



Caballero, P. (2015). Percepción del alumnado de formación profesional sobre los efectos de un programa de desarrollo positivo (modelo de responsabilidad de Hellison). *Journal of Sport and Health Research*. 7(2):113-126.

Original

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL SOBRE LOS EFECTOS DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO POSITIVO (MODELO DE RESPONSABILIDAD DE HELLISON)

VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT THE EFFECTS OF A POSITIVE DEVELOPMENT PROGRAM (RESPONSIBILITY HELLISON'S MODEL)

Caballero, P.¹

¹*Facultad del Deporte. Universidad Pablo de Olavide*

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

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



Received: 20-2-2014
Accepted: 15-10-2014



RESUMEN

El desarrollo positivo es una perspectiva interdisciplinar que está sirviendo de guía para la elaboración de programas de intervención orientados al desarrollo personal y social a través de la actividad física y el deporte en adolescentes.

En el presente estudio, se ha implementado un programa basado en el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2011), junto con la pedagogía de la aventura, para posibilitar el tratamiento pedagógico específico de las actividades físicas en el medio natural (Caballero-Blanco y Delgado-Noguera, 2014).

El objetivo de la investigación fue conocer la percepción del alumnado del ciclo formativo en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural (21 alumnos), sobre los efectos del programa.

El programa se implementó durante 5 meses, 15 horas a la semana, por tres profesores, en tres módulos profesionales diferentes. El instrumento empleado fue la entrevista individual semiestructurada, que se empleó tras la intervención. Las entrevistas se analizaron siguiendo el análisis sociológico de sistemas de discursos (Conde, 2009).

Los resultados obtenidos muestran que los alumnos han percibido una evolución positiva en cuanto al desarrollo personal y social, así como en la cualificación profesional. Por tanto, es posible concluir que el programa ha generado efectos positivos sobre los alumnos.

Palabras clave: (desarrollo positivo en jóvenes, modelo de responsabilidad personal y social, actividades en la naturaleza, percepción del alumnado).

ABSTRACT

The positive development is an interdisciplinary perspective that is serving as a guide for developing intervention programs aimed at personal and social development through sport and physical activity in adolescents.

In this study, we was implemented a program based on personal and social responsibility Hellison' model (2011), complemented with a adventure pedagogy, which allow special educational treatment of the outdoor activities (Caballero-Blanco y Delgado-Noguera, 2014).

The purpose of this study was to asses the vocational education outdoor activities student's (21 students) perceptions about the effects of the program.

The program was implemented a long five months, which meant 15 hours per week, by three teachers in three different professional modules. The instrument used was the semi-structured individual interviews, applied after the program. To analyse the interviews of students, we used the sociological analysis of systems of discourse (Conde, 2009).

The results obtained show that students has perceived a positive trend about personal and social development, as professional qualification. Therefore, it is possible concluded that the program has developed positive effects on students.

Keywords: (positive young development, personal and social responsibility model, outdoor activities, students' perceptions).



INTRODUCCIÓN

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

Proviene del marco teórico de la psicología positiva (área emergente dentro de este campo) y parte de la base de que la psicología no sólo tiene el objetivo de evaluar y tratar enfermedades mentales, sino que también tiene la función de investigar acerca de las fortalezas y virtudes humanas y los efectos que éstas tienen en las vidas de las personas y en las sociedades en que viven (Seligman y Csikszentmihaly, 2000; Prada 2005).

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

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

Actualmente existe un amplio consenso acerca del contexto privilegiado que supone la actividad física y el deporte en la promoción del desarrollo positivo en niños y jóvenes (Danish, Fazio, Nellen y Owens, 2002; Escartí et al., 2009; Fraser-Thomas, Côté y Deakin, 2005; Hayden, 2010; Hellison, 2011; Jiménez y Durán, 2004; Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones, 2005; Pardo, 2008; Weiss, 2008; Weiss y Wiese-Bjornstal, 2009; Wright y Li, 2009). Y en concreto, las actividades físicas en el medio natural (AFMN) se consideran un medio ideal para el desarrollo positivo de los jóvenes (Gilbertson, Bates, McLaughlin y Ewert, 2006; Hansen y Parker, 2009;

Hellison, 2011; Parra, 2001; Jiménez y Durán, 2004; Prouty, Panicucci y Collinson, 2007; Santos y Martínez, 2008).

Dentro de los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física, cabe destacar aquellos que han tenido mejores resultados y una gran repercusión/difusión a nivel internacional, como son: SUPER (Danish et al., 2002), First Tee (Petlichkoff, 2004), Play it Smart (Petitpas, Van Raalte, Cornelius y Presbrey, 2004), Sport Education (Siedentop, Hastie y Van der Mats, 2004) y Teaching Personal and Social Responsibility (Hellison, 2011).

Los resultados de estos programas muestran que a través de la actividad física se pueden conseguir una serie de beneficios como desarrollar habilidades sociales, fomentar la motivación intrínseca, empatía, conductas prosociales, autorregulación, liderazgo, responsabilidad, etc. (Danish et al., 2002; Escartí et al., 2009; Fraser-Thomas et al., 2005; Hayden, 2010; Hellison, 2011; Jiménez y Durán, 2004; Petitpas et al., 2005; Pardo, 2008; Roth y Brooks-Gunn, 2003; Weiss, 2005; Weiss y Wiese-Bjornstal, 2009; Wright y Li, 2009).

Entre estos programas, el modelo de responsabilidad personal y social (Teaching Personal and Social Responsibility, TPSR) de Hellison (2011), es el que se ha utilizado como base para diseñar el programa de intervención aplicado en el presente estudio. Su utilización se debe a las siguientes razones:

- La finalidad del TPSR es común con las necesidades del colectivo objeto de estudio y con los objetivos del ciclo formativo en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural.
- Presenta objetivos, estrategias metodológicas, etc., estructurados, claros y sistematizados.
- Apuesta por integrar el desarrollo personal y social a la vez que los aprendizajes propios de la actividad física.
- Posibilita la utilización de otras metodologías específicas para educar “en” y “a través” de las actividades físicas en el medio natural.
- Está ampliamente contrastado como un sólido ejemplo del desarrollo positivo a través de la actividad física (Escartí et al., 2009; Hellison, 2011; Hellison, Cutforth, Kallusky, Parker y



Stiehl, 2000; Hellison y Walsh, 2002; Petitpas et al., 2005; Sandford, Armour y Warminghton, 2006; Wright y Li, 2009).

- El TPSR ha sido adaptado al contexto educativo español y se han desarrollado herramientas de evaluación específicas en castellano (Escartí, 2005; Escartí et al., 2009).

El TPSR contribuye al desarrollo positivo desde la finalidad de promover la responsabilidad personal y social. El modelo entiende la responsabilidad como cargo u obligación moral respecto a uno mismo y a los demás; por lo que los valores relacionados con la responsabilidad personal son el esfuerzo y la autonomía; y los valores relacionados con la responsabilidad social son el respeto a los sentimientos y derechos de los demás, la empatía y la sensibilidad social (Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez y Marín, 2011).

A pesar de que el TPSR se ha aplicado en diferentes contextos, tanto en España como a nivel internacional (clases de educación física, clubes deportivos, actividades extraescolares, campamentos de verano, etc.), existe una laguna en cuanto a intervenir e investigar en estudiantes de formación profesional, así como en programas donde el contenido principal sean las actividades físicas en el medio natural (Caballero, 2012).

La aplicación del TPSR en el ciclo formativo de CAFD, es especialmente adecuado, puesto que un alumno que obtengan el título de técnico de CAFD, debe estar cualificado para trabajar como guía de rutas de senderismo, bicicleta y caballo, siendo responsable legal de la seguridad de un grupo de personas a su cargo, en un entorno de gran incertidumbre como es el medio natural (Ayora, 2008; Caballero, 2012).

El presente estudio pretende complementar las investigaciones realizadas sobre el TPSR, al diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención basado en el modelo de responsabilidad, con el objetivo de promover la responsabilidad personal y social en alumnos del ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural (CAFD).

En este sentido, el objetivo de la investigación ha sido conocer la percepción del alumnado sobre los efectos del programa de desarrollo positivo.

MATERIAL Y MÉTODO

Participantes y contexto

En el presente estudio participaron 21 alumnos (12 chicos y 9 chicas), con edades comprendidas entre los 16 y los 23 años ($M = 17,77$, $DT = 2,27$), de los 30 alumnos que componían el grupo clase pertenecientes al primer curso del ciclo formativo de CAFD, de un centro ubicado en la provincia de Huelva. Dicho centro está emplazado en un entorno rural, en el que los alumnos pertenecen a familias de nivel socioeconómico de clase media.

Los alumnos que no participaron en el estudio fue por uno de los siguientes motivos: eran repetidores y no cursaban los tres módulos profesionales en los que se realizaba la intervención, abandonaron la enseñanza al final del primer trimestre o fueron excluidos por baja asistencia (el criterio establecido fue asistir como mínimo al 90% de las sesiones).

El equipo docente estuvo compuesto por tres profesores (2 hombres y 1 mujer), con las siguientes edades: 36 y 50 años los hombres y 39 años la mujer. Todos eran licenciados en ciencias de la actividad física y el deporte, con más de dos años de experiencia en la enseñanza de dicha titulación y participaron de forma voluntaria en el estudio.

Diseño de investigación

En el presente estudio se utilizó el estudio de casos para determinar la percepción de los alumnos sobre los efectos del programa de desarrollo positivo.

Variables del estudio

La variable independiente es el programa de desarrollo positivo diseñado (basado en el programa de responsabilidad personal y social). Y la variable dependiente es la percepción del alumnado sobre el aprendizaje.



Instrumentos

Entrevista

Para determinar la percepción del alumnado sobre los efectos del programa de desarrollo positivo se utilizó la entrevista individual semiestructurada (Patton, 2002).

Las preguntas realizadas a los alumnos para determinar su percepción sobre los efectos producidos, fueron: ¿crees que el programa te ha ayudado a estar más cualificado en tu futuro profesional?; ¿crees que el programa te ha ayudado a mejorar en tu desarrollo personal?; ¿en qué medida consideras que los profesores de los módulos de medio terrestre, bicicleta y caballo, son conscientes de tus mejoras a nivel personal y profesional?; ¿en qué medida consideras que tus padres, son conscientes de tus mejoras a nivel personal y social?

Programa de intervención

La estructura del programa de intervención aplicado se basa en el TPSR (Hellison, 2011), y se complementa con una serie de estrategias metodológicas específicas, basadas en la metodología pedagogía de la aventura (Parra 2001; Parra, Caballero y Domínguez, 2009), que permiten abordar el tratamiento pedagógico específico de las AFMN (Caballero, 2012).

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

Respecto al programa de intervención, se estructura en: finalidad, niveles de responsabilidad y objetivos, pilares metodológicos, estrategias metodológicas generales, estrategias metodológicas específicas, estructura de la sesión y contenidos (Caballero y Delgado-Noguera, 2014).

El programa está explicado en profundidad en Caballero-Blanco y Delgado-Noguera, 2014. Para el presente estudio, de los diferentes elementos del programa, cabe resaltar la finalidad y los niveles de responsabilidad.

a) Finalidad

La finalidad del programa es que los alumnos desarrollen una serie de capacidades y habilidades sociales, que les permitan ser responsables de sí mismos y de los demás, para ser eficientes en su entorno social.

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

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

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



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



b) Niveles de responsabilidad

El programa se ha estructurado en cinco niveles, que permiten orientar el proceso de intervención para conseguir las capacidades y habilidades propuestas (Tabla 1). En cada sesión, el profesor decide qué nivel o niveles van a tener una mayor relevancia y sobre qué objetivos didácticos se va a incidir de forma especial. La puesta en práctica de los niveles de responsabilidad, se propone realizarla de forma progresiva, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque desde el inicio se trabajan los niveles de forma conjunta.

Tabla 1. Niveles de responsabilidad y objetivos principales asociados.

NIVEL DE RESPONSABILIDAD	Objetivo principal
Nivel 1: establecer un clima de aula positivo	Establecer un ambiente positivo entre los integrantes del programa (atmósfera física y psicológica segura).
Nivel 2: participación y esfuerzo	Fomentar la participación y el esfuerzo en las actividades y orientar su motivación hacia el aprendizaje.
Nivel 3: autonomía	Desarrollar la capacidad de autonomía del alumno.
Nivel 4: ayuda y liderazgo	Fomentar el desarrollo de una serie de habilidades sociales que participan en el rol de liderazgo.
Nivel 5: transferencia	Promover la transferencia de las capacidades y habilidades adquiridas fuera del aula.

Implementación del programa

La correcta implementación del programa requiere de una formación específica del profesorado sobre los distintos componentes del programa diseñado (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis, 2010a; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010b). El investigador principal fue el responsable de impartir el curso de formación inicial (de 30 horas de duración, durante el mes de septiembre previo a la intervención) y de realizar la formación continua (reuniones cada quince días con los profesores, durante toda la intervención).

En todas las sesiones participaron dos profesores al mismo tiempo, pero con un rol diferente: uno como profesor principal (encargado de implementar el programa) y otro como profesor de apoyo (ayudando en las tareas docentes) (Tabla 2).

Tabla 2. Relación de profesores principales y de apoyo en los tres módulos profesionales que forman parte del programa.

MÓDULO PROFESIONAL	ROL DEL PROFESOR	
	Profesor principal	Profesor de apoyo
Desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre	Profesor 1	Profesor 3
Conducción de grupos en bicicletas	Profesor 2	Profesor 3
Conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos	Profesor 3	Profesor 2

La intervención comenzó en el mes de octubre y terminó en el mes de febrero inclusive (5 meses). Se aplicó durante las clases de tres módulos profesionales, que forman parte de la titulación de técnico en CAFD: desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre; conducción de grupos en bicicletas; y conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos. Cada uno de los tres módulos profesionales objeto de la intervención, se impartió con una frecuencia de una sesión por semana, con una duración de la clase de 4 a 6 horas (en función de la carga horaria determinada en el currículo para cada módulo y las necesidades docentes).

Procedimiento de la recogida de datos

Previo consentimiento de los padres/tutores y de los alumnos, y con el visto bueno del profesorado, el investigador principal fue quién realizó las entrevistas con los alumnos. Después del periodo de intervención (mes de marzo), tuvo lugar la entrevista semiestructurada de forma individual con cada uno de los seis alumnos. La entrevista integró todas las preguntas del guión previamente establecido, con la posibilidad de aclarar y/o profundizar aquellos aspectos relevantes para el investigador a lo largo de la misma. Toda la conversación se registró en una grabadora digital (Sony ICD-PX820) para su posterior análisis.



Del total de los 21 alumnos que han formado parte de la investigación, la entrevista se realizó a 6 alumnos. Para seleccionar a los seis alumnos, se siguieron los mismos criterios que en la investigación de Wright y Burton (2008):

- Conservar la proporción de género: el objetivo es mantener la misma ratio chicos/chicas en las entrevistas que la existente en las clases.
- Representatividad en los efectos del programa: el propósito es analizar a alumnos con diferente grado de consecución de los objetivos/aprendizajes del programa.

Por lo tanto, se entrevistó a 3 chicos y 3 chicas, entre los que 2 habían obtenido un grado de consecución de los objetivos bajo, otros 2 medio y otros 2 alto (respectando en cada nivel que hubiera igualdad de género, es decir, un chico y una chica).

Análisis de las entrevistas

El análisis de las entrevistas de los alumnos se realizó siguiendo el proceso establecido por Conde (2009), denominado análisis sociológico de sistemas de discursos. El investigador principal fue la persona encargada de realizar dicho análisis.

RESULTADOS

El análisis realizado de las entrevistas a los alumnos del grupo intervención tras la aplicación del programa, ha dado lugar a estructurar los resultados en las siguientes dimensiones:

- Efectos generales relacionados con la cualificación profesional.
- Efectos relacionados con el desarrollo personal y social.
- Percepción de los alumnos sobre las evidencias de sus aprendizajes por parte de sus profesores.
- Percepción de los alumnos sobre las evidencias de sus aprendizajes por parte de sus padres.

Efectos generales relacionados con la cualificación profesional

Las respuestas de los alumnos muestran que han adquirido una serie de aprendizajes relacionados con

los contenidos a nivel técnico del ciclo formativo en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural. Estos conocimientos y habilidades técnicas forman parte intrínseca de su cualificación profesional.

A1: “El profesor P2 me han enseñado como dirigir una ruta; he cogido mucha experiencia en bici. En caballo he aprendido muchas cosas también y como es lo que más me gusta, es en lo que más entusiasmo he puesto. Me han enseñado como cepillarlo, porque yo tenía caballo pero lo cepillaba de aquella manera”.

A4: “He mejorado en el sentido de aprender a cómo hacer las actividades (...) creo que he mejorado gracias al programa, a los profesores y a los alumnos”.

A5: “He mejorado en técnicas deportivas que desconocía de media montaña, en la bicicleta de montaña; creo que he cogido confianza con el caballo, que jamás me había acercado a un caballo y eso que mi abuelo tenía caballos y me daban miedo. A nivel de caballos creo que he aprendido bastante, no sabía nada y ahora puedo defenderme”.

La percepción de los alumnos sobre el grado de aprendizajes alcanzados respecto a la labor como guía de rutas a pie, en bicicleta y a caballo ha sido muy alta; aunque algunos demandan una mayor duración de este ciclo formativo, para poder profundizar y ampliar los conocimientos en este campo profesional.

A2: “Yo pienso que he aprendido muchísimas cosas, que me gustan y que me van a ayudar en un futuro. Las cosas que hemos aprendido son útiles, para mí si (...)”.

A5: “(...) se ha aprendido lo básico para llegar a ser un monitor, pero que si se aprendiera más sería mucho mejor, pero no da tiempo. Hemos aprendido técnicas básicas que es lo que tu vas a utilizar en una empresa de turismo activo después”.

A5: “(...) hemos aprendido un montón de cosas en muy poco tiempo, pero creo que al ciclo le faltan horas”.



A6: *“Yo me veo bastante capacitada para el tiempo que hemos tenido. En algunas clases me hubiera gustado haber aprendido más, pero he aprendido mucho”.*

Efectos generales relacionados con el desarrollo personal y social

En cuanto al desarrollo personal y social, las respuestas de los alumnos dejan ver que han percibido una evolución a lo largo de la intervención. Cada alumno ha expresado de forma distinta el desarrollo personal y social percibido; por ejemplo A1 explica: *“(...) me han ayudado a ser más persona”*; A2 comenta: *“yo creo que soy hasta un poco más madura (...)”*; A5 dice: *“nos han enseñado valores (...)”*; A6 expone: *“a nivel personal he ido de menos a más, en todos los sentidos (...)”*.

A1: *“A mi me ha enseñado mucho, aprendes mucho sobre ti (...) me han ayudado a ser más persona”.*

A2: *“Yo creo que soy hasta un poco más madura; porque yo soy una cabeza loca y a la hora de montar un rapel y eso tienes que tener más cabeza, tienes que pensarte mas las cosas; y si que pienso que estoy más centrada”.*

A2: *“He aprendido técnica de escalada, rapel bicicleta, de caballo y de todo, pero a nivel personal para mi es lo mas importante (...)”.*

A5: *“Nos han enseñado valores, que por medio del juego se pueden aprender bastante bien. Como por ejemplo el juego que hicimos el otro día de pasar la frontera, que tu aprendes lo que tiene que realizar una persona para llegar a España. Son cosas que te educan en tu vida, no solamente en lo que tu estás haciendo como en el trabajo que tu quieres desempeñar, sino que también te ayudan a tu vida diaria, a aprender cosas nuevas y a entender muchas cosas que no entendemos ahora mismo”.*

A6: *“A nivel personal he ido de menos a más, en todos los sentidos: a nivel de integrarme en el grupo, a nivel de dirigir un juego, a nivel de relacionarme con los profesores, de realizar las actividades, de poner más empeño en las actividades, a nivel de estudios también”.*

Respecto al desarrollo personal, los alumnos A1 y A3 han destacado que han mejorado en el desarrollo de su autoestima; que tras finalizar este periodo del curso ha aumentado su autovaloración, se sienten capaces de afrontar retos que antes eran impensables.

A1: *“Me ha enseñado muchísimo y muchas cosas que no sabía de mi misma. Yo antes no me valoraba, me daba igual; y ahora me han enseñado a valorarme, con las reflexiones; me han enseñado a tener más confianza en mi misma, me ha enseñado muchas cosas”.*

A3: *“(...) me ha ayudado a valorarme más a mi misma, de decir: ostras, que soy capaz; y no pensar siempre que no voy a llegar. Todo el mundo somos capaces; primero hay que intentarlo y luego se dice que no; no hay que ir siempre con el no por delante”.*

En relación al desarrollo social, distintos alumnos han señalado que tras el periodo de intervención del programa han mejorado en la relación con los demás. Señalan que ahora son capaces de trabajar mejor en grupo y de entablar una conversación con una persona que no conocen.

A1: *“Me han enseñado a ser más social con la gente, me han enseñado como trabajar en grupo, como tratar a la gente. A mi me daba mucha vergüenza hablar como ahora estoy hablando contigo, antes no lo hubiese hecho (...)”.*

A2: *“(...) sobre todo relacionarme con los demás. El no tener tanta vergüenza a lo mejor, ha hablar con una persona que no conozco (...)”.*

A4: *“He mejorado en relacionarme con la gente, porque he cogido más confianza. Cuando tu te encuentras ante un grupo de clientes no puedes estar cortado, tienes que tener tu la iniciativa y hablarle a ellos. Al principio entré como más cortado y al final te abres más a la gente”.*

A5: *“He mejorado la relación con las personas. Hemos aprendido otras maneras de ver la vida (...)”.*



Percepción de los alumnos sobre las evidencias de sus aprendizajes por parte de sus profesores

Los alumnos entrevistados piensan que sus profesores son conscientes de las mejoras que han tenido en relación al desarrollo personal y social.

A2: “Yo creo que si se han dado cuenta; hemos ido poco a poco y el aprobar significa que has ido evolucionando. Y a nivel personal no se si se habrán dado cuenta; por lo que le han dicho a mis padres cuando han venido a recoger las notas si que me ven como yo por ejemplo te lo he explicado; que he madurado, que no soy tan loca (...)”.

A4: “Yo creo que si, que con las cosas que me han dicho yo creo que saben que he mejorado (...)”.

A6: “Creo que ellos tienen una buena valoración de mí, de cómo he evolucionado (...)”.

En el caso de A3 y A5 se observa que han tratado de hacerle ver a los profesores sus progresos.

A3: “Yo creo que se han dado cuenta de la mayoría, porque me he esforzado para que ellos lo vieran y si no lo veían ellos por lo menos para que se me quedase a mí”.

A5: “P2 yo creo que si puede darse cuenta de todas las cosas técnicas que he aprendido, y yo creo que sí, porque también yo se lo he dicho muchas veces (...)”.

Por medio de la explicación de situaciones, A1 y A5 indican como han percibido que sus profesores han evidenciado su progresión.

A1: “Yo pienso que si, me imagino que si. De vez en cuando me dicen: A1 has mejorado en esto. Por ejemplo, cuando hice de guía en bicicleta, tuve mis defectos y me vine abajo personalmente. Y luego lo hablé con P2, y la segunda vez que me puso de guía, pues se dio cuenta de que había cambiado y cuando terminamos me lo dijo: mira, personalmente has estado mucho más fuerte, has crecido”.

A5: “(...) por ejemplo, P1 me ha dado alguna responsabilidad bastante grande alguna vez, como por ejemplo tirar a un niño por un rapel; cuando te llama y te dice: venga A5 vete arriba y ve tirando a los niños. Pues dices tu, confía en mí, entonces eso quiere decir que el profesor confía en mí y que sabe que tu tienes el concepto aprendido”.

Solamente un alumno (A5) ha comentado que un profesor no era totalmente consciente de sus aprendizajes.

A5: “Yo creo que en algunas cosas si y en otras no. P3 por ejemplo en caballos se habrá dado cuenta de que he mejorado desde que empecé el curso, pero no sabe todo lo que puedo llegar a hacer ahora mismo con un caballo, sabiendo ella el miedo que yo le tenía al principio (...)”.

Percepción de los alumnos sobre las evidencias de sus aprendizajes por parte de sus padres.

Todos los alumnos entrevistados han señalado que sus padres son conscientes de su desarrollo personal a lo largo del curso y de los aprendizajes adquiridos.

A1: “Claro, si; mis padres los que más. Yo llego a casa y cuento siempre lo que he estado haciendo. Ellos saben que he mejorado mucho, que me gusta esto, que me voy a dedicar a este tema; entonces pues se alegran mucho por mí”.

A3: “La verdad es que si. He ido al senderismo de Santa Ana y cuando me vieron hacer el rapel me dijeron: yo no me imaginaba que tu sabías hacer esto. Yo me siento muy a gusto con que digan que soy capaz. Si que valoran mi trabajo”.

A4: “Yo creo que si, que se han dado cuenta de que he mejorado respecto al año pasado”.

En el caso de A2 y A6, se observa que en años anteriores habían tenido poco interés por los contenidos que le ofrecieron en su formación y, sin embargo, este año han tenido una gran motivación por aprender los contenidos abordados en el ciclo



formativo (y en el programa implementado), habiéndose observado este cambio de actitud y de comportamientos por parte de sus padres.

A2: “Si, yo creo que mis padres si porque me conocen y me han visto mas centrada. Antes no estudiaba porque no me gustaba lo que estudiaba, entonces no estudiaba. Y ahora me han visto centrada, haciendo mis cosas, mi trabajo todos los días; y antes de salir siempre he hecho mis cosas sin que mi madre me tuviera que decir nada; antes siempre tenía que hacerlo. He sido más responsable”.

A6: “(...) el año pasado yo estaba en cuarto de ESO, estudiaba pero estaba todo el rato por ahí, jugando al fútbol, ... mi casa la pisaba poquísimos. Y mi madre este año ve otra imagen de mí, porque ve que me he esforzado, ve que apenas salgo por las tardes; me dice: A6, ¿como has cambiado tanto? Y a veces me dice ella: vete a dar una vuelta, tranquilo, despéjate. Creo que en todos los sentidos he evolucionado”.

Una situación especial es la que plantea A5, puesto que piensa que su madre sí es consciente de la evolución realizada durante este periodo de tiempo y de los aprendizajes alcanzados, mientras que su padre percibe la formación que está realizando (en el ciclo formativo y en el programa) de poca relevancia para su futuro.

A5: “Yo creo que mis padres son conscientes, pero mi padre es muy cabezón y yo creo que el no quiere darse cuenta de todas las cosas que yo estoy aprendiendo aquí; el se cree que esto es estar aquí de juerga, es estar todo el día montado en un caballo,... y el no sabe que después tenemos nuestra teoría y que en nuestra teoría vienen cosas importantes que tu vas a aprender en tu vida. Mi madre quizá en ese aspecto sí que se ha dado más cuenta de las cosas que yo he aprendido; no es que me pregunte más sino que tengo más confianza con mi madre que con mi padre y se lo cuento más a ella”.

Otro aspecto distinto se observa en la entrevista de A1; ella expone que sus padres conocen la capacidad de trabajo que tiene para conseguir una meta o un objetivo planteado y que saben los resultados académicos que está obteniendo.

A1: “Sabén que yo puedo y que yo me planteo mis metas y las consigo, antes o después las consigo. Yo me puse como meta acabar este ciclo formativo, porque me costó mucho entrar; porque me tuve que presentar en septiembre en cuarto de la ESO para recuperar, y recuperé (...) Las cosas que me gustan como esta, saben que como me las proponga las consigo. Y han visto ya, ayer les dije más o menos mis notas, y les ha parecido muy bien”.

DISCUSIÓN

El análisis y evaluación de la percepción de los participantes del estudio (en concreto, de los alumnos) sobre los aprendizajes producidos por el programa, es una variable de gran interés que se ha empleado con cierta asiduidad en investigaciones previas sobre el TPSR (Gordon, 2007, Hellison y Walsh, 2002; Marín, 2011; Pardo, 2008; Pascual, Escartí, Llopis y Gutiérrez, 2011).

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas han puesto de manifiesto que el alumnado ha percibido una evolución positiva a lo largo de la intervención, que engloba tanto al desarrollo personal y social, como la cualificación profesional.

Los alumnos han señalado una mejora en el desarrollo personal y social, o dicho de otra forma, en el aprendizaje de competencias personales y sociales, que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida (Escartí et al., 2009). En este tipo de aprendizajes, han destacado la mejora de la autoestima, la autovaloración, la relación con los demás y el desarrollo de la autonomía.

Estos resultados concuerdan con los encontrados en otras investigaciones en las que se ha empleado el TPSR (Gordon, 2007; Pardo, 2008). Tras la implementación del programa, el alumnado manifestó haber percibido una evolución positiva a nivel personal, habiendo mejorado en la capacidad de comunicación, autoestima, autonomía, motivación, resolución de conflictos y/o cooperación.

Respecto a la cualificación profesional, han señalado la adquisición de una serie de aprendizajes relacionados con las competencias profesionales, es decir, aprendizajes que forman parte de los contenidos técnicos del ciclo formativo de CAFD. En



el estudio de Gordon (2008) se puede observar unos efectos similares sobre el alumnado, con la diferencia de que la mejora del aprendizaje se ha producido en contenidos de actividad física propios del curriculum de educación física para secundaria en Nueva Zelanda.

En relación a la percepción de los alumnos sobre las evidencias de sus aprendizajes por parte de sus profesores, existe consenso entre el alumnado en pensar que sus profesores son conscientes de las mejoras que han tenido en relación al desarrollo personal y social.

Y en cuanto a la percepción de los alumnos sobre las evidencias de sus aprendizajes por parte de sus padres, también existe una opinión generalizada en señalar que sus padres son conscientes de su desarrollo personal a lo largo del curso y de los aprendizajes adquiridos.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

El alumnado del ciclo formativo en CAFD ha percibido que el programa de intervención aplicado ha contribuido a su desarrollo personal y social; en concreto, el alumnado ha señalado una mejora en relación a la autoestima, la autovaloración, la capacidad de trabajar en grupo, así como la capacidad de autonomía.

Los alumnos también han percibido que se ha producido una mejora de su cualificación profesional, señalando que se han desarrollado una serie de conocimientos y habilidades específicas de la labor como guías de rutas a pie, en bicicleta y a caballo.

Además, consideran de forma mayoritaria que tanto los profesores como sus padres han sido conscientes de su evolución positiva.

La percepción del alumnado para conocer los efectos del programa sobre los mismos es una variable de gran utilidad, que se puede complementar en futuros estudios con la opinión del profesorado; de forma que permita realizar una triangulación de los resultados y se aporte una mayor validez interna al estudio.

También puede ser de interés conocer la opinión de los padres, así como de otros agentes educativos del

centro que puedan estar en contacto con el alumnado (director del centro, jefe de estudios, personal del pas).

En próximas investigaciones, puede ser interesante comparar la percepción del alumnado en relación a los aprendizajes obtenidos entre un grupo experimental y un grupo control.

AGRADECIMIENTOS

El estudio se ha financiado mediante el incentivo de formación de personal docente e investigador predoctoral en las Universidades Públicas de Andalucía, en áreas de conocimiento consideradas deficitarias por necesidades docentes (2008-2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ayora, A. (2008). *Gestión del riesgo en montaña y en actividades al aire libre*. Madrid: Editorial desnivel.
2. Caballero, P. (2012). *Diseño y evaluación de un programa de responsabilidad personal y social a través de actividad física en el medio natural en alumnos de formación profesional*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
3. Caballero-Blanco, P. y Delgado-Noguera, M.A., (2014). Diseño de un programa de desarrollo positivo a través de la actividad física en el medio natural. *Journal of Sport and Health Research*, 6 (1), 29-46.
4. Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H. y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591, 98-124.
5. Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos. Cuadernos metodológicos*, 43. Madrid: CIS.
6. Danish, S. J., Fazio, R. J., Nellen, V. C., y Owens, S. S. (2002). Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance



- adolescent development. En J. L. Van Raalte y B. W. Brewer (2002). *Exploring sport and exercise psychology* (2nd ed., pp. 269-288). Washington, DC: American Psychological Association.
7. Escartí, A. (2005). El programa de responsabilidad personal y social: aspectos conceptuales y metodológicos. En Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (coord.). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (pp. 29-47). Barcelona: Graó.
 8. Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 62 (1-2), 45-52.
 9. Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Llopis, R. (2010a). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to Improve Self-Efficacy during Physical Education Classes for primary School Children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (3), 387-402.
 10. Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Marín, D. (2010b). Application of Hellison's Teaching Personal Social Responsibility model in Physical Education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 667-676.
 11. Fraser-Thomas, J., Côté, J. y Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical education and sport pedagogy*, 19, 19-40.
 12. Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T. y Ewert, A. (2006). *Outdoor education. Methods and strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
 13. Gordon, B. A. (2007). *An examination of an implementation of the Responsibility Model in a New Zealand education programme*. [Tesis doctoral no publicada]. Massey University, Massey, Nueva Zelanda.
 14. Hansen, K. y Parker, M. (2009). Rock climbing: an experience with responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80 (2), 17-24.
 15. Hayden, L. A. (2010). *The power of a caring climate: assessing the fidelity of team support to Hellison's responsibility model and student-athletes perceived outcomes of participating in team support*. [Tesis doctoral]. University of Boston, Boston, EEUU.
 16. Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3^{er} ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
 17. Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, T., Parker, M. y Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity: linking universities and communities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
 18. Hellison, D. y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
 19. Jiménez, P. y Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.
 20. Llopis-Goig, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M. y Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un Programa de Responsabilidad Personal y Social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 2011, 23 (3), 445-461.
 21. Marín, 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*. [Tesis doctoral]. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València.
 22. Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. [Tesis



- doctoral no publicada]. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.
23. Parra, M. (2001). *Programa de actividades físicas en la naturaleza y deportes de aventura para la formación del profesorado de segundo ciclo de secundaria*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Granada, Granada, España.
 24. Parra, M., Caballero, P. y Domínguez, G. (2009). Estrategias metodológicas para las actividades recreativas en el medio natural. En M. E. García (coord.). *Dinámicas y estrategias de re-creación* (pp. 199-260). Barcelona: Graó.
 25. Parra, A., Oliva, A y Antolín, L. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30 (3), 265-275.
 26. Pascual, C., Escartí, A., Llopis, G. y Gutiérrez, M. (2011). La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social (PRPS) en los estudiantes. *Ágora*, 13 (3), 341-361.
 27. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^{er} ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
 28. Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. y Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
 29. Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., Cornelius, A., y Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 325-334.
 30. Petlichkoff, L. M. (2004). Self-regulation skills for children and adolescents. In M.R. Weiss, *Developmental sport and exercise psychology* (pp. 273-292). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
 31. Prada, E. C. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. *Revista electrónica psicología positiva.com*. Disponible en <http://www.psicologia-positiva.com/revistahtm>
 32. Prouty, D., Panicucci, J. y Collinson, R. (2007). *Adventure education. Theory and applications*. Champaign, IL: Human Kinetics.
 33. Roth, J. y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answer from research and practice. *Applied developmental science*, 7 (2), 94-111.
 34. Sandford, R. A., Armour, K. M. y Warminghton, P. C. (2006). Reengaging disaffected youth through physical activity programmes. *British educational research journal*, 32, 251-271.
 35. Santos, M. L. y Martínez, F. (2008). *Las actividades en el medio natural en la escuela. Consideraciones para un tratamiento educativo*. *Wanceulen E.F. Digital*, 4, 26-53.
 36. Seligman, M. y Csikszentmihaly, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American psychologist*, 55, 5-14.
 37. Siedentop, D., Hastie, P. y Van der Mats, H. (2004). *Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
 38. Weiss, M. R. (2008). "Fields of dreams". Sport as a context for youth development. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 79, 434-449.
 39. Weiss, M. R. y Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). Promoting positive youth development through physical activity. *Research Digest*, 10 (3), 1-8.
 40. Wright, P. M. y Burton, S. (2008). Implementation and Outcomes of a Responsibility-Based Physical Activity program Integrated Into an Intact High School Physical Education Class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.
 41. Wright, P. M. y Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (3), 241-251.

