartí et al. (2005), han destacado su utilidad como una alternativa muy valiosa a la hora de ayudar a poblaciones con necesidades especiales, sobre todo, jóvenes en riesgo. Este es el caso del Programa objeto del TFG, en el que los adolescentes que participaron, se encontraban en situación de riesgo de exclusión, puesto provienen de un país extranjero, por lo tanto su nivel de español no era el adecuado, lo cual dificultaba su nivel educativo.

El programa “*Jugando al Baseball con Responsabilidad*” sigue la misma estructura de niveles/objetivos a conseguir. Se realiza un resumen del TPSR, para hacer visible las diferencias entre el TPSR – PRSP – “*Jugando al Baseball con Responsabilidad*”.

<i>Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR)</i>		
Nº Nivel	Nombre	Características
Nivel 0	<i>Irresponsabilidad</i>	Niegan su responsabilidad en sus comportamientos. Se sienten incapaces de cambiar su propia vida
Nivel 1	Respeto a los derechos y opiniones de los demás	Se trabajan los sentimientos, normas de convivencia y autocontrol
Nivel 2	Esfuerzo y participación	Componentes básicos: <ul style="list-style-type: none"> - Automotivación - Intentar nuevas tareas - Persistencia - Definición personal de éxito
Nivel 3	Autonomía personal	Muestra de respeto y participación
Nivel 4	Autoayuda a los demás y liderazgo	Respeto de diferentes opiniones, empatía, cooperación y ayuda
Nivel 5	Fuera del gimnasio	Transferencia de los aprendido

Figural. Resumen de los Niveles de Responsabilidad del TPSR

Los dos componentes básicos de este Modelo de Responsabilidad son la responsabilidad personal y la responsabilidad social. Hellison (2003b) apunta que los Niveles 2 y 3 se centran en el desarrollo de la responsabilidad personal (participación y autonomía) y los

Niveles 1 y 4 lo hacen en la responsabilidad social (respeto y ayuda a los demás). El Nivel 5 agrupa a todos los niveles y se centra en la transferencia de los aprendizajes a otros contextos.

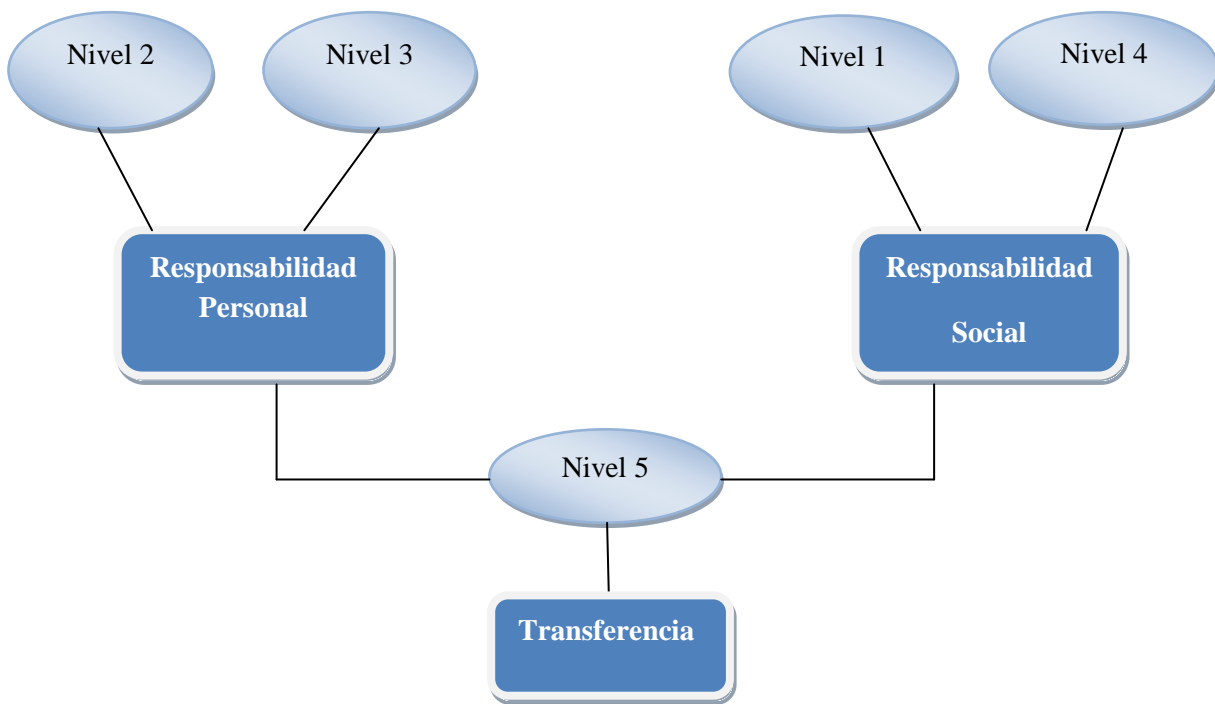


Figura 2. Relación de cada nivel en función del tipo de responsabilidad que desarrolla (Pardo, 2008).

El gran trabajo de investigación realizado por Escartí et al., (2005), sobre el TPSR, muestra que el Modelo de Responsabilidad de Don Hellison, asocia dos valores al bienestar y al desarrollo personal: esfuerzo y autogestión. Mientras que hace lo mismo con otros dos valores al desarrollo y la integración social: respeto a los sentimientos y derechos de los demás y escuchar y ponerse en lugar de los otros. (Ver Figura 3)

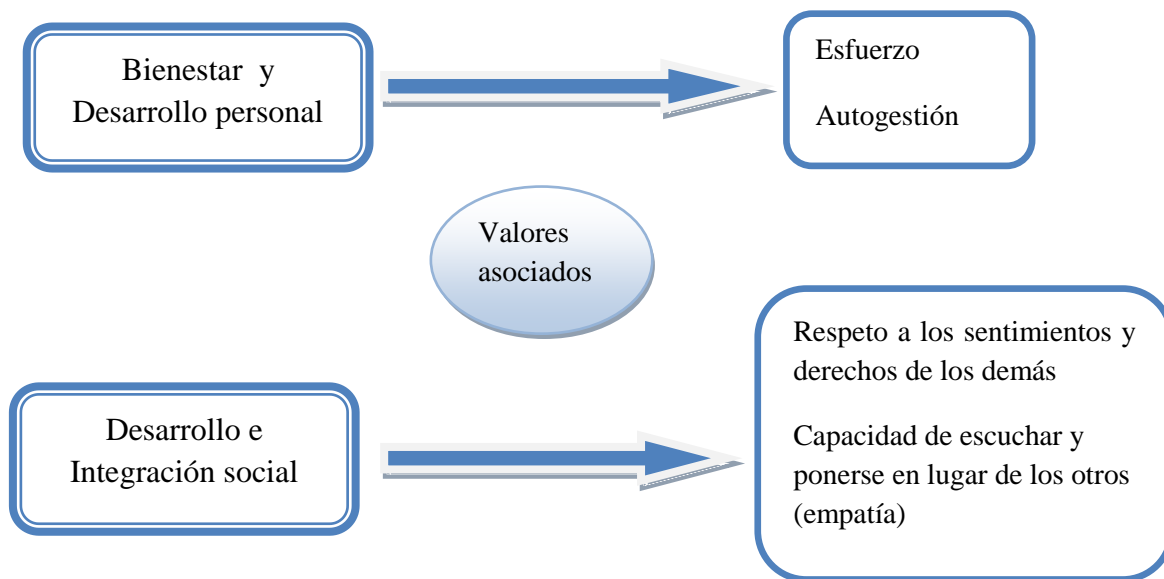


Figura 3. Relación de valores asociados a diferentes objetivos del TPSR

Según Marín (2011), cuando los niños/as y adolescentes que participan en el programa, son capaces de entender y comportarse de acuerdo con estos valores, se entiende que han alcanzado lo que el programa designa Responsabilidad Personal y Social a través de los objetivos y componentes de cada nivel.

Las sesiones del TPSR tienen siempre la misma estructura, ya que esto favorece la adquisición de los aprendizajes. La sesión tendría la siguiente estructura:

1. Tiempo de consejo y toma de conciencia
2. Sesión propiamente dicha
3. Encuentro en grupo
4. Tiempo de reflexión

De acuerdo a Marín (2011), en la sesión, como dice Hellison (1985), “si la meta es ser responsable, los estudiantes deben dedicar tiempo a practicar la responsabilidad”. Como desarrolla Marín (2011) en dicha tesis, la propuesta general del modelo es que los comportamientos de responsabilidad se pueden enseñar a través de diferentes estrategias y que tales comportamientos y actitudes ayudarán a niños/as y jóvenes a adaptarse a los cambios de la vida y a desarrollarse como adultos sanos y competentes.

El núcleo central del programa es que los participantes aprendan a ser responsables de sí mismos y de los demás, para poder ser individuos eficientes, además de incorporar las estrategias que les permitan tener el control de sus vidas.

Según Marín (2011), Hellison (1985, 1995, 2003a, 2003b) y sus colaboradores (Hellison et al., 2000) han desarrollado estrategias metodológicas (ver Figura 4) que han resultado útiles en la implementación del TPSR para alcanzar los objetivos que se plantean en cada nivel. Según esta autora en su tesis, Hellison (1985) señala que “el propósito de todas las estrategias es mantener a los estudiantes interactuando con los niveles, no sólo mejorar su disciplina y motivación en el momento presente sino, lo que es más importante, que las actitudes y comportamientos relacionados con los niveles se conviertan en opciones viables fuera del gimnasio y en su vida adulta”.

<i>Niveles</i>	<i>Estrategias metodológicas</i>
Nivel 1	Cambiar las reglas y hacer equipos eligiendo capitanes que tengan la responsabilidad de hacer equipos de manera equilibrada
Nivel 2	Modificar la tarea, su intensidad y redefinir el éxito.
Nivel 3	Elaboración de un plan personal de trabajo.
Nivel 4	Establecimiento de objetivos de grupo, el entrenamiento recíproco y la experimentación del rol de líder.
Nivel 5	Dar responsabilidad a alumnos de cursos superiores (se propone también en el Nivel 4)

Figura 4. Relación de estrategias metodológicas con su nivel.

5.2 IMPLEMENTACIÓN EN ESPAÑA DEL TPSR

Como ya se ha citado en apartados anteriores, en España se han llevado a cabo varias implementaciones del *Teaching Personal and Social Responsibility Model*, por diversos autores.

Una de las autoras más importantes y que ha tenido mayor repercusión en España con sus diferentes implementaciones de este programa ha sido la Dra. en Psicología de la Universidad de Valencia, Amparo Escartí Carbonel. Ella y un equipo de investigación formado por la Dra. Carmina Pascual, Melchor Gutiérrez y Diana Marín Suelves, entre otros profesionales, en colaboración con investigadores de la Universidad de Illinois en Chicago y de la Universidad de Northern Colorado, han realizado un gran trabajo de investigación sobre el TPSR para poder llevar a cabo una adaptación del TPSR, a la que han denominado Programa de Responsabilidad personal y Social (PRPS).

La estructura del PRPS, así como las características propias de sus diferentes niveles de responsabilidad y demás, se describen a continuación.

Niveles del PRPS

➔ NIVEL 1: Respeto por los derechos y sentimientos de los demás

El objetivo de este nivel es crear una atmósfera segura y de confianza donde los adolescentes puedan expresar sus opiniones y sentimientos libremente, sin miedo a amenazas, represalias o vergüenza.

Algunos de los comportamientos o conductas que no son compatibles con este nivel, y por consiguiente deben ser eliminados son las agresiones, los insultos, las burlas, faltas de respeto, intimidar a los compañeros y/o educadores, interrupciones... Desde la perspectiva de Escartí, Pascual y Gutiérrez (2005), para superar este primer nivel, es necesario desarrollar la autorregulación y la empatía. Según Bandura (1986) citado por Escartí et al., (2005), el proceso de autorregulación comprende tres procesos: auto-observación, auto-juicio y auto-reacción. La *auto-observación* es la atención que el adolescente pone sobre sus propios comportamientos, para así poder ser conscientes de ellos y regularlos de manera adecuada. El *auto-juicio* es la evaluación que realiza el adolescente partiendo de unos estándares de comportamiento. La *auto-reacción* son las emociones y comportamientos que suceden como respuesta a los juicios realizados de los comportamientos observados. Para mejorar la autorregulación, los adolescentes deben aprender:

- A pensar sobre sus comportamientos.
- A evaluar sus comportamientos y actitudes partiendo de los objetivos planteados para la sesión.
- A convertir las reacciones emocionales en comportamientos constructivos y de responsabilidad.

Hay dos momentos en la sesión del programa donde se trabaja la autorregulación, durante el “*encuentro de grupo*” y la “*evaluación y autoevaluación*”. También es fundamental desarrollar la empatía para alcanzar los objetivos del primer nivel. En este programa, se empieza a enseñar la empatía en el nivel 1, y se desarrolla en el nivel 4. Según Escartí, Pascual y Gutiérrez (2005), muchas investigaciones han demostrado que

las personas que disponen de la capacidad empática, obtienen mayor éxito social, académico y profesional.

➔ NIVEL 2: Participación y esfuerzo

El objetivo de este nivel es dar a los estudiantes experiencias positivas y orientarlos a la maestría y no a la competición. De acuerdo con Nicholls (1989) citado por Escartí et al. (2005), cuando a ciertos niños les preguntas sobre qué es el éxito, contestan que es ganar a otros, demostrar que eres mejor que los demás y que puedes hacer cosas que otros no pueden. Según Nicholls, (1989), citado por Escartí et al. (2005), en la terminología de la teoría de metas, estos niños se encuentran orientados al *ego*, a la competición. Miden su capacidad y el éxito comparándose con otros. Sin embargo, para otros niños, tener éxito es mejorar y aprender cosas nuevas. Para estos niños, evaluar su capacidad y el éxito que obtienen, se fijan en sus propios resultados, en vez de en los de los demás, así que, según la teoría estarían orientados a la *tarea* (Escartí y Brustad, 2002). Por ello el principal factor de este nivel es la motivación intrínseca, que según autores como Harter y Conell (1984) citados por Escartí et al. (2005), se compone de:

- Preferir el desafío más que el trabajo fácil.
- Trabajar para satisfacer los intereses propios y la curiosidad.
- Desarrollar juicios propios sobre lo que es realizar un buen trabajo.

➔ NIVEL 3: Autogestión

En este nivel se trabaja la autonomía, (entendida como la regulación de la conducta por normas que ellos mismos se ponen) de los adolescentes, enseñándolos a ser responsables e independientes. Además, las actividades deben fomentar la creatividad y la toma de decisiones. Para trabajar dichos conceptos, se utiliza la técnica de establecimiento de metas, y se tiene en cuenta la teoría de Locke y Latham (1990) que recoge que existen dos aspectos sobre las metas a tener en cuenta en su establecimiento: la elección de la meta y el compromiso.

A la hora de establecer metas interceden varios factores, como la percepción de eficacia, que Bandura (1987), citado por Escartí et al. (2005), la define como la percepción de un sobre su propia capacidad para realizar una determinada actividad. También influye el

estado de ánimo en el que se encuentre el adolescente en el momento de establecer la meta, así como en el grado de compromiso con ésta.

Respecto a las recompensas que los adolescentes van a recibir al conseguir sus metas, es importante que éstas sean intrínsecas, es decir, que estén relacionadas con el placer de haber conseguido el objetivo/meta y disfrutar de la satisfacción del progreso realizado.

El PRPS sigue una serie de pautas a la hora de establecer las metas:

- Primero es asegurarse de que los adolescentes saben lo que es una meta.
- El profesor puede plantear diferentes metas de comportamientos o actitudes, pero éstas deben ser negociadas con los adolescentes, para que les resulten significativas. Siempre tienen que estar relacionadas con los niveles de responsabilidad.
- Las metas deben ser concretas y próximas. Además, es necesario que se pueda evaluar los progresos y cambios.
- Deben suponer un reto, siendo realistas, pudiendo ser alcanzables.
- Los adolescentes deben recibir *feedback* sobre sus progresos.
- Primero se establecerán metas a corto plazo. Además, las metas deben ser de ejecución, no de resultados. También es preferible que sean metas positivas.
- Hay que llevar un registro sobre las metas e identificar las fechas marcadas para la consecución de las metas.

El PRPS utiliza tres fases para establecer las metas, propuestas por Boterril (1983), citado por Escartí et al., (2005):

1. *Fase de planificación*: los/as educadores/as deben planificar las metas previamente. Se realizará un análisis de los comportamientos y actitudes de los adolescentes, con el objetivo de identificar las necesidades individuales de cada y las de grupo.
2. *Fase de encuentro*: se realiza una reunión para establecer las metas. Para ello se les otorgará de la información básica sobre cómo hacerlo y para qué sirve. Los adolescentes deben pensar las metas que desean conseguir. Más tarde se

discutirán las metas que propondrán. Se realizarán reuniones individuales y en pequeños grupos con los adolescentes.

3. *Fase de seguimiento/evaluación*: se organizarán en pequeños grupos, y deben discutir sus metas, los progresos realizados y evaluar las metas que no han sido conseguidas.

→ NIVEL 4: Ayuda

Al llegar a este nivel, los adolescentes ya deben haber desarrollado la capacidad empática, así como el respeto hacia los demás y sobre todo hacia ellos mismos. En este nivel se insiste en este tipo de habilidades sociales. Uno de los objetivos de este nivel es conseguir que los adolescentes obtengan compromiso moral, es decir, que tengan en consideración el bienestar de los demás. Otro objetivo propuesto para este nivel es el de ayudar a otros sin arrogancia, siempre y cuando los otros precisen de la ayuda y la deseen. Se trata de evitar los comportamientos egocéntricos e incentivar la solidaridad. Deben aprender a pensar en grupo, para y por el bien del grupo.

→ NIVEL 5: Fuera del gimnasio

El objetivo de este nivel es enseñar la transferencia de lo aprendido a otros contextos, es decir, que apliquen las habilidades aprendidas a diferentes contextos de su vida. Hay que tener en cuenta que dicha transferencia no es la misma para todos los adolescentes, depende de su edad, personalidad, estabilidad en el aprendizaje, motivación...

Una de las estrategias que se utilizan en el PRPS es incitar a los adolescentes a que escojan una de las metas alcanzadas durante el programa en su casa. La propia experiencia confirma los comportamientos y las habilidades necesarias de la conducta adecuada. Además, las consecuencias que, este comportamiento, tiene en el adolescente, son portadoras de información. El adolescente interpreta que al comportarse de acuerdo con el PRPS, recibe ciertas gratificaciones intrínsecas y extrínsecas, y la probabilidad de que el adolescente integre ese comportamiento en su vida cotidiana, es elevada.

Estructura diaria de las sesiones

Las clases/talleres/sesiones del PRPS siempre tienen la misma estructura, con el fin de que los adolescentes se acostumbren a cumplir las normas y sepan en cada momento lo que tienen que hacer y lo que se espera de ellos.

1. TOMA DE CONCIENCIA

Al llegar al gimnasio el/la educador/a debe saludar a cada adolescente individualmente, realizando un breve comentario sobre lo ocurrido en la sesión anterior. Éste/a debe mostrarse motivado/a, receptivo/a y atento/a. Tras los saludos, todos se sentarán en círculo, educado/a incluido/a. Se expondrá el objetivo educativo que se va a trabajar ese día. La explicación debe ser breve y sobre todo sencilla y clara. Es muy importante que los adolescentes entiendan lo que se espera de ellos, para ello se utilizará el *feedback*, para asegurarse de que el mensaje queda bien entendido. Se expondrán las reglas básicas del PRPS, la actividad física a realizar en la sesión y las normas de dicha actividad. Esta parte dura de cinco a diez minutos aproximadamente.

2. LA RESPONSABILIDAD EN ACCIÓN

Este es el momento de desarrollar la actividad, poniendo en práctica la responsabilidad necesaria para conseguir los objetivos previamente establecidos para la sesión. Unos cuarenta y cinco minutos aproximadamente.

3. ENCUENTRO DE GRUPO

Cuando termina la actividad, se sientan otra vez todo en círculo. Es cuando el/la educador/a comienza con la dinámica de grupo, que tiene como objetivo compartir las opiniones, ideas y sentimientos sobre el programa y sobre lo que les ha parecido la sesión y los objetivos que se habían establecido. Con esta dinámica se pretende reflexionar sobre los niveles de responsabilidad y cómo aplicarlos. El diálogo es comenzado por el/la educador/a mediante preguntas abiertas sobre cómo ha funcionado la actividad, posibles mejoras, si se han cumplido los objetivos, qué aprendizaje se ha adquirido... Para finalizar, deberá realizar una pequeña conclusión, clara y concisa sobre el transcurso de la sesión. Al principio el/la educador/a será el encargado/a de conducir la dinámica, pero según vaya avanzando el programa, deberán ser los

adolescentes los que tomen la responsabilidad de realizar las preguntas y las conclusiones. Cinco minutos aproximadamente.

4. EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

Siguiendo en el círculo, los adolescentes valoran su comportamiento, el de sus compañeros y el de el/la educador/a, todo mediante un gesto con la mano. En el caso de que la evaluación sea positiva se colocará el dedo pulgar hacia arriba. Si la evaluación es negativa, el dedo apuntará hacia abajo, y en el caso de que sea regular, el dedo quedará en horizontal.

Reglas básicas del PRPS

- Todo el mundo tiene derecho a expresar su opinión de modo que respete a los demás.
- Los conflictos se han de resolver pacíficamente y tratar de buscar una solución satisfactoria para todos.
- Colaborar con la buena marcha de la actividad es favorable para todos.
- Habrá tiempos muertos y se interrumpirá la actividad en el caso de que el grupo o alguien no colabore y se estropee el funcionamiento del grupo.

6. PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL (PRPS): EJEMPLO EN PALENCIA

6.1 OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

- **Mis propios objetivos**
 - Desarrollar las técnicas y aprendizajes adquiridos durante el proceso educativo.
 - Ser capaz de llevar a cabo una intervención socioeducativa con el colectivo deseado.
 - Aprender a través de la práctica las funciones y competencias del Educador/a Social

- **Objetivos a conseguir con los participantes**

- Comunicarse entre ellos/a
- Organizarse como grupo
- Respetarse
- Animar a los compañeros
- Respetar turnos
- Conseguir divertirse
- Elevar la autoestima
- Enseñar técnicas de resolución de conflictos
- Desarrollar el sentimiento de pertenencia a un grupo
- Integración al grupo

6.2 METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

La metodología utilizada en el Programa “*Jugando al Baseball con Responsabilidad*” estaba basada en la utilizada por Amparo Escartí, Melchor Gutiérrez, Carmina Pascual y Diana Marín Suelves en su Programa de Responsabilidad Personal y Social, adaptación realizada del TPRS de Don Hellison. Consiste en fomentar la comunicación entre iguales, es decir, entre el grupo que participa en el programa, a la vez que se nivela los roles del/a educador/a y los/as participantes. Esto se consigue durante la última parte de las sesiones. Los/as participantes deben realizar una autoevaluación de su comportamiento y el de sus compañeros/a. Pero también se pide que evalúen el trabajo del /a educador/a.

En el desarrollo del programa, se utilizó una metodología cuantitativa puesto que se partió de una teoría, el PRPS, que presenta unos objetivos establecidos, una estructura de niveles por los que se va avanzando con el tiempo, correspondientes a unos objetivos, y una estructura fija de las sesiones a realizar. En el caso de la propia implementación, se vio la necesidad de realizar una adaptación a la hora de presentar el programa a los participantes, ya que se obvió el objetivo real de los profesionales, y se les comunicó que era el de crear un equipo de Baseball. Debido al escaso tiempo, sólo se pudo alcanzar a llegar a trabajar hasta el nivel 2. Para ello, seguimos unas técnicas

cuantitativas, como autorregistros de conductas, o autorregistros para comparar conductas y destrezas de los/a participantes de manera individual.

Además se llevaron a cabo metodologías cualitativas como la observación participante, cuando los profesionales formábamos parte del juego/deporte. La estructura de las sesiones, tiene una parte de asamblea, en la que todo el grupo pone en común sus conclusiones de la sesión. Esta parte es considerada como una técnica cualitativa, puesto que se puede decir que es una entrevista grupal, en la que todos dan sus opiniones, a la vez que responden a las necesidades de los profesionales, como saber cómo se han sentido, si los educadores han alcanzado las expectativas de los participantes, etc.

La propia metodología del PRPS es participativa, por lo tanto, la metodología que se siguió en el programa objeto del TFG, fue activa, participativa y motivadora. Esta es la metodología por excelencia de los/as Educadores/as Sociales para realizar sus intervenciones.

A continuación se desarrolla un breve resumen de los aspectos más importantes y característicos del TPSR de Don Hellison.

6.3 DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

En el curso 2013/2014 del grado de Educación Social se llevo a cabo una investigación sobre el PRPS, Programa de Responsabilidad aplicado por Escartí y su equipo. El objetivo de esta investigación fue la de realizar una adaptación del PRPS para poder poner en práctica una implementación de este Programa de Responsabilidad por mí parte, adaptado a un colectivo en cuestión de la ciudad de Palencia.

Dicho colectivo está formado por usuarios del Programa de Dinamización juvenil Urban, que tiene como principal objetivo crear un Ocio y Tiempo Libre saludable. Se realizó un análisis de la realidad (anexo 1) sobre el colectivo en cuestión y con la ayuda del equipo psicosocial, con el que cuenta el centro *Jóvenes Urban*, se creyó óptima la implementación del PRPS.

En la primera reunión con el equipo psicosocial de *Jóvenes Urban*, compuesto por una psicóloga y una educadora social, se realizo un intercambio de información. Por parte

de la universidad se presentó el PRPS, los objetivos a alcanzar y la metodología que utiliza, y por parte del centro las actividades que se encontraban realizando. Se llegó al acuerdo de implementar el programa durante la actividad de Baseball, un deporte de equipo, que realizaban los miércoles de seis a siete de la tarde. Ese mismo día se acudió a la actividad con el objetivo de realizar una observación sobre el grupo con el que se iba a trabajar y evaluar si cumplían las características típicas de los adolescentes en “riesgo” social. Se apreciaron numerosas faltas de respeto entre los adolescentes, insultos, intimidaciones, incluso alguna agresión física leve. La falta de empatía entre compañeros del mismo equipo y de compromiso con la actividad se hacía latente. Los adolescentes se metían y salían del entrenamiento, interrumpían las explicaciones del educador, no respetaban el material, etc.

Los objetivos del PRPS son compartidos con los objetivos del Programa de Dinamización Juvenil Urban, por ello se dio luz verde a la implementación del PRPS. Se realizaron cambios para la puesta en marcha del programa, como la presentación del programa hacia los usuarios. Con la excusa de, crear un equipo de baseball entre todos y poder así jugar con otros equipos de otros barrios o centros, les explicamos que las sesiones de la actividad, a partir de ese momento, iban a ser modificadas, mostrándoles la estructura de una sesión del PRPS. También que, cada día de entrenamiento van a tener que superar un reto, ciñendo dicho reto a los objetivos que se han de conseguir conforme al nivel de responsabilidad que se estaba trabajando. El fin explicativo (hacia los/as adolescentes) de estos retos era el de crear un equipo sólido para organizar partidos con otras personas. El día de la observación se mantuvo una reunión con el educador que se encarga de impartir las clases de baseball, como primera toma de contacto con el PRPS. Le pareció facticia la idea así que, más tarde ese día, se les entregó, tanto a él como al equipo psicosocial del centro, una información más detallada sobre cómo poner en práctica el PRPS (anexo 2). Con la colaboración del equipo psicosocial, se elaboran los retos de cada día, siempre después de la sesión, con la información fresca y la creatividad más activa. También se creó una ficha de registro sobre los objetivos a conseguir en cada sesión, en la que se refleja la fecha de la sesión y el número de ésta, el nivel de responsabilidad en el que se estaba trabajando, el objetivo educativo establecido para ese día, la actividad física realizada y la evaluación del educador/a, en este caso del equipo psicosocial junto conmigo. La evaluación se midió desde el 1 (muy poco satisfactoria) hasta el 5 (muy satisfactoria)

Nº de sesión	Nivel PRPS	Objetivo educativo	Actividad física	Evaluación del educador/a
1 (20/11/2013)	1	Que auto-observen sus propias conductas: insultar, interrumpir, animar a los compañeros y respetar los tiempos de aprendizaje de cada uno	beisbol	2.5
2 (27/11/2013)	1	Que auto-observen qué es lo que se les da mejor, dentro del beisbol, qué es lo que necesitan mejorar: batear, lanzar, recoger, correr, animar a los demás	beisbol	3
3 (04/12/2013)	1	Llevamos a cabo el “Juego de la empatía”. Deben observar los comportamientos de un compañero, cómo expresa el enfado y la alegría. El objetivo es averiguar si poseen la habilidad de sentir empatía. Mientras tanto, corroboraremos que tal batean y cómo lanzan.	beisbol	4.5
4 (11/12/2013)	1	Para reforzar la empatía, realizamos un juego, en parejas, en el que se deben guiar, por un recorrido con los ojos cerrados, primero uno y después otro. Esto les servirá para ponerse en el lugar de su compañero, además de establecer confianza para dejarse guiar. El reto que ellos deben afrontar, será el de observar las aptitudes de el compañero que le toque. Tienen que observar lo que mejor se le da y lo que menos bien. Ellos valorarán el esfuerzo que les ha supuesto observar esas aptitudes de sus compañeros.	beisbol	1

Figura 5. Ficha de registro de las sesiones

Para la primera sesión se realizó una ficha de registro de conductas (tabla 1) para contabilizar el número de faltas de respeto que cometían cada uno/a y si cumplían con los objetivos preestablecidos. Los educadores/as y monitores/as nos dividimos para poder observar a todos/as. A ellos se les entregó, en la parte de la “evaluación/autoevaluación” la tarjeta para que realicen su evaluación (tabla 2).

20/11/2013	Nombre:
Interrumpir	
Insultar	
Animar a los compañeros	
Respetar los turnos de aprendizaje	

Figura 6: Tabla 1. Ficha de registro de conductas

RETO 1: AUTO-OBSERVACIÓN

- OBSERVAMOS CUANTAS VECES INTERRUMPIMOS
- OBSERVAMOS CUANTAS VECES INSULTAMOS
- OBSERVAMOS CUANTAS VECES ANIMAMOS A LOS COMPAÑEROS
- OBSERVAMOS LAS VECES QUE RESPETAMOS LOS TIEMPOS DE CADA UNO.

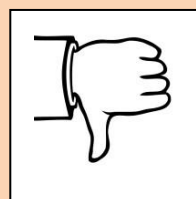
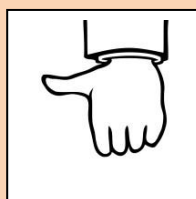
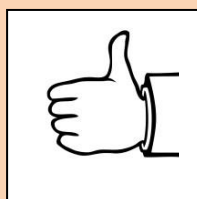


Figura 7: Tabla 2. Ficha de evaluación de la primera sesión

Al terminar la sesión y dirigirnos al centro, nos reunimos para poner en conjunto todas las observaciones y realizar con ello una evaluación individual de cada uno. En general las evaluaciones fueron positivas en comparación con los comportamientos en las sesiones anteriores al programa. También realizamos una evaluación individualizada, proponiendo retos individuales a conseguir, como *desarrollar la autoestima, enseñarles cómo resolver los conflictos pacíficamente, integración en el grupo, reforzar*

positivamente las escasas conductas positivas que se observen, etc. La conclusión que se sacó de la primera sesión fue que no existe cohesión grupal y por lo tanto es inexistente la ayuda entre los compañeros, a no ser que ya sean amigos. Además no se divierten todo lo que podrían, porque están más pendientes de hacer perder al otro equipo que de jugar bien y disfrutar. Por ello realizamos en ese mismo momento una serie de propuestas de retos para la segunda sesión:

- Eliminar la competición. Se jugará en un solo equipo.
- Asegurarnos de que todos/as batean el mismo número de veces.

Para la segunda sesión decidimos seguir con la auto observación, ya que les resultó muy difícil, en general, ser conscientes de sus propias conductas. En este caso debieron observar qué es lo que mejor se les da de entre todas las acciones que intervienen en el baseball: batear, lanzar, correr, recoger o animar a los compañeros. El objetivo de esta observación era identificar que acción se realiza mejor para así poder enseñar a otra persona que no se le dé tan bien, y viceversa, que pudieran pedir ayuda. La observación por parte de educadores/as y monitores/as se realizó de la misma forma que la sesión anterior. A los/as adolescentes se les entrega la ficha siguiente (tabla 3).

27/11/2013

RETO 2: AUTO-OBSERVACIÓN

¿COMO SE ME DA?

BATEAR			
LANZAR			
RECOGER			
CORRER			
ANIMAR			

Figura 8: Tabla 3. Ficha de evaluación sesión dos.

Para esta sesión se planteó un entrenamiento diferente, no se jugó en dos equipos, sino que se colocaron en una fila en el lugar del bateador. Los cuatro últimos de la fila se colocaron en el lugar de los defensas, para recoger la pelota. Otra persona de la fila se

coloca en el lugar del lanzador (pitcher). La fila va rotando, con lo que se pretende conseguir, por un lado, es eliminar la competición, al no haber dos equipos ninguno pierde ni gana, y por otro, que todos pasen por las mismas posiciones y el mismo número de veces. El asegurarnos de que todos batean el mismo número de veces y demás, es debido a que existían abusos por parte de algunos de los adolescentes y no dejaban batear a otros.

Observamos que, al no crearse un equipo, no jugaban como tal, es decir, no existía comunicación entre ellos/as a la hora de jugar, a no ser que fuese para insultarse o reprocharse que no habían recogido la bola, o corrido lo suficiente, etc. Por ello se les dio el consejo de ir avisándose entre ellos, si debían correr hacia la otra base o no, etc. Este consejo se les repitió en todas las sesiones, y no consiguieron llevarlo a cabo. Lo peor es que se enfadaban entre sí porque eran eliminados por salir de la base sin tener que hacer, o por no avanzar de base... y todo por no tener comunicación de equipo.

Para la tercera sesión se preparó *El juego de la empatía* como reto. Debían observar a un compañero que previamente les había tocado por sorteo y ver las reacciones que tenía al sentirse bien, y cuales al enfadarse. Durante la repartición de los compañeros, hubo problemas porque algunos no estaban de acuerdo con quien les había tocado. Aun así el entrenamiento siguió y aunque la observación no la realizaron de la manera más correcta, ya que algunos ni lo hicieron, la actividad resultó gratificante, porque por primera vez pudimos observar que se divirtieron jugando y no hubo problemas entre ellos, apenas se escuchó ningún insulto y todos estuvieron relajados. Por ello, después de la parte de la evaluación se les comunicó que debían de ir pensando en un nombre para el equipo y otro para ellos, para tener camisetas personalizadas. Y al final de todo nos aplaudimos todos/as por lo bien que lo habíamos pasado.

El reto para ellos era saber si eran capaces de observar a un compañero/a y si les resultaba fácil, la ficha que se les entregó era la que aparece en la tabla 5.

RETO 3: el juego de la empatía

- DEBEMOS OBSERVAR CUANDO ESTÁ CONTENTO/A EL COMPAÑERO/A Y CÓMO LO DEMUESTRA.
- DEBEMOS OBSERVAR CUANDO ESTÁ ENFADADO/A EL COMPAÑERO/A Y CÓMO LO DEMUESTRA.
- **¿HA SIDO FÁCIL NOTAR SI ESTABA CONTENTO O ENFADADO/A?**

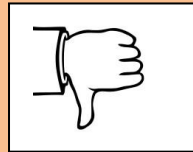
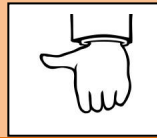
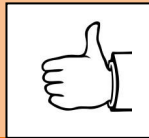


Figura 9: Tabla 5. Ficha de evaluación sesión tres.

Para la cuarta sesión del PRPS se preparó un juego de calentamiento, que tiene como finalidad crear confianza y desarrollar la empatía. Consiste en dividirse en parejas y uno se tapa los ojos mientras que su pareja le guía hasta el final del recorrido. Luego se intercambian los papeles. Desgraciadamente pudimos observar que los/as adolescentes estaban muy alterados/as, así que decidimos suspender el juego de calentamiento y pasar directamente a exponer el reto del día. Se realizó, de nuevo, un sorteo para escoger compañero, y debían observar qué acción se les daba mejor y cual menos bien. Durante toda la sesión estuvieron más inquietos de lo normal, no prestaron demasiada atención en la parte de “encuentro de grupo” y “evaluación”. Tenían prisa para irse, estaban aburridos e interrumpían todo el rato. Se les pasó la ficha del reto (tabla 6) y la rellenaron de mala gana.

RETO 4: el juego de la empatía 2

- DEBEMOS OBSERVAR QUÉ ES LO QUE MEJOR SE LE DA AL COMPAÑERO/A. (.....)
- DEBEMOS OBSERVAR QUÉ ES LO QUE MENOS BIEN SE LE DA AL COMPAÑERO/A. (.....)
- **¿CÓMO TE HA RESULTADO OBSERVAR LO QUE SE LE DA MEJOR Y MENOS BIEN AL COMPAÑERO/A?**

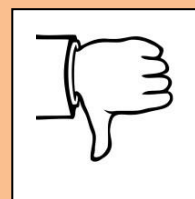
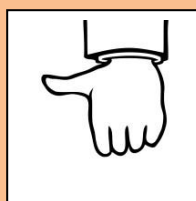
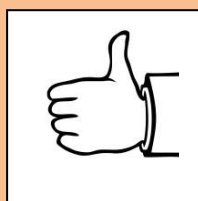


Figura 10: Tabla 6. Ficha de evaluación sesión cuatro.

Lo peor vino en el momento en el que ya nos marchábamos de la instalación deportiva. Uno de los chicos trajo un balón de futbol en una bolsa, y otro se lo cogió y empezó a jugar con él y no se lo devolvía. Estuvieron un par de minutos persiguiéndose e insultándose. Además, el hermano del chico que había cogido el balón que no era suyo también se metió en la trifulca y empezó a ningunear al adolescente dueño del balón, usando frases como: *¿cómo se atreve esa maricona a contestarme así? Si es un marginado de mierda que no tiene donde caerse muerto. Que se meta su balón por el culo....* A fuera de la instalación se tuvo que realizar una mediación entre los adolescentes. Pero todos/as nos fuimos con los ánimos por los suelos.

La sesión cinco, coincidió con la última semana de clase antes de las vacaciones de navidad. Por esta razón se decidió que la sesión de hoy consistiría en un breve entrenamiento, como el resto de las sesiones, y para finalizar se jugaría un partido de baseball en el que, el monitor deportivo y yo participaríamos, con el fin de prestar a los/as adolescentes figuras de referencia y comportamientos deseados por el PRPS.

Ese mismo día por la mañana, el equipo psicosocial del centro tuvo una reunión con sus jefes y la coordinadora del programa. Hablaron sobre el tema de que muchos de los/as adolescentes que acudían en septiembre al centro, dejaron de ir, y se llegó a la conclusión de que era por algunos de los adolescentes con los que realizábamos la actividad de baseball, por su mala conducta. Éstos crean un ambiente en el centro que

no invita a que los demás adolescentes se sientan cómodos, y por eso dejaron de ir. El equipo psicosocial, se quedó en el centro pensando soluciones para arreglar el asunto, y yo me fui con los chicos/as que acudieron ese día a baseball (sólo seis) hacia las instalaciones deportivas. Dos de los adolescentes me fueron avisando por el camino de que ese día la “*iban a mangar*”, lo que significa que se iban a dedicar a interrumpir y molestar. Y así fue, tanto que se les invitó a marcharse, pero tampoco hicieron caso y se quedaron molestando. Como el resto de adolescentes no estaban por la labor de participar como se les indicaba, se decidió suspender la actividad y volver al centro. Al volver a éste, me comunicaron la decisión que el equipo psicosocial había tomado, expulsar temporalmente a algunos de los adolescentes que provocaban los problemas. Se realizaron reuniones individuales con ellos, y se explicó la medida a tomar, que se les daba un tiempo de vacaciones del Urban, para que se relajasen, pudiesen valorar lo que se hace allí, el esfuerzo de los educadores/as y monitores/as, respetar a sus compañeros y a los nuevos que puedan venir, etc.

6.4 CONCLUSIONES AL ACABAR LA INTERVENCIÓN

La implementación del PRPS fue favorable en términos generales. Se consiguieron alcanzar algunos de los objetivos individuales establecidos previamente. Concretamente, uno de los adolescentes participantes estaba excluido del grupo de iguales, no lo aceptaban porque físicamente parece un chaval débil (sufre un problema de corazón) y en el instituto también es objeto de burlas. Esto ha desembocado en que éste desarrolle una posición de defensa en el mínimo momento en que algunos de los otros le insultan o le hacen alguna “gracia”. Solía responder de forma verbalmente agresiva. Tras la participación en el programa, se ha observado que está más integrado en el grupo de adolescentes que acuden al centro. Se dirige hacia ellos/as para que participen en actividades con él. Otro caso es el de un adolescente que su situación familiar no le favorece, puesto que la madre le sobreprotegía y le defendía en comportamientos inadecuados, como faltas de respeto hacia el profesorado del instituto, pegar a otro chico de clase, etc. Tras la participación, se encontró “más relajado”. Se involucró más en las actividades programadas y no ya utilizaba tanto el móvil como antes. Otro chico, ha mantenido un comportamiento lineal, no sobresale por su mal comportamiento, pero no participaba como se desea en las actividades que se le proponen. Aun así, en varias ocasiones ejerció el rol de mediador con sus compañeros

en el centro. El equipo profesional que participó en la implementación del PRPS consideró que no se ha conseguido una evaluación tan positiva como se deseaba por razones de tiempo y compromiso por parte de los/as adolescentes. El tiempo destinado al programa resultó escaso y no se consiguió avanzar del primer nivel.

Se llegó a la conclusión de que hubiera tenido más éxito en un centro de día, ya que en este la participación de los/as adolescentes es obligatoria. Se ven obligados, en un principio, a comprometerse en la actividad, deben acudir y participar. Sin embargo, por la particularidad de ser voluntario el Programa de Dinamización Urban, los /as adolescentes acuden al centro y si no les apetece participar en la actividad, se pueden ir. Por ello también, no se consiguió el compromiso deseado en la actividad de Baseball y con ello en el PRPS. A esto hubo que sumarle las características de los adolescentes en general. A veces se creían demasiado mayores para participar en las actividades, o tenían un mal día, por problemas en casa o en el centro educativo, con su grupo de iguales, etc.

7. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

7.1 CONCLUSIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PRPS

La realización de la implementación del PRPS me dio la oportunidad de llevar a cabo una intervención educativa, en un ámbito educativo no formal, por primera vez como Educadora Social.

Desarrolle competencias de la profesión, como realizar un análisis de la realidad, estableciendo unos objetivos que iban a poder ser alcanzados. Se diferenció del resto de la etapa educativa, en la que te dan la oportunidad de crear muchos proyectos, programas e intervenciones, pero que son ficticios, puesto que no cuentas con un colectivo y la oportunidad real de desarrollar el trabajo. En este caso, el trabajo era real, el esfuerzo serviría para poder desarrollar las destrezas y las herramientas que te enseñan por el camino y que adquieres e interiorizas para tu práctica futura.

El primero paso fue la investigación del PRPS, sus orígenes, objetivos, diferentes implementaciones, con el fin de crear una adaptación que fuese apropiada para el colectivo con el que se iba a trabajar. No tenía la certeza de cuál iba a ser exactamente

el grupo con el que intervenir, pero sí estaba segura de que el colectivo sería adolescentes.

Tras la investigación del PRPS, y de conocer cuáles son los objetivos que se pretenden conseguir, llego la hora de buscar al grupo objeto de la intervención.

Gracias a una compañera de carrera, conocí la existencia del Centro Urban. Se trataba de un centro, que más tarde conocí muy bien, pues desarrolle en él el Practicum I y II. Este centro pertenecía a un proyecto que se lleva a cabo en la ciudad de Palencia, y que desarrollaba un Programa de Dinamización Juvenil con pre-adolescentes y adolescentes que se encontraban en situación de riesgo y exclusión social. Por lo tanto, era el mejor lugar en el que poder realizar la implementación del PRPS.

Tras todo el proceso de presentación y explicación del PRPS, se comenzó la acción. Fue en ese momento, donde comencé a poner en práctica todo lo tratado en años anteriores.

Yo contaba con algo de experiencia, poca, con este colectivo, gracias al C.F.G.S. Técnico en Integración Social y las prácticas de este, desarrolladas con este colectivo. Pero gracias a esta oportunidad de intervención directa, me sentí por primera vez una Educadora Social.

Muchas fueron las dificultades encontradas, negación a la participación, oposición al cambio en la forma de jugar, para así poder alcanzar los objetivos establecidos, y algo, con lo que nunca me había encontrado, menosprecio a mi persona por ser del género femenino. Más tarde comprendí el porqué de esta cuestión. Muchos de los participantes procedían de una cultura muy patriarcal. Por razones ajenas a mi persona, el desarrollo de la intervención resulto mucho más corto de lo esperado, lo que me hizo experimentar en primera persona, el fracaso por no haber conseguido todos los objetivos pretendidos. Fue durante la evaluación final realiza de toda la intervención, cuando pude ver que sí se habían conseguido parte de los objetivos individuales que se plantearon.

Una de las conclusiones que pude extraer de mi experiencia práctica, fue que los/as Educadores/as Sociales trabajamos en un ámbito que nos obliga a plantearnos pequeños objetivos, fáciles de alcanzar, para que, tanto tú como profesional, como el usuario/participante de la intervención, se motive al ver el progreso conseguido.

Otra conclusión, fue que el PRPS te aporta muchas ventajas para realizar una intervención con la infancia y adolescencia, puesto que para esta edad, la actividad física y el deporte es como un juego, algo que te ayuda para motivar a la participación. Creo que si la intervención hubiese sido realizada en otro centro, en el que la participación hubiese sido obligatoria, como un C.A.I.A., por ejemplo, ésta hubiese sido más satisfactoria.

7.2 CONCLUSIONES DE LA REALIZACIÓN DEL TFG

Al llegar a este apartado del TFG, debo hacer una evaluación de los objetivos establecidos, y si he logrado alcanzarlos.

Creo que el objetivo general se ha conseguido, puesto que creo haber demostrado que este programa es una buena opción, para los/as Educadores/as Sociales, para trabajar el desarrollo positivo con adolescentes en situación de exclusión social. Además, también puede ser una herramienta útil, para aquellos profesionales que trabajen dentro del ámbito de la Educación Formal.

La realización del TFG ha supuesto un gran reto para mi formación profesional. Se trataba de un trabajo, aparentemente fácil, que me ha aportado la posibilidad de compartir con otras personas mis experiencias y los conocimientos adquiridos con estas.

Creo haber demostrado que he adquirido los conocimientos que me han exigido en cada momento, y en este TFG quedan argumentados y vinculados a las competencias que debo adquirir como futura Educadora Social.

He descrito la intervención realizada por mi parte, este trabajo me ha dado la oportunidad de desarrollarme como estudiante y como futura Educadora Social, y como tal tendré que realizar diseños de intervenciones y evaluar los resultados, realizar memorias amplias de tales intervenciones, y este TFG ha servido para futuros trabajos.

Con la realización del TFG termina un ciclo de enseñanza, que culmina con este trabajo en el que queda expuesto todo lo aprendido durante estos cuatro años de carrera.

8. REFERENCIAS

- ALIÑO SANTIAGO, M.; LÓPEZ ESQUIROL J.R.; NAVARRO FERNÁNDEZ, R. (2006), Adolescencia. Aspectos generales y atención a la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, v.22, n.1, (versión On-Line ISSN 1561-3038) Ciudad de La Habana ene.-mar. 2006. Recuperado el 20 de marzo de 2015 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421252006000100009&script=sci_arttext&tlng=e
- ANDREAS HEIN, W. (n.d.). Factores de riesgo y delincuencia juvenil, revisión de la literatura nacional e internacional. *Fundación PAZ CIUDADANIA*.
- APUNTS. Educación física y deportes. *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*. Recuperado de <http://www.revistaapunts.com/es/hemeroteca?article=1323>
- BEREGÜÍ, R. Y GARCÉS DE LAS FAYOS, E. (2007). Valores en el deporte escolar: Estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7, 2, 89-103 pp.
- DI GUSTO VALLE, C.; MARTÍN, M^a. E.; ARNAIZ, A.; GUERRA, P. (2014), Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, n^o 66 (2014), pp. 89-104 (ISSN: 1022-6508)- OEI/CAEU. Recuperado el 21 de marzo de 2015 de: <http://www.rieoei.org/rie66a06.pdf>
- ESCARTÍ, A. (coord.); PASCUAL, C. Y GUTIÉRREZ, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Editorial GRAO
- 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 general y aplicada*, 62 (1-2), 45-52 pp.
- 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. Septiembre- Diciembre, 2006, 373-396 pp.
- GUTIÉRREZ, M. Y PILSA, C. (2006). Orientaciones hacia la deportividad de los alumnos de educación física. [Versión electrónica]. *Apunts. Educación Física y deportes*. pp. 86-92
- MARÍN SUELVES, D. (2011). Adaptación e Implementación de un Programa de Intervención en la escuela a través de la educación física: el Programa de Responsabilidad Personal y Social de Don Hellison. [Versión electrónica] *departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia*.

- MARÍN SUELVES, DIANA. *Adaptación e implementación de un Programa de intervención en la escuela a través de la Educación Física: El Programa de Responsabilidad Personal y Social*. Dirigida por Dra. Amparo Escartí Carbonell y Dra M^a del Carmen Pascual Baños. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia, 2011. Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social, 2011.
- MOTRICIDAD. *European Journal of Human Movement*, Vol 14 (2005). *Enseñando razonamiento moral en las clases de Educación física escolar*. Recuperado de: <http://www.revistamotricidad.es/openjs/index.php?journal=motricidad&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=122&path%5B%5D=248>
- PACHECO GALLARDO, MANUEL (2007). Noticias Judiciales. *Criminología Juvenil*. Recuperado de <http://noticias.juridicas.com/articulos/55-Derecho%20Penal/200711-5586523257575.html>
- PALACIOS DELGADO, J.R.; ANDRADE PALOS, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7. Octubre-diciembre de 2007. Recuperado el 21 de marzo de 2015 de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Palacios.pdf
- Papeles del Psicólogo. *Conductas y Actividades Relacionadas con el juego limpio en el deporte*. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=470>
- PASCUAL, C.; ESCARTÍ, A.; LLOPIS, R. Y GUTIÉRREZ, M. (2011). La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del Programa de Responsabilidad Personal y Social en los estudiantes. *ÁGORA para la educación física y el deporte*, nº 13 (3) septiembre-diciembre 2011, 341-361pp.
- VIZCARRA MORALES, M^a TERESA (2003). Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales. *Tesis Doctoral*. San Sebastián, 2003.

9. ANEXOS

9.1 ANEXO 1: Análisis de la realidad

1. Contexto socioeconómico

- Recursos socioculturales y educativos

La ciudad de Palencia se ha dividido en cuatro sectores para organizar la acción social. Cada sector/zona dispone de un CEAS (Centro de Acción Social) en el que se organiza los servicios que se encuentran a disposición de los ciudadanos. El CEAS que corresponde a los barrios de Ave María y el Cristo, es el CEAS 4, Centro Municipal de San Juanillo. Además, en cada barrio existe un Centro Social Municipal, específico para ese barrio.

- Centro Social Ave María (c/Don Pelayo)
- Centro Social El Cristo (c/ Cristina Marugan s/n)

El Centro Social Ave María, sirve como sede de la Asociación de Vecino (AA.VV. Ave María); Asociación Juvenil Alto Voltaje; y el Grupo de Danzas “Ave María”. Los servicios que se ofrecen en los centros sociales son talleres diversos de manualidades para todas las edades, y para los menores se ofrece Apoyo familiar y Apoyo escolar. El servicio de apoyo familiar no se encuentra en el centro social del Cristo. También cuentan con instalaciones deportivas como el Complejo Deportivo Campos Góticos (Avd. Campos Góticos) o Polideportivo Municipal Mariano Haro (c/ Clara Campoamor).

A continuación se puede ver un listado de los centros de enseñanza, privados, concertado y públicos, además de los específicos que se encuentran dentro de los barrios en cuestión.

- a. CEIP Ave María (Paseo del Otero, 15, Cp: 34003) *colegio público*
- b. CEIP Juan Mena (Camino de Santa Eufemia, 23, Cp: 34003) *colegio público*
- c. Centro Nuestra señora de la Providencia (Avenida Victorio Macho, 98 – Cp: 34003) *colegio privado y concertado*
- d. Centro Hermanas Angélicas (Calle Inés Moro, s/n Cp:34003) *colegio privado y concertado*
- e. I.E.S. Virgen de la Calle (Ctra. Santander s/n Cp: 34004) *instituto público de enseñanza secundaria*

- Demografía: zona de actuación y tipo de población

El Programa de Dinamización juvenil Urban se pone en práctica en un local en la C/ Villacasares, s/n. “Jóvenes Urban”. El centro está a disposición de los usuarios en el horario comprendido entre las 17:00 hs. y 20:00 hs., de lunes a jueves, y de 17:00 hs. a

21:00 hs. los viernes y sábados. Los usuarios del programa son adolescentes de entre 12 y 16 años que residen en el barrio de Ave María o en el del Cristo. Estos barrios pertenecen a una parte separada de la ciudad de Palencia. La zona está separada debido a que la vía ferrocarril en dirección norte traspasa la ciudad dividiéndola en dos partes.

Base: Ave María 2012			
Grupos de edad	Hombres	Mujeres	Total
0 - 4	92	84	176
5 - 9	73	98	171
10 - 14	104	66	170
15 - 19	118	96	214
20 - 24	142	123	265
25 - 29	139	143	282
30 - 34	166	156	322
35 - 39	147	164	311
40 - 44	152	157	309
45 - 49	168	176	344
50 - 54	166	175	341
55 - 59	162	171	333
60 - 64	147	161	308
65 - 69	123	113	236
70 - 74	85	90	175
75 - 79	71	104	175
80 - 84	56	102	158
> 84	44	102	146

La población a la que nos referimos dota de 10.728 habitantes y tiene una extensión de 10,78 Km², que representa el 11% de la ciudad. También está incluida la zona del Cristo del Otero, de 0,168 Km².

A continuación se pueden ver las tablas informativas sobre las tasas de la población, la procedencia, cedidas por la página del Ayuntamiento de Palencia el día 18 de diciembre de 2013. La información con la que estamos trabajando se encuentra enmarcada en color verde.

Base: El Cristo 2012			
Grupos de edad	Hombres	Mujeres	Total
0 - 4	257	234	491
5 - 9	226	225	451
10 - 14	152	188	340
15 - 19	182	145	327
20 - 24	137	133	270
25 - 29	193	206	399
30 - 34	346	357	703
35 - 39	368	384	752
40 - 44	358	292	650
45 - 49	253	230	483
50 - 54	195	180	375
55 - 59	189	139	328
60 - 64	115	117	232
65 - 69	98	84	182
70 - 74	65	72	137
75 - 79	63	90	153
80 - 84	45	89	134
> 84	34	91	125

Barrios de Palencia: Nacionalidad Extranjera 2012

Territorio	Valor
Campo de la Juventud	705
Centro	653
San Juanillo	384
Santiago	308
El Carmen	284
Pan y Guindas	262
San Antonio	226
San Pablo y Santa Marina	225
Ave María	203
El Cristo	164
Avenida de Madrid	156
Allende El Río	62

La realidad muestra que los la mayoría de los usuarios del programa son de procedencia extranjera, siendo las más frecuentes Marruecos, Rumania y población gitana. Se observa un incremento en la población procedente de Marruecos y Rumanía desde el año 2004 hasta el 2012. En Palencia ha aumentado en 366 personas más procedentes de Marruecos, de los cuales treinta y siete viven en el Ave María y veinte en el Cristo. En el año 2004 sólo sesenta personas procedían de Rumanía, hoy en día son 352. En el Ave María residen diez y nueve, y dos en el Cristo. a día de hoy, 18 de diciembre de 2013, se desconoce los datos concretos del numero de población perteneciente a la etnia gitana que reside en Palencia.

2. Descripción del colectivo

- Etapa evolutiva

Los usuarios del programa se encuentran en la pre adolescencia (11 a 12 años) y adolescencia (13 a 16 años). En esta etapa de la vida se busca la integración entre un grupo de iguales para afianzar la existencia y conseguir la aprobación del grupo de interacción. Las hormonas empiezan a influir en la toma de decisiones y el comportamiento. Se desarrolla la sexualidad, y al ser más influenciado por el grupo de iguales, es cuando se comienza a consumir sustancias estupefacientes. Se desconfía de las figuras de autoridad como los padres, tutores o profesores.

- **Género:** La mayoría de los usuarios del programa son chicos.
- **Cultura o procedencia geográfica:** los adolescentes proceden de la cultura musulmana y cultura gitana en general.
- **Entorno familiar: nivel socioeconómico y cultural**

Las familias cuyos hijos/as son usuarios del programa, pertenecen a nivel socioeconómico medio bajo, algunas son familias mono-parentales, otras ninguno de los padres tienen trabajo, etc. El cultural, también es bastante bajo, debido al escaso nivel educativo que poseen y a la dificultad de la integración y convivencia de culturas y el nuevo idioma.

- Nivel académico general y perspectivas de futuro

Los/as adolescentes tienen un nivel académico bajo, la mayoría son repetidores reincidentes, sin perspectivas de futuro, más que realizar un P.C.P.I. o Módulo Medio. Tiene la autoestima baja y deriva en una percepción de autoeficacia negativa hacia su propia persona.

- **Carencias detectadas**

Se han observado varios factores que influyen negativamente en el comportamiento de los/as adolescentes:

- Integración de culturas
- Académicas
- Estabilidad conductual (expresión de sentimientos; reducir comportamientos agresivos)
- Habilidades sociales
- Habilidades afectivas

3. Propuestas metodológicas

Se pretende trabajar con una metodología centrada en la confianza y el respeto, utilizando como herramienta principal el diálogo. El objetivo de las diferentes actividades programadas es captar la atención de los adolescentes, indirectamente, para tratar con ellos temas como el respeto, la tolerancia, el esfuerzo, la igualdad y la integración. Creando un clima de confianza, los/as adolescentes nos tomarán como figura adulta de referencia, pero sin posicionarse a la “defensiva”, como se pueden mostrar con otras figuras como los padres, madres, tutores o profesores. Beneficiándonos de esta confianza, en la que los/as adolescentes se abren y pueden expresar con mayor libertad sus sentimientos y preocupaciones, se intenta dotarlos de responsabilidad y respeto, tanto hacia ellos mismos como hacia los demás. Además de realizar actividades con el objetivo de prevenir el consumo de drogas y contra la violencia. Se les ayudará para lograr una integración favorable en otra cultura diferente a la suya propia. Así como a entender y lograr una convivencia entre culturas. Se pretende dotarlos de conciencia crítica, esperanza y autoestima para que crean que son capaces de luchar por sus sueños. Dialogando y realizando preguntas abiertas y más concretas se pretende ayudarlos a desarrollar la moral y la razón, lo que les permitirá convertirse en buenas personas, que tienen en consideración a los demás y les ayudará a tomar decisiones favorables para sí mismos/as.

4. Objetivos psicopedagógicos

- ✚ Conocer la existencia de una comunicación asertiva.
- ✚ Aprender a poner en práctica la comunicación asertiva, eliminando así la agresiva.
- ✚ Desarrollar el respeto personal y social mediante la metodología del PRPS.
- ✚ Motivar al esfuerzo en el campo académico.
- ✚ Fomentar el desarrollo de la autoestima personal.
- ✚ Cambiar la auto percepción de eficacia de los/as adolescentes.
- ✚ Insistir en los adolescentes para que desarrollen la empatía.
- ✚ Crear un espacio dotado de confianza y comodidad para los/as adolescentes.
- ✚ Elegir actividades atractivas para los/as adolescentes.

9.2 ANEXO 2: información sobre el PRPS para el resto del equipo interdisciplinar

Programa de Responsabilidad Personal y Social de D. Hellison (PRPS)

El programa fue diseñado por Don Hellison, un profesor de universidad, que pertenece al departamento de Pedagogía de la Educación.

Fue diseñado para trabajar con adolescentes procedentes de barrios marginales de Chicago, para ayudarlos a desarrollar la autoestima y la responsabilidad personal y social mediante la educación física.

OBJETIVO

Que los adolescentes y jóvenes de riesgo vivieran experiencias de éxito que favorecieran a desarrollar sus capacidades personales y sociales y su responsabilidad social tanto en el deporte como en la vida.

METODOLOGÍA

La metodología didáctica presenta de forma progresiva y acumulativa los niveles (5) del programa de responsabilidad.

El modelo de RPS es sencillo y simple. Al estructurarlo por niveles hace más eficaz la enseñanza para los profesores y resulta más útil en el aprendizaje para los adolescentes. Una de las ventajas es que los adolescentes conocen las metas que deben alcanzar y pueden autoevaluar los logros de cada sesión.

Al empezar el programa, los adolescentes se encuentran en el **NIVEL 0**, en el que presentan conductas irresponsables, falta de autocontrol, falta de respeto a los compañeros y educador/a, falta de metas a medio y largo plazo y/o desinterés por su futuro.

NIVEL 1 : Respeto por los derechos y sentimientos de los demás

En este nivel se miden actitudes como agredir, interrumpir, intimidar, ignorar a los demás, etc. Es decir, comportamientos que reflejan que no respetan a los demás, como insultar a un compañero porque no batea bien, o porque esté "gordo" y no llega a recoger la bola a tiempo; impedir el paso a los contrarios a la base, bien sea poniéndose en medio como poniendo la zancadilla. Agresiones como la que observamos entre los hermanos o simplemente tirarle la bola a otro compañero con la intención de golpearle o simplemente la agresión hacia

los objetos/materiales utilizados en la actividad. Dentro de las interrupciones se refiere tanto a verbales como a realizar ruidos como el silbato (utilizado por uno de los chicos), gritos, o no respetar el turno de palabra.

Para superar este nivel hay que desarrollar la autorregulación y mejorar la empatía.

La autorregulación se compone de tres procesos, la auto-observación, que los adolescentes sean capaces de observar sus propios comportamientos, que se den cuenta de que han interrumpido la explicación del educador/a o que no han respetado las opiniones de sus compañeros, o los insultos que les han lanzado, etc. Deben de ser conscientes de sus comportamientos para poder regularlos. El auto-juicio es el proceso en el que los adolescentes evalúan su comportamiento en referencia a las metas que se debían conseguir ese día. La auto-reacción son los comportamientos y emociones que se producen en los adolescentes como respuesta a los juicios que el adolescente a realizado sobre su comportamiento (si pide perdón, si se arrepiente, etc.). Para mejorar la autorregulación deben aprender:

- A pensar sobre sus comportamientos.
- A evaluar sus comportamientos y actitudes desde el punto de referencia de las metas que se han propuesto ese día.
- A canalizar las reacciones emocionales y convertirlas en comportamientos de responsabilidad.

Respecto a la empatía (capacidad para entender las emociones y punto de vista de los demás) es muy importante que los adolescentes controlen este concepto para poder seguir avanzando en los demás niveles, por ello se empelarán las sesiones necesarias hasta que sean capaces de demostrar comprensión por lo que sienten los demás.

El educador/a puede proponer un juego sencillo en el que cada uno deberá de observar durante un par de sesiones a un compañero, el que elijan. Deberán de tener en cuenta el tono de voz que utiliza y la expresión de la cara cuando se comunica, para poder descubrir que intenta de decir y cómo se siente. Una vez que crean saber cómo se siente la persona, deberán de pensar cómo mostrar comprensión.

Otros ejercicios para trabajar la autoestima es mediante juego de roles, por grupos, representando escenas en el que el actor principal tendrá que demostrar sus habilidades empáticas hacia los demás.

NIVEL 2: Participación y esfuerzo

Nos centramos en fomentar en los adolescentes la participación y el esfuerzo. El objetivo es proporcionarlos experiencias positivas y estimulantes, así como orientarlos a la maestría y no a la competición. Debemos de quitarle importancia a qué equipo ha realizado más carreras, ya que todos somos un mismo equipo, y centrarnos más en aprender todos a batear de manera más profesional. Si se centran en realizar mejor las diferentes acciones del beisbol, lanzar, recoger la bola o batear, se olvidarán de contar cuantas carreras van realizando.

Por lo que se pudo observar, los adolescentes asocian el éxito con ganar a otros y ser así mejor que los demás, porque pueden hacer cosas que otros no saben. Debemos cambiar ese concepto del éxito, por el de que tener éxito significa mejorar y aprender cosas nuevas. Con ello percibirán que esforzarse les permite progresar. Tienen que entender que los fracasos son parte del proceso de aprendizaje.

Para ello debemos reforzar el aprendizaje, la mejora personal y el esfuerzo. Así como crear un *clima motivacional*.

Para ello es necesario diseñar actividades que se centren en el reto personal, la implicación activa y establecer metas realistas y a corto plazo; implicar a los adolescentes en la toma de decisiones; reconocer el progreso y mejora personal, asegurar la igualdad de oportunidades, centrarse en el esfuerzo: implicar a los adolescentes en la autoevaluación; proporcionar oportunidades y tiempo para la mejora.

NIVEL 3: Autogestión

Se trata de fomentar la autonomía enseñándolos a ser independientes y a asumir responsabilidades. Deben ponerse metas y evaluar resultados.

Primero deberemos asegurarnos de que conocen el significado de una meta. Se propondrán metas de comportamiento, actitudes o progresión del aprendizaje y se negociarán en común con los adolescentes, éstas deben significar algo para ellos, y tienen que estar relacionados con los niveles de responsabilidad. Las metas deben ser concretas, próximas y que se puedan evaluar los cambios y progresos. También deben ser difíciles para que supongan un reto, pero realistas para que se puedan alcanzar. Deben recibir feedback de sus progresos, lo que les motivará y reforzará.

NIVEL 4: Ayuda

Al llegar a este nivel, los adolescentes ya deben haber aprendido la habilidad de la empatía, que se empieza a trabajar en el nivel 1.

Los objetivos que se proponen son ayudar a los demás sin arrogancia, ayudar sólo sin requieren ayuda. Se trata de fomentar los comportamientos de solidarios y evitar los comportamientos egocentristas. Deben aprender a pensar en grupo. Como ejemplos, que uno de los chicos que sabe batear, enseñe o ayude a practicar a otro compañero que no se le dé tan bien, para conseguir que todo el grupo/equipo sepa realizar todas las funciones del deporte. Si seguimos trabajando con la idea de poder jugar al beisbol con otros equipos de diferentes barrios, el objetivo será crear un grupo unido y capacitado para crear una "liga inter-barrios".

El aprendizaje de este nivel es duro y requiere de tiempo.

NIVEL 5: Fuera del gimnasio

El objetivo de este nivel es que apliquen lo aprendido en el PRPS en otros contextos de su vida, bien sea en clase, con la familia, amigos...

Una estrategia es incitar a los adolescentes a que apliquen uno de los objetivos conseguidos en el programa en otro contexto. Un ejemplo, es que uno de los chicos, ayude a sus padres cuidando de sus hermanos menores. Probablemente, comportándose de forma responsable, los padres le ofrecerán algún tipo de gratificación. Este tipo de comportamientos les ofrecen gratificaciones intrínsecas, que él mismo se sienta orgullosos de poder ayudar a sus padres.

ESTRUCTURA DE UNA SESIÓN

Se ha de tener siempre una misma estructura para interiorizar normas y que sepan lo que se espera de ellos en cada momento.

El PRPS tiene unas reglas básicas:

1. Todo el mundo tiene derecho a expresar su opinión de modo que respete a los demás.
2. Los conflictos se deben resolver pacíficamente y tratar de buscar una solución que sea satisfactoria para todos.
3. Colaborar con la buena marcha de la clase, para beneficio de todos.
4. Habrá tiempos muertos y se interrumpirá la actividad cuando el grupo o alguien no colabore y se estropee el funcionamiento del grupo.

1º TOMA DE CONCIENCIA

Los primeros minutos son importantes para la marcha de la sesión, y la idea es que el educador/a vaya saludando a todos los chicos, uno por uno, haciendo un breve comentario sobre la sesión anterior.

Luego, todos sentados en círculo, el educador/a realiza una breve pero clara explicación sobre los objetivos educativos a conseguir en esa sesión. Estos objetivos dependen del nivel que se está trabajando. El educador/a debe comprobar que los adolescentes han comprendido el mensaje.

A continuación se explica la actividad física a realizar, en este caso el beisbol, haciendo un resumen de las reglas básicas del deporte.

También se recuerdan las reglas básicas del programa.

2º LA RESPONSABILIDAD EN ACCIÓN

En este momento se espera que pongan en práctica la responsabilidad de acuerdo a los objetivos del día. Hay que señalar que en el PRPS las actividades deportivas son un medio para enseñar RPS (responsabilidad personal y social), por lo que cualquier actividad puede ser útil siempre que sea motivadora y tenga significado de aprendizaje para los adolescentes.

Recordar que una de las reglas básicas del programa es que se interrumpirá la actividad en el caso de que su funcionamiento no marche correctamente.

3º ENCUENTRO EN GRUPO

Cuando se acabe la actividad física, se volverán a sentar en círculo con el educador/a. En este momento se establece una dinámica con el objetivo de que los adolescentes compartan y expresen sus opiniones, sentimientos e ideas sobre el programa y sobre la sesión.

El educador/a comienza con preguntas abiertas:

- ¿cómo ha funcionado la actividad del día?
- ¿se han cumplido los objetivos educativos?
- ¿qué hemos aprendido hoy?
- ¿cómo podríamos mejorar para conseguirlos?

Debemos dejar tiempo suficiente para que reflexionen y contesten. A medida que avance el programa los chicos deberán ir participando más en las preguntas incluso elaborando conclusiones finales.

4º EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

Sentados en círculo, los adolescentes valoran:

- Su comportamiento en clase, en relación con el nivel trabajado ese día.
- El comportamiento de sus compañeros
- El comportamiento del educador/a

La forma de hacer será, si la evaluación es positiva, los adolescentes harán este gesto.



Si la evaluación es negativa



Y si la evaluación es media

