

El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte

Luis Miguel Ruiz, Pedro Rodríguez

Universidad de Castilla La Mancha-Toledo

Thomas Martinek, Tammy Schilling

Universidad de Carolina del Norte-Greensboro

Luis Javier Durán, Pedro Jiménez

Universidad Politécnica de Madrid

Resumen

Las tremendas transformaciones que la educación española está sufriendo en la actualidad están provocando la necesidad de repensar muchas de las costumbres y usos habituales de las actividades pedagógicas. En el caso de la Educación Física y del deporte en el medio escolar, sus posibilidades han sido objeto de numerosos análisis y son muchos los estudiosos que consideran que los diferentes contextos que pueden crearse a través de este tipo de actividades son clave para el desarrollo de valores y actitudes sociales, necesarias para un buen desarrollo personal. Este es el caso del *Proyecto Esfuerzo* desarrollado hace más de diez años por el profesor Tom Martinek en Greensboro (Carolina del Norte) a partir de las ideas de Don Hellison sobre responsabilidad social y personal. En el presente artículo se realiza un análisis de dicho proyecto, de sus objetivos y finalidades, con la intención de que los lectores interesados se sientan atraídos por la consulta directa de la literatura que sobre el mismo se ofrece en su apartado final. Estamos convencidos de que trabajos como el realizado por el Dr. Martinek y sus colaboradores tienen mucho que aportar a nuestra educación, que en la actualidad está experimentando una de sus mayores transformaciones sociales y culturales y en la que términos como responsabilidad personal y social empiezan a ser motivo de interés y preocupación.

Palabras claves: responsabilidad, Proyecto Esfuerzo, mentores, liderazgo, valores, actitudes, deporte y Educación Física.

Abstract: *Project Effort. A model for the Development of Social and Personal Responsibility through Sport*

The many transformations which Spanish Education is currently undergoing are given rise to the imperious necessity to think over regular customs and uses of the different pedagogical activities. In the case of the subject of Physical Education, its several possibilities have been the reason for carrying out various studies. Some of them agree in the fact that the suitable context for the successful implementation of these activities is essential for the necessary development of values and social attitudes, being the latter necessary for an adequate personal development. This is the case of the so-called *Project Effort*, which was started more than ten years ago by Professor Tom Martinek in Greensboro (North Caroline) from Don Hellison's assumptions on personal and social responsibility.

This article deals with an analysis of such project -aims and purposes- with the sole intention of making those readers interested in it feel attracted to all the information provided in its last section.

We are convinced that works like the one carried out by Professor Martinek and his colleagues will have a considerable influence in our education system, which is nowadays undergoing one of its major social and cultural changes, and in which terms such as social and personal responsibility are becoming a reason for worry and interest.

Key words: responsibility, Project Effort, mentors, leadership, values, attitudes, sport and Physical Education.

El punto de partida

Respeto, esfuerzo, auto-dirección, resiliencia y actividades físicas. ¿Cuáles son las relaciones que pueden existir entre términos aparentemente tan diferentes?, o ¿cómo se podría pensar que el hecho de practicar actividades físicas y deportivas puede hacer que los escolares se respeten más, se esfuercen más o se sientan más resistentes para soportar las malas influencias? Ese es el reto que desde hace varias décadas vienen acometiendo diferentes pedagogos preocupados por la situación de los colectivos de jóvenes mas desfavorecidos socialmente, colectivos que por lo general presentan mayores dificultades para integrarse en el seno de la sociedad.

Como resalta Marchesi (2004, p. 17) estamos viviendo un momento de grandes transformaciones sociales, y en el sistema educativo existe una finalidad expresa: la

formación de todos los alumnos y alumnas, además de una finalidad inconfesada, la selección de los mejores, lo que conlleva la exclusión de los peores. Hoy en día, y más que nunca, se puede afirmar que las aulas españolas son sede de diferencias; a las con sabidas diferencias individuales hay que añadir el incremento notable de escolares cuya cultura, raza y costumbres les hacen diferentes de los demás, lo que está causando no pocos problemas.

La cultura está dejando de ser un término homogéneo; por otro lado, la visión monocultural de la escuela española está dando lugar a una escuela policultural o multicultural, aunque este último término, el de multicultural, presenta no pocos problemas de interpretación (Swisher y Swisher, 1986). Como indica Burrows (2004, p. 106) estas circunstancias provocan nuevos retos en el pensamiento actual sobre la cultura y lo étnico, y supone una oportunidad para poder tratar asuntos tan importantes como el poder y la equidad en las escuelas.

La educación se ve abocada a tener que afrontar estas transformaciones y a no permanecer alejada de los cambios y de los problemas que se están produciendo en la sociedad (Marchesi, 2004), de ahí que sea normal que existan numerosas tensiones y dificultades al tener que acometer las necesidades del alumnado actual, un alumnado que se ve afectado por una falta de motivación sobre lo que se le ofrece en las escuelas y que fracasa en unos porcentajes mayores de los que cabría esperar en sociedades tan avanzadas como las nuestras. Las causas de este fracaso son múltiples y no siempre centradas en la persona del escolar, ya que los entornos de pobreza, de desventaja social así como la falta de los recursos mínimos para poder desarrollar una vida satisfactoria son fuente de conflictos y de dificultades como así lo indican diferentes estudios llevados a cabo (Pajares, 2003; Marchesi y Lucena, 2002).

Si nos atenemos a los datos que suelen emplearse, el fracaso escolar en España afecta a uno de cada cuatro alumnos (25%) y es superior al de la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo en Europa (OCDE) que se sitúa en un 20%. Si tomamos como referencia los datos del Instituto de Evaluación, casi la tercera parte de los alumnos adolescentes de nuestro país, estudiantes de la ESO, obtienen calificaciones negativas. A todo ello deberíamos añadir que el absentismo escolar es cada vez más elevado y que preocupa la tasa de alumnos y alumnas que abandonan los estudios sin haberlos finalizado. Todo ello se ve acompañado por un clima de relación social en los que las intimidaciones, el maltrato, la xenofobia, la violencia o las drogas empiezan a ser algo común, tanto en centros ubicados en zonas donde las necesidades y la pobreza pueden ser importantes como en centros en los que el nivel económico es medio o alto, lo que hace que sea necesario un enfoque

global del problema. Así, habría que plantearse el problema de la educación de una forma holística y sistémica que considere no sólo los aspectos individuales sino los familiares, sociales y culturales (Marina, 2004).

Cada vez aumenta más la preocupación de los educadores por encontrar vías de solución que suavicen los efectos de unas condiciones escolares, sociales y personales precarias, que ponen en riesgo a numerosos escolares. Para muchos la escuela ha claudicado y ha decidido ceder su responsabilidad a otras instancias que puedan subsanar todo aquello que no manifiesta un desarrollo adecuado. Los expertos en educación recomiendan un menor número de alumnos por aula, un acceso diferenciado del profesorado y mayores recursos, además de una atención especial a los alumnos que viven en sectores sociales desfavorecidos en los que la pobreza, la falta de control familiar y los entornos de violencia son más habituales.

La cuestión de la violencia y del maltrato entre iguales es otra de las preocupaciones actuales de los responsables educativos y del profesorado. Aunque su intensidad no sea tan manifiesta como en otras latitudes, sin duda se le debe prestar atención, ya que todo parece indicar que no vaya a reducirse, sino que es probable que pueda incrementarse progresivamente en la medida que las aulas se convierten en sistemas cada vez más complejos y con mayores tensiones.

Son numerosas las razones que se argumentan para explicar esta tendencia; entre ellas podríamos destacar la pérdida de respeto a las normas establecidas, el querer llamar la atención, la heterogeneidad de las clases y el poco aprecio social de los estudios así como un claro analfabetismo emocional que hace que las habilidades de responsabilidad social y personal que deberían esperarse, como resultado de la educación dentro y fuera de las aulas, brillen por su ausencia.

Sin duda la inteligencia emocional no ha sido una de las prioridades de la acción educativa; sin embargo, esta capacidad o habilidad está considerada como el motor del desarrollo social de los escolares, de la empatía hacia el compañero, de las manifestaciones de cariño y de apoyo, de la colaboración en las tareas, etc., en definitiva, de la sensibilidad necesaria para aceptar la diversidad. Hoy en día, por el contrario, nos encontramos ante escenarios de abuso de poder, de intimidación y amenazas, de agresiones tanto físicas como verbales y de exclusión social que unos alumnos y alumnas ejercen sobre otros, lo que tienen consecuencias negativas desde el punto de vista de la adaptación individual, interpersonal y colectiva.

Como indicaba Orte (2003) habría que recordar que tanto las conductas agresivas de tipo externo que muestra el agresor (agresiones físicas, exclusión social de otros, agresión verbal, intimidación, etc.) como las conductas de tipo interno que padece la

víctima (pérdida de autoestima, problemas de sueño, aislamiento social, ansiedad, conductas depresivas, problemas psicosomáticos, etc.) son, sin duda, desviaciones indeseables del objetivo básico que tiene la escuela de educar en un sentido amplio, aunque buena parte de estos procesos se produzcan en el ámbito del currículo oculto, escapando de esta manera a su control.

Es bastante difícil saber cuántos son los escolares que infringen o que sufren del abuso y la falta de respeto a su persona, aunque datos de INJUVE indican que el porcentaje de víctimas de violencia física o psicológica habitual podría llegar a un 3% del alumnado. El Defensor del Pueblo (2000) aumentó el dato al mantener que el 5% de los alumnos reconocía que algún compañero le pegaba y es posible que estos valores pudieran llegar a ser más elevados. Los datos proporcionados por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo son los más pesimistas, ya que indican que un 49% de los estudiantes dice haber sido insultado o criticado en el colegio o que un 13,4% confiesa haber pegado a sus compañeros.

A todo ello se añade la preocupación que supone pensar que más de un 30% de los adolescentes encuestados por el INJUVE manifiesta que entre el 2000 y el 2003 la violencia entre los adolescentes españoles creció un 8,8%. De nuevo aparece el término responsabilidad como el elemento clave, ya que en los últimos estudios del CIS, el 96% de la población se muestra de acuerdo con el hecho de que la clave para prevenir la violencia radica en la educación en la igualdad y en el respeto mutuo.

Es en este punto en el que para diferentes investigadores y pedagogos el gimnasio y el campo de deportes pueden ser lugares idóneos para explorar, reflexionar, expresar y compartir los sentimientos y emociones, en definitiva, para aprender a gestionar las diferencias y la diversidad de forma positiva y responsabilizarse de las propias acciones a la vez que se fomenta el desarrollo de habilidades sociales de respeto hacia los demás.

La profesora Díaz Aguado (2003) propone que sean todas las asignaturas del currículo las que se involucren en este esfuerzo por devolver el sentimiento de valor y responsabilidad a aquellos escolares que los han perdido o están en riesgo de perderlos; así, sugiere que la escuela debe superar el currículo oculto, la monotonía y el aburrimiento para poder responder de forma más adecuada a las necesidades del alumnado actual. ¿Cómo se puede llevar a cabo esta tarea? Haciendo partícipes a los alumnos del proceso educativo, desarrollando alternativas a la violencia, al maltrato y a la falta de responsabilidad personal y social, y promoviendo una cooperación interpersonal e interétnica que permita la superación del racismo y la xenofobia.

Estas propuestas suponen un cambio radical en las relaciones profesor-alumno y la aceptación de que el gimnasio y el campo de deportes son lugares donde se vive

la diversidad, lugares en los que se puede competir pero, sobre todo, se trata de espacios para compartir y cooperar así como para apoyar y reconocer al otro como una persona que merece ser respetada.

Sabemos que el desarrollo afectivo y emocional de los escolares hunde sus raíces en las experiencias de su infancia más temprana, aunque no todos alcanzan los niveles de competencia emocional adecuados para la relación y el respeto, de ahí que sea necesario el desarrollo de verdaderos programas de educación emocional y de desarrollo de la responsabilidad personal y social. En estos programas se deben ofrecer oportunidades para aprender a decidir y reflexionar sobre las diferencias, y a darse cuenta de lo favorable que será para su vida el ser responsable de sus acciones. Todo esto favorecerá su fortalecimiento personal, lo que les permitirá soportar mejor las incitaciones y malas influencias que puedan recibir.

Ese es, sin duda, el objetivo principal de este artículo: presentar un programa deportivo, un modelo, cuya finalidad última es el desarrollo de la responsabilidad personal y social. Para la mayoría de los profesores, la Educación Física es la materia que se preocupa principalmente del desarrollo de la competencia motriz de los escolares, algo que no tiene por qué dejar de ser así (Ruiz, 1995) pero somos conscientes de que esta práctica tiene un excelente potencial para favorecer otros aprendizajes, en este caso los aprendizajes sociales y emocionales de los escolares que más lo necesitan (Hellison, 2003 a y b; Martinek y Schilling, 2000).

La enseñanza de la responsabilidad personal y social

Desde hace varias décadas viene desarrollándose lo que algunos investigadores han denominado un modelo para la enseñanza de la responsabilidad personal y social, cuyo autor es Don Hellison y que ha sido presentado en numerosos escritos (Hellison, 1978, 1995, 2003 a y b; Hellison y Templin, 1991; Hellison, Martinek y Cuttford, 1996; Hellison y Cuttford, 1997; Hellison, Cuttford, Martinek, Parker y Stiehl, 2000 y Hellison y Wright, 2003).

Para este pedagogo hay dos preguntas clave: ¿hasta qué punto la Educación Física actual puede responder a las verdaderas necesidades de los escolares? y ¿cuál es nuestra responsabilidad y como podemos acometer este reto? (Hellison, 2003 b). Ya en escritos anteriores (Hellison y Templin, 1991; Hellison y Eagan, 1995) este investigador había defendido la idea de una Educación Física holística y humanística.

Su concepción humanística arrancaba de la tradición de Maslow (1962) al considerar que el humanismo era optimista en su consideración del ser humano y reconocer que posee un potencial ilimitado para tomar control de su propia vida para poder evitar así la manipulación a la que puede verse sometido por su ambiente (Lombardo, 1995). En esta misma línea de pensamiento una de las principales características de la Educación Física debería ser el poder influir en otras dimensiones de la conducta diferentes a la perceptivo motriz y responder, de este modo, a muchas de las necesidades que los escolares traen a la escuela.

Cuando hablamos de necesidades nos estamos refiriendo a la pobreza, el racismo, la violencia, la falta de atención familiar, la ausencia de motivación, la falta de sentido de las actividades escolares, etc., necesidades todas ellas que se traducen en un desajuste social que conlleva una ausencia de responsabilidad, una falta de dirección, de autocontrol, de respeto, de consideración de las perspectivas de los otros así como el desarrollo de actitudes que denotan falta de apoyo y cuidado hacia los demás. La Educación Física, por su parte, podría ofrecer a los alumnos una serie de posibilidades que les permitieran tomar control de sus propias vidas (Lombardo, 1995; Martinek, 1995).

Para muchos estudiosos este es un verdadero mal que aqueja a la educación norteamericana y, por lo que hemos podido presentar en el apartado anterior (Díaz-Aguado, 2003) es una tendencia que empieza a atisbarse en la educación española.

Para Hellison, esta situación supuso la adopción de un modelo de Educación Física alternativo al más habitual. Este modelo debería permitir acometer las necesidades de los niños y niñas socialmente más desfavorecidos (*underserved*) de la sociedad; por otro lado, debería poder fortalecerles y dotarles de recursos y habilidades para poderse desarrollar de una forma más armoniosa y poder así acometer los complejos retos de la sociedad en la que les ha tocado vivir y relacionarse.

A diferencia de otros modelos más ambiciosos que tratan de desarrollar todo un conjunto abundante de actitudes y valores, este modelo se centra en un grupo específico de habilidades, valores y actitudes relacionadas con la responsabilidad personal y social (Hellison, 1985, 1995, 2003 a; Hellison, Cuttford, Kallusky, Martinek, Parker y Stiehl, 2000) de ahí que los contextos que puedan crearse al practicar actividades físicas y deportivas deban ser potencialmente adecuados para poder favorecer la reflexión sobre lo que supone implicarse en una tarea, esforzarse para alcanzar un objetivo o relacionarse de forma empática con los demás.

En una reciente publicación, las personas más representativas de este modelo (Hellison, Cuttford, Kallusky, Martinek, Parker y Stiehl, 2000) se ratificaron en la defensa del potencial que las actividades físicas y deportivas tienen para el desarrollo de

este tipo de habilidades personales y sociales. Asimismo, destacaron la importancia que en dichas actividades adquieren las relaciones profesor-alumno para poder explotar todo su potencial educativo, además de la necesidad de centrar la atención en pocos objetivos pero con la intención de alcanzarlos.

Como indica el propio Hellison (2003b) las relaciones profesor-alumno que se defienden en este modelo suponen la adopción de una serie de premisas, a saber:

- Todos los escolares poseen fortalezas y no sólo debilidades.
- Cada escolar es único y desea ser reconocido como tal, a pesar de cómo vista, hable o de donde proceda.
- Todos los escolares tienen una voz que desea ser escuchada.
- Todos los escolares pueden aprender a tomar buenas decisiones si se les da la oportunidad para ello.

La clave no está en desarrollar actividades físicas especiales para alcanzar los objetivos que se planteen, sino en ser capaces de integrar dichos objetivos y estrategias en las actividades físicas y deportivas habituales, así como en favorecer un reparto de las responsabilidades y de las decisiones que fortalezca psicológicamente a los escolares mediante una distribución del poder (*empowerment*). En este sentido, adquiere especial importancia la reflexión sobre lo que ha sucedido en la clase a fin de que el desarrollo de esta responsabilidad vaya más allá de los límites del gimnasio o del campo de deportes y se pueda expresar en su casa, en la escuela o en la calle.

Por otro lado, y con objeto de comprender este modelo es necesario conocer su estructura. Ésta se constituye en una serie de objetivos y niveles que no son rígidos, sino que como expresa el propio autor (Hellison, 1985; Hellison y Martinek, pendiente de publicación) deben ser adaptados a las peculiaridades de los participantes, lugares, contextos culturales o circunstancias en las que el programa se vaya a desarrollar.

Se puede encontrar un ejemplo de esta adaptación en la interesante investigación que llevó a cabo Jiménez (2000) en su tesis doctoral en el contexto español, bajo la dirección del profesor Javier Durán, con alumnado de garantía social. Este trabajo puede ser considerado como uno de los primeros esfuerzos por desarrollar este tipo de proyectos en nuestro país.

Los objetivos de este modelo manifiestan una progresión que va desde una búsqueda del autocontrol y del respeto a los derechos de los demás compañeros a un énfasis en la necesidad de esforzarse para alcanzar los objetivos que uno mismo se plantea, sin abandonar en la primera ocasión que las cosas no van bien y aceptando

el hecho de que es necesario persistir. Esto permite que el escolar se vaya fortaleciendo, aprenda a tomar decisiones que tienen que ver con sus objetivos a alcanzar y que sea capaz de no dejarse llevar por las incitaciones que pueda recibir del exterior, que en muchos casos no le convienen.

Uno de los objetivos más importantes es alcanzar el desarrollo de las habilidades emocionales necesarias para que el apoyo y la preocupación por los demás compañeros sea un hecho, paso previo para su aplicación a su vida, último de los objetivos propuestos. Convencer a los escolares de que lo que funciona en el gimnasio puede funcionar en la calle, en el hogar o en su vida es el objetivo primordial de este modelo y de su programa de intervención (Tabla I).

TABLA I. Objetivos del modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Social y Personal

<p>1º Respetar los derechos y sentimientos de los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol del temperamento y de las expresiones verbales • Participación en la resolución pacífica y democrática de los conflictos • Aceptación del derecho de todos a poder estar incluidos 	<p>4º Ayudar a los demás y liderar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar cuidado y compasión por los demás • Ser sensible y estar disponible para los demás • Fuerza interior
<p>2º Esfuerzo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto-motivación • Exploración del propio esfuerzo y del reto de intentar nuevas tareas • Persistencia en las tareas que se están realizando o practicando 	<p>5º Fuera del gimnasio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intentar poner en práctica estas ideas fuera del programa de actividad física • Ser un modelo a imitar
<p>3º Auto-dirección</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con autonomía • Progresión en el establecimiento y consecución de objetivos • Coraje para resistir la presión de los compañeros 	

TABLA II. Niveles del modelo de Hellison (2003)

Nivel IV. Cuidado y preocupación por los demás

En este nivel los escolares, además de respetar a los demás, participar y auto-dirigirse, están motivados para ampliar su responsabilidad más allá de sí mismos, cooperando, apoyando, implicándose y ayudando.

Nivel III. Auto-dirección

En este nivel los escolares no sólo respetan y participan, sino que son capaces de trabajar sin la supervisión de otra persona. Pueden identificar sus propias necesidades y comienzan a planificar y llevar a cabo sus propios programas de actividad física.

Nivel II. Participación

En este nivel los escolares muestran un respeto mínimo por los demás, pero desean participar. Aceptan retos, practican las habilidades motrices y entrenan su condición física bajo la supervisión del profesor.

Nivel I. Respeto

En este nivel los escolares pueden no participar en las actividades diarias. Muestran que son capaces de hacer cosas y son capaces de controlar su conducta de manera suficiente como para no interferir con el derecho de otros compañeros a aprender y del profesor a enseñar.

Nivel 0. Irresponsabilidad

Los escolares que operan en este nivel buscan excusas, increpan a los demás por su conducta y no muestran responsabilidad por los que hacen o por lo que no hacen.

El itinerario que cada escolar debe recorrer es muy personal y variable, de ahí que estos objetivos deban ser concretados en niveles que tienen un carácter progresivo y que suponen una mejora paulatina de las habilidades personales de respeto y responsabilidad tanto en lo personal como hacia los demás (Hellison, 1985, 1995, 2003a) (Tabla II).

El hecho de que los escolares conozcan los objetivos junto con sus diferentes niveles resulta fundamental para que puedan comprender las diversas situaciones por las que van atravesando en el programa de actividades físicas y deportivas.

En la actualidad un grupo de pedagogos han puesto en práctica este modelo y se han llevado a cabo numerosos proyectos que en los Estados Unidos, así como en otros países de habla inglesa (Hellison, Cuttford, Kallusky, Martinek, Parker y Stiehl, 2000). En este artículo centraremos la atención en el Programa Esfuerzo. Se trata de un programa en el que hemos podido participar y ver en acción.

El Proyecto Esfuerzo

«Son las 16.30 de la tarde de un viernes y las puertas del Gimnasio Coleman del Departamento de Ciencias del Deporte y el Ejercicio de la Universidad de Carolina del Norte, en Greensboro, abre sus puertas y como una exhalación entran en él una veintena de niños y niñas de edades diferentes que oscilan entre los 8 y 14 años.

Se trata de niños y niñas que provienen de las zonas más pobres de la ciudad de Greensboro y que han sido seleccionados por sus profesores para participar en este programa por razones muy diversas.

Ninguno de ellos es blanco; una parte importante es de origen vietnamita mientras que la otra procede de países africanos como Guinea Conakry, Sudán, Liberia o el Congo. Son recogidos en autobús en sus escuelas para ser trasladados al campus universitario y devueltos a casa de la misma manera.

Todos ellos saben a lo que vienen; vienen al Club Deportivo que desarrolla el profesor Tom Martinek desde hace más de 11 años. Al profesor Martinek le acompañan estudiantes de licenciatura que se están especializando en el desarrollo de programas deportivos para estos colectivos, así como otro grupo de estudiantes que de manera voluntaria participa en el club y en el proyecto.

Todo comienza una vez sentados todos ellos en la zona central de la cancha de baloncesto. Es el momento de dar la bienvenida a los nuevos, de las presentaciones y de plantear cuál será el objetivo a desarrollar ese día para, a continuación, dividirlos en grupos heterogéneos con el fin de practicar las tareas deportivas previstas y que tienen que ver con el fútbol europeo.

Se establece una serie de estaciones en las que se llevarán a cabo las tareas y los estudiantes tendrán que estar pendientes de lo que ocurra, tratando de conseguir en todo momento que a que se alcance tanto el objetivo como el nivel previsto para ese día.

Cuando el tiempo de práctica termina se vuelven a sentar en círculo. Es el momento de la reflexión, del comentario en voz alta, de que los escolares manifiesten qué han hecho para alcanzar el objetivo, si les ha resultado difícil o si, por el contrario, han encontrado muchas facilidades para lograrlo.

Es, sin duda, un momento especial en el que afloran los pequeños conflictos de todo tipo: raciales, de nivel de habilidad o de género, y en los que los estudiantes y el profesor Martinek aprovechan para tratar de solventarlos. Todo termina con una merienda en el propio gimnasio, doble de galletas y batido, porque, como me indica la persona que los ha traído en el autobús, hoy tienen mucha hambre» (18 de marzo de 2005, LMR).

Este es uno de los múltiples escenarios que se vienen celebrando desde hace más de diez años con diferentes grupos de niños y niñas. El programa Esfuerzo (Martinek, McLaughlin, Schilling, Tan, Hellison, Wright y Walsh, 1998; Martinek, McLaughlin y Schilling, 1999) fue desarrollado con el fin de ofrecer a los escolares un programa deportivo extraescolar, así como para formar a un grupo de mentores para la escuela. Constituye un ejemplo de los programas extraescolares desarrollados en la universidad basados en el modelo de responsabilidad de Hellison y que se esfuerza por desarrollar los cinco niveles ya comentados anteriormente. Este tipo de programas se viene desarrollando en otras partes de los Estados Unidos como Los Ángeles, Denver, Chicago, Pórtland o Seattle Grands Forks (Martinek, Schilling y Jhonson, 2001).

Su objetivo principal es desarrollar la fortaleza y resistencia de los escolares y de los jóvenes socialmente desfavorecidos como consecuencia de la pobreza, el abandono, las bandas callejeras, la criminalidad de los padres o las drogas (Hellison, Martinek y Cutforth, 1996). Está basado en el trabajo previo que Thomas Martinek había desarrollado con escolares, padres y profesores en escuelas primarias en las que un 98%

de escolares eran negros y su residencia se localizaba en las zonas más desfavorecidas de una ciudad del sureste de los Estados Unidos.

La hipótesis original de su autor radica en la creencia de que al intervenir en edades tempranas se puede reorientar a los escolares potencialmente problemáticos, además de ayudarles a convertirse en personas que puedan tomar sus propias decisiones y continuar su formación en la escuela y en los institutos.

Durante sus más de diez años de funcionamiento ha ayudado a que numerosos niños y jóvenes hayan aprendido a tomar mejores decisiones en su vida, algo que se ha ido corroborando en las diferentes evaluaciones que ha tenido este programa (Martinek y Schilling, 2003). A continuación se detallan los cinco componentes principales del mismo:

- El primero hace referencia al Club Deportivo y está dirigido a los escolares de educación primaria.
- El segundo tiene que ver con la formación de mentores que cuiden del desarrollo personal y social de los escolares participantes en el programa.
- El tercer componente conlleva el desarrollo de encuentros con padres y profesores para que apoyen los esfuerzos realizados en el Club Deportivo.
- El cuarto supone el desarrollo de un cuerpo de jóvenes líderes, lo que implica a los participantes más veteranos del programa en labores de dirección y enseñanza con los más pequeños.
- El quinto hace referencia a la formación universitaria que sobre estas cuestiones se desarrollan en el Departamento de Ciencias del Deporte y el Ejercicio de la Universidad de Carolina del Norte en Greensboro, dentro de la materia de Pedagogía del Deporte (Figura I).

FIGURA I. Componentes del Proyecto Esfuerzo



A continuación pasaremos a exponer los aspectos más relevantes de cada uno de los componentes señalados.

El club deportivo

En este programa participan varias escuelas elementales que forman parte del Club Deportivo. Dentro de este club se practican actividades como el baloncesto, voleibol, balonmano, fútbol o artes marciales con la finalidad de desarrollar los diferentes objetivos de responsabilidad personal y social establecidos en el modelo de Hellison (1995).

El trabajo en el Club Deportivo permite poner en acción aspectos tan importantes como el reparto de responsabilidades y de poder (*empowerment*) a la hora de realizar la elección de las actividades, el trabajo por pares, una enseñanza entre escolares de diferentes edades (*cross-age teaching*) en las que los mayores se hace cargo de los más pequeños, así como la disposición de tiempos para la reflexión sobre lo ocurrido al practicar dichas actividades (Schilling, Martinek y Tan, 2002).

Para el desarrollo del Club, los escolares son trasladados en autobús dos veces a la semana al gimnasio de la universidad a fin de realizar las actividades deportivas previstas, lo que permite disponer de un entorno seguro y supervisado y evitar situaciones extraescolares más proclives a las malas influencias y a los riesgos que sus entornos habituales les ofrecen. Además, permite disponer de una mayor flexibilidad metodológica y de más recursos que los que normalmente les ofrecen sus programas escolares.

En este Club Deportivo los escolares conocen los objetivos y los diferentes niveles de que consta el programa, lo cual permite que comprendan cada vez mejor lo que se persigue con las diferentes actividades. Esto les ayuda a entender que, además de divertirse y desarrollar su competencia deportiva, deben aprender a convivir con otros compañeros, quienes en muchos casos proceden de otra escuela y son diferentes a ellos o ellas.

Este conocimiento de los objetivos y niveles favorece que el diálogo entre los profesores y estudiantes, así como entre los propios escolares sea más fluido. Una de las palabras que está presente en las paredes del gimnasio, y que periódicamente repiten y recuerdan, es *diversity*. Esta palabra recoge en sí misma parte de la filosofía que subyace al programa: *different* (diferentes), *individuals* (individuos), *valuing* (se valoran), *each other* (unos a otros), *regardless of* (más allá de su), *skin* (piel), *intellect* (intelecto), *talent* (talento), or *years* (o edad).

Para estos escolares que provienen de entornos en los que les es complicado desenvolverse –y en los que les acechan numerosos riesgos– contemplar cómo son capaces de reflexionar sobre la importancia de aceptar al compañero por lo que es, más allá de su color de piel, de su habilidad o de su edad, es algo habitual. Las actividades deportivas se convierten en vehículo para el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales, con lo que consiguen activar su inteligencia emocional y social en niveles que difícilmente emplearían en sus escuelas.

El Programa de Mentores

Otra parte importante del Programa Esfuerzo la constituye el trabajo dirigido a poner en contacto a los estudiantes universitarios con los alumnos y alumnas que participan en el Club Deportivo. A estos estudiantes se les denomina *mentores*, ya que su objetivo principal es desarrollar el tercer nivel del modelo, nivel que implica el fomento entre los escolares de la capacidad para tomar decisiones y establecer sus propios objetivos.

El mentor trabaja con uno o dos escolares a lo largo de todo el año; los visita una vez a la semana en sus respectivos centros escolares para ayudarles a transferir las habilidades de responsabilidad que han aprendido en el Club Deportivo a su vida escolar y extraescolar (Schilling, Martinek y Tan, 2002).

Esta actividad del mentor ayuda, en muchas ocasiones, a reorientar el itinerario escolar de estos escolares que suele mostrar un bajo rendimiento académico. Asimismo, apoya el proceso de aplicabilidad de lo aprendido más allá de los límites del gimnasio, lo que contribuye a fortalecer su capacidad para resistir y superar los múltiples problemas que van encontrando en sus vidas. Esto supone desarrollar su fortaleza psicológica y la aceptación, por parte del escolar, de que es necesario el esfuerzo para poder acometer los nuevos retos que puedan surgir en su vida.

La formación de los mentores implica el desarrollo de una competencia multicultural, un conocimiento de los objetivos deportivos que se desarrollan en el programa, una comprensión de las diferencias sociales y emocionales de los participantes así como el desarrollo de la capacidad para establecer objetivos (Martinek, Schilling y Johnson, 2001). La finalidad de dicha formación es que sean capaces de promover en sus escolares la competencia básica para poder establecer sus propios objetivos así como la responsabilidad necesaria para establecer procedimientos adecuados a fin de alcanzarlos y darles así la oportunidad de decidir y elegir.

Este componente del programa busca involucrar al resto de los profesores de la escuela, así como a los padres, en las actividades en las que participan estos escolares en el Club Deportivo a fin de que puedan tomar conciencia de los objetivos que se persiguen. En otoño y primavera, durante un día completo de taller, estrategias de actuación a los profesores que les permitan integrar los diferentes niveles del modelo de Hellison (1995) en sus actividades docentes habituales. En estos talleres se les hace entrega de un póster en el que se presentan dichos objetivos, así como las estrategias que han sido desarrolladas con los mentores para que lo coloquen en sus clases y, de este modo, puedan emplearlos como medio de discusión y reflexión con sus alumnos y alumnas (Martinek, McLaughlin y Schilling, 1999).

Una noche en primavera se celebra un encuentro entre los padres y los escolares que participan en el Club Deportivo (*Parent-Child Night*). Es la noche en la que los padres pueden comprobar, de forma directa, tanto los avances conseguidos por sus hijos e hijas así como la forma de involucrarse en el desarrollo de estos objetivos en el hogar. Para ello se les presentan tanto los objetivos como los niveles del modelo.

Los jóvenes líderes y el proceso de distribución del poder

Para los creadores del Proyecto Esfuerzo la necesidad de fortalecer los logros alcanzados en el Club Deportivo supuso la creación de un grupo (cuerpo) de jóvenes líderes (*Youth Leader Corps*) formado por aquellos escolares veteranos que participaron en el Club Deportivo durante años y que, por su edad, debían abandonarlo. Estos jóvenes fueron invitados a permanecer en el proyecto, para lo cual debían comprometerse a ejercer de ayudantes en el programa deportivo actuando como entrenadores, es decir, como personas que ayudan a los más jóvenes a desarrollar los objetivos establecidos en el Club Deportivo.

Para estos jóvenes líderes, el trabajo tenía un formato parecido al que recibieron durante el tiempo en el que formaban parte del Club, consistente en desarrollar una serie de mini-sesiones de reflexión con los escolares que estaban bajo su responsabilidad. No obstante, este trabajo no era una actividad desconectada de los objetivos generales del proyecto, de ahí que, a su vez, dependieran de un adulto que era el encargado de supervisarles y ayudarles a interpretar lo que sucedía, lo que les permitió tomar mejores decisiones en sus actividades (Schilling, Martinek y Tan, 2002).

Por lo tanto, el objetivo principal era conseguir que fuesen capaces de desarrollar estas actividades por sí mismos. Se trata de un verdadero proceso de reparto de respon-

sabilidades y de poder (*empowerment*), de ahí que esta parte del programa suponga el nivel más elevado de desarrollo de la responsabilidad social y personal.

La formación de estos jóvenes líderes consta de dos fases. La primera se denomina aprender a ser profesor y se lleva a cabo en verano durante tres semanas intensivas. En esta fase se desarrollan las cualidades necesarias para ser capaces de enseñar a los más jóvenes las habilidades del programa deportivo, para lo cual tienen que responsabilizarse de la organización de una actividad durante una hora de clase y de dirigir las sesiones de reflexión.

Cada joven es emparejado con un estudiante universitario o un miembro del equipo que le ayudará en las tareas de planificación y le ofrecerá consejos sobre su forma de actuar con los escolares más jóvenes que participan en esta actividad veraniega.

Los escolares irán rotando por las actividades propuestas por cada líder, para, a falta de diez minutos, volver a su punto de partida con objeto de realizar un juego que favorezca la dinámica grupal.

Finalizado el juego, los jóvenes líderes se reúnen con sus grupos para comentar y reflexionar sobre las actividades y objetivos que se habían propuesto desarrollar y terminan la actividad diaria con una reflexión en la que todos los grupos y sus líderes participan (Martinek y Schilling, 2003).

Antes volver a casa, los líderes se reúnen con el equipo directivo del programa y, con la ayuda de su supervisor, plasman por escrito en su carpeta personal los aspectos más relevantes acontecidos en la jornada.

La segunda fase tiene lugar durante el curso escolar. Una vez a la semana asisten al gimnasio de la universidad durante tres horas para llevar a cabo tareas de planificación y enseñanza con los escolares que asisten al club deportivo, así como para llevar a cabo la reflexión posterior con el equipo director del proyecto. Antes de regresar a sus casas cenan todos juntos en el comedor.

La formación universitaria

Dentro del programa formativo que ofrece el Departamento de Ciencias del Deporte y el Ejercicio de la Universidad de Carolina del Norte en Greensboro (EEUU) los estudiantes universitarios tienen la posibilidad de elegir asignaturas relacionadas con:

- el desarrollo de programas deportivos para niños y jóvenes con desventaja social;

- el desarrollo de mentores para el deporte comunitario;
- un Prácticum en el ámbito del desarrollo de programas comunitarios de deporte para niños y jóvenes.

En estas materias se establece la fundamentación conceptual y científica del papel que este tipo de actividades y programas de intervención pueden tener en estos colectivos juveniles, así como el desarrollo de las habilidades personales y sociales necesarias para poder llevar a cabo este tipo de programas. Por otro lado, estos estudiantes serán los que de forma intensa participarán en las diferentes actividades y tareas consideradas en los apartados precedentes. Este departamento establece como objetivo prioritario la búsqueda de relaciones intensas entre la universidad y la comunidad.

¿Ofrece el Proyecto Esfuerzo una respuesta educativa a los retos actuales?

Si consideramos las palabras de la profesora Díaz-Aguado (2005) cuando destaca la necesidad de que todas las asignaturas del currículo deban comprometerse con los retos que tiene que acometer la escuela en la actualidad, sin duda una educación física o un programa de actividades físicas y deportivas extraescolar que vaya más allá de las habilidades y la condición física tiene mucho que ofertar en esta dirección.

El programa es un ejemplo de esta posibilidad y una buena manera de comprobarlo radica en relacionarlo con las ocho recomendaciones que esta profesora propone y que serán expuestas a continuación.

Primera. Innovar sobre cuál debe ser el papel del profesorado y de los alumnos ante el reto de la diversidad

El Proyecto Esfuerzo supone una forma innovadora de relación entre el profesorado, los mentores y los alumnos/as, teniendo en cuenta la diversidad existente.

Uno de sus objetivos fundamentales es favorecer la toma de decisiones compartida y el proceso de distribución del poder (Schilling, Martinek y Tan, 2002) lo que

supone un cambio radical en los papeles que profesores y alumnos adoptan. Este cambio no conlleva que el profesorado pierda su protagonismo, sino que implica que lo comparta, ya que no es necesario que el poder esté siempre en manos del adulto.

En el gimnasio, son numerosas las ocasiones en las que los escolares o los propios líderes tienen la posibilidad de establecer el tipo de actividades a desarrollar para conseguir una habilidad concreta, actividades que pueden ser practicadas por todos los componentes del grupo y no sólo por los más hábiles.

Este proceso de toma de decisiones, en el que se tiene en cuenta a los demás y que ofrece la posibilidad de participar y disfrutar de dicha participación, favorece la empatía y las conductas de apoyo, así como el cuidado de los demás.

Segunda. Saber desenvolverse con la heterogeneidad, el comportamiento disruptivo, la exclusión y la violencia

Parece un hecho que la exclusión social es un elemento que puede estar relacionado con la violencia (Díaz-Aguado, 1996) de ahí que un objetivo prioritario de la acción educativa sea favorecer la inclusión. Ésta es, sin duda, una de las finalidades del Proyecto Esfuerzo y de su programa de actividades. Se busca reconocer las fortalezas y el valor de todos los participantes, así como la aceptación de la diversidad más allá del color, el sexo, el origen o el talento.

Los momentos previos y posteriores a la práctica permiten, por ejemplo, sacar a la luz los conflictos que los escolares afro-americanos tienen con los de origen hispano o asiático. Son momentos para cambiar los comportamientos agresivos y favorecer el autocontrol, para ayudarles a ponerse en el lugar del otro y fomentar un desarrollo pacífico de los conflictos que pudieran surgir. En definitiva, son momentos para desarrollar las habilidades sociales que les permitirán interactuar en la vida sin tener que emplear la violencia como único lenguaje.

Tercera. Ser capaces de superar el currículo oculto, la monotonía y el aburrimiento

La profesora Díaz-Aguado (2005) plantea que uno de los principales obstáculos que la educación debe superar para adaptarse a las exigencias del alumnado actual y parecer más coherente con los ideales y procedimientos democráticos es el currículo

oculto. Este currículo se basa en la sumisión, la heteronomía, la subordinación y la falta de participación.

Una de las características principales del Proyecto Esfuerzo radica en que el poder ya no está únicamente en manos del adulto, sino que los escolares y los jóvenes aprenden a compartir la responsabilidad de elegir y aceptar la participación en actividades que les divierten y les enseñan a comportarse de forma socialmente aceptable. Estas actividades, les fortalecerán psicológicamente y les ayudarán a comprender la complejidad de las relaciones humanas, todo ello en un ambiente lúdico y flexible, en un clima emocional positivo y en una atmósfera respirable en la que siempre existe la posibilidad de cambiar.

Con la participación de los escolares en el desarrollo de sus propias actividades, aconsejados por sus propios compañeros (*coaching*) o por los mentores, aprenden a marcarse objetivos alcanzables y a desplegar los procedimientos necesarios para su consecución.

Cuarta. Desarrollar alternativas a la violencia y mejorar la calidad de vida educativa

Si, como se suele argumentar, la mayor parte de los problemas relacionados con la irresponsabilidad y la violencia que se producen en la escuela son de carácter reactivo, se hace necesario crear entornos de seguridad en los que dichas reacciones puedan ser sustituidas por el autocontrol.

Esta posibilidad está presente en este programa, en el que se busca una resolución pacífica y democrática de los conflictos. Los escenarios que se desarrollan en el gimnasio son especialmente favorables para la reflexión sobre la forma en que reaccionan y la necesidad de respetar a los demás y de plantear estrategias de resolución de los conflictos que eviten el uso de la violencia.

En numerosos escritos (Hellison, Martinek y Cutfford, 1996; Martinek, Schilling y Johnson, 2001) se ha analizado el problema de la violencia que rodea la vida de los escolares socialmente desfavorecidos junto con la necesidad de ofrecerles estrategias alternativas de solución de sus conflictos, lo cual no siempre es fácil, ya que supone el desarrollo de lo que ellos denominan un liderazgo compasivo (Martinek y Schilling, 2003).

El liderazgo compasivo supone despertar en los jóvenes la compasión y empatía hacia los demás. Se trata de un nivel avanzado del proceso de desarrollo de la responsabilidad

social para el cual se proponen dos estrategias: la enseñanza de la compasión y la enseñanza con compasión. La enseñanza de la compasión se centra en mostrar a los escolares que es necesario ser capaz de atender las necesidades de sus compañeros, de apoyarles y de cuidar de ellos. Por su parte, las prácticas deportivas ofrecen numerosas ocasiones para la reflexión sobre estas cuestiones y su puesta en acción.

La enseñanza con compasión se propone en situaciones en las que tanto los niños como los jóvenes adoptan el papel de entrenadores y de líderes en circunstancias en las que deben mostrar una enseñanza compasiva, preocupándose y apoyando a todos los escolares que están bajo su responsabilidad (Martinek y Schilling, 2003).

Quinta. Favorecer la cooperación interétnica y la superación del racismo y otras formas de intolerancia

El hecho de que España se esté convirtiendo en una sociedad interétnica es ya una realidad. Los datos son elocuentes; a 31 de diciembre de 2004 residían en nuestro país casi dos millones de extranjeros con todos sus documentos en regla; además, los inmigrantes sin papeles se acercan al millón (*El Mundo*, 10 de marzo de 2005) y en los últimos meses estas cifras han ido aumentando, lo cual está contribuyendo a cambiar el panorama de nuestras escuelas y a reclamar nuevas formas de acometer la labor docente, ya que la posibilidad de que la segregación aparezca es muy elevada.

En el Proyecto Esfuerzo es común encontrar a escolares que proceden de Sudamérica, Asia o África, y son numerosas las ocasiones en las que las posibilidades de exclusión y de no aceptación del otro emergen. La práctica de habilidades deportivas en las que los niveles de habilidad son diferentes constituyen un excelente punto de partida para reflexionar sobre las diferencias individuales. Las actividades grupales de carácter interétnico ayudan a comprender y a aceptar al otro más allá de su sexo, color, raza o capacidad, todo ello bajo el paraguas de los objetivos y los niveles de responsabilidad personal y social que se van estableciendo.

Sexta. Incrementar la autoridad y el poder del profesorado sin recurrir a la coerción ni al miedo

Una de las quejas que el profesorado actual manifiesta es la pérdida de autoridad. En la actualidad, ser profesor ha perdido relevancia social y la escuela parece estar en manos

de los escolares más violentos y de sus padres. Sin duda son numerosos los ejemplos en los que estas quejas están más que fundamentadas.

La profesora Díaz-Aguado (2003) plantea la necesidad de un aprendizaje cooperativo, modalidad que en el Proyecto Esfuerzo se emplea de forma diaria tanto en las actividades deportivas como en los momentos grupales de reflexión. El profesor tiene un lugar importante en las actividades, ya que propone y organiza, aunque eso no impide que en numerosas ocasiones sean los propios escolares y sus compañeros-entrenadores los que organizan y proponen las actividades a desarrollar. Se trata de una situación muy interesante en la que los escolares adoptan el papel del que posee el poder en la clase y tienen que ejercerlo.

Los momentos de reflexión permiten sacar a la luz lo poco adecuadas que han podido ser las tareas seleccionadas o la dificultad de dirigir un grupo cuando sus componentes no colaboran. Sin duda son lecciones que, como indica la profesora Díaz-Aguado (2005), tienen consecuencias positivas tanto para la calidad de vida del programa, como para los participantes y adultos que intervienen en él.

Séptima. Desarrollar nuevas actividades que mejoren la relación entre el profesorado y el alumnado

Hablar de nuevas actividades lleva siempre a pensar que lo que hasta la fecha se realizaba no tiene ya sentido, lo que no tiene por qué ser verdad. Es muy probable que los mismo se pueda realizar de otra manera, y eso es lo que el Proyecto Esfuerzo promueve, puesto que las actividades físicas que forman el programa no son nuevas; los niños y niñas las han visto y practicado muchas veces, pero es la forma en que se solicita que las lleven a cabo y el contenido social y emocional de las mismas lo que las hace diferentes.

Es común leer que las actividades deportivas constituyen un medio para desarrollar el carácter y, por lo tanto, de ahí la necesidad de su presencia en la escuela. Sin duda es un asunto complejo y polémico (Hellison, 1999) pero realmente cumplen su papel en el desarrollo personal y social cuando, de forma intencional, se establecen las condiciones para ello. En el Proyecto Esfuerzo los escolares adoptan responsabilidades personales y colectivas que suponen formas de relación diferentes con el profesorado en las que es posible preguntar, explicar y valorar lo que sucede sin el temor de ser criticado o devaluado.

El profesor o profesora representa un elemento crucial en muchos momentos en los que aparecen las contradicciones y no es extraño que quienes sufren habitualmente la

exclusión ejerzan ese mismo tipo de actitudes con los compañeros que son diferentes, como lo demuestra el escenario en el que los niños africanos desprecian a los asiáticos por su color o por su falta de habilidad con el balón. Es un momento en el que el profesor/a debe reconducir la situación y volver a recordar que esas no son razones para la exclusión o el desprecio, que lo que realmente importa es su condición de personas más allá del color de su piel o su raza.

La práctica de los diferentes deportes no sólo ofrece numerosas oportunidades para destacar estas contradicciones y trabajar en su solución, sino que permite ofrecer momentos de protagonismo y de reconocimiento por el esfuerzo así como el compromiso empleado en el dominio de habilidades deportivas complejas.

Octava. La necesidad de colaboración en diferentes niveles y de adoptar un enfoque holístico

Se trata de una condición muy considerada en el Proyecto Esfuerzo, ya que los niveles de relación que están solicitados en sus actividades son muy diferentes, a saber: entre el propio alumnado; entre el alumnado y el profesorado; entre el profesorado del programa y los padres; entre los padres y el alumnado; entre los mentores y los escolares y, en definitiva, entre todos aquellos que juegan un papel en el desarrollo de los escolares. Todos tienen sus oportunidades para cooperar.

Si como parece desprenderse de las investigaciones actuales para prevenir la violencia (Conferencia de la Unión Europea, 2000) hay que poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración a todos los niveles, el proyecto Esfuerzo se puede considerar un ejemplo de estas nuevas formas de colaboración, ya que escuela, familia y comunidad participan de forma conjunta para afrontar mejor un problema compartido: la educación y el desarrollo de la responsabilidad personal y social de los escolares en riesgo a través de un programa de actividades físicas y deportivas.

Reflexión final

La Sociedad Española está experimentando en los últimos años una serie de profundas transformaciones que afectan muy directamente al sistema educativo. La heterogeneidad

cultural, étnica y religiosa de nuestra población, consecuencia directa de la creciente inmigración que estamos experimentando, se refleja en nuestras aulas de manera muy acusada, especialmente en los centros públicos, con los retos que ello implica para los docentes. Estas dificultades se acrecientan si tenemos en cuenta que muchos de estos niños viven a su vez en contextos sociales desfavorecidos. El hecho de que la enseñanza obligatoria se haya extendido en nuestro país hasta los 16 años supone, sin duda, un avance social extraordinario, pero plantea toda una serie de nuevos retos a los que se debe hacer frente.

En este contexto cada vez son más las voces que reclaman de la educación un compromiso ético y en valores explícito para dar respuesta a estos problemas. Así, toda una serie de especialistas en educación física y deportes llevan trabajando muchos años en esta línea partiendo de la base de que el terreno de juego deportivo es un lugar potencialmente idóneo para la transmisión de valores sociales y personales. El hecho de que esta potencialidad se haga realmente efectiva requiere aceptar que el desarrollo ético y moral de nuestros alumnos y alumnas no va a lograrse de manera automática, con la simple práctica físico-deportiva, sino que debemos implicarnos directamente. Dicho de otro modo, para que esta tarea sea realmente efectiva van a ser necesarias dos circunstancias: la primera, un verdadero compromiso personal y profesional de los docentes en la tarea explícita de utilizar la educación física y el deporte no sólo para que nuestros alumnos y alumnas mejoren su competencia motriz, sino también para que lo hagan ética y moralmente, en definitiva, para una mejora integral como personas. La segunda, la utilización de unas metodologías y herramientas específicas contrastadas y validadas en esta dirección.

El principal objetivo de este trabajo ha sido precisamente presentar los programas más avanzados existentes en la actualidad para hacer frente a estos retos. A partir del modelo pionero de Don Hellison, diferentes investigadores han puesto en marcha programas específicos para lograr estos objetivos. Nuestra atención se ha centrado muy especialmente en uno de ellos, concretamente el Proyecto Esfuerzo desarrollado por Thomas Matinek en el Departamento de Ciencias del Deporte y el Ejercicio de la Universidad de Carolina del Norte (Greensboro).

La compleja realidad de nuestra sociedad multicultural está reclamando de manera urgente la utilización de modelos de esta naturaleza que serían, con las adecuaciones necesarias y oportunas, enormemente útiles y eficaces. Animar a iniciar este apasionante reto ha sido el fin primordial de este artículo.

Referencias bibliográficas

- BURROWS, L. (2004): «Understanding and investigating cultural perspectives en Physical Education», en J. WRIGHT; D. McDONALDS; L. BURROWS (eds.): *Critical inquiry and problem solving in physical education*. London, Routledge.
- CONFERENCIA DE LA UNIÓN EUROPEA (2000): *Education, Integration, Citizenship*. Portugal, Oporto.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000): *Informe sobre la violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. (Elaborado por C. DEL BARRIO, E. MARTIN, I. MONTERO, L. HIERRO, I. FERNÁNDEZ, H. GUTIÉRREZ Y E. Ochaíta). Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003): *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid, Pirámide.
- (2005): «Prevención de la violencia en la escuela: Los problemas de convivencia y la respuesta educativa», en *Revista Digital Milenio*.
- HELLISON, D. (1978): *Beyond balls and bats: Alienated (and) other youth in the gym*. Washington, American Association of Health, Physical Education and Recreation.
- (1985): *Goals and strategies for teaching Physical Education*. Champaign, Human Kinetics.
- (1995): *Teaching responsibility through Physical Activity*. Champaign, Human Kinetics.
- (1999): «Promoting character development through sport. Rhetoric or reality?», en *New Designs for Youth Development*, 15, 1, pp. 23-27.
- (2003a): *Teaching responsibility through Physical Activity*. Champaign, Human Kinetics.
- (2003b): «Teaching personal and social responsibility in Physical Education», en S. J. SILVERMAN; C. DENNIS (eds.): *Student learning in Physical Education: Applying research to enhance instruction*. Champaign, Human Kinetics.
- HELLISON, D.; TEMPLIN, T. J. (1991): *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, Human Kinetics.
- HELLISON, D.; EAGAN, M. (1995): «One interpretation of humanistic sport: A model with application in the inner and outer city», en B. J. LOMBARDO; V. MANCINI; D. WUEST (eds.) (1995): *The humanistic sport experience: Visions and realities*. Dubuque, IO, Times Mirror Higher Education Group.
- HELLISON, D.; MARTINEK; CUTTFORD, N. (1996): «Beyond violence prevention in inner-city physical activity programs», en *Pace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2 (4), pp. 321-337.

- HELLISON, D.; CUTTFORD, N. (1997): «Extended day programs for urban children and youth: From theory to practice», en H. J. WALBERG; O. REYS; R. P. WEISSBERG (eds.): *Children and growth: Interdisciplinary perspectives*. Thousand Oaks, Ca., Sage.
- HELLISON, D.; CUTTFORD, N.; KALLUSKY, J.; MARTINEK, T.; PARKER, M.; STIEHL, J. (2000): *Youth development and physical activity. Linking universities and communities*. Champaign, Human Kinetics.
- HELLISON, D.; WRIGHT, P. (2003): «Retention in an urban extended day program :A process-based assessment», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, pp. 369-381.
- HELLISON, D.; MARTINEK, T.: «Social and Individual Responsibility Programs.», en D. KIRK; O'SULLIVAN; D. MACDONALD (eds.): *Handbook of Research in Physical Education*. (pendiente de publicación).
- JIMÉNEZ, P. (2000): *Modelo de intervención para la educación en valores de jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis Doctoral inédita. Madrid, Universidad Politécnica de Madrid.
- LAKER, A. (2000): *Beyond the boundaries of Physical Education. Educating young people for citizenship and social responsibility*. London, Routledge.
- LOMBARDO, B. J. (1995): «Humanistic psychology: An introduction», en B. J. LOMBARDO; V. MANCINI; D. WUEST (eds.) (1995): *The humanistic sport experience: Visions and realities*. Dubuque, IO, Times Mirror Higher Education Group.
- MARCHESI, Á. (2004): *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, Alianza Ensayo.
- MARCHESI, Á.; LUCENA, R. (2002): *La valoración del fracaso escolar por los alumnos que no terminan la educación obligatoria*. Madrid, Fundación para la Modernización de España.
- MARINA, J.A. (2004): *Aprender a vivir*. Barcelona, Ariel.
- MARTINEK, T. (1995): «Coaching and the Pygmalion phenomenon», en B. J. LOMBARDO; V. MANCINI; D. WUEST (eds.): *The humanistic sport experience: Visions and realities*. Dubuque, IO, Times Mirror Higher Education Group.
- MARTINEK, T.; MCLAUGHIN, D.; SCHILLING, T.; TAM, R.; HELLISON, D.; WRIGHT, P.; WALSH, D. (1998): *Project Effort. Foster resilience in underserved youth*. Nevada, AAHPERD Convention.
- MARTINEK, T.; MCLAUGHLIN, D.; SCHILLING, T. (1999): «Project Effort: Teaching responsibility beyond the Gym», en *JOPERD*, 70 (6), pp. 59-65.
- MARTINEK, T.; SCHILLING, T. (2000): «Learning through leading in the Project Effort Youth Leader Corps», en *Community Youth Development*, 1, (3) pp. 24-30.
- MARTINEK, T.; SCHILLING, T.; JHONSON, D. (2001): «Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom», en *The Urban Review*, 33, pp. 29-45.

- MARTINEK, T.; SCHILLING, T. (2003): «Developing Compassionate Leadership in underserved youths», en *JOPERD*, 74 (5), pp. 33-39.
- MASLOW, A. (1962): *Towards a psychology of being*. Princenton, NJ, D. Van Nostrand.
- ORTE, C. (2003): «Los problemas de convivencia en las aulas. Análisis del Bullying», en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2). Consultado el 18 de Marzo de 2005 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/03v6n2.asp>.
- PAJARES, R. (2003): *Conocimiento y destrezas de los alumnos de 15 años. Resultados del estudio PISA 2000*. Madrid, INCE (MECD) (no publicado).
- RUIZ, L. M. (1995): *Competencia motriz*. Madrid, Gymnos.
- SCHILLING, T.; MARTINEK, T.; TAN, C. (2002): «Fostering youth development through empowerment», en B. J. LOMBARDO; T. J. CARAVELLA-NADEAU; H. S. CASTAGNO; V. H. MANCINI (eds.): *Sport in the twenty-first century. Alternatives for the New Millennium*. Boston, Pearson Custom, Pub.
- SWISHER, K.; SWISHER, C. (1986): «A multicultural Physical Education», en *JOPERD*, 55 (7), pp. 35-39.