



UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**La Responsabilidad Personal y Social, la Actividad
Física y la Educación en Valores de los Escolares de
la Región de Murcia**

D. Alberto Gómez Mármol
2014



**UNIVERSIDAD DE
MURCIA**

**Facultad de
Educación**
Departamento de Expresión
Plástica, Musical y Dinámica

LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL, LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES DE LOS ESCOLARES DE LA REGIÓN DE MURCIA

Directores:

Dr. Alfonso Valero Valenzuela

Dr. Ernesto De la Cruz Sánchez

Dr. Juan José García Pellicer

Autor:

D. Alberto Gómez Mármol

48507358 – J

Doctorado en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria

**Investigación y/o innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en
Educación Física**

*"Siempre que enseñes,
enseña a la vez a dudar de lo que enseñas"*
José Ortega y Gasset (1883-1955)

Esta investigación ha sido financiada por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), mediante la convocatoria de concurso público, perteneciente al Programa III, resolución 593/2009 de fecha 20 de noviembre de 2009, del Rectorado de la Universidad de Murcia por la que se convoca concurso para la selección de proyectos conjuntos de investigación e innovación educativa a desarrollar entre profesores universitarios y de educación no universitaria, en el marco del Convenio de cooperación en materia de formación inicial y permanente del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la Universidad suscrito con la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la CARM.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el resultado de un largo y duro camino. Todo mi entorno, personal y académico, me decía que la tesis era, utilizando un símil deportivo, una carrera de resistencia y, ahora, puedo decir que entiendo por qué. Desde mi perspectiva, las principales adversidades de este período han trascendido en gran medida que una grabación no se haya filmado bien, que una base de datos contenga errores o que una prueba estadística no ofrezca resultados significativos... Son los sentimientos, esas etapas del doctorado en las que “pierdes el norte”, no entiendes por qué has entrado en una rutina, te preguntas si es gratificante, etapas en las que trabajas sin saber nada de plazos, en definitiva, etapas en las que empiezas a dudar si has tomado la mejor elección para tu vida al empezar el doctorado.

Pero ahí han estado, tanto para apoyarme en los momentos más duros como para celebrar los más felices, todos aquellos a los que a continuación os dedico estos agradecimientos.

A mis padres, porque sois un verdadero ejemplo a seguir en mi vida; vosotros me habéis inspirado una cultura del esfuerzo por la que sé que soy yo quien establece mis propios límites. Mi padre me preguntaba cómo iba avanzando, cuál era el siguiente paso que debía dar y en qué podía ayudarme él para darlo. Mi madre me preguntaba cuántos *JC1* (en realidad, *JCR*) había enviado ya y se preocupaba porque exprimiera mi tiempo y mi capacidad en todo aquello que hacía. Mi hermano Félix siempre me ha inculcado el amor por el conocimiento, involucrándome en todo aquello que me enseñaba, que en absoluto ha sido poco, para asegurar que jamás lo pudiera olvidar. Tanto por su experiencia como por su excelencia ha sabido darme siempre el consejo que necesitaba. Mi pareja María es capaz de convertir un mal día en un día para guardar en el recuerdo. Incansable, me ha escuchado contarle todos los detalles sobre cómo avanzaba la tesis, sobre lo que había hecho cada día en la universidad, sobre el trabajo que debía hacer en casa antes de volver a la facultad...

Tengo debilidad por todos vosotros pero a la vez también sois mi fortaleza. Estoy orgulloso de formar parte de vuestras vidas. No miento al decir que, sin vuestra ayuda, jamás habría llegado a escribir estos agradecimientos en los que ocupáis un lugar preferencial.

Mis amigos han sido esa válvula de escape que, en ocasiones, he necesitado. Me han permitido olvidarme de lo que me pudiera estar preocupando en cada momento para centrarme exclusivamente en reírme, divertirme y ser feliz.

Sobre mis directores debo decir que no he podido tener más suerte. A principios de 2007 conocí a Alfonso y, tras su docencia, en septiembre de ese mismo año solicité ser su alumno interno. Desde el principio nuestra relación se ha caracterizado por la transparencia; nunca ha habido nada oculto ni segundas intenciones. Muy pronto supe que no sólo formaríamos una gran pareja investigadora sino también parte de una fuerte amistad. Su forma de trabajar, a paso tan lento como seguro, me ha aportado la confianza de saber que, sea lo que sea lo que hemos estado haciendo, lo hemos hecho lo mejor que hemos sabido. Muchísimas gracias Alfonso.

Mi relación con Ernesto comenzó también durante la carrera; tanto en calidad de alumno como de doctorando ha sabido resolver las dudas del momento, siendo el impulso que permitía que el trabajo no se detuviera y, además, que dicho trabajo se caracterizara por el rigor científico. Sin lugar a dudas, esta tesis lleva tu sello de calidad. Sin embargo, he de decir que fue en su visita durante mi estancia en la Universidad de Gloucester donde conocí al "otro" Ernesto; un Ernesto con el que, fuera del ámbito académico, pude divertirme y reírme sin parar. Muchísimas gracias Ernesto.

Por su parte, Juan José, a quien conocí al comienzo del doctorado, ha estado siempre dispuesto para ofrecer su ayuda, tanto en calidad de investigador como en labores institucionales y de representación en departamentos y ante comisiones; una ayuda que ha permitido que esta tesis se haya podido desarrollar. Muchísimas gracias Juan José.

Los tres directores habéis sabido complementaros a la perfección para dar como resultado un nuevo doctor en el campo de las Ciencias del Deporte. Una vez terminadas nuestras relaciones como directores y doctorando, estoy seguro de que me quedo con tres fuertes amistades.

También quiero destacar a Nino, porque codo con codo nos hemos iniciado en esta carrera, escrito artículos y contribuciones a congresos, hecho muchísimos kilómetros en coche juntos, compartido emociones, etc. pero, desde luego, lo que más puedo destacar de nuestra relación, es lo bien que me lo he pasado contigo. Muchísimas gracias Nino.

Asimismo, Arturo también ha sido una parte importante en las primeras etapas de mi vida investigadora, ayudándome cuando lo he solicitado y contando conmigo para sus proyectos; espero poder llamarte pronto "compañero".

A todos y a cada uno de vosotros os quiero transmitir mi más profundo agradecimiento por el granito de arena con el que habéis contribuido a NUESTRA tesis.

¡MUCHÍSIMAS GRACIAS!

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	PÁG. 17
ABSTRACT	PÁG. 23
INTRODUCCIÓN	PÁG. 29
BLOQUE I: MARCO TEÓRICO	PÁG. 33
1.- ESTILO DE VIDA	PÁG. 39
1.1.- Actividad Física y Deportiva	PÁG. 46
1.2.- Calidad de Vida Relacionada con la Salud	PÁG. 51
2.- EDUCACIÓN EN VALORES	PÁG. 55
2.1.- Responsabilidad Personal y Social	PÁG. 64
2.2.- Deportividad	PÁG. 69
2.3.- Violencia Escolar	PÁG. 76
2.4.- Conductas Disruptivas	PÁG. 81
BLOQUE II: MARCO EXPERIMENTAL	PÁG. 87
3.- OBJETIVOS	PÁG. 91
4.- METODOLOGÍA	PÁG. 95
4.1.- Muestra	PÁG. 97
4.2.- Procedimiento	PÁG. 100
4.3.- Instrumentos	PÁG. 102
4.4.- Análisis Estadístico	PÁG. 108

5.- RESULTADOS	PÁG. 109
5.1.- Relación entre las Variables Sociodemográficas y el Grado de Desarrollo de la Responsabilidad Personal y Social	PÁG. 113
5.2.- Influencia del Nivel de Actividad Física Realizado y la Responsabilidad Personal y Social	PÁG. 118
5.3.- Relación entre la Responsabilidad Personal y Social, la Deportividad, la Violencia Escolar y las Conductas Disruptivas en las Clases de Educación Física	PÁG. 122
5.4.- Repercusiones de la Responsabilidad Personal y Social en la Mejora de la Percepción de la Calidad de Vida Relacionada con la Salud	PÁG. 127
6.- DISCUSIÓN	PÁG. 131
7.- REFLEXIONES FINALES	PÁG. 143
7.1.- Conclusiones	PÁG. 147
7.2.- Limitaciones	PÁG. 150
7.3.- Prospectiva	PÁG. 152
7.4.- Aplicaciones Prácticas	PÁG. 154
8.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	PÁG. 157
9.- ANEXOS	PÁG. 195

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones del estilo de vida saludable.	PÁG. 42
Figura 2. Dimensiones de la calidad de vida relacionada con la salud.	PÁG. 53
Figura 3. Organización de los valores, las actitudes y los comportamientos.	PÁG. 62
Figura 4. Estructura de la responsabilidad personal y social y estrategias para desarrollar cada nivel.	PÁG. 67
Figura 5. Fuentes de violencia escolar.	PÁG. 78
Figura 6. Cobertura geográfica de cada Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia.	PÁG. 97
Figura 7. Modelo de regresión logística multinomial examinando la responsabilidad personal en función del tipo de entorno, el nivel educativo, la nacionalidad y el sexo.	PÁG. 115
Figura 8. Modelo de regresión logística multinomial examinando la responsabilidad social en función del tipo de entorno, el nivel educativo, la nacionalidad y el sexo.	PÁG. 116
Figura 9a. Responsabilidad Total en función de la cantidad de actividad física practicada según el PACE.	PÁG. 120
Figura 9b. Responsabilidad Total en función de la cantidad de actividad física practicada según el Test Corto Krece Plus.	PÁG. 120

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Propuestas multidimensionales del concepto de deportividad.	PÁG. 73
Tabla 2. Objetivo general de la tesis, desglose en objetivos específicos y apartados en los que se abordan.	PÁG. 93
Tabla 3. Características de la muestra en función del sexo, nivel educativo, tipo de entorno, clase social y país de procedencia.	PÁG. 98
Tabla 4. Características de la muestra y diferencias en función del sexo, nivel educativo, país de procedencia, clase social y tipo de entorno para los niveles I, II, III y IV de la responsabilidad personal y social.	PÁG. 113
Tabla 5. Características de la muestra y diferencias en función del sexo, nivel educativo, país de procedencia, clase social y tipo de entorno para la responsabilidad personal y la responsabilidad social.	PÁG. 114
Tabla 6. Características de la muestra y diferencias en función del sexo, nivel educativo, país de procedencia, clase social y tipo de entorno para las variables relacionadas con el estilo de vida.	PÁG. 118
Tabla 7. Asociación entre las diferentes variables relacionadas con el estilo de vida y la responsabilidad personal y social.	PÁG. 119
Tabla 8. Modelo de regresión logística multinomial examinando la relación entre los diferentes niveles de responsabilidad personal y social (cuartiles) y la cantidad de actividad física estimada a través de la escala PACE y el Test Corto Krece Plus.	PÁG. 121

Tabla 9. Características de la muestra y diferencias en función del nivel educativo, el tipo de entorno y la multiculturalidad de la clase para la violencia y la deportividad. PÁG. 122

Tabla 10. Características de la muestra y diferencias en función del nivel educativo, el tipo de entorno y la multiculturalidad de la clase para las conductas disruptivas. PÁG. 123

Tabla 11. Correlaciones entre la deportividad, la responsabilidad, la violencia y las conductas en las clases de Educación Física. PÁG. 124

Tabla 12. Características de la muestra y diferencias en función del sexo, el nivel educativo, el país de procedencia, la clase social y el tipo de entorno para las dimensiones de la calidad de vida relacionada con la salud. PÁG. 125

Tabla 13. Distribución de los participantes en función del sexo, nivel educativo, país de procedencia, clase social y tipo de entorno en los grupos de baja, media y alta calidad de vida relacionada con la salud global. PÁG. 126

Tabla 14. Modelo de regresión logística multinomial examinando la relación entre los diferentes niveles de responsabilidad personal y social (cuartiles) y la calidad de vida relacionada con la salud. PÁG. 127

ANEXOS

- Anexo 1. Ejemplo de informe al director de cada centro educativo para solicitar la filmación en vídeo. PÁG. 197
- Anexo 2. Autorización por parte de padres, madres o tutores legales para la participación de los alumnos en la investigación. PÁG. 198
- Anexo 3. Aprobación del proyecto por el Comité de Bioética de la Universidad de Murcia. PÁG. 199
- Anexo 4. Sesión tipo para evaluar las conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física. PÁG. 200
- Anexo 5. Artículo de diseño y validación de la hoja de observación utilizada para evaluar las conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física. PÁG. 201
- Anexo 6. Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social. PÁG. 216
- Anexo 7. Cuestionario Multidimensional de Orientaciones a la Deportividad. PÁG. 217
- Anexo 8. Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana. PÁG. 218
- Anexo 9. Escala de Actividad Física Comparativa. PÁG. 219
- Anexo 10. Test Corto Krece Plus. PÁG. 220
- Anexo 11. Cuestionario *Physician-based Assessment and Counseling for Exercise (PACE)*. PÁG. 221
- Anexo 12. Cuestionario *Kindl-R*. PÁG. 222

RESUMEN

Desde que en el año 1947 la Organización Mundial de la Salud promulgara la declaración de Alma-Ata se reconoce que las relaciones sociales poseen un rol fundamental en el mantenimiento de la salud, si bien no todo tipo de relación con otras personas contribuye al mismo. Se trata de convivir en un entorno caracterizado por un sólido desarrollo de los valores de sus integrantes. Desafortunadamente, varias investigaciones han advertido que, especialmente entre los jóvenes y la población adolescente, dicho desarrollo suele ser insuficiente por lo que en sus relaciones son comunes los conflictos y los hábitos de vida no saludables como el consumo de sustancias nocivas y el sedentarismo.

En este sentido, ya se ha demostrado que los beneficios de la adopción de un estilo de vida caracterizado como saludable, esto es, la inclusión de la práctica regular de hábitos saludables en la vida cotidiana, no se limitan exclusivamente a la salud física del individuo sino que también repercute positivamente a nivel psicológico y sociológico. Por ejemplo, con respecto a la práctica habitual de actividad física y deporte, aunque no existe un consenso unánime sobre su importancia en el desarrollo de valores, las investigaciones más recientes postulan que, cuando constan de un monitor, entrenador o profesor de Educación Física concienciado de las posibilidades educativas del deporte, sí es capaz de contribuir al desarrollo de valores y, además, que estos beneficios pueden manifestarse al margen de la propia práctica de actividad física y deportiva, dicho de otro modo, en otras esferas de la vida cotidiana como la escuela, la familia, los amigos o, a nivel individual, en la autoestima y el bienestar emocional; en última instancia, contribuir a una mejora de la percepción de la calidad de vida relacionada con la salud.

Este desarrollo de valores en los jóvenes está modulado por las condiciones en las que se produce su proceso educativo. Se distingue entre los procesos de educación formal, no formal e informal: la primera, la educación formal, con carácter organizado y sistemático, tiene lugar en el sistema educativo, desde la educación preescolar hasta la superior, con sus diferentes ramas y especialidades; por su parte, la educación no formal, aunque se imparte fuera de las instituciones educativas, es también una

actividad organizada y tiene una intencionalidad educativa clara; por último, la educación informal, que no tiene estructura fija y, mayoritariamente, se caracteriza por la ausencia de intencionalidad, es aquella que parte de la familia y de los amigos. En cuanto al desarrollo de valores, es la educación formal, quien desde la propia normativa por la que se rige, asume que uno de sus principales objetivos para alcanzar una convivencia democrática debe ser el desarrollo de valores en sus educandos o, dicho de otro modo, partir del desarrollo personal para conseguir el desarrollo social.

Con esta ideología en común, Donald Hellison, profesor de la Universidad de Illinois (Chicago), diseñó un modelo de enseñanza fundamentado en la responsabilidad personal y social a través de la práctica deportiva. En la propuesta de este autor, la responsabilidad personal se entiende como la suma de dos componentes: “la participación y el esfuerzo” y “la autogestión”. “La participación y el esfuerzo” consiste en alcanzar una definición individual de éxito y en implicarse en actividades deportivas que requieren persistir ante las dificultades para alcanzar dicho éxito. Mediante “la autogestión” se persigue el fomento de la resiliencia y la capacitación para establecer planes de trabajo autónomos que se desarrollan sin la necesidad de supervisión por otros. Análogamente, la responsabilidad social consta a su vez de otros dos componentes o dimensiones, a saber: “el respeto a los derechos y sentimientos de los demás” y “la ayuda a los demás”. La autoevaluación de la propia conducta y el aprendizaje de la resolución de conflictos de forma pacífica son los pilares “del respeto a los demás” mientras que “la ayuda a los demás” se basa en la capacidad de liderazgo y la empatía.

No obstante, la responsabilidad personal y social no es el único valor que se asocia a la práctica de actividad física y deporte; de hecho, la deportividad es uno de los valores más citados en este sentido. De entre las múltiples propuestas de concepción de la deportividad, la más extendida es la de Vallerand, quien la entiende como la suma de las dimensiones que la componen, a saber: el respeto a las reglas y árbitros, a las convenciones sociales y al rival, así como la plena implicación de uno mismo con el deporte y la ausencia de aproximaciones negativas a la deportividad.

Dado que la escuela es un espacio donde los jóvenes acuden a diario, permanecen gran cantidad de horas, se establecen las primeras relaciones entre iguales y con figuras

autoritarias fuera de la familia y donde la frecuencia con la que se suceden episodios violentos es cada vez mayor, también es considerada (al igual que la práctica deportiva) como un ámbito adecuado para interceder en la mejora de la conducta de los jóvenes. De este modo, en España se han realizado investigaciones que, con el objetivo de evaluar la violencia escolar y su prevalencia, han constatado que la situación actual no es, en absoluto, alentadora y que algunos de sus orígenes residen en el reglamento y la organización de la institución educativa, la inadaptación y el bajo rendimiento escolar, la falta de supervisión en el tiempo de recreo y el propio profesorado. Además, como factores condicionantes de las conductas disruptivas fuera del ámbito escolar se ha señalado también al sexo, la edad, la distorsión de la percepción de la realidad, el déficit de habilidades sociales, la marginación y el retraimiento social así como la familia y su nivel socioeconómico.

Por tanto, a partir de la fundamentación teórica anterior, esta tesis ha pretendido conocer los niveles de responsabilidad personal y social, en función del sexo (hombre o mujer), nivel educativo (primaria o secundaria), tipo de entorno del centro educativo (urbano o rural en función de si el centro se encuentra en una localidad de más de 100.000 habitantes o no), nivel socioeconómico (bajo, medio o alto según la clasificación de *Goldthorpe*) y procedencia (español o inmigrante), en una muestra de jóvenes escolares de la Región de Murcia y en qué medida estos niveles se podían ver afectados por otras variables relacionadas con sus estilos de vida, como los niveles de práctica de actividad física y la percepción de calidad de vida relacionada con la salud, y con sus estados actuales de educación en valores, como la deportividad, la violencia escolar y las conductas disruptivas.

A tal efecto, con la colaboración de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y del Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia, se impartió un curso de formación educativa sobre metodología de enseñanza orientada a la educación en valores. En este curso participaron 18 profesores, de los cuales 16 administraron diversos cuestionarios entre un total de 804 alumnos con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años, perteneciendo 379 a sexto de Educación Primaria y 425 a tercero de Educación Secundaria, para evaluar los niveles de actividad física y deportiva (Test Corto Krece

Plus, *Physician-based Assessment and Counseling for Exercise* y Escala de Actividad Física Comparativa), de calidad de vida relacionada con la salud (*Kindl-R*), de deportividad (Cuestionario Multidimensional de Orientaciones a la Deportividad), de violencia escolar (Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana) y de responsabilidad personal y social (Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social). Para el estudio de las conductas disruptivas se validó *ad hoc* una hoja de observación conocida como Instrumento de Observación de Conductas que Alteran la Convivencia en las Clases de Educación Física (CACEF) cuya validez, índices de fiabilidad, análisis factorial exploratorio y confirmatorio ofrecieron valores satisfactorios. El registro de las conductas disruptivas lo realizó un Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (que contaba con amplia experiencia en el análisis de las conductas que alteran el clima de convivencia) a partir de filmaciones en vídeo de las clases de Educación Física, las cuales habían sido aprobadas por el director de cada centro, los padres, madres o tutores de cada participante y el Comité de Bioética de la Universidad de Murcia.

Con respecto a las variables sociodemográficas, se han encontrado niveles superiores de responsabilidad personal en hombres, de educación primaria, de nacionalidad española y cuyos centros educativos están en entornos rurales frente a sus respectivos grupos de comparación. Por otro lado, en cuanto a la responsabilidad social las diferencias significativas se muestran a favor de los mismos grupos salvo en el caso del sexo.

En lo concerniente al nivel de actividad física realizado se ha demostrado que, independientemente del cuestionario utilizado, los hombres practican actividad física y deportiva con mayor frecuencia que las mujeres así como los alumnos de primaria con respecto a los de secundaria y, además, existe una asociación positiva entre la mayor práctica de actividad física y deportiva y una responsabilidad más desarrollada, tanto en su dimensión personal como en la social.

Con respecto a la relación entre la responsabilidad personal y social, la deportividad, la violencia escolar y las conductas disruptivas en las clases de Educación Física, se han registrado mayores niveles de violencia sufrida en los centros de primaria ubicados en entornos urbanos mientras que para la violencia observada la diferencia es

significativa sólo para el tipo de entorno, encontrando valores superiores en los centros urbanos.

En cuanto a la deportividad, los sujetos de primaria han mostrado niveles superiores en las dimensiones de convenciones sociales, respeto a reglas y árbitros y respeto al oponente; los participantes de entornos rurales han mostrado un mayor compromiso con la práctica y una menor perspectiva negativa; mientras que las clases que estaban constituidas sólo por alumnos españoles han mostrado un mayor compromiso con la práctica y respeto a las reglas y árbitros.

Por otro lado, en cuanto a las conductas disruptivas en las clases de Educación Física los grupos de primaria y aquellos cuyos centros educativos se encontraban en entornos rurales han mostrado menos conductas disruptivas con respecto a sus grupos de comparación. Además, el predictor más potente (entre el resto de variables) de estas conductas disruptivas ha sido la violencia observada.

Cabe destacar algunas limitaciones que han podido influir en el desarrollo de esta tesis. Así, se debe reconocer que la cuantificación de un valor en su cualidad de intangible es complicada, a pesar de los altos índices de fiabilidad de los cuestionarios utilizados. Además, el rellenado de los cuestionarios por parte de los propios alumnos ofrece un dato de carácter subjetivo, sujeto a la deseabilidad social a lo que se debe añadir el efecto de la no-respuesta derivado de la cumplimentación de 7 cuestionarios si bien no tenían presiones de tipo temporal.

Además, las filmaciones se realizaron con una sola cámara y, aunque el profesor contaba con un micrófono que registraba todas sus consignas verbales, algunas conductas disruptivas pudieron ser inadvertidas si se produjeron fuera del campo de grabación y no fueron reseñadas por el propio profesor. Asimismo, el análisis de las filmaciones por parte de un único observador, a pesar de su formación específica en el análisis del comportamiento, ha podido suponer un sesgo para registrar las conductas derivado de la validez de dicho observador (sin embargo, su índice de fiabilidad, que sí ha sido calculado, es muy satisfactorio).

En función de lo anteriormente explicado, se sugieren futuros trabajos que evalúen la influencia de la educación formal e informal en el desarrollo de valores, estudios que combinen metodologías de corte cuantitativa y cualitativa, o de tipo longitudinal para conocer la evolución de un determinado valor, así como estudios de intervención, especialmente con metodología cruzada y el diseño de nuevas metodologías o adaptación de las ya existentes en función de las necesidades reales de nuestros jóvenes que, en última instancia no son sino la sociedad del futuro.

Finalmente, se añaden de modo sucinto unas aplicaciones prácticas que señalan que a partir de esta tesis se han podido establecer tres perfiles de jóvenes en riesgo: a) aquellos con un desarrollo insuficiente de valores que potencialmente pueden derivar en conductas disruptivas, b) aquellos con un nivel de actividad física tan bajo y un elevado número de horas dedicadas a diario a ver la televisión que suponen que puedan ser considerados como sedentarios y c) aquellos que perciben que su calidad de vida es mala, lo cual, en ocasiones, puede conducir a sentimientos de depresión. Para la clasificación de un joven en alguno de estos perfiles se aporta una propuesta personal de valores en función de las respuestas en los correspondientes cuestionarios que recomiendan o desaconsejan la inclusión de dicho joven en uno o varios de estos grupos. También se propone un cambio en la concepción de la actividad física y deportiva como una herramienta útil para mejorar la salud física y algunos problemas psicológicos para ser reconocida también por su utilidad directa sobre la salud social. En esta línea, como última aplicación práctica, se propone una serie de características que, desde esta tesis, se entiende que pueden contribuir a que las actividades físicas y deportivas mejoren el estado actual de desarrollo de valores de los jóvenes implicados en éstas.

ABSTRACT

Since 1947, when the World Health Organization promulgated the Alma-Ata declaration, the fundamental role of social relationships in health maintenance is acknowledged, although not all types of relationships with other persons contribute to such maintenance. This means the cohabitation in an environment characterized by a solid values development of their members. Unfortunately, several researches have pointed out that, especially among young people and adolescent population, such values development is usually insufficient, so conflicts and non-healthy lifestyles habits like the consume of damaging substances or sedentary routines are common in their relationships.

In this way, the benefits of adopting a lifestyle considered as healthy have already been demonstrated, that is to say, the benefits of including the regular practice of healthy habits in daily routine are not exclusively limited to the physical health of the individual but also have a positive effect on psychological and sociologic fields. For instance, with respect to the habitual practice of physical activity and sport, despite the lack of an unanimous consensus about its relevance in values development, most recent researches postulate that, when young people have a monitor, trainer or Physical Education teacher who is aware of the educational possibilities of sport, this habitual practice is able to contribute to values development and, moreover, these benefits can show up outside the actual practice of physical activity and sport; in other words, these benefits can manifest in other spheres of quotidian life like school, family, friends or, individually, w.r.t. self-esteem and emotional well-being. In the end, this habitual practice of physical activity and sport contributes to an improvement of the perception of health related quality of life.

This values development is affected by the conditions where this educational process is displayed. There are three types of educational processes, namely: formal education, non-formal education and informal education. The first one, formal education, is organized and systematic and takes place in the educational system, from pre-school education to higher education, with their different branches and specialities;

in turn, non-formal education, even though being taught outside the educative institutions, is also an organized activity and has a clear educative purpose; lastly, informal education, which does not have a firm structure and is mainly characterized by the lack of intention, is an education originated from family and friends. Regarding the values development, formal education is, from its own regulation, the one assuming that one of their principal objectives to achieve a democratic cohabitation must be the values development in its pupils or, in other words, start from individual development to reach social development.

With this ideology in common, Donald Hellison, professor at the University of Illinois (Chicago), designed a teaching model based on personal and social responsibility through sport practice. In this proposal, personal responsibility is understood as the addition of two components: "participation and effort" and "self-direction". On the one hand, the "participation and effort" consists in reaching a personal definition of success and engaging in sport activities that require persistence when facing difficulties to achieve this success. On the other hand, the promotion of resilience and the training to establish independent working plans that can be developed without the supervision of others is pretended through "self-direction". Analogously, social responsibility is made up by two other components or dimensions, to wit: "respect for others rights and feelings" and "caring and helping others". The self-assessment of the own conduct and the learning of peacefully conflict solving are the pillars of "respect for others rights and feelings", meanwhile "caring and helping others" is based on the skills of leadership and empathy.

However, personal and social responsibility is not the only value that is associated to the practice of physical activity and sport; in fact, sportpersonship is one of the most cited values in this sense. Among the multiple proposals for the conception of sportpersonship, the most extended is Vallerand's one, who understands it as the addition of the dimensions that form it, namely: respect for rules and referees, for social conventions and the rival as well as the full implication of one's self in sport and the absence of negative approaches to sportpersonship.

Given that school is a space where young people go every day, stay a big amount of hours, establish the first relationships between equals and with authoritarian figures out of the own family and where the frequency of violent episodes is steadily increasing, the school is considered (as the regular practice of sport) as an adequate context to intervene in order to improve the behaviour of young people. Thus, many research studies conducted in Spain with the aim of assessing the school violence and its prevalence, have confirmed that the current situation is not cheering at all and that some of its origins reside in the regulations and the organization of the educational institution, the poor adaptation capabilities of schoolchildren, their low scholar performance, their lack of supervision during the time for break and even their own teachers. Furthermore, the gender, the age, the perception of a distorted reality, the deficit of social skills, the marginalization and social isolation as well as the family and its socio-economic level have been pointed as conditioning factors of disruptive behaviours out of school context.

Therefore, since the aforementioned theoretical basis, this thesis has aimed to know the levels of personal and social responsibility depending on the gender (male or female), stage of education (primary or secondary), type of environment of the educational centre (urban or rural depending on whether the centre is in a town with more than one hundred thousand inhabitants or not) socio-economic level (low, medium or high according to the classification proposed by Goldthorpe), in a sample of young scholars from the Region of Murcia (Spain) and to what extent these levels could be influenced by others variables related with their lifestyles habits, as the levels of physical activity practice and their perception of health related quality of life, and their current state of education in values as the sportpersonship, the school violence and the disruptive behaviours.

To achieve that, counting on the collaboration of the Ministry of Education, Training and Employment of the Region of Murcia and the Teachers and Resources Centre from the Region of Murcia, an educative formation course about teaching models which are orientated to values development was taught. In this course, 18 teachers participated but only 16 administrated several questionnaires among a total of eight hundred four students whose ages vary from 11 to 17 years old; three hundred seventy

nine of them belong to the sixth grade of primary education and the other four hundred twenty five of them belong to the third grade of secondary education, in order to assess the levels of practice of physical activity and sport (Krece Plus Short Test, Physician-based Assessment and Counselling for Exercise and Physical Activity Comparative Scale), of sportpersonship (Multidimensional Scale of Sportpersonship Orientations), of school violence (School Quotidian Violence Questionnaire) and of personal and social responsibility (Personal and Social Responsibility Questionnaire). To study the disruptive behaviours an observation sheet known as Tool for the Observation of Behaviours that Alter the Cohabitation in Physical Education Classes was *ad hoc* validated achieving satisfactory reliability and validity index as well as an adequate exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis. The analysis of the disruptive behaviours was performed by a Physical Activity and Sport Science Graduate (who has an ample experience on the analysis of the conducts that alter the atmosphere of cohabitation) from the video-records of Physical Education classes, approved by the headmaster of each educative centre, the parents or tutors of each participant and the Bioethics Committee of the University of Murcia.

Regarding the socio-demographic variables, higher levels of personal responsibility have been found in the groups made up by men, primary students, from Spain and whose educative centres are in rural environment, in contrast to their respective comparison groups. On the other side, regarding the social responsibility, the significant differences have appeared in favour of the same groups except in the case of gender.

Relating to the physical activity levels, the higher frequency of sport practice in men as well as in primary students has been demonstrated, independently of the questionnaire used and, furthermore, there is a positive association between the higher practice of physical and sport activity and a more developed responsibility, as much in its personal dimension as in the social one.

Concerning the relationship between personal and social responsibility, the sportpersonship, the school violence and the disruptive conducts in Physical Education lessons, higher levels of suffered violence have been registered in primary educative

centres that were placed in urban environments meanwhile in the case of observed violence, the difference is significant only for the type of environment, having found higher levels in urban educative centres.

As far as the sportpersonship is concerned, the primary students have showed higher levels in the dimensions of social conventions, respect for rules and referees, and respect for the opponent, while the participants from rural environments show higher levels of commitment with sport practice as well as a lower levels of negative perspective. In turn, those classes that were made up only by Spanish students have registered a higher commitment with sport practice and respect for rules and referees.

On the other side, relating to the disruptive behaviours in Physical Education lessons, the groups of primary education and those whose educative centres were placed in rural environments have showed less disruptive behaviours w.r.t. their respective comparison groups. Besides, the most powerful predictor (among the rest of variables) of these disruptive conducts has been the observed violence.

It is worthy to remark some limitations that might have influenced in this thesis development. Thus for instance, the quantification of a value modelled as intangible is always complicated despite the high levels of reliability of the used questionnaires. Moreover, the process of filling out a questionnaire provides a subjective data from the students opinion, data that are subject to social desirability and the no-answer effect derived from filling seven questionnaires even though the subjects did not have any type of timeframe pressure.

Furthermore, the recording was developed by only one camera and, although the teachers had a microphone that registered all their verbal messages, some disruptive conducts could be unnoticed or overlooked when these took place out from the camera recording area and were not remarked by the teacher. Analogously, the analysis of these records was carried out by only one observer and, despite his specific training in the analysis of human behaviour, it might have constituted a bias for the gathering of the conducts derived from the validity of the aforementioned observer (nevertheless, his reliability index, which was explicitly calculated, was very satisfactory indeed).

Based on all the previously explained information, this thesis suggests i) the development of future works assessing the influence of formal and informal education on values development, ii) studies combining quantitative and qualitative researching methodologies or others with longitudinal designs in order to assess the evolution of a determined value, as well as iii) intervention studies, especially those with crossed methodology and iv) either the design of new teaching models, or the adaptation of the current ones to the real needs of our young people since, in essence, they are making up the society of the future.

Finally, a few practical applications from this thesis are briefly presented, i.e. three profiles of “young people at risk” have been outlined: a) those with an insufficient development of their values, therefore, potentially being involved in disruptive behaviours, b) those with a low level of physical activity and sport practice and who dedicate an important number of hours per day to watch television so they can be considered as sedentary people and c) those who perceive that their quality of life is bad, leading, in some cases, to depression feelings. To classify one young individual in any of these profiles, a sort of punctuations based on a personal proposal are presented according to the answers in the questionnaires of each variable so they are able to recommend the inclusion of a young individual in one or several of these risk profiles. A change of the conception of physical activity and sport practice is also proposed as an useful tool to improve the physical health and some psychological problems towards the recognition of the direct utility of such practice on social health. Subsequently, the last practical application proposes a sort of characteristics of the physical activity that, from the point of view of this thesis, are understood as necessities for its contribution to the improvement of the current state of values development of those young people who practice physical activity.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis surge a raíz de una fuerte voluntad de incidir sobre un colectivo cuya situación actual es delicada; muchos de nuestros jóvenes están inmersos en una profunda crisis de valores que les conduce a verse involucrados, cada vez con mayor frecuencia, en episodios de violencia, de consumo de sustancias nocivas, de fracaso y abandono escolar... en definitiva, jóvenes cuyo futuro no les auspicia una vida exitosa, ni a nivel personal, ni tampoco social. Además, diversas investigaciones de carácter epidemiológico realizadas durante los últimos años han constatado que este fenómeno no sólo no está siendo controlado debidamente sino que cada vez comprende a más personas. Bajo este contexto, desde esta tesis se pretende contribuir al conocimiento de la educación en valores para ofrecer nuestra humilde aportación a todos aquellos que unidos tratan de revertirla.

El contenido de esta tesis se ha estructurado en dos grandes bloques, a saber: un primer bloque titulado Marco Teórico y un segundo bloque titulado Marco Experimental. Cada bloque se divide en varios capítulos que, a su vez, se subdividen en apartados.

El primer capítulo del Marco Teórico se titula Estilo de Vida (Capítulo 1). En él se explican las distintas dimensiones de las que se compone lo cual conduce al primero de sus apartados, Actividad Física y Deportiva, donde se profundiza en la relación entre ésta y el desarrollo de valores. A continuación, el segundo apartado del capítulo de Estilo de Vida es el de Calidad de Vida Relacionada con la Salud en la que se presentan los distintos factores con los que se evalúan la percepción de la propia calidad de vida, entendida como el nivel de satisfacción con el propio estilo de vida.

El segundo capítulo del Marco Teórico se titula Educación en Valores (Capítulo 2). Este capítulo se compone de 4 apartados, uno dedicado para cada una de las variables relacionadas con la educación en valores que se tratan en esta tesis. De este modo, los apartados son: Responsabilidad Personal y Social, Deportividad, Violencia Escolar y Conductas Disruptivas. El contenido de estos apartados, además de información específica de cada variable, incluye una propuesta de concepción de la misma, la presentación de sus dimensiones (si las tiene) y de las conclusiones de varias investigaciones que la tienen como eje central.

El bloque II, es decir, el Marco Experimental, en el que se detalla la parte empírica de la tesis, se compone de 5 capítulos. El primero, los Objetivos (Capítulo 3), presenta al lector el propósito de la investigación y cómo se pretende alcanzarlo a través de objetivos de carácter específico. Seguidamente, la Metodología (Capítulo 4), recoge la información sobre la muestra, el procedimiento empleado para llevar a cabo esta investigación, los instrumentos utilizados y la descripción del análisis estadístico que permite formular el siguiente capítulo, los Resultados (Capítulo 5).

Los Resultados se dividen análogamente en otros 4 apartados cuyos títulos son: 1) Relación entre las Variables Sociodemográficas y el Grado de Desarrollo de la Responsabilidad Personal y Social, 2) Influencia del Nivel de Actividad Física Realizado y la Responsabilidad Personal y Social, 3) Relación entre la Responsabilidad Personal y Social, la Deportividad, la Violencia Escolar y las Conductas Disruptivas en las Clases de Educación Física y 4) Repercusiones de la Responsabilidad Personal y Social en la Mejora de la Percepción de la Calidad de Vida Relacionada con la Salud. Cada uno de estos apartados contribuye a la tesis mediante el trabajo sobre un objetivo específico diferente.

A continuación, la Discusión (Capítulo 6) confronta los hallazgos del capítulo anterior con el estado actual de conocimiento sobre la responsabilidad personal y social de forma conjunta por lo que este capítulo no se divide en otros apartados. En último lugar, el Capítulo 7, Reflexiones Finales, se compone de 4 apartados: las Conclusiones, las Limitaciones, la Prospectiva y las Aplicaciones Prácticas, incluye una síntesis del avance que supone toda la información anteriormente explicitada así como el reconocimiento de algunos factores relevantes que no han sido controlados, una propuesta de nuevos trabajos a desarrollar a partir de esta tesis y, para finalizar, la contribución planteada a la sociedad.

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

Esta presentación del bloque I se desarrolla en primer lugar, realizando una pequeña introducción hacia los contenidos sobre los que en él se profundiza y, en segundo lugar, delimitando la estructura de los capítulos y apartados de los que se compone.

De este modo, cabe señalar que la concepción de salud más extendida entre la población, de acuerdo con Devís (2002), se refiere exclusivamente a la ausencia de enfermedad, esto es, una visión de la salud como concepto opuesto a la enfermedad. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1947) añade la necesidad de poseer un estado completo de bienestar físico, mental y social por lo que, si bien es cierto que para tener salud es condición *sine qua non* no padecer ninguna enfermedad, también es cierto que dicha condición no es exclusiva sino que se requiere también de un bienestar en las dimensiones física, mental y social. En definitiva, un estado de salud alude al organismo y a las relaciones con el propio individuo y con el entorno que le rodea. De este modo se presenta el vínculo entre la salud, el bienestar y las relaciones sociales.

La utilización del término bienestar asociada a percepciones subjetivas de humor y felicidad resulta errónea en tanto que, por ejemplo, el consumo de narcóticos es capaz de producir estas sensaciones sin conducir a un estado saludable o, en el caso del ejercicio físico, éste puede acarrear obsesiones que debiliten otras facetas de la vida personal, familiar y/o social por un aislamiento centrado en la excesiva práctica de esta actividad (Fernández, 1998a). Este vínculo entre bienestar y salud se vuelve a mostrar en la definición que Diener (2006) defiende sobre el bienestar: un término general referido a las valoraciones que la persona hace sobre su vida, sus relaciones interpersonales, las circunstancias en las que vive, los acontecimientos que le suceden y de cómo su salud le permite afrontarlos. Berkman y Glass (2000), al estudiar cómo influyen las relaciones sociales en la salud, proponen un modelo en el que las redes sociales de un individuo intervienen en mecanismos psicosociales (entre los que se incluyen el apoyo social y la vinculación social), fisiológicos (eje hipotálamo-hipofisario, reactividad cardiovascular, sistema inmune, etc.), psicológicos (sentimiento de autoestima, capacidad de adaptación, etc.) o comportamentales (hábitos de vida saludables o nocivos), que son los que acaban produciendo los efectos sobre la salud.

Existen evidencias científicas que permiten afirmar que un desarrollo insuficiente de relaciones sociales puede conllevar consecuencias perniciosas como la depresión (Vargas, Tovar & Valverde, 2010), la aceleración de procesos de deterioro cognitivo (Fratiglioni, Wang, Ericsson, Maytan & Winblad, 2000; Holtzman et al., 2004), de los intentos de suicidio (Mendes de León, Gold, Glass, Kaplan & George, 2001) o sentimientos constantes de inseguridad (Otero, Zunzunegui, Béland, Rodríguez-Laso & García de Yébenes, 2006). Por tanto, el bienestar, entendido desde una perspectiva basada en la noción de salud, debe fomentar la relación de las personas con otros colectivos y con la comunidad en la que viven a través del desarrollo de competencias sociales que permitan que se establezcan estas relaciones dentro del propio contexto de la salud (Devís, 2002).

Con la entrada en vigor en 2006 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, se ha abierto una nueva etapa educativa en España en la que irrumpe con fuerza el concepto de competencia. Según Rychen y Salganik (2006), la competencia se define como la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizando conocimientos y actitudes cognitivas y prácticas, y componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones. La competencia supera el concepto de capacidad acentuando la movilización del conocimiento, es decir, su puesta en práctica, otorgando alta relevancia al aspecto socio-afectivo del sujeto en relación a su eficacia en el desarrollo de las tareas, especialmente en lo que se refiere a la manifestación de conductas prosociales (García, Gutiérrez, González & Valero, 2011).

De hecho, diversas investigaciones han constatado un desarrollo insuficiente de estas competencias sociales entre los adolescentes (Danish & Nellen, 1997; Jiménez & Durán, 2005; Martinek & Hellison, 1998), fenómeno que, tal y como varios estudios de carácter sociológico han puesto de relieve (Fraser-Thomas, Cote & Deakin, 2005; González-Pérez, 2007; Grunbaum et al., 2004), conduce a una incidencia cada vez más frecuente de conductas antisociales tanto en la escuela como en la familia y en otras esferas de la vida cotidiana en general (Escartí et al., 2002; 2003).

De un modo más concreto, en la escuela (que es el contexto en el que se desarrolla esta tesis), las principales causas relacionadas con el propio sistema educativo que dan lugar a la manifestación de las conductas disruptivas son: una idiosincrasia del centro demasiado permisiva (Ros, 2011), profesores que no son un buen ejemplo de conducta (Trianes, 2000), la marginación entre compañeros (Pelegrín, 2004) y la falta de supervisión en el horario de recreo (Pepler, Craig & Roberts, 1998).

La creciente manifestación de este tipo de conductas puede estar motivada por los cambios que se están produciendo en las jerarquías de valores de los ciudadanos (García Ferrando, 1990; Gutiérrez & Vivó, 2005; Pelegrín, 2005), en las que, a modo de ejemplo y siguiendo a Gutiérrez (1995), la agresividad comienza a imperar sobre la deportividad cada vez desde edades más tempranas.

Así, Ruiz et al. (2006) afirman que el desarrollo de una vida pacífica, especialmente entre los más jóvenes, es paulatinamente más difícil de encontrar en la medida en la que las relaciones que se crean entre ellos se caracterizan por la frecuente prevalencia de conflictos y la práctica de hábitos de vida no saludables.

En definitiva, las relaciones con el entorno y con los otros individuos que forman parte de éste son necesarias para alcanzar el bienestar social que, a su vez, es uno de los componentes de la salud reconocidos por la Organización Mundial de la Salud (1947). No obstante, cabe destacar que el establecimiento de estas relaciones sociales se debe realizar bajo una orientación saludable en la que no tienen cabida la violencia, el consumo de sustancias nocivas y otros tantos hábitos de vida perjudiciales para la salud.

Así, los contenidos que se desarrollan en este Marco Teórico se encuentran divididos en dos capítulos. En primer lugar se desarrolla el Capítulo 1, el Estilo de Vida, donde una vez explicada la importancia del estudio de este concepto, se trasciende hacia una derivación del mismo, el estilo de vida saludable, siendo una de sus dimensiones la Actividad Física y Deportiva, siendo a su vez el primer apartado de este capítulo. En este apartado se aporta una definición desde la que se percibe la propia actividad física y deportiva, se presentan varias posturas sobre su posible contribución a la formación en valores en sus practicantes y si estos valores se pueden manifestar en otras esferas

ajenas a la práctica deportiva. Así, se alcanza el segundo apartado, la Calidad de Vida Relacionada con la Salud, con una breve síntesis de las principales propuestas de concepción de la misma así como las dimensiones de las que se compone diferenciando entre adultos y jóvenes.

El segundo capítulo, la Educación en Valores, señala los distintos tipos de educación que se reconocen y su papel en el desarrollo de valores, especialmente el de la educación formal. Además, se profundiza en el valor de la Responsabilidad Personal y Social, que constituye el primero de sus apartados, presentando la evolución de su concepción inicial restringida a jóvenes en situaciones de marginación o en riesgo de exclusión social hacia cualquier joven de nuestra sociedad. También se describen los componentes que forman parte de la responsabilidad personal y los de la responsabilidad social. A continuación, el segundo apartado, la Deportividad, muestra un recorrido etimológico y semasiológico de dicho concepto llegando a la conclusión de la inexistencia de una definición global si bien existen algunas propuestas más aceptadas por la comunidad investigadora, las cuales se explican con mayor detalle y se describen las dimensiones que proponen como componentes de la deportividad.

En el tercer apartado, la Violencia Escolar, se explicita una definición de la propia violencia escolar, describiendo seguidamente las principales líneas de investigación sobre la misma, la prevalencia de estos conflictos a nivel nacional e internacional así como las principales fuentes de violencia en el contexto escolar. Por último, en las Conductas Disruptivas, se presentan tanto las teorías más relevantes sobre la adquisición de la conducta, distinguiendo entre el Aprendizaje Social de Bandura y el Desarrollo Estructural de Kohlberg, como una propuesta de factores que influyen en la manifestación de este tipo de comportamientos.

ESTILO DE VIDA

Los individuos que constituyen nuestra sociedad sufren una preocupación constante y en aumento sobre la influencia que el desarrollo de la sociedad de la que forman parte tiene sobre su salud, como resultado de una forma de vida que impone cambios en la alimentación, el trabajo o los propios ritmos vitales (Palomo, Márquez-Calderón, Ortún & Benavides, 2006). Este desarrollo socioeconómico ha contribuido a la consecución de importantes mejoras en la salud, pero también ha aportado nuevos riesgos sanitarios relacionados con el medio ambiente, las conductas y los estilos de vida (Nuviala et al., 2009).

En este sentido, Guerrero y León (2010a) afirman que la importancia otorgada al estilo de vida en relación con la salud ha favorecido que éste sea estudiado desde diversas áreas de conocimiento o ciencias, con el propósito de tener una visión amplia y profunda, que sirva de base para plantear líneas de acción. Por ejemplo, desde la epidemiología, el estilo de vida se entiende como “un conjunto de comportamientos que desarrollan las personas, que unas veces son saludables y otras son nocivos para la salud” (Perea, 2004, p. 67) mientras que desde la sociología, el estilo de vida es “la manera en que una persona o grupo de personas vive; una forma de vida que refleja las actitudes, los valores y la visión del mundo de un individuo” (Guerrero & León, 2010b, p. 14). Por su parte, la antropología aborda el estudio de los estilos de vida desde un enfoque cultural (Palomo et al., 2006) mientras que la medicina lo hace desde una perspectiva biológica, argumentando que los individuos tienen estilos de vida sanos o insanos (Pastor, 1999).

El interés por el estudio del estilo de vida ha tenido su punto más álgido en la década de los años 80 del siglo pasado; en virtud de lo cual, el estudio del concepto de estilo de vida no constituye un ámbito nuevo (Guerrero & León, 2010b). Es durante este período cuando la OMS propuso su definición del estilo de vida: “una forma general de vida basada en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio y los patrones individuales de conducta determinados por factores socioculturales y características personales” (Kickbusch, 1986, p. 119).

No obstante, el fin último de análisis de este apartado no gira en torno al estilo de vida sino a una derivación de la misma, esto es, el estilo de vida saludable (ya en el

apartado anterior se hacía referencia a la importancia de que las relaciones sociales estuvieran orientadas hacia una mejora de la salud). En este sentido, Montes de Oca y Mendocilla (2005) señalan que cuando los estilos de vida (entendidos desde su óptica como las formas de vivir o las pautas de conductas) contribuyen a la promoción y a la protección de la salud física, mental y social, se trata de estilos de vida saludables; dicho de otro modo, comportamientos que disminuyen los riesgos de enfermar, tales como una adecuada alimentación, una actividad física regular y un sueño adecuado entre otros (Vives, 2007).

De modo más reciente, Lema et al. (2009) y Ramos (2009) han realizado una propuesta de las principales dimensiones que constituyen el estilo de vida saludable, a saber (Figura 1):

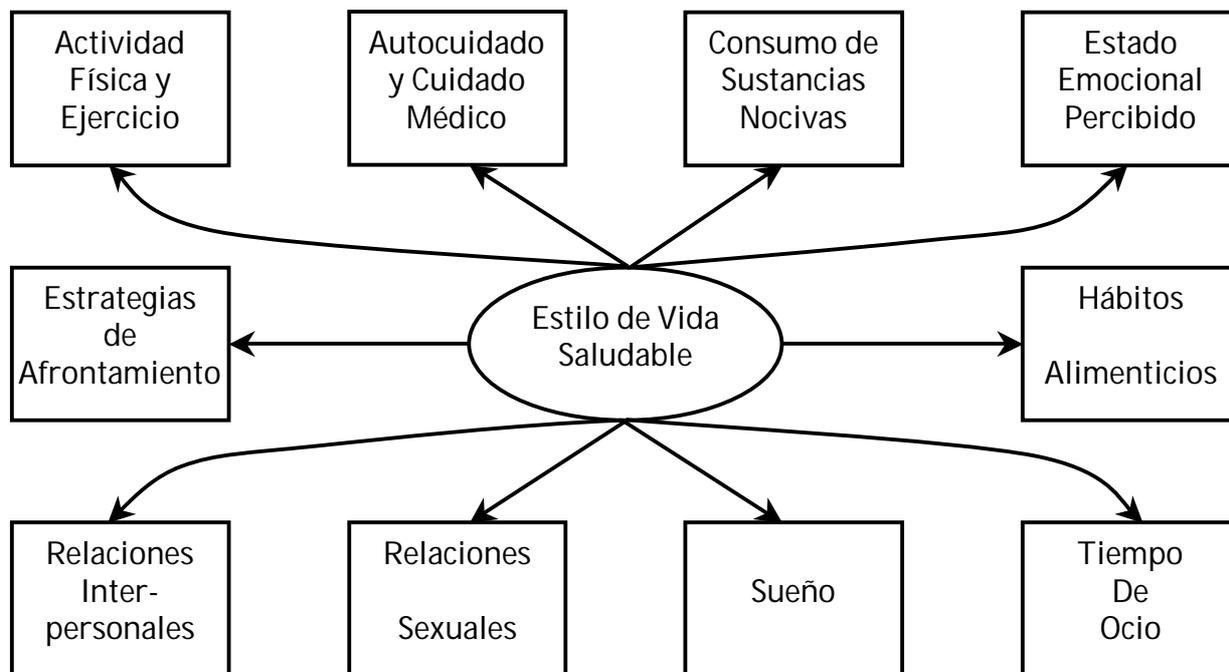


Figura 1. Dimensiones del estilo de vida saludable según Lema et al (2009) y Ramos (2009).

- *Actividad física y ejercicio*: la realización de aquellos movimientos corporales y actividades que requieren un consumo energético mayor al que se produce en estado de reposo o al realizar alguna actividad cognitiva puede fácilmente contribuir al desarrollo de la salud (Velasco, 2004). No obstante, en la relación entre la actividad física y el estilo de vida se profundizará con más detalle en el siguiente apartado de esta tesis.

- *Autocuidado y cuidado médico*: se refiere a aquellos comportamientos voluntarios que una persona realiza para beneficio de su salud como cuidar la higiene corporal o asistir regularmente a los servicios sanitarios (Kornblit, Mendes & Adaszko, 2006).
- *Consumo de sustancias nocivas*: la ingesta de éstas puede provocar alteraciones en el sistema nervioso central y en el comportamiento (Cadavid & Salazar, 2006) así como fomentar la violencia, los deseos de suicidio y problemas de salud mental (Londoño, García, Valencia & Vinaccia, 2005).
- *Estado emocional percibido*: se define como la capacidad personal para identificar las condiciones somáticas o fisiológicas y las sensaciones asociadas a las emociones que se producen en respuesta a una situación concreta (Lema et al., 2009). El estado emocional percibido es relevante para el estilo de vida en la medida en la que percepciones negativas (como el estrés o la ansiedad) pueden conducir hacia conductas no saludables (como el consumo de tabaco o alcohol), tal y como afirman Brannon y Feist (2001).
- *Estrategias de afrontamiento*: se refiere a las estrategias que son utilizadas para responder a las demandas internas o del contexto; estas estrategias tienen una función adaptativa que se refleja cuando las personas se muestran capaces de mejorar sus respuestas, disminuir las reacciones emocionales negativas, aumentar las emociones positivas o reforzar la autoestima (Campos, Iraurgi, Páez & Velasco, 2004).
- *Hábitos alimenticios*: considera especialmente el tipo y la cantidad de alimentos ingeridos así como a los horarios y las técnicas de control del peso (Morell & Cobaleda, 1998). Una buena alimentación reporta beneficios directos sobre el funcionamiento del organismo (Acosta & Gómez, 2003) a la vez que previene de trastornos psicológicos (Gómez-Mármol, Mahedero & Sánchez-Alcaraz, 2013).
- *Relaciones inter-personales*: incluyen todo tipo de intercambios entre personas, pudiendo ser fuentes de apoyo social o instrumental y que en la juventud son

importantes para el desarrollo social y el logro de objetivos personales (Salazar, Varela, Tovar & Cáceres, 2006).

- *Relaciones sexuales*: Mesa, Barella y Cobeña (2004) incluyen a la práctica sexual como uno de los componentes del estilo de vida, no obstante, también advierten de los riesgos asociados a la misma cuando ésta se realiza de forma inadecuada.
- *Sueño*: el sueño contribuye al estado de salud en la medida en la que, al ralentizarse los procesos corporales después de las actividades de la vida cotidiana, permite al organismo recuperarse; por el contrario, la falta de sueño repercute en la capacidad de concentración, el estado anímico, el tiempo de reacción y el rendimiento físico e intelectual (Domínguez & Díaz, 2006).
- *Tiempo de ocio*: este tiempo ha sido considerado como un factor importante para el desarrollo y el bienestar de los jóvenes, puesto que en él aumentan las probabilidades de inclusión social, de participar en la comunidad, de hacer deporte, recrearse y tener programas culturales, a la vez que disminuye las posibilidades de implicarse en otros problemas como la delincuencia y el consumo de drogas, tal y como reconoce la Organización de las Naciones Unidas (2005).

Actualmente ya se pueden encontrar numerosas investigaciones publicadas que tratan de relacionar el estilo de vida con otras variables. En esta línea, Valdivia (2004) concluye que los estudiantes de la Licenciatura en Medicina tienen un estilo de vida más saludable que los del resto de facultades, no obstante, existe un importante desequilibrio entre los conocimientos que adquieren a nivel teórico sobre los estilos de vida saludables y cómo éstos son incorporados a sus hábitos de vida.

Por otro lado, Regidor, Gutiérrez, Banegas, Domínguez y Rodríguez (2007) advierten de la influencia del estatus socioeconómico; a mayor estatus socioeconómico de un individuo, más saludable es su estilo de vida.

En este sentido, el nivel de estudios alcanzado es otro condicionante del estilo de vida, de modo que aquellos sujetos con estudios superiores poseen un estilo de vida más saludable con respecto a quienes no lo tienen (Häkinnen, Järvelin, Rosenqvist, Gunnar & Laitinen, 2006). También se ha estudiado la influencia del tipo de profesión a la que se dedican laboralmente (Umaña, 2005); trabajos que incluyen una alta exigencia de tipo físico no siempre conducen a una mejor en el estilo de vida (Sofi et al., 2007), de hecho, en ocasiones actúa como un factor limitante de la práctica de actividad física durante el tiempo libre (Burton & Turrell, 2000). Sin embargo, los estudios anteriormente citados se han realizado utilizando como participantes a sujetos adultos.

Para el objeto de estudio de esta tesis resulta de mayor interés aquellos estudios realizados con jóvenes escolares. En esta línea, Chóliz y Marco (2011) administraron cuestionarios a 621 adolescentes de entre 10 y 16 años para determinar su percepción sobre el uso de videojuegos. Entre sus conclusiones destaca el paulatino incremento de tiempo de ocio que los participantes dedican a su uso, generalmente de modo individual, privando de la participación en actividades que podrían facilitar la socialización. Hidalgo y Redondo (2007) asociaron el consumo de sustancias nocivas con la práctica de actividades sexuales a edades tempranas y con una menor estabilidad emocional (intentos de suicidio, trastornos mentales y sensaciones continuas de fracaso). En esta línea, Peláez (2003), como parte de su tesis doctoral, realizó entrevistas a jóvenes escolares de la Comunidad Autónoma de Madrid para identificar posibles casos de desórdenes alimenticios afirmando, finalmente, que aquellos jóvenes que padecían estos trastornos tenían análogamente una muy baja autoestima.

Además, Bazargan, Makar, Bazargan-Hejazi, Ani y Wolf (2009) advierten de que cambios en el estilo de vida en detrimento de su orientación hacia conductas saludables se asocian a una disminución de la calidad de vida. Por último, se destaca la correlación positiva entre la adopción de un estilo de vida saludable durante la adolescencia y el mantenimiento de éste durante la edad adulta (Vingilis, Wade & Seeley, 2002), lo cual, si cabe, otorga a su estudio aún más importancia.

1.1.- ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA

En esta tesis, la actividad física y deportiva va a ser entendida desde la postura de Valero, Ruiz, Gómez, García y De la Cruz (2009, p. 63) quienes la definen como “todas aquellas manifestaciones motrices que tengan por finalidad la expresión o la mejora de la salud física y psíquica o el desarrollo de las relaciones sociales, regladas o no, durante el tiempo libre”.

Las repercusiones que un estilo de vida más activo (en términos de cantidad de actividad física y deportiva practicada) tienen sobre la salud física constituyen una temática ampliamente estudiada (Nuviola et al., 2009). Ya se ha demostrado su capacidad para ser utilizada como prevención y, en ocasiones tratamiento, ante multitud de disfunciones y enfermedades (Guerrero & León, 2010b), siempre y cuando cumpla unas recomendaciones específicas para cada individuo en cuanto a frecuencia, duración e intensidad (Fairclough & Stratton, 2006; Henning, Brodersen, Williamson & Wardle, 2005). No obstante, si bien estos conocimientos son muy importantes, conciernen sólo tangencialmente al presente estudio; más incluso cuando según Piko (2007), entre los adolescentes (que constituyen nuestra población de estudio) la prevalencia de problemas de salud física es casi nula y, según Harris (1993), la auto-percepción de su estado de salud física también es muy favorable.

Por el contrario, sí nos resulta de interés el análisis de su contribución a la salud psíquica y, especialmente, a la salud social, estudiada desde la óptica de un desarrollo individual que facilite las relaciones sociales positivas. En líneas generales, la mayor parte de la población considera que la práctica regular de actividad física y el deporte tiene exclusivamente como objetivo la mejora de la salud, de la condición física y la creación de hábitos de vida saludables en cuanto a la ocupación positiva del tiempo libre, no considerando su relación con la prevención de conductas antisociales; sin embargo, la práctica de actividad física y deportiva se ha relacionado negativamente con hábitos como el consumo de tabaco (Carrasco, 2004), de alcohol (Espada, Pereira & García-Fernández, 2008), así como con la drogo-dependencia (Schmitt, 2007); todos ellos considerados como conductas que comprometen la orientación de las relaciones sociales hacia la promoción de la salud.

En este sentido, en cuanto a desarrollo de valores se refiere, no existe un criterio unánime sobre la utilidad de la práctica de ejercicio físico y deporte para el desarrollo de valores, por lo que existen diferentes concepciones al respecto:

1. Una primera aproximación considera que el deporte es bueno en sí mismo para el proceso de socialización y educación en valores (Bredemeier, Weiss, Shields & Shewchuck, 1986), ya que recoge el testigo del ideario Olímpico que dio lugar a la génesis del movimiento de educación a través del deporte en las escuelas y universidades británicas durante la era moderna.
2. En segundo lugar y de forma contraria, varios autores han señalado que los programas de iniciación deportiva reproducen estereotipos y el entorno hostil del deporte profesional, en el que es frecuente observar actitudes y conductas asociales o violentas que poco pueden aportar a la formación y educación para la ciudadanía y la convivencia (García Ferrando, 1990; Gutiérrez, 1995).
3. En tercer lugar, se ha descrito una postura intermedia en la que el valor de la práctica deportiva puede ser nocivo o positivo para sus practicantes en función de determinados condicionantes. Esta postura, más moderna, resume la opinión de la mayoría de los psicólogos y pedagogos relacionados con el deporte en la actualidad (Sánchez & Mosquera, 2011).

Partiendo de este último planteamiento, Gómez-Mármol y Valero (2013) realizaron un exhaustivo análisis sobre las orientaciones de la práctica deportiva y cómo éstas podían influir en su capacidad educativa, concluyendo, en consonancia con diversos autores (Jiménez & Durán, 2005; Méndez, 2009) que no está demostrado que la práctica de actividad física favorezca per sé una educación en valores (de hecho, Castillo (2006) señala que algunas investigaciones han resaltado que los deportistas con una larga carrera deportiva han demostrado una menor deportividad, caballerosidad y ética en sus actuaciones, que sus equivalentes no deportistas) por lo que se requiere de un sujeto conductor de la actividad física y deportiva convencido de las posibilidades educativas de su práctica.

Esta temática también se ha analizado desde una orientación similar, al plantearse la cuestión sobre qué características de la actividad física y deportiva favorecen el desarrollo de valores; así, Pelegrín (2005) destaca la importancia de subyacer la competición al propio placer de la práctica mientras que Cruz, Boixadós, Valiente y Torregrosa (2001) señalan la reducción del excesivo énfasis sobre la victoria y Gutiérrez y Vivó (2005) y Gómez-Mármol (en prensa) defienden la taxonomía del deporte, apuntando a que los deportes colectivos tienden a fomentar más rápidamente valores sociales.

Sin embargo estas posturas conducen a otra reflexión y es que se puede cuestionar si los beneficios que supone la educación deportiva pueden ser trasladados a otros ámbitos de la vida cotidiana, externos a la propia práctica, o dicho de otro modo, si el desarrollo de valores, en caso de producirse, tiene repercusiones sobre la conducta del individuo cuando éste no practica deporte (Gutiérrez & Vivó, 2005).

Tal y como sucedía en el caso anterior, se puede responder desde distintas perspectivas: por un lado, autores como Brown (1993) o Bredemeier y Shields (1998) se muestran reticentes a aceptar dicha relación, al defender la divergencia entre ambos campos (deporte y vida cotidiana), mientras que en el extremo opuesto surgen otros investigadores como Cruz, Boixadós, Valiente y Torregrosa (2001) o Raga y Rodríguez (2001), que defienden que los valores adquiridos serán considerados durante toda la vida en cualquier ámbito, ya sea deportivo o no.

Ortega y Gasset apunta una serie de reflexiones sobre la importancia del deporte en la vida del ser humano, al entender esta práctica como un "lujo vital" al que se puede dedicar libre y voluntariamente cuando ya ha satisfecho el resto de "ocupaciones forzosas" y que, dadas sus características, es capaz de dar un sentido pleno a la propia vida (Ortega y Gasset, 1996). Así, se entiende que se trata de un espacio en el que "ensayar" actitudes para después aplicarlas a otros ámbitos de la vida cotidiana; en esta línea, se ha observado una influencia positiva sobre el desarrollo moral y social en las personas que toman parte en programas y campañas de educación deportiva orientados al desarrollo y fomento de los valores (por ejemplo, Cecchini, Fernández, González & Arruza, 2008; Palou, Borràs, Ponseti, Vidal & Torregrosa, 2007).

A pesar de la dificultad que supone evaluar este tipo de relaciones, sí existen evidencias e indicios de que dicha relación puede ser posible (Vasconcelos, 2009), aunque siempre está condicionada en gran medida por la dificultad metodológica que supone evaluar estas mejoras y además cuantificar el nivel y tipo de práctica deportiva que resulta determinante para poder establecer relaciones significativas o no entre las variables de estudio.

No obstante, carece de lógica aludir a la capacidad pedagógica de la práctica de actividad física o deportiva sin estudiar el tipo de práctica de la población, en este caso adolescente, en tanto que aquellos sujetos que no la realicen no se pueden beneficiar de los efectos que la misma es capaz de conllevar. En este sentido, Nuviala et al. (2009) advierten de la disminución progresiva de la práctica de actividad física y deportiva entre los más jóvenes; un fenómeno que incide en mayor medida sobre las niñas y las adolescentes (Cano, Pérez, Casares & Alberola, 2011; Martínez-Gómez, Welk, Calle, Marcos & Veiga, 2009), lo cual puede deberse a su menor autopercepción de competencia (Gómez-Mármol & De la Cruz, 2013; Williams & Gill, 2005).

Análogamente, la intensidad de las actividades en las que se involucran los chicos es también superior a la de las chicas (Henning et al., 2005) y, en cuanto al tipo de práctica, Mollá (2007) registró para los hombres preferencias hacia el fútbol, el baloncesto y el tenis mientras que las mujeres preferían el atletismo, la natación y el ciclismo, actividades físicas o deportivas a las que Gómez-Mármol, Rosa, Sánchez-Alcaraz y De la Cruz (2012) añaden, a favor de las mujeres, las actividades de expresión corporal como la danza.

Con respecto a los motivos de práctica entre la población adolescente también se encuentran diferencias atendiendo al sexo. En esta línea, Ingledew y Sullivan (2002) señalan que el principal motivo que alegan las chicas para justificar su práctica es el control del peso corporal mientras que, por el contrario, los chicos se motivan por la ganancia de masa muscular, no obstante, sí existe consenso en cuanto a los motivos de abandono entre los que la falta de tiempo y la preferencia por otro tipo de actividades se vuelven denominadores comunes (Macarro, Romero & Torres, 2010)

Cabe destacar que cada vez con mayor frecuencia las clases de Educación Física se articulan como la única actividad física regular practicada por un creciente número de jóvenes (Román, Serra, Ribas, Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2006; Vaquero, 2007) los cuales podrían ser calificados como sedentarios (Granda, Montilla, Barbero, Mingorance & Alemany, 2010; Lasheras, Aznar, Merino & López, 2001). Además, es durante la adolescencia y el inicio de la edad adulta en la que se produce el mayor número de abandonos en lo que a práctica de actividad física se refiere (Chillón et al., 2009).

Además, este fenómeno cobra especial relevancia al reconocer, en consonancia con las conclusiones de Arruza y Arribas (2008) y Martínez de Quel, Fernández y Camacho (2010), que mayores niveles de práctica regular realizados durante la juventud se asocian a una mayor probabilidad de práctica de actividad física y deportiva durante la vida adulta.

1.2.- CALIDAD DE VIDA RELACIONADA CON LA SALUD

El estilo de vida (que ya ha sido abordado) y la calidad de vida son dos términos que, por sus definiciones, se encuentran íntimamente asociados (Grimaldo, 2010). Guerrero y León (2010a), entendiendo la calidad de vida como la satisfacción del individuo con su estilo de vida (en consonancia con Camfield y Skenvington, 2008), relacionan estos dos términos al señalar que el juicio que un sujeto realiza sobre su estilo de vida implica la consideración de la distancia entre la condición actual y aquella que se desea lograr y, añaden también que son los cambios en la conducta los que permiten “acercar” la meta propuesta; en términos de salud, Grimaldo (2010) afirma que la adopción de un estilo de vida saludable se relaciona con una mejora de la calidad de vida.

León (2009) advierte que todavía no se ha alcanzado el consenso respecto a una definición globalmente aceptada sobre la calidad de vida. La mayoría de los investigadores coinciden en que se trata de un constructo multidimensional, en la línea de la propuesta que en 1995 realizara la OMS (citado en The World Health Organization Quality of Life Assessment [WHOQOL], 1995), la cual plantea que la calidad de vida es la percepción que tiene el individuo de su posición en la vida, según el contexto de su cultura y el sistema de valores en el cual vive y la relación con sus metas, expectativas y preocupaciones. Se trata pues, de un concepto que se ve afectado por la salud física, el estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales y su vínculo con las características del entorno (WHOQOL, 1995); dominios a los que Camfield y Skenvington (2008) añaden un sexto que refiere a la espiritualidad, religiosidad y creencias personales.

Con respecto al estado de salud, el uso del concepto de calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) ha ido creciendo progresivamente de manera muy significativa desde los años 60 (Verdugo & Sabeh, 2002). La mayoría de autores coinciden en que la CVRS es un concepto multidimensional (Bullinger, 1991; Calman, 1984; Patrick & Erickson, 1993) y aunque no existe un consenso absoluto respecto al modelo conceptual, generalmente se basan en la definición de salud de la Organización Mundial de la Salud (1947) como un “estado completo de bienestar físico, mental y

social, que no sólo comporta la ausencia de enfermedad". Por otro lado, Schumaker y Naughton (1995) afirman que la CVRS es la evaluación subjetiva de la influencia del estado de salud sobre la capacidad del individuo para mantener un nivel de funcionamiento que le permite realizar las actividades que le son importantes, y de este modo, afectan a su estado general de bienestar. De modo más reciente, Salazar (2012) la entiende como el conjunto de características que definen el bienestar y el funcionalismo de una persona en un momento dado. Las dimensiones más importantes que incluye la CVRS en adultos son: el funcionamiento social, físico y cognitivo; la movilidad y el cuidado personal y el bienestar emocional (Rajmil, Estrada, Herdman, Serra-Sutton & Alonso, 2001).

En este sentido, se pueden destacar algunas investigaciones al respecto realizadas sobre esta población: Muros, Som, López y Zabala (2009) registraron una peor calidad de vida autopercebida en sujetos con sobrepeso frente a sujetos con normopeso; Salazar (2012) encontró asociaciones significativas con el tipo de entorno de residencia (rural o urbano); Restrepo, Vinaccia y Quiceno (2011) encontraron niveles inferiores de calidad de vida en sujetos con depresión mientras que Martínez-Martín (2006) los asoció a enfermos de Parkinson.

No obstante, la operativización del concepto de salud para niños y adolescentes difiere en algunos aspectos del concepto de salud para adultos (Rajmil et al., 2001), en el sentido en que, como afirma Starfield (1974), la medición de la salud en los niños debe considerar la habilidad de participar plenamente en funciones y actividades físicas, sociales y psicosociales apropiadas para cada edad. Sin embargo, existen escasos conocimientos sobre lo que constituye el funcionamiento apropiado a cada edad y sobre la precisión de la información obtenida a partir de los propios niños/as y adolescentes (Newacheck, 1989). Además, la medida de la CVRS en la infancia y adolescencia presenta una serie de retos específicos, principalmente por la baja prevalencia de problemas graves de salud y de limitaciones funcionales en estas edades (Rajmil et al., 2001).

El problema radica en que la calidad de vida como concepto holístico y multidimensional, junto a la evaluación del nivel de satisfacción o bienestar del niño desde su propio punto de vista, sólo ha comenzado a estudiarse recientemente (Fuh,

Wang, Lu & Juang, 2005) y todavía no se han desarrollado modelos conceptuales bien estructurados y fundamentados (Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, De la Cruz & Esteban, 2012; Verdugo Sabeh, 2002).

El modelo desde el que se abordará la CVRS en esta tesis se basa en la propuesta para niños y adolescentes de Rajmil et al. (2004) que reconoce como dimensiones de la CVRS al bienestar físico y emocional, la autoestima, la familia, los amigos y el colegio (Figura 2).

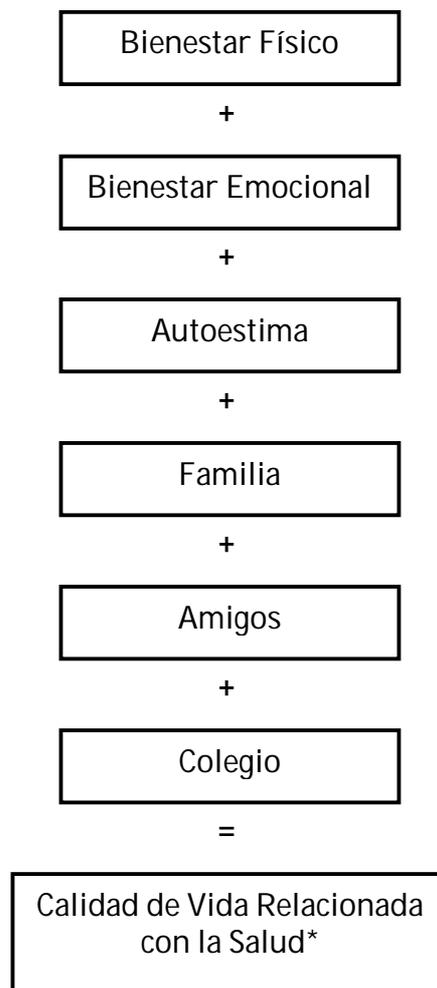


Figura 2. Dimensiones de la calidad de vida relacionada con la salud según Rajmil et al. (2004). * Estos autores proponen que se puede realizar un cálculo global de la CVRS como el sumatorio de sus dimensiones.

- *Bienestar físico*: comprende tanto la percepción de tener la condición física necesaria para desarrollar las actividades de la vida cotidiana propias de la niñez y de la adolescencia como la ausencia de dolores y cansancios.

- *Bienestar emocional*: hace referencia a las sensaciones recurrentes de tristeza, soledad, aburrimiento, miedo, inseguridad y, por el contrario, en sentido positivo, de diversión.
- *Autoestima*: consiste en tener una imagen positiva del propio individuo, basada en el sentimiento de orgullo y de comodidad con uno mismo. En relación con el estilo de vida, Gómez-Mármol y De la Cruz (2013) constataron que una alta autoestima era un potente predictor de la práctica deportiva al desarrollar los sentimientos de competencia.
- *Familia*: recoge tanto la sensación de bienestar en casa como las características que definen a la relación con los padres, especialmente en lo concerniente a la percepción de que la relación con ellos es buena y de que los padres no son altamente restrictivos en cuanto a conductas permitidas se refiere.
- *Amigos*: informa sobre el sentimiento de pertenencia y aceptación en un grupo. Se basa en la percepción de compartir aficiones y realizar actividades en común con los amigos. No obstante, cabe destacar nuevamente la importancia que adquiere el tipo de actividades que se realicen en tanto que compromete la orientación saludable de dichas relaciones de amistad.
- *Colegio*: se analiza al colegio desde una perspectiva del rendimiento que abarca tanto la inquietud por obtener malas calificaciones como la sensación de poder realizar las tareas sin excesiva dificultad y el pensamiento de cuán interesantes resultan dichas tareas para el sujeto.

EDUCACIÓN EN VALORES

La práctica educativa siempre ha trascendido el espacio, el tiempo escolar, la metodología escolar, el currículo escolar y la especialidad del profesional docente. Es sencillo distinguir entre la acción educadora de la sociedad y su organización racionalizada y estructurada en un sistema específico de enseñanza con su espacio de intervención regulado en la administración educativa del Estado (Herrera, 2006). Existen muchos procesos educativos diseñados al margen del sistema de enseñanza, tanto para niños como para jóvenes y adultos. Atendiendo a instituciones como la familia, la iglesia, el sindicato, una ONG...; se observa que en todos estos lugares se transmiten diferentes aprendizajes y de un modo distinto a como se transmiten en la escuela; también lo enseñan personas distintas, que la mayoría de las veces no son profesionales de la enseñanza sino padres y madres, amigos o compañeros, voluntarios o contratados que "saben algo" y lo transmiten a los demás (Novo, 1996). Otras veces se aprende sin que exista intencionalidad alguna de enseñar, solamente la voluntad organizada del que aprende ante la presencia de variados acontecimientos o fenómenos sociales que no son específicamente educativos, como puede ser la contemplación de una película o la escucha de un telediario.

El funcionamiento de la vida social y personal no se sostiene sobre habilidades exclusivamente académicas. Muchos de los aprendizajes que se adquieren fuera del sistema de enseñanza son de gran utilidad para el funcionamiento de la vida cotidiana y el establecimiento de relaciones sociales con orientaciones saludables (Colom, 2005).

De este modo, se puede afirmar que toda la sociedad necesita aprender y, además, que necesita hacerlo a lo largo de toda la vida. No es suficiente con aquello que se aprende durante los primeros años, sino que el aprendizaje constante y permanente se vuelve necesario, de tal manera, que aprender no es sólo un "recurso para" vivir, es la forma de vida característica de la sociedad actual (Colom, 2005). De un modelo de sociedad en la que se aprendía para trabajar se ha evolucionado hacia otro modelo en el que se vive aprendiendo. Por tanto, el aprendizaje, más que un recurso externo a utilizar, se ha convertido en un elemento constitutivo que configura la propia vida tanto social, laboral, como personal.

Resulta obvio que enseñar tanto, a tantos y durante tanto tiempo, no puede ser objeto de la atención exclusiva de la escuela. Aprender a ser ciudadanos de una nueva manera, a ser trabajadores cualitativamente distintos, en unos nuevos contextos, no es tarea exclusiva, ciertamente, de un único sistema formal de enseñanza, a no ser que se incluya dentro del sistema educativo no sólo la educación escolar, sino toda acción educativa, más o menos intencional y sistemática, que tenga lugar, tanto dentro como fuera del sistema formal. En este sentido, Herrera y Cremades (2010) señalan que se debe considerar el aprendizaje que se produce en la familia, los medios de comunicación, las iglesias, la empresa, las organizaciones sociales de todo tipo (de ocio, turismo, científicas y literarias, movimientos asociacionistas, etc.) a partir de los que surgen los distintos subsistemas de enseñanza que tienen lugar en la sociedad actual; subsistemas formales, informales o no formales.

Luengo y Luzón (2001, pp. 46-47) entienden la educación formal como «el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad». La educación no formal cubre «toda la actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como niños», mientras que la educación informal hace referencia al «proceso a lo largo de toda la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio».

Medina y Sanz (2009) establecen las fronteras de este universo tripartito en dos criterios que se refieren a la intencionalidad del agente y al carácter metódico o sistemático del proceso. La educación formal y no formal son intencionales, mientras que la informal mayoritariamente no es intencional. La educación no formal contiene intencionalidad educativa clara, pero se diferencia de la educación formal, que también es intencional y sistemática, por situarse fuera del sistema educativo graduado y jerarquizado, esto es, por no estar dirigida a la impartición de grados académicos oficializados, desde el preescolar a los estudios superiores, con sus diferentes ramas y especialidades. La educación informal se caracteriza por la ausencia de intencionalidad

en los agentes que provocan el aprendizaje; es considerada como la actividad que produce efectos educativos sin programar dichos efectos directamente. Respecto del criterio metodológico, lo formal se identificaría con lo escolar y lo no formal con lo no escolar; la frontera de lo formal coincide con el sistema educativo reglado, mientras que lo no formal se aparta de las reglas escolares. La educación que acontece de manera subordinada y difusa, como ocurre con la educación familiar al tiempo que se realizan otros cometidos, es la denominada educación informal.

En cuanto a las dimensiones de la educación, Rodríguez y Fernández (2005) distinguen las dimensiones moral, social, económica y política. Estas dos últimas dimensiones no son objeto de estudio de esta tesis por lo que se profundiza únicamente en las dos primeras dimensiones las cuales, sí resultan de interés en este caso.

En primer lugar, con respecto a la dimensión moral de la educación, se destaca que, en la actualidad (que se caracteriza por la diversidad) aparecen problemas provocados por los desequilibrios socioeconómicos entre las regiones, la pérdida de los valores morales por la falta de principios éticos en la vida pública democrática, o la manipulación engendrada en los medios de comunicación. La educación moral posee, pues, un alto grado de complejidad, ya que su cometido es «capacitar a las personas para resolver de modo responsable y autónomo los conflictos que se les presentan» (Cortina, 2003).

Para despertar la conciencia moral de los educandos, resultan decisivos la actitud dialogante del profesor y el funcionamiento democrático de la comunidad escolar. La formación de la conciencia moral significa también combatir la heteronomía de la ignorancia y la manipulación, por lo que «el individuo debe aprender a juzgar la moralidad de sus acciones superando los prejuicios que puedan suscitarle sus propias conveniencias subjetivas, los ejemplos de los demás, las modas culturales, las presiones del grupo y los hábitos contraídos» (Sastre & Amorim, 2003). La escuela, por tanto, debe constituirse como aquel espacio desde el que se promueva este desarrollo moral tratando de resolver las demandas axiológicas de la sociedad de cada momento (Rodríguez & Fernández, 2005).

Por otro lado, la dimensión social de la educación reconoce que la educación del individuo está condicionada socialmente y que también lo está la vida social por la educación de los que van a formar parte de ella (Medina & Sanz, 2009).

La educación social prepara a los individuos para la vida en sociedad e interviene en ésta ante situaciones de conflicto. La pertenencia a sociedades democráticas plantea unos retos educativos nuevos en los que el interés no se centra exclusivamente en conocer la realidad educativa-social, sino en «transformarla interviniendo en ella mediante presupuestos y estrategias de corte educativo para el logro de objetivos, bien pedagógicos, bien sociales, que supongan una modificación en el comportamiento de los individuos» tal y como señalan Fragoso y Canales (2009).

El sistema escolar ha de asimilar las necesidades educativo-sociales en sus currículos formales y para ello las materias transversales sirven para poner en contacto a la escuela con los intereses de la sociedad. Los contenidos que facilitan el papel socializador de la educación formal incluyen temas como la educación ambiental, del consumidor o de la salud, puesto que el aprendizaje de las conductas sociales implica un conocimiento propio y de los otros, surgido de lo intersubjetivo e intercultural (Luengo & Luzón, 2001).

En este sentido, la Ley Orgánica de Educación de 2006 reconoce en su preámbulo el rol primordial que asume la educación en el progreso de una sociedad partiendo de un desarrollo individual que se plasme en una mejora de la convivencia democrática.

“Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las

máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos” (p. 17158).

Por tanto, el propio marco legislativo por el que se rige ya entiende a la educación como un sistema que trasciende de la mera transmisión de conocimientos y que ubica su objetivo en la adquisición de las capacidades necesarias para desenvolverse en la sociedad con éxito o, dicho de otro modo, en la formación de buenos ciudadanos a través de una sólida educación en valores.

En este momento adquiere importancia la clarificación conceptual del término valor. Torregrosa y Lee (2000) advierten del frecuente uso impreciso que se hace de los valores, convirtiéndose en argumentos explicativos en los apartados de discusión y conclusiones como factores que influyen en casi cualquier tema que se estudie, a pesar de que pocas de estas investigaciones plantean explícitamente qué entienden por valor (Gutiérrez & Pilsa, 2006). En este sentido, de entre las principales ciencias que estudian el comportamiento de las personas (psicología, sociología y antropología), Gutiérrez (1995) destaca las aportaciones de Milton Rokeach por un lado, y de Shalom Schwartz y Wolfgang Bilsky por otro, considerados como pioneros en el estudio de los valores. Así, para Rokeach (1973, p. 5) un valor es: “una creencia duradera donde un modo de conducta es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta”, mientras que Schwartz y Bilsky, (1987, p. 552) lo definen como “los conceptos o creencias sobre conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o la evaluación de la conducta y los eventos y están ordenados por su importancia relativa”. Se observa como constante el vínculo entre los valores y la conducta.

Las actitudes constituyen otro concepto que crea confusión con los valores y que, en ocasiones, incluso son utilizados indistintamente. Torregrosa y Lee (2000) afirman que la distinción entre actitudes y valores se basa en que las primeras pueden ser tanto positivas como negativas, son específicas a las situaciones y pueden ser igualmente favorables o desfavorables respecto a los objetos mientras que, por el contrario, los valores son todos positivos para la persona que los sostiene, se consideran principios generales por los que se seleccionan y evalúan comportamientos en distintas situaciones y pueden ordenarse en importancia; pensamiento en la línea con Schwartz y Bilski (1987). Cruz et al. (1996) añaden que la función principal de las actitudes es expresar los principios más generales encarnados en los valores.

Asimismo, Torregrosa y Lee (2000) también analizan la distinción entre sistema de valores y estructura de valores, de tal modo que sistema de valores hace referencia a la organización jerárquica de múltiples valores por parte de un individuo y la estructura de valores se refiere a la estructura jerárquica de valores que se observa en un determinado grupo de personas y que se construye a partir de la comparación del orden de los valores que componen los distintos sistemas de valores individuales.

Finalmente, la manera en que Lee y Whitehead (2000) sugieren que se organizan los valores, las actitudes y los comportamientos se sintetiza esquemáticamente en la Figura 3.

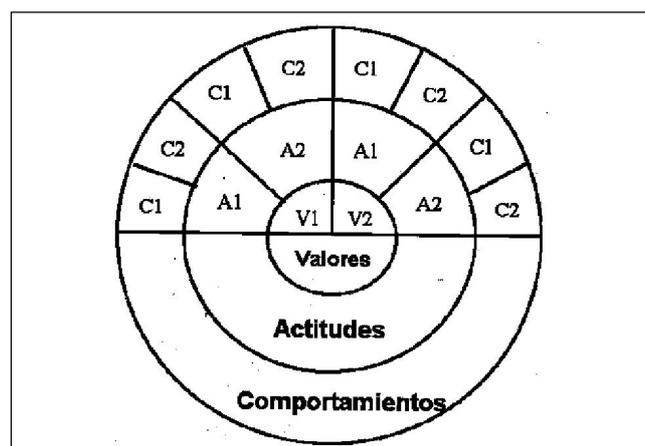


Figura 3. Organización de los valores, las actitudes y los comportamientos. Tomado de Torregrosa y Lee (2000).

Habiendo descrito el modo en el que se relacionan la educación con el desarrollo de valores, a continuación se presentan distintos programas que se han llevado a cabo con este objetivo. Romance, Weiss y Bockoven (1986) implementaron un programa de intervención para mejorar el razonamiento moral en niños de 10-12 años y observaron que, en el post-test, los comportamientos prosociales se producían con mayor frecuencia. Danish y Nellen (1997) fueron los promotores del programa "Desarrollo de Habilidades para la Vida" a través del cual consiguieron reducir el absentismo escolar, el consumo de alcohol y la prevalencia de conductas disruptivas. Ennis (1999) registró mejoras en las habilidades de negociación para la resolución de conflictos y para el establecimiento de normas consensuadas mediante el desarrollo de su programa "Deporte para la Paz".

En España, Velázquez y Hernández (2003) advirtieron de un fenómeno desalentador que se estaba produciendo en las aulas; un porcentaje minoritario, pero considerablemente importante, del profesorado, no incluía en sus clases ninguna intervención didáctica orientada a inculcar patrones éticos y morales deseables en el comportamiento de los jóvenes y, peor aún, que dicho porcentaje minoritario aumentaba conforme se avanzaba en la etapa de enseñanza secundaria. No obstante, conscientes de esta realidad, cada vez se han ido implementando más programas orientados hacia una educación en valores consistente. Por ejemplo, Gutiérrez y Vivó (2005) contextualizaron distintas situaciones conflictivas en el deporte e intervinieron en el modo de discurrir qué conducta sería la más adecuada para solucionar dicho conflicto. Justicia, Alba, Fernández y García (2010) lideraron el programa "Aprender a Convivir" en el que, en aulas de educación pre-escolar (3, 4 y 5 años), interpretaban obras con alto contenido educativo mediante marionetas que suponían un correcto ejemplo de conducta.

Tras haber tratado la importancia de la educación en el desarrollo de valores, a continuación se profundiza sobre las variables relacionadas con la educación en valores que se consideran en el desarrollo de esta tesis, esto es: por un lado los valores de responsabilidad personal y social y la deportividad y, por otro lado, la violencia en el contexto escolar y las conductas de carácter disruptivo.

2.1.- RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

El estudio de la responsabilidad personal y social asociada a la práctica de actividad física y deportiva se inició a finales de la década de los 70, cuando Donald Hellison (profesor de la Universidad de Illinois en Chicago), diseñó una metodología de enseñanza orientada especialmente al desarrollo de este valor (Hellison, 1978). Las primeras implementaciones de este modelo (conocido como Modelo de Responsabilidad Personal y Social) se realizaron en Estados Unidos sobre adolescentes que vivían en entornos económica y culturalmente deprimidos o en riesgo de exclusión social (De Busk & Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Lifka, 1990). Se perseguía que los participantes se consideraran individuos eficientes en su entorno social, que aprendieran a ser responsables de sí mismos y de los demás y que incorporaran las estrategias que les permitieran ejercer el control de sus vidas (Pardo, 2000); esto es, en palabras del propio Hellison (1978), haber desarrollado la responsabilidad personal y social.

En virtud de los efectos registrados tras la implementación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en los adolescentes (Cutforth, 2000; Hellison & Wright, 2003; Martinek & Schilling, 2003) han promovido que éste sea considerado como uno de los modelos más potentes para el desarrollo de valores durante la adolescencia (Escartí, Pascual & Gutiérrez, 2005).

Por ello, ya existen evidencias de autores que han trasladado el contexto de implementación del modelo hacia las clases de Educación Física, registrando igualmente consecuencias positivas en cuanto al desarrollo de la responsabilidad personal y social (Cecchini, Montero & Peña, 2003; Pascual, Escartí, Llopis & Gutiérrez, 2011; Ruiz et al., 2006; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero & De la Cruz, 2013), por tanto, se puede afirmar que el modelo es capaz de desarrollar este valor tanto en jóvenes desfavorecidos como en adolescentes escolarizados sin necesaria situación de riesgo de exclusión social.

No obstante, esta tesis no se centra en la implementación de dicho programa sino que trata de valorar el grado de desarrollo de la responsabilidad personal y social y cómo éste se relaciona con otras variables (tal y como se explica más detalladamente en el bloque II). Así, trascendiendo de la explicación de la idiosincrasia del modelo de

responsabilidad personal y social propuesto por Hellison (1978) o de la estructura de su sesión, es la concepción de la responsabilidad personal y de la responsabilidad social la que resulta especialmente interesante en este caso.

Así, según Hellison (2011) el desarrollo de la responsabilidad personal y social se consigue mediante la progresión dentro de 6 niveles o fases de trabajo ordenadas de tal modo que sólo con el dominio de un nivel inferior se puede conseguir el dominio de un nivel superior. Bajo esta condición, el nivel más bajo o nivel 0 titulado como "Conductas y actitudes irresponsables", (que frecuentemente es el nivel del que parten muchos de los sujetos que participan en las investigaciones en las que se implementa el modelo que nos atañe), se caracteriza por la falta de autocontrol, falta de respeto a los compañeros y al profesor, ausencia de metas a medio y largo plazo y/o desinterés por su futuro. Para la explicación de los siguientes 5 niveles, en los que ya se advierten progresos, se presenta, en primer lugar, a la responsabilidad personal y, en segundo lugar, a la responsabilidad social.

La responsabilidad personal está compuesta tanto por "la participación y el esfuerzo" (nivel II) como por "la autogestión o autonomía personal" (nivel III). El desarrollo de "la participación y el esfuerzo" se pretende conseguir mediante la vivencia de experiencias de práctica deportiva exitosas, en las que los jóvenes se sientan competentes y que sean capaces de despertar el interés por el deporte de cara a su inclusión en los hábitos de vida (Jiménez, 2000) a través de la participación en nuevas tareas, que promuevan la capacidad de persistir ante las dificultades y la posibilidad de realizar un definición personal de qué se considera que es el éxito y qué tareas permiten alcanzar dicho éxito.

En este nivel es importante conocer qué tipo de orientación motivacional poseen los alumnos en tanto que aquellos orientados al ego suelen considerar que las habilidades son innatas mientras que los jóvenes orientados a la tarea creen en la posibilidad de mejorarlas mediante el esfuerzo (Nicholls, 1989). De este modo, la orientación hacia la tarea facilita una mejor predisposición para persistir ante los fracasos (Escartí et al., 2005). Con respecto a "la participación y el esfuerzo", Gómez-Mármol y De la Cruz (2013) constataron la relación entre un mayor sentimiento de

competencia, una mayor participación en las clases de Educación Física y unos mayores niveles de práctica de actividad deportiva fuera del horario escolar.

En cuanto a “la autogestión”, se trabaja mediante la cesión de responsabilidades a los jóvenes, quienes deben ser capaces de elaborar sus propios planes de trabajo basados principalmente en sus necesidades y no exclusivamente en sus intereses, resistiendo a la presión del entorno (resiliencia) cuando éste no contribuye al seguimiento de dicho plan y ser capaces de llevarlo a cabo sin la supervisión directa del profesor (Escartí et al., 2005; Hellison & Wright, 2003). Se persigue que los jóvenes aprendan a tomar decisiones correctas y a reflexionar sobre la idoneidad de cada posible decisión en función de las repercusiones que ésta pueda derivar (Pardo, 2008).

Por otro lado, la responsabilidad social se compone “del respeto a los derechos y los sentimientos de los demás” (nivel I) y de “la ayuda a los demás” (nivel IV) (Hellison, 2011). En lo que concierne “al respeto”, se basa en crear un entorno de práctica donde los practicantes no se sientan menospreciados ni excluidos, aprendiendo a solventar las diferencias que puedan surgir mediante el diálogo y fomentando la autoevaluación de la propia conducta y de sus consecuencias (Pardo, 2008). En este nivel, las reglas de funcionamiento se establecen de forma consensuada entre el director de la actividad (monitor de actividades físicas y deportivas o profesor de Educación Física, por ejemplo) y los propios discentes, lo que contribuye a su cumplimiento (Hellison, 2011).

La promoción de “la ayuda a los demás” se persigue a través del desarrollo de la capacidad de liderazgo y de la empatía. El liderazgo se trabaja a partir de actividades grupales en las que uno de sus componentes (líder) debe ser capaz de aunar las propuestas del resto de compañeros para tomar una decisión que, en la medida de lo posible, beneficie a todo el grupo mientras que la empatía se trabaja mediante actividades en las que se necesite de la cooperación entre los compañeros más hábiles y aquellos que tienen mayores dificultades (Jiménez, 2000). Se busca sustituir comportamientos que reflejan egocentrismo y arrogancia por otros más solidarios. En ocasiones también se permite que los propios alumnos dirijan una parte de la sesión bajo la supervisión del profesor.

Hellison (2011) estructura ordenadamente estos cuatro componentes de la responsabilidad personal y social de tal modo que sostiene que el nivel anterior sirve de base para el siguiente por lo que su trabajo se debe desarrollar respetando el orden establecido (Figura 4).

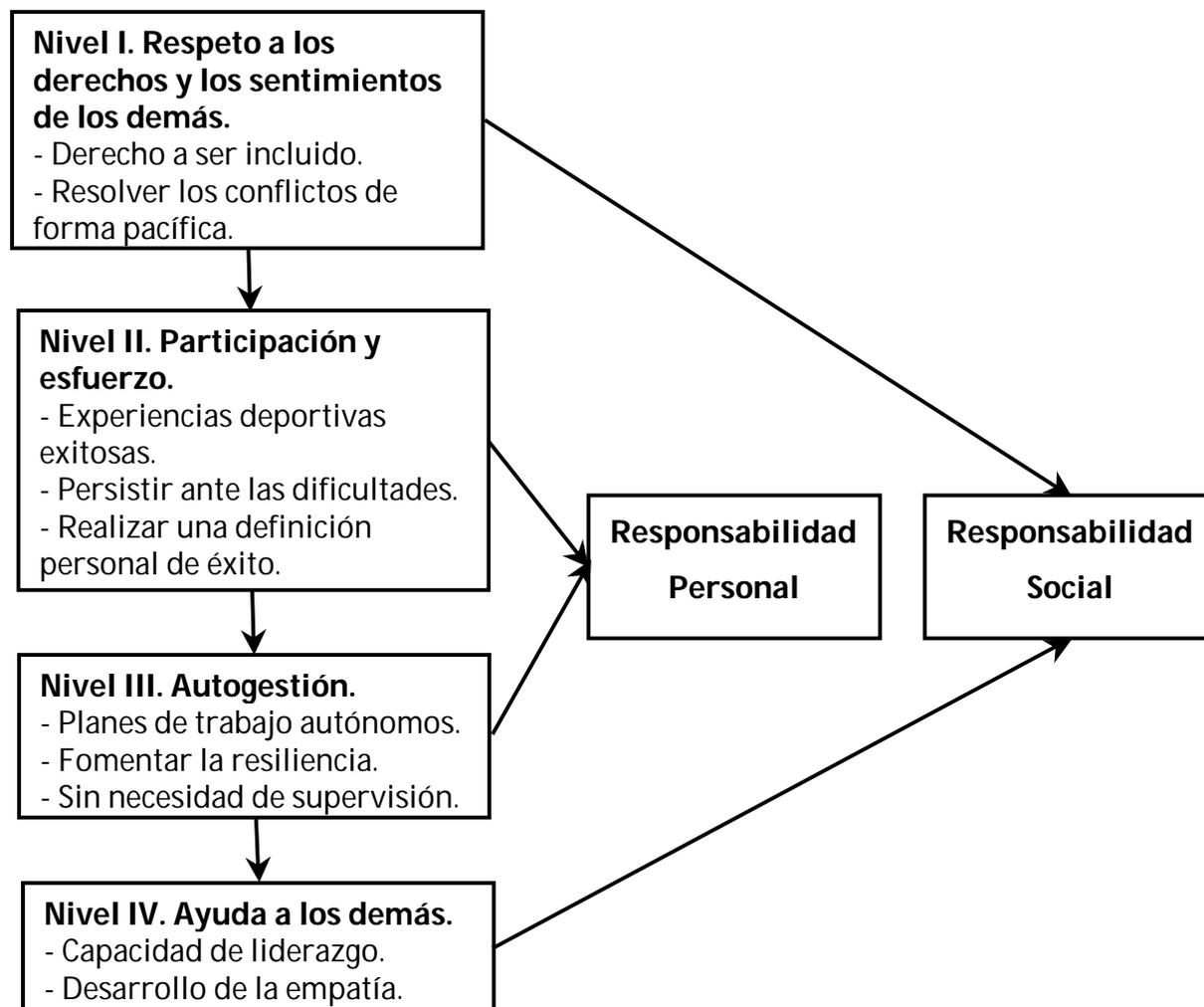


Figura 4. Estructura de la responsabilidad personal y social y estrategias para desarrollar cada nivel.

Actualmente, la responsabilidad personal y social ha sido evaluada eminentemente mediante técnicas de recogida de la información de corte cualitativa, especialmente mediante la entrevista, aunque también existen diversas publicaciones que han utilizado técnicas cuantitativas. Así, Marín, Escartí, Pascual y Gutiérrez (2005) realizaron entrevistas a maestros mientras que De Busk y Hellison (1989) y Martinek, Schilling y Johnson (2001) combinaron la entrevista con el análisis de diarios de profesores y alumnos. Utilizando metodologías cuantitativas, Escartí et al. (2006)

registraron sus resultados mediante observación directa de la conducta de los alumnos; metodología a la que Cecchini, Montero y Peña (2003) y Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras (2007) añadieron la utilización del cuestionario. Finalmente, combinando metodologías cuantitativas y cualitativas, Hellison y Wright (2003) y Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín (2010) combinaron la realización de entrevistas con la administración de cuestionarios y, por otro lado, Martinek, McLaughlin y Schilling (1999) utilizaron la observación directa y las entrevistas.

Diversas investigaciones sobre la responsabilidad personal y social han asociado un mayor desarrollo de este valor con mejoras en la conducta (De Busk & Hellison, 1989; Cecchini et al., 2009; Cutforth, 2000; Escartí et al., 2006; Escartí et al., 2010), en la capacidad para establecer relaciones sociales saludables y trabajar en equipo (Cutforth & Pucket, 1999; Georgiadis, 1990; Hellison & Wright, 2003; Lifka, 1990) y en las orientaciones hacia la deportividad (Cecchini et al., 2007).

2.2.- DEPORTIVIDAD

A pesar de la importancia que tiene la deportividad en la actualidad (siendo con frecuencia el eje de las investigaciones que abarcan la educación en valores), todavía no contamos con una amplia cantidad de estudios que versen de un modo específico sobre la misma, tal y como señala Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbrero (1996). En este sentido, Martín-Albo, Núñez, Navarro y González (2006) señalan la inexistencia de un marco teórico consistente sobre el término deportividad que permita llegar a una definición globalmente aceptada, situación que ya había sido advertida con anterioridad (Martens, 1982). Desafortunadamente, tal y como sucede con el concepto de calidad de vida, esta dificultad todavía no se ha superado a día de hoy.

Haciendo un breve recorrido etimológico por la evolución del concepto deportividad, éste nos remite al concepto de deporte, al que se le añaden los sufijos -ivo y -dad para adquirir su estado actual. En este sentido, Coromines (2008) nos presenta los orígenes conceptuales de deporte en el término latino "Deportare" cuya semántica le impregnaba un significado de trasladar, transportar o distraer la mente. Posteriormente, durante el siglo XIII, éste adquirió nuevas orientaciones, posiblemente más cercanas a la actual, como la de divertirse o descansar. Finalmente, en su concepción más moderna del deporte, éste fue resucitado durante el siglo XX para traducir del inglés el término "sport", que a su vez proviene del francés "Deport", tal y como señalan Rodríguez y Lillo (1997).

Ahora bien, una vez presentada una resumida reseña sobre los orígenes del deporte desde una perspectiva conceptual, no podemos olvidar que en última instancia éste no es el objeto de estudio sino que debemos remitirnos a la deportividad. Es en este sentido en el que la Real Academia Española de la Lengua (2001) define el sufijo -ivo (que nos transporta desde el deporte a lo deportivo) como aquel que se utiliza para formar adjetivos y algunos sustantivos, cuya base derivativa suele ser un participio pasivo o un sustantivo latino (como es el caso que nos atañe) y, a veces, un sustantivo español. Asimismo, -ivo puede significar capacidad para lo significado por la base o inclinación a ello. Es por ello que no se nos presenta lo deportivo como el calificativo del deporte o como una inclinación hacia el mismo.

Análogamente, y alcanzando así al concepto de deportividad, el sufijo –dad debe ser entendido como la cualidad de algo. En este sentido y recapitulando la información anterior nos encontramos con la primera definición de deportividad desde la perspectiva más puramente etimológica en la que ésta es susceptible de ser concebida como la cualidad de ser deportivo y el ser deportivo como la inclinación hacia el deporte, esto es, en última instancia, como la cualidad de poseer una inclinación hacia el deporte.

Desde una óptica semasiológica, nos podemos encontrar con múltiples acepciones de la deportividad, algunas muy simplistas como las de Loland (2002), que lo presenta como sinónimo de juego limpio (postura que según Gómez-Mármol, Sánchez y Táboas (2012) tiene ciertas limitaciones); Arnold (1983), que enfatiza su relación con el altruismo; o Butcher y Schneider (1998), que lo explican como el respeto al juego. Son muchos los autores que en su intento de clarificar el concepto deportividad lo reducen a una única dimensión.

Si bien es cierto que todos estos investigadores abarcan una parte importante de la deportividad, no es menos cierto que una concepción unidimensional del mismo es incapaz de recoger su totalidad (Abad, 2010). Aquí se presentan autores como Weinberg y Gould (1996) que la consideran como “el actuar de forma digna y elegante” o Feezell (1986) que desde un pensamiento aristotélico sitúa a la deportividad en el término medio entre la excesiva seriedad, incompatible con el espíritu del juego, y un excesivo sentido de la diversión, que olvida la importancia de la victoria.

En este sentido, Gutiérrez y Pilsa (2006), en su estudio sobre las orientaciones a la deportividad de los alumnos de Educación Física, presentan a Vallerand como uno de los grandes investigadores en este campo. Las primeras aproximaciones de este autor hacia el conocimiento de las dimensiones que componen la deportividad lo condujeron a realizar entrevistas a una muestra de más de mil deportistas de entre 8 y 18 años, a quienes preguntaba cuáles de una serie de aspectos consideraban que correspondían al ámbito de la deportividad (Vallerand & Losier, 1994). Las respuestas de los deportistas fueron agrupadas en las siguientes cinco dimensiones:

1. *Compromiso con la práctica*: consiste en esforzarse al máximo y reconocer los propios errores para mejorar en la práctica del deporte.
2. *Convenciones sociales*: incluye acciones como dar la mano al rival al terminar un partido, reconocer una buena actuación del oponente y ser un buen perdedor.
3. *Respeto a reglas y árbitros*: que supone el cumplimiento de las normas establecidas para el deporte y no faltar al respeto a los árbitros incluso cuando demuestran ser incompetentes.
4. *Respeto y preocupación por el oponente*: que abarca conductas como el prestarle equipamiento al equipo o jugador rival, estar de acuerdo con jugar incluso cuando el rival ha llegado tarde (y se puede ganar por defecto) o no obtener ventaja de un rival lesionado.
5. *Perspectiva negativa*: comprende el rechazo a ciertas actitudes que no tienen cabida dentro de la deportividad como procurar la victoria a toda costa, competir por premios individuales y trofeos o enfurecerse al cometer un error.

Esta concepción de la deportividad como la suma de estos elementos resulta más completa que las anteriores si bien no lo está en su totalidad, en la medida en la que no incluye el necesario equilibrio entre los elementos. No obstante, es una aproximación bastante acertada y que ha sido la más ampliamente aceptada por la comunidad científica tal y como demuestra la gran cantidad de investigaciones que han utilizado el cuestionario MSOS (*Multidimensional Scale of Orientations toward Sportpersonship*) resultante de investigaciones posteriores de este mismo autor (Vallerand, Brière, Blanchard & Provencher, 1997).

En este sentido, Vallerand et al. (1997) advierte que la mayoría de las escalas que se habían desarrollado hasta el momento eran unidimensionales y no se habían fundamentado en base a una teoría determinada (por ejemplo, Johnson, 1969) mientras que otras representaban la aplicación de escalas utilizadas en otras áreas cuyo contenido deportivo no había sido validado en su totalidad (Bredemeier, 1985).

Por otro lado, también cabe reseñar el enfoque desde el que Abad (2010), tras una profunda revisión teórica de la bibliografía publicada hasta el momento, concibe la realidad múltiple que encierra la deportividad como un conglomerado de 5 elementos que se presentan y describen seguidamente:

1. *Justicia*: en la medida en la que se rechaza cualquier ventaja que sea considerada inaceptable y que incumpla el reglamento. Nos encontramos aquí con situaciones en las que incumplir el reglamento puede no suponer un beneficio y, por ello, no estar considerado como un comportamiento antideportivo.
2. *Igualdad*: comprende aquellas acciones en las que, sin haber incumplido ninguna norma, se obtiene una ventaja inaceptable (por ser contraria al espíritu del propio deporte).
3. *Buenas formas*: donde se incluyen conductas que si bien no suponen ninguna ventaja, ni incumplen ninguna regla, están dentro de la deportividad (como, por ejemplo, dar la mano al final de un partido).
4. *Voluntad de ganar*: esta dimensión sólo es aplicable a determinados contextos deportivos y supone en primera instancia el evaluar la propia excelencia y, en segunda instancia, hacer una evaluación de la excelencia del rival, lo cual no se puede conseguir si uno no se esfuerza al máximo de sus posibilidades.
5. *Equilibrio*: que surge del conflicto sistemático existente entre la voluntad de ganar y el resto de dimensiones, poniendo de relieve que si bien ganar es muy importante, no se aceptan determinadas formas que conducen a la victoria.

En este sentido, Abad (2010) nos delimita que estos elementos son irreducibles, sin haber ninguno más o menos importante que los demás, ni que los pueda abarcar o ser abarcado, por lo que la deportividad no se puede identificar con una única dimensión, sino que tiene que ser concebida como un conjunto de categorías.

La propuesta más reciente sobre las dimensiones que constituyen la deportividad es la desarrollada por Gómez-Mármol et al. (2012) quienes, tras entrevistar a alumnos de último curso de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (en calidad de los próximos profesionales del deporte y, por ende, principales responsables de la transmisión de la deportividad en el ámbito de la práctica deportiva), ratificaron la propuesta de Abad (2010) con la salvedad del reconocimiento del máximo esfuerzo como parte de la voluntad de ganar (cuyo papel no queda claro). Sin embargo, también sugirieron la inclusión de dos nuevas dimensiones que trascienden del contexto marcadamente “deportivizado” que impregna a las dimensiones de la propuesta de Abad (2010); la perspectiva negativa, que consiste en el rechazo al uso de la deportividad con sus fines originales de carácter positivo para las relaciones humanas (considerada anteriormente por Vallerand et al. (1997) en su propuesta) y, en segundo lugar, la consideración de la deportividad en ámbitos no deportivos, como la necesaria relación entre las muestras de deportividad mientras se practica deporte y en el resto de actividades de la vida cotidiana. No obstante, el tamaño de la muestra (sólo 8 participantes) y la inexistencia de una metodología científica de análisis del contenido de sus entrevistas no aconsejan considerarla como una propuesta a comparar con las de Vallerand y Losier (1994) y la de Abad (2010) sino más bien como una investigación que sirve de apoyo empírico a la propuesta teórica de Abad (2010).

La Tabla 1 sintetiza las dimensiones de las tres propuestas presentadas en los párrafos previos:

Tabla 1. Propuestas multidimensionales del concepto de deportividad.

Vallerand y Losier (1994)	Abad (2010)
Compromiso con la práctica	Justicia
Convenciones sociales	Igualdad
Respeto a reglas y árbitros	Buenas formas
Respeto y preocupación por el oponente	Voluntad de ganar
Perspectiva negativa	Equilibrio

De estas propuestas, sólo la de Vallerand y Losier (1994) cuenta con un cuestionario que permite cuantificar el nivel de desarrollo de la deportividad en un determinado sujeto (Vallerand et al., 1997); por ello, y dado el amplio número de investigaciones que, basándose en esta definición, avalan la utilización del cuestionario MSOS (por ejemplo, Cecchini, Fernández, González & Arruza, 2008; Gutiérrez & Pilsa, 2006; Hernández, 2005; Lemyre Roberts & Ommundsen, 2002; Leo, García, Sánchez, Gómez & Sánchez, 2008; Ryska, 2003), en esta tesis el estudio de la deportividad se hace partiendo de esta concepción de la misma.

A continuación se presentan las conclusiones de diversas investigaciones que, con el objetivo de estudiar la deportividad desde la propuesta de Vallerand et al. (1997), encuentran relaciones significativas con otras variables.

Con respecto al tipo de motivación que conduce a la práctica de deporte, se ha demostrado que aquellos sujetos más motivados hacia la tarea tienden a mostrar más comportamientos de deportividad (Sánchez, Leo, Sánchez, Amado & García, 2010; Fry & Newton, 2003) mientras que, en el otro extremo, los orientados al ego muestran más frecuentemente conductas antideportivas (Pelegrín, 2005), aumentando incluso la tendencia a querer lesionar intencionadamente al rival si con ello obtienen alguna ventaja (Kavussanu & Roberts, 2001).

Además de las motivaciones que conducen al sujeto hacia la práctica, también ha sido foco de atención de los investigadores, las influencias de la modalidad deportiva (Gómez-Mármol et al., 2011) y de los otros significativos (padres, entrenadores, compañeros...) en cuanto a las conductas de deportividad. Encontramos por ejemplo los estudios de Stuart y Ebbeck (1995) y de Vallerand, Deshaies, Cuerrier, Pelletier y Mongeau (1992), en los que presentando imágenes conflictivas en el deporte establecieron una clara relación entre lo que los sujetos dicen que sus padres y entrenadores harían y lo que ellos harían. En este sentido, Leo et al. (2008) y Leo, Sánchez, Sánchez, Amado y García (2009) analizaron más pormenorizadamente la conducta de los padres, concluyendo que un buen comportamiento de éstos, por ejemplo no presionando a sus hijos y/o creando un clima orientado a la tarea, estaba estrechamente relacionado con mayores niveles de deportividad en sus hijos.

Finalmente, se presentan otras investigaciones sobre el razonamiento moral que han constatado que mayores niveles de razonamiento moral conducen a mayores niveles de deportividad (Gutiérrez & Vivó, 2005) y, por el contrario, que menores niveles de razonamiento moral conducen a comportamientos más antideportivos (Pelegrín, 2002).

2.3.- VIOLENCIA ESCOLAR

La violencia escolar es considerada en la actualidad como uno de los retos más importantes que debe afrontar el sistema educativo a nivel internacional (Debarbieux, 2006; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas & Fernández, 2009). En este sentido, Gutiérrez y Pilsa (2006) advierten de la trascendencia que, para el desarrollo de cualquier tipo de investigación, adquiere la delimitación conceptual de los términos sobre los que se trabaja, en la medida en la que esto facilita la comparación entre las conclusiones de distintos estudios.

De este modo, partiendo de la definición de Serrano e Iborra (2005, p. 14), la violencia escolar es entendida en esta tesis como: "aquella conducta intencionada mediante la cual se causa un daño, ya sea por acción u omisión, que se manifiesta en un centro educativo, pudiendo ser ejercida o padecida por cualquier miembro de la comunidad educativa".

Dentro de todas las posibles situaciones de violencia escolar (como por ejemplo, molestar en clase, agredir al profesorado o vandalismo), sobre la que más estudios se han realizado hasta el momento ha sido el maltrato entre iguales (Guerra et al., 2011). Este tipo de violencia también se ha denominado maltrato por abuso de poder o *bullying* en la literatura científica internacional (Pulido, Martín & Lucas, 2011). Se ha definido de forma genérica como "un abuso sistemático de poder" (Rigby, 2002) y más específicamente como un comportamiento intencional y repetido que puede ser realizado por un individuo o un grupo (Karatzias, Power & Swanson, 2002) que adopta un papel dominante provocando deliberadamente daño o miedo a otra persona (Caruana, Albaladejo, Ferrer, Fernández-Pascual & Reig, 2010).

Avilés (2010), tras realizar una profunda revisión de las investigaciones sobre el *bullying*, afirma que los primeros estudios sobre el fenómeno del maltrato entre iguales se realizaron en Escandinavia a finales de los años setenta y principios de los ochenta con las publicaciones de Olweus (1978, 1983), extendiéndose al otros países como el Reino Unido (Smith & Sharpe, 1994; Smith & Thompson, 1991), Estados Unidos (Perry,

Kusel & Perry, 1988), Australia (Rigby & Slee, 1991), Canadá (Pepler & Rubin, 1991) o Nueva Zelanda (Cleary, 1993), por ejemplo.

En España, se pueden señalar como pioneras las investigaciones de Viera, Fernández García y Quevedo (1989), Ortega (1992, 1994) y Cerezo y Esteban (1992). No obstante, es a partir del año 2004 cuando en España se produce la gran explosión de estudios sobre el bullying a raíz del caso Jokin (Avilés, 2010). De este modo, se desarrollan trabajos como los de Díaz-Aguado (2006), Gómez Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz y Sanagustín (2005), Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta (2005) o Sáenz, Calvo, Fernández y Silván (2005).

Respecto a los estudios llevados a cabo hasta el momento, éstos se han centrado principalmente en la incidencia de este tipo de problemas (Pulido et al., 2011). En este sentido, se ha confirmado la amplia prevalencia de estas situaciones de violencia, en muy diversos países de todo el mundo, siendo particularmente alarmante entre los países desarrollados (Akiba, Le Tendre, Baker & Goesling, 2002). A nivel nacional, de acuerdo con los datos presentados por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Ruiz et al., 2006), un 49 % del alumnado reconoce que ha insultado a sus compañeros en más de una ocasión y un 13,4 % añade también haber realizado agresiones físicas sobre éstos.

De las investigaciones realizadas a escala mundial destaca la llevada a cabo por la Organización Mundial de la Salud (2004): *Health Behaviour in School Aged Children*. En ella se evaluó a 163.000 alumnos de 35 países, entre ellos España, siendo el único estudio que, con una muestra tan amplia, permite comparar los datos de distintos países. Según los resultados obtenidos, un 35 % de los alumnos evaluados informaban de haber participado en episodios de acoso al menos una vez durante los dos últimos meses.

Se trata pues, de un claro ejemplo de la magnitud del problema que supone la violencia en los centros educativos, la cual, además, no disminuye durante los últimos años sino que, al contrario, las manifestaciones de violencia son cada vez más frecuentes (González-Pérez, 2007; Tórrego, 2006). Por tanto, resulta muy importante cuestionarse

qué factores no están siendo controlados debidamente; Ros (2011) plantea la siguiente propuesta (Figura 5):

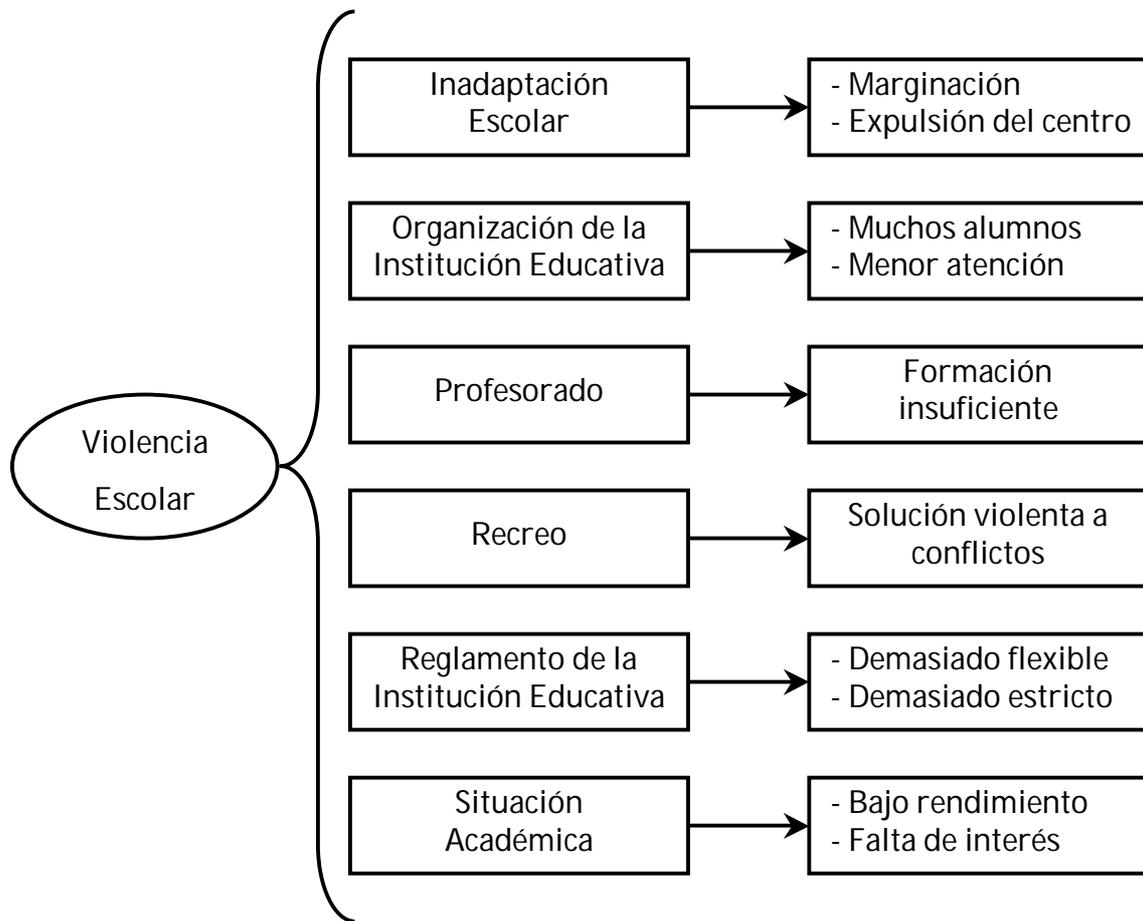


Figura 5. Fuentes de violencia escolar según Ros (2011).

- *La inadaptación escolar:* La marginación y el haber sido expulsado facilitan la aparición de conductas violentas tanto fuera como dentro del aula (Pelegrín, 2004).
- *La organización de la institución educativa:* Un elevado número de alumnos por clase, que se suele acompañar de una menor atención individualizada, puede fomentar que los alumnos manifiesten conductas violentas para captar la atención del profesor (Fernández, 1998a).

- *El profesorado*: Ochoa, Peiró y Merma (2010) advierten una prevalencia más alta de conductas violentas en aquellas aulas cuyos profesores se perciben poco preparados para la resolución de conflictos.
- *El recreo*: Muchos de los conflictos y comportamientos agresivos se desarrollan durante el tiempo de recreo (Ros, 2011). En él, los niños suelen aprender a asumir las conductas disruptivas como una estrategia de la vida diaria para resolver problemas sociales (Pepler, Craig & Roberts, 1998).
- *El reglamento de la propia institución educativa*: Un reglamento de funcionamiento interno demasiado flexible puede permitir que determinados episodios violentos sean inadvertidos y, por tanto, no sean sancionados, contribuyendo de este modo a una mayor prevalencia de violencia escolar (Trianes, 2000). En el extremo contrario, una disciplina excesivamente estricta, basada eminentemente en el castigo, también puede ser promotora de conductas violentas (Farrington, 2005).
- *La situación académica*: El bajo rendimiento académico que en ocasiones hace que los alumnos sientan "que no pueden seguir el ritmo de su clase" o el repetir curso teniendo nuevos compañeros de edad inferior son factores que pueden contribuir a una mayor prevalencia de episodios violentos (Eron & Menard, 1993; Moffit, 1993). Escámez (2001) añade que la falta de interés y motivación por la escuela de los jóvenes se relaciona positivamente con los niveles de violencia.

No obstante, también se ha demostrado que la escuela es el lugar idóneo donde incidir sobre la violencia puesto que los jóvenes acuden a diario, permanecen gran cantidad de horas (Tórrego, 2006) y es el primer ámbito donde se convive con una multitud de personas distintas en un ambiente que tiene sus propias normas (Grazia, 2010), además de que en ella se producen procesos de educación tanto formal como informal (Escartí, Gutiérrez & Pascual, 2011; Hernández-Mendo, Díaz & Morales, 2010).

De modo más concreto dentro de la escuela, Fernández (1998b) destaca que las clases de Educación Física son capaces de cubrir un vacío pedagógico difícil de comprender desde la docencia teórica de otras asignaturas. En la misma línea, diversos autores (Danish, Forneris & Wallace, 2005; Gould & Carson, 2008; Newton et al., 2007) afirman que éstas resultan especialmente apropiadas para potenciar competencias personales y sociales en los estudiantes que redundan en una menor prevalencia de conductas violentas (según García (2010) esta reducción se produce no sólo en el entorno escolar) en tanto tienen que esforzarse para conseguir una meta, cooperar entre iguales o resolver los conflictos que surgen en los juegos (Pascual, Escartí, Llopis & Gutiérrez, 2011).

Consecuentemente, el profesorado de Educación Física es considerado uno de los principales agentes de la escuela implicado en el desarrollo de valores que traten de mejorar la convivencia (Jiménez, 2000). Sin embargo, Mosquera (2004), advierte de la importancia de la influencia de padres y compañeros, lo cual no debe ser entendido por los profesores como una oportunidad para eludir responsabilidades (Gutiérrez, 2004) sino como una posibilidad para aunar esfuerzos, aunque se debe considerar que no siempre las influencias de padres y compañeros se producen en un sentido positivo (Andreu-Cabrera, 2010; Grazia, 2010; Palou et al., 2007).

2.4.- CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Al comienzo de este bloque, en el capítulo de la educación en valores, ya se ha presentado la relación que une los valores y la conducta. De modo sucinto, se recuerda que los valores que un individuo posee guían los juicios sobre la idoneidad de realizar una determinada conducta. Los enfoques actuales de los expertos en el estudio de las conductas disruptivas trascienden de la tradicional concepción de la adolescencia como “etapa de riesgo” para considerarla como el período en el que se adquieren los valores que van a ser determinantes, en gran medida, de la conducta de las personas en la edad adulta (Collingwood, 1997; Jordán, 2009).

Por ello, a continuación se presentan las teorías explicativas del desarrollo de valores (como paso previo a la manifestación de un tipo u otro de conductas) con mayor aceptación en este campo de conocimiento, de acuerdo con Cecchini et al. (2003); la teoría del aprendizaje social de Bandura y la aproximación al desarrollo estructural de Kohlberg.

La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) mantiene que el desarrollo moral es consecuencia del modelado y reforzamiento de adultos significativos, dentro del amplio proceso de socialización, por tanto, no se nace con la predisposición a realizar conductas disruptivas ni pro-sociales, sino que éstas “son aprendidas” mediante la interacción con el ambiente, especialmente con otras personas. Según Bandura (1986), aprendemos de otras personas imitándolas, escuchándolas, hablándoles y observando los resultados sobre nuestro comportamiento. Para explicar este proceso, Ros (2011) recurre a los siguientes conceptos.

- *Modelado:* A través de la imitación se consigue la adquisición y el mantenimiento de un determinado tipo de conducta. Así surge la importancia de tratar de ser un buen ejemplo para los jóvenes y/o de “controlar” quiénes forman su grupo de amigos, esto es, que su entorno manifieste buenas conductas.

- *Reforzamiento*: Las consecuencias (positivas o negativas) de una conducta también influyen en que ésta pueda volver a repetirse o no, en la medida en la que permite alcanzar lo que se pretendía con su realización.

La teoría del aprendizaje social ha sido utilizada para explicar el desarrollo de valores (Knoppers, Zuidema & Meyer, 1989), los comportamientos de socialización (Hastie & Sharpe, 1999), el aprendizaje observacional de conductas de deportividad y de antideportividad (White & O'Brien, 1999) y la aprobación social de la agresividad (Stuart & Ebbeck, 1995), por ejemplo.

Por otro lado, con respecto a la teoría del desarrollo estructural de Kohlberg, cabe destacar que:

"la idea central del enfoque de Kohlberg (1969) es que en el desarrollo moral (el sujeto) no se limita a interiorizar las reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio (...) mediante la reflexión para afrontar con éxito situaciones conflictivas. (...) De esta manera, la moralidad no es el resultado de procesos inconscientes o de un aprendizaje social temprano, puesto que el ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que, en situación de conflicto, nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica" (Gutiérrez, 1995 pp. 39-40).

Este proceso cognitivo se divide en tres niveles o etapas, los cuales, de acuerdo con la síntesis de García-Ros, Pérez-Delgado y García-Martínez (1991) comprenden:

- *Nivel preconvencional*: aquel en el que el individuo interpreta que las reglas y expectativas sociales resultan externas, por lo que no las comprende ni las defiende. Es característico de los niños menores de nueve años, algunos adolescentes y muchos de los delincuentes.
- *Nivel convencional*: aquel en el que el individuo se somete a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad y las defiende

porque son reglas, expectativas y convenciones de la sociedad. En este nivel se encuentran la mayoría de los adolescentes y adultos.

- *Nivel postconvencional*: aquel en el que el individuo define sus valores en función de sus propios principios que libremente ha escogido. Es el nivel de aquellos que ponen en cuestión la moralidad de las normas de la sociedad.

Los estudios basados en el desarrollo estructural han intentado explorar el razonamiento moral asociado a los juicios subyacentes al comportamiento humano. De este modo, se ha centrado en el análisis del razonamiento moral en el deporte y en los contextos de la vida diaria (Bredemeier, 1995), el razonamiento moral y la legitimidad percibida de la agresión (Solomon & Bredemeier, 1999), las diferencias individuales y el desarrollo moral (Dunn & Causgrove, 1999) y los factores contextuales asociados al desarrollo moral (Shields, Bredemeier, Gardner & Bostom, 1995; Stephens, 2000).

Trascendiendo de la reseña de las principales teorías de la adquisición de valores mediadores de la conducta, a continuación se presentan distintos factores que repercuten sobre el desarrollo de conductas disruptivas (Ros, 2011):

- *El sexo*: algunas investigaciones han concluido que los hombres presentan una mayor tendencia que las mujeres a desarrollar conductas disruptivas (Moffit, Caspi, Rutter & Silva, 2003; Pelegrín, 2004). Además, también existen diferencias en el modo de expresar esta hostilidad; mientras que los varones recurren principalmente a ataques físicos, las mujeres son más propensas a hacerlo mediante ataques verbales (Owens, Shute & Slee, 2000).
- *La edad*: los 13 años es un período clave en el que existe un mayor riesgo a reaccionar mediante ataques físicos (Pelegrín, 2004), no obstante, Broidy et al. (2003) advierten que la prevalencia de conductas disruptivas durante la educación infantil y primaria puede ser considerada como un factor predictor de la manifestación de estas conductas durante la adolescencia y la edad adulta. En esta línea, Chóliz (2002) señala que este incremento se puede deber a los

cambios hormonales que se producen en el organismo como, por ejemplo, la mayor acumulación de testosterona.

- *Distorsión de la percepción de la realidad:* en ocasiones, la aparición de una conducta disruptiva se asocia al modo en el que un individuo percibe una determinada situación que, independientemente de que lo sea o no, es considerada como amenazante (Ros, 2011).
- *Déficit de habilidades sociales:* las personas que realizan habitualmente comportamientos disruptivos carecen, en su repertorio de respuestas a situaciones adversas, de respuestas socialmente aceptables por lo que tienden a reaccionar de un modo agresivo ante este tipo de situaciones (Cerezo, 1997).
- *Marginación y retraimiento social:* Rubin y Asendorpf (1993) advierten de que los niños marginados suelen manifestar conductas disruptivas mientras que Trianes (2000) sugiere que la introversión y/o el retraimiento social también se asocian a este tipo de conductas.
- *La familia y su nivel socioeconómico:* según Pelegrín (2004) los factores de riesgo de promoción de la conducta disruptiva se pueden agrupar en tres conjuntos: las actitudes emocionales de los padres hacia el niño, la permisividad y tolerancia hacia la conducta disruptiva y los métodos de disciplina excesivamente autoritarios como las explosiones emocionales negativa. Además, un bajo nivel socioeconómico puede ayudar a que aumente la inestabilidad familiar (Katsurada & Sugawara, 1998) y a que las habilidades de los padres para proporcionar apoyo emocional se reduzcan (Ros, 2011).

También existen otras publicaciones que tratan de relacionar las conductas disruptivas con diversas variables; a modo de ejemplo, a continuación se citan algunas de ellas. Con este objetivo, Slee y Rigby (1994) afirman que una elevada extroversión predispone a manifestar comportamientos antisociales mientras que Goleman (1996) constata que aquellos sujetos con una inteligencia emocional (referida según el autor a la templanza, la prudencia, el autoconocimiento y la sensibilidad comprensiva de los

sentimientos de los demás) más desarrollada tienden a manifestar menos conductas disruptivas y Herruzo, Luciano y Pino (2001) relacionan este tipo de comportamientos (disruptivos) con un menor autocontrol.

En relación al estilo de vida, Weinberg y Gould (1996) registran una correlación positiva entre las horas dedicadas a los video-juegos clasificados como violentos y la predisposición a realizar conductas similares y, finalmente, Catalá, Lila y Oliver (2013) señalan que aquellos adolescentes que consumen alcohol frecuentemente presentan con más frecuencia comportamientos que alteran la convivencia.

BLOQUE II:
MARCO EXPERIMENTAL

Este segundo bloque de esta tesis que se presenta a continuación, se corresponde con el marco experimental y comprende los capítulos de: Objetivos, Metodología, Resultados, Discusión y Reflexiones finales.

Con respecto al capítulo de Objetivos, cabe destacar que, partiendo de un primer objetivo de carácter general se han desglosado otros cuatro objetivos específicos cuya consecución contribuye al propio objetivo general. Cada objetivo específico se trata de forma individual en su respectivo apartado dentro del capítulo de Resultados.

El capítulo de Metodología comprende 4 apartados; la Muestra, en el que se define a los participantes (cómo se produjo el acceso a ellos, su número y sus características), el Procedimiento, que explica los pasos que se siguieron para la recogida de la información, los Instrumentos, donde se justifica la idoneidad del uso de cada herramienta en función del propósito de la tesis y de sus propios índices de fiabilidad y, por último, el Análisis Estadístico, en el que se señalan qué pruebas estadísticas se han utilizado sobre los datos recogidos.

Por otro lado, el capítulo de Resultados se ha dividido en cuatro apartados que desarrollan cada uno de los objetivos específicos expuestos anteriormente, sin embargo, el siguiente capítulo, la Discusión, se realiza de manera conjunta a partir de la información del capítulo de Resultados, concibiendo esta tesis de forma global como una gran investigación orientada a ampliar el conocimiento actual sobre la responsabilidad personal y social que se presenta dividida en cuatro apartados y no como la suma de cuatro pequeñas investigaciones.

Por su parte, el último capítulo presenta las Reflexiones finales que emergen tras el desarrollo de esta tesis, comprendiendo la presentación de las conclusiones alcanzadas en función de los objetivos propuestos, además de reconocer las propias limitaciones que ésta ha tenido, planteando nuevas líneas de trabajo que se inician a partir de la misma y, finalmente, las aplicaciones prácticas que reflejan la concepción utilitaria de esta tesis o, dicho de otro modo, posibles repercusiones de esta investigación en la propia sociedad.

OBJETIVOS

Partiendo del marco teórico expuesto, esta tesis pretende conocer los niveles de responsabilidad personal y social en una muestra de jóvenes escolares de la Región de Murcia así como en qué medida estos niveles se ven afectados por otras variables relacionadas con sus estilos de vida y con sus estados actuales de educación en valores.

Para alcanzar este objetivo de carácter general se desarrollan cuatro apartados dentro del capítulo de Resultados: el primero pretende determinar la influencia de las variables sociodemográficas en el desarrollo de la responsabilidad personal y social; el segundo trata de relacionar los niveles de práctica de actividad física y deportiva con el grado de responsabilidad personal y social; el tercer apartado busca analizar la relación entre el desarrollo de la responsabilidad personal y social y la deportividad, la incidencia de conductas disruptivas durante las clases de Educación Física y la violencia escolar; y el cuarto apartado analiza la asociación entre los niveles de responsabilidad personal y social y los de calidad de vida relacionada con la salud. Esta información queda recogida en la Tabla 2:

Tabla 2. Objetivo general de la tesis, desglose en objetivos específicos y apartados en los que se abordan.

Objetivo General	
Conocer los niveles de responsabilidad personal y social en una muestra de jóvenes escolares de la Región de Murcia así como en qué medida estos niveles se ven afectados por otras variables relacionadas con sus estilos de vida y con sus estados actuales de educación en valores.	
Apartado	Objetivos Específicos
5.1.- Relación entre las variables sociodemográficas y el grado de desarrollo de la responsabilidad personal y social	Determinar la influencia de las variables sociodemográficas en el desarrollo de la responsabilidad personal y social.
5.2.- Influencia del nivel de actividad física realizado en la responsabilidad personal y social	Relacionar los niveles de práctica de actividad física y deportiva con el grado de responsabilidad personal y social.

<p>5.3.- Relación entre la responsabilidad personal y social, la deportividad, la violencia escolar y las conductas disruptivas en las clases de Educación Física</p>	<p>Analizar la relación entre el desarrollo de la responsabilidad personal y social y la deportividad, la incidencia de conductas disruptivas durante las clases de Educación Física y la violencia escolar.</p>
<p>5.4.- Repercusiones de la responsabilidad personal y social en la mejora de la percepción de la calidad de vida relacionada con la salud</p>	<p>Analizar la asociación entre los niveles de responsabilidad personal y social y los de calidad de vida relacionada con la salud.</p>

METODOLOGÍA

4.1.- MUESTRA

Esta tesis se ha desarrollado a partir del proyecto de investigación titulado “El deporte y la actividad física como medio para el desarrollo personal y social de jóvenes escolares” cuyo investigador principal fue Don Alfonso Valero Valenzuela, quien contó con la ayuda directa de otros 5 licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, de los cuales 3 tenían el grado de doctor, así como con 2 licenciados en Psicología, ambos con el grado de doctor. Todos los colaboradores tenían formación en la educación en valores.

Su desarrollo se alcanzó mediante la impartición de un curso de formación educativa de 30 horas de duración desde septiembre de 2010 hasta enero de 2011 bajo el apoyo institucional del Centro de Profesores de la CARM. En este curso se inscribieron 18 profesores de primaria y secundaria, recogiendo un profesor de cada nivel educativo que impartía su docencia en cada una de las 9 áreas docentes en las que se divide la Región de Murcia. Esta división territorial se puede observar en la Figura 6.

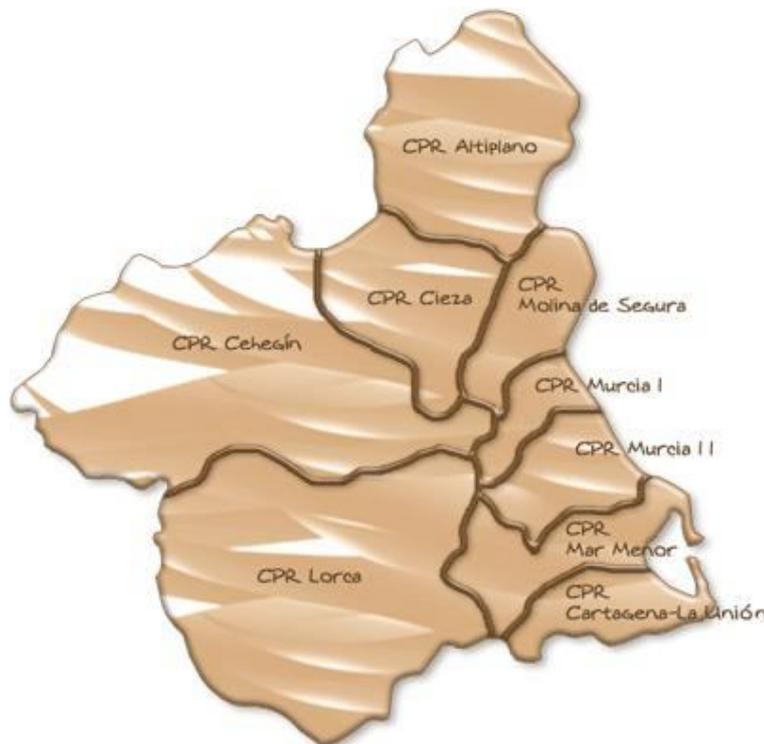


Figura 6. Cobertura geográfica de cada Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia. Tomado de <http://www.educarm.es/mapaCprs.php?zona=PROFESORES&menuSeleccionado=403>

A pesar de su participación activa en el curso de formación, no se pudo recoger información de los alumnos de dos profesores por motivos ajenos al propio grupo investigador. Así, la muestra total de alumnos participantes comprende a un total de 804 alumnos; desafortunadamente, se registraron valores perdidos que no permitieron la clasificación de todos los participantes atendiendo a algunas variables. Partiendo de esta limitación y atendiendo a las variables sociodemográficas, los participantes quedaron divididos tal y como se muestra en la Tabla 3:

Tabla 3. Características de la muestra en función del sexo, nivel educativo, tipo de entorno, clase social y país de procedencia.

Variable Sociodemográfica		N	%
Nombre	Dimensiones		
Sexo	Hombre	435	54,1
	Mujer	338	42,0
	Perdidos	31	3,9
Nivel educativo	Primaria	379	47,1
	Secundaria	425	52,9
Tipo de entorno	Rural	204	25,4
	Urbano	600	74,6
Clase social	Alto	129	16,0
	Medio	35	4,4
	Bajo	637	79,2
	Perdidos	3	0,4
País de procedencia	Español	517	64,3
	Inmigrante	284	35,3
	Perdidos	3	0,4

Para la clasificación de los centros educativos como rurales o urbanos se utilizó un criterio demográfico; en este caso, la localización del centro en una ciudad cuya población fuera superior o inferior a los 100.000 habitantes. De acuerdo con este criterio, los centros educativos pertenecientes al CPR Murcia I, CPR Murcia II y CPR Cartagena – La Unión, comprendieron a los participantes de entorno urbano mientras que el alumnado del resto de centros fueron agrupados como participantes de entorno rural.

Con respecto al nivel socioeconómico, se utilizó la clasificación propuesta por Goldthorpe (Regidor, 2001) la cual, atendiendo a la ocupación laboral del padre y de la madre de los sujetos participantes permite su agrupación de acuerdo a su nivel socioeconómico en tres niveles: nivel alto, nivel intermedio y nivel bajo según se pertenezca, en términos utilizados por el propio autor, a la clase servicios, la clase intermedia o la clase obrera respectivamente.

La necesaria depuración de la base de datos en función de las variables objeto de estudio (eliminando sujetos con valores perdidos, por ejemplo) supone un cambio en el tamaño de la muestra por lo que el tamaño de la muestra para los apartados del capítulo de Resultados varía en función de las variables analizadas; no obstante, las características de cada muestra se indican al principio de dicho capítulo.

4.2.- PROCEDIMIENTO

La recogida de la información se realizó mediante el rellenado de diversos cuestionarios y la filmación de registros de vídeo (sobre lo que se profundizará en el siguiente apartado, 4.3.- Instrumentos).

En cuanto a los cuestionarios, los docentes que recibieron el curso fueron los responsables de administrarlos a todo el alumnado de dos líneas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o de 6º de Primaria en función del nivel educativo donde ejercían su actividad profesional. Con esta herramienta se recogió la información sobre el nivel de actividad física y deportiva practicada, la calidad de vida, la responsabilidad personal y social, la deportividad y la violencia escolar percibida y sufrida además de variables de carácter sociodemográfico como el sexo, la edad, la nacionalidad, el nivel socioeconómico de la familia, el tipo de entorno del centro de enseñanza y la etapa educativa. Se instó a los profesores a que los alumnos rellenaran los cuestionarios individualmente durante una clase dentro del horario escolar, en un ambiente de privacidad, respetando el anonimato, sin presiones de carácter temporal y haciendo hincapié en la importancia de no dejar ningún ítem sin contestar. Los profesores no informaron haber tenido ningún problema de comprensión de los cuestionarios por parte de su alumnado. Como se ha explicitado en el apartado anterior, no se pudo administrar los cuestionarios en dos centros.

Con respecto al estudio de las conductas disruptivas que se producen en el centro escolar se ha utilizado una metodología de recogida de la información de tipo observacional pues, según las recomendaciones de Anguera, Blanco, Hernández y Losada (2011) esta metodología permite mejorar la calidad de la información sobre las conductas. Con el fin de evitar influir en el comportamiento de los alumnos y, por tanto, analizar una conducta "ficticia", el registro no se llevó a cabo personalmente por miembros del grupo investigador (tal y como señala Anguera (2010), las tendencias actuales en materia de investigación observacional tratan de evitar este tipo de observaciones para avanzar hacia la grabación de las conductas y su análisis informatizado, lo que permite solventar algunos de los problemas a los que se enfrentan los observadores, como por ejemplo la imposibilidad de volver a observar una conducta

que ya ha sucedido o la dificultad que supone poder registrar varias conductas que acaecen simultáneamente) sino que se realizó mediante la filmación en vídeo, contando el profesor con un micrófono salvando así dicho sesgo y limitación. La cámara se colocó en un emplazamiento desde el que se abarcara el mayor campo de visión, desde tres sesiones antes a la que propiamente fue filmada, no sabiendo los alumnos qué sesión o sesiones estaban siendo grabadas y cuáles no. Estas filmaciones fueron aprobadas por el director (Anexo 1), los padres, madres o tutores de cada participante (Anexo 2) y el Comité de Bioética de la Universidad de Murcia (Anexo 3).

Además, para permitir la comparación entre las conductas que tenían lugar en las clases de los distintos centros e impartidas por distintos profesores, las actividades que se desarrollaron en todos los casos siguieron el mismo guión de una sesión tipo (Anexo 4) que ya había sido puesta en práctica por los propios docentes en el curso de formación al que se hacía referencia anteriormente (esta sesión incluye actividades tanto de cooperación como de oposición). De este modo se unificó el criterio en cuanto a la información a aportar para la presentación de cada tarea, el tiempo aproximado que se dedicaría a cada actividad y un rango de duración total de la clase (aproximadamente 45 minutos). En estas condiciones, el responsable del registro de los comportamientos disruptivos fue un miembro del grupo investigador participante, licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte con amplia formación en el visionado de vídeos para el análisis de la conducta. Su índice de correlación intraclase, con un valor de .988, es considerado como muy fiable (Anguera et al., 2011). En definitiva, Se trata pues de un estudio transversal de tipo descriptivo (Thomas & Nelson, 2007).

4.3.- INSTRUMENTOS

Como se ha señalado anteriormente, la información se recogió combinando la utilización de dos tipos de instrumentos: cuestionarios para las variables de responsabilidad personal y social, deportividad, violencia escolar, nivel de actividad física y calidad de vida y una hoja de observación para el estudio de las conductas disruptivas. A continuación se justifica la utilización y se describe detalladamente cada uno de ellos:

- *Responsabilidad personal y social*: para medir la responsabilidad personal y social se utilizó la versión traducida al castellano por Escartí et al. (2011) del cuestionario *Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)* diseñado por Li, Wright, Ruckavina y Pickering (2008). Hasta la fecha, sólo se conocen dos cuestionarios que traten de evaluar la responsabilidad personal y social: el de Li et al. (2008) y el *Contextual Self-Responsibility Questionnaire (CSRQ)* de Watson, Newton y Kim (2003). Hellison y Martinek (2006) se posicionaron en contra de la utilización del cuestionario de Watson et al. (2003) al demostrar que no considera la responsabilidad personal y social como dos factores distintos y, por tanto, no se ajusta al pensamiento de su origen (Hellison, 1978). Por ello, en esta tesis se utiliza la versión traducida al castellano por Escartí et al. (2011) del *PSRQ*.

Este cuestionario consta de 14 ítems agrupados en 4 niveles: respeto a los demás (e.g. "respeto a mis profesores"), participación y esfuerzo (e.g. "me esfuerzo incluso si no me gusta la actividad"), autonomía (e.g. "me fijo objetivos") y ayuda y liderazgo (e.g. "animo a los demás") que a su vez conforman dos dimensiones (responsabilidad personal y responsabilidad social, como se puede observar en la Figura 4 del apartado 2.1.) con una sentencia introductoria que dice: "Es normal comportarse bien y mal. Estamos interesados en cómo te comportas normalmente en tus clases de Educación Física. Por favor, contesta las siguientes preguntas marcando la opción que mejor representa tu comportamiento". Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert de seis puntos, donde 1 correspondía a totalmente en desacuerdo y 6 a totalmente de acuerdo. Los coeficientes de consistencia interna (α de Cronbach) fueron de .85 para la responsabilidad personal y de .70 para la responsabilidad social (Anexo 6).

- *Deportividad*: para conocer el desarrollo de la deportividad se administró la Escala Multidimensional de Orientaciones a la Deportividad validada en castellano por Martín-Albo et al. (2006) a partir del Multidimensional Sportpersonship Orientations Scale (MSOS) diseñado por Vallerand et al. (1997). De los distintos cuestionarios que evalúan la deportividad, el de Vallerand et al. (1997) es el que ha tenido mayor repercusión a nivel internacional, además de estar basado en una propuesta teórica consistente.

Consta de una frase introductoria que dice: “De las siguientes afirmaciones ¿cuáles consideras que deben formar parte de la deportividad?” precediendo a 25 ítems que se dividen en 5 categorías: compromiso con la práctica (e.g. “no darse por vencido después de cometer un error”), convenciones sociales (e.g. “felicitar a tu oponente por haber jugado bien”), respeto a las reglas y árbitros (e.g. “atenerse fielmente a todas las reglas del deporte”), respeto al oponente (e.g. “rectificar una situación injusta para el oponente”) y perspectiva negativa o rechazo a la antideportividad (e.g. “criticar la instrucciones del entrenador”). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 correspondía a no y 5 a sí. Los valores α de Cronbach obtenidos fueron de .55 para el compromiso con la práctica, de .82 para las convenciones sociales, de .70 para el respeto a reglas y árbitros, de .62 para el respeto al oponente y de .64 para el rechazo a la antideportividad. De acuerdo con las recomendaciones estadísticas de Hair, Anderson, Tatham y Black (1998), se puede considerar aceptable la consistencia interna de algunos factores cuya alfa de Cronbach es inferior a .70 por el reducido número de ítems de las que se componen (Anexo 7).

- *Violencia escolar*: para cuantificar la violencia en los centros educativos se utilizó el Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO) validado en castellano por Fernández-Baenal et al. (2011) a partir del *California School Climate and Safety Survey (CSCSS)*, de Rossenblatt y Furlong (1997). En la actualidad ya existen gran cantidad de cuestionarios que evalúan la violencia, no obstante, la especificidad del CUVECO para su aplicación en centros escolares así como su distinción entre violencia sufrida y violencia percibida se adaptan en mayor medida al propósito de esta investigación frente a otras propuestas.

Tiene una frase introductoria que dice: "Contesta si en este curso, en tu aula te ha ocurrido lo siguiente". Se compone de 14 ítems que constituyen dos dimensiones: la violencia sufrida (e.g. "me han dado puñetazos o patadas") y la violencia observada (e.g. "los estudiantes se meten en peleas"), con 8 y 6 ítems respectivamente. Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 correspondía a nunca y 5 a siempre (Anexo 8). Los valores α de Cronbach obtenidos fueron de .85 tanto para la violencia sufrida como para la violencia observada.

- *Nivel de actividad física*: el nivel de actividad física se estimó a partir de dos cuestionarios; a) el *Test Corto Krece Plus* diseñado por Serra, Aranceta y Rodríguez-Santos (2003) y b) el cuestionario *Physician-based Assessment and Counseling for Exercise (PACE)* diseñado por Proschaska, Sallis y Long (2001). Además, también se recogió la percepción de la cantidad de actividad física realizada en función del nivel de actividad del entorno a través del cuestionario *Escala de Actividad Física Comparativa* (Sallis, Patterson, Buono & Nader, 1988). Martínez-Gómez et al. (2009) realizaron un exhaustivo análisis comparado de distintos cuestionarios utilizados para evaluar la cantidad de actividad física; de acuerdo con sus recomendaciones, se utilizó el cuestionario *Test Corto Krece Plus* por su riguroso proceso de validación en una amplia muestra (1200 participantes) de niños y niñas jóvenes y adolescentes (Serra et al., 2003). El cuestionario *PACE*, aunque inicialmente fue diseñado para adultos, posteriormente fue validado para jóvenes obteniendo una aceptable correlación con la medición de la cantidad de actividad física realizada mediante acelerómetros (Proschaska et al. 2001) y, por último, la *Escala de Actividad Física Comparativa* validada en niños y niñas de 10 a 15 años obtuvo correlaciones moderadas con otros cuestionarios y unos valores en la prueba Test-Retest de entre 0,85 y 0,93 según el grupo de comparación (Kowalski, Crocker & Kowalski, 1997).

La *Escala de Actividad Física Comparativa* (Sallis et al., 1988) consiste en un único ítem (comparándote con otros de tu misma edad y sexo, ¿cuánta actividad física realizas?) evaluado con una escala tipo Likert de 5 opciones que comprende desde "mucha menos" hasta "mucha más" (Martínez-Gómez et al., 2009) (Anexo 9). El *Test*

Corto Krece Plus de Serra et al. (2003) está compuesto por dos preguntas: ¿cuántas horas ves la televisión o juegas a videojuegos u ordenador diariamente de promedio? y ¿cuántas horas dedicas a actividades deportivas extraescolares semanalmente? Tienen igualmente 6 opciones de respuesta; desde *0 horas* hasta *más de 4 horas* (Anexo 10) y su fiabilidad es de .69. Este cuestionario permite calificar el estilo de vida del sujeto como malo, regular o bueno (Edo et al., 2010). Por último, el cuestionario *PACE* (Proschaska et al., 2001), cuyo análisis de la fiabilidad es de $\alpha = 0.88$, también comprende dos preguntas sobre la frecuencia de práctica de actividad física durante al menos 60 minutos en la última semana y en una semana normal y consta de la siguiente información introductoria: "Actividad física es cualquier actividad que incrementa tu ritmo cardiaco y hace que se acelere tu respiración. Actividad física se puede realizar haciendo deporte, jugando con amigos o caminando al colegio. Algunos ejemplos de actividad física son correr, caminar de forma vigorosa, montar en patines o monopatín, bailar, nadar, fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano. No incluyas el tiempo en las clases de educación física escolar". Para clasificar a un sujeto como activo se considera que la media de estas dos respuestas debe ser ≥ 5 días (Martínez-Gómez et al., 2009) (Anexo 11).

- *Calidad de vida*: Se ha utilizado la versión adaptada al castellano por Rajmil et al. (2001) a partir del cuestionario *Kindl-R* (Ravens-Sieberer & Bullinger, 1998). Este cuestionario, que ha sido validado en niños de 11 a 17 años de edad (el rango que abarca esta tesis) tanto con jóvenes enfermos como con sanos, además de basarse en una concepción multidimensional de la calidad de vida relacionada con la salud, ha mostrado altos índices de fiabilidad en varias investigaciones que lo han utilizado recientemente (Bullinger, Brutt, Erhart & Ravens-Sieberer, 2008; Erhart, Ellert, Kurth & Ravens-Sieberer, 2009; Ravens-Sieberer, Erhart, Wille & Bullinger, 2008).

Este cuestionario cuenta con 10 preguntas agrupadas en 6 dimensiones que abarcan el bienestar físico (e.g. "durante los últimos 7 días, ¿te has sentido bien y en forma?"), bienestar emocional (e.g. "durante los últimos 7 días, ¿te has sentido triste?"), la familia (e.g. "durante los últimos 7 días, ¿tus padres te han tratado de forma justa?"), la autoestima (e.g. "durante los últimos 7 días, ¿has podido hacer las cosas que querías en tu tiempo libre?"), los amigos (e.g. "durante los últimos 7 días, ¿te has divertido con

tus amigos/as?") y la escuela (e.g. "durante los últimos 7 días, ¿te ha ido bien en el colegio?"), medidas en una escala tipo Likert de 5 alternativas, desde 1 (nada), hasta 5 (muchísimo) (Anexo 12). Estos ítems van precedidos de una frase introductoria que dice: "Contesta cómo te has sentido en los últimos 7 días (1 semana)".

- *Conductas disruptivas*: para valorar la conducta de los alumnos participantes en el desarrollo de sus clases de Educación Física se diseñó *ad hoc* una hoja de observación nombrada "Escala de observación de las conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física". En la actualidad aún se carece de una amplia variedad de hojas de observación para las conductas disruptivas en las clases de Educación Física que se hayan sometido a un proceso riguroso de validación científica. En este sentido, Goyette, Dore y Dion (2000) presentaron el *System of Observation of Disciplinary Incidents (SODI)* el cual registraba las reacciones del profesor ante las conductas disruptivas de los alumnos y, por ello, no se ajusta a los intereses de esta investigación. En castellano destacan las propuestas de Gras y Martínez (2002), que no diferencia tipos de agresiones y tiene una definición poco operativa de la categoría "otros", de Escartí et al. (2005) cuyo proceso de validación se basa en el consenso entre los propios investigadores, sin aportar la calidad del dato y de Hernández, Díaz y Morales (2010) cuyo alto número de ítems (22) dificulta su utilización, además de no considerar conductas tan importantes como las agresiones. De este modo, se acordó entre los miembros del grupo investigador implicado que la opción más adecuada sería proceder a la validación de una hoja de observación propia, ajustada a los propósitos de la investigación.

El índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) para comparar los índices de correlación lineal con los índices de correlación parcial obtuvo un valor de .65, mientras que la prueba de la esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p = .000$) por lo que no se trata de una matriz de identidad. El análisis factorial exploratorio con rotación varimax propuso la agrupación de las conductas a observar en 2 factores. Así se obtuvo un primer factor formado por los ítems "Agredir gestualmente", "Agredir verbalmente", "Agredir físicamente" y "Maltratar el material o las instalaciones" constituyendo la categoría de conductas violentas y el factor 2 formado por los ítems "No seguir las

indicaciones del profesor", "Quejarse", "Hacer trampas, engañar en los juegos y deportes" e "Interrumpir o molestar a los demás" agrupados en la categoría de indisciplina o desinterés. También se calculó el análisis factorial confirmatorio mediante el modelo de ecuaciones estructurales cuyos índices de bondad mostraron un ajuste satisfactorio: $\chi^2 = 26.78$, $gl = 19$, $\chi^2/gl = 1.40$, $GFI = 0.84$, $CFI = 0.88$ y $RMSEA = 0.12$. La validación con jueces expertos forma parte de otra investigación que está siendo revisada para su publicación en la revista *Universitas Psychologica* que, en 2012 (según los índices publicados en el año 2013), estaba indexada en el *Journal Citations Reports* de *Thomson Reuters* (Anexo 5).

4.4.- ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El análisis de los datos recogidos se realizó mediante el programa estadístico SPSS 21.0. El registro de la información obtenida a partir de los cuestionarios y de las hojas de observación lo realizó uno de los miembros del grupo investigador implicado, contando con la posterior comprobación por parte de otros dos miembros distintos del mismo grupo. La distribución de los datos de las variables se ha estudiado mediante las pruebas Kolmogorov – Smirnov de 1 muestra, χ^2 y el análisis de la campana de Gauss. Para el conocimiento de la correlación, la asociación y la capacidad de predicción de y entre las propias variables se han utilizado las pruebas de los rangos de Spearman, el coeficiente de correlación de Pearson, la U de Mann Whitney, la H de Kruskal Wallis, la regresión lineal simple y la regresión logística multinomial. Además, también se ha estudiado el coeficiente de correlación intraclass para evaluar la fiabilidad del observador encargado de registrar las conductas disruptivas en el transcurso de las clases de Educación Física.

RESULTADOS

El capítulo de Resultados se ha dividido en 4 apartados para presentar de un modo más sencillo el modo en el que se trata de alcanzar los objetivos planteados por esta tesis. Además, a continuación se indica el tamaño de la muestra y una breve descripción de las características de la misma en cada apartado, que si bien forma parte de un mismo conjunto global, varía de acuerdo a las variables consideradas para la depuración de la base de datos.

Bajo esta estructura, en el apartado 5.1.- Relación entre las variables sociodemográficas y el grado de desarrollo de la responsabilidad personal y social se busca determinar la influencia de dichas variables en el nivel de responsabilidad personal y social. La muestra empleada a tal efecto estuvo compuesta por 751 alumnos (424 chicos y 327 chicas) entre 11.35 y 17.39 años de edad ($M = 13.98$; $SD = 1.74$) pertenecientes a 14 centros educativos públicos y concertados de la Región de Murcia (España), 358 de sexto curso de Educación Primaria y 393 de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

El apartado 5.2.- Influencia del nivel de actividad física realizado en la responsabilidad personal y social pretende relacionar los niveles de práctica de actividad física y deportiva con el grado de desarrollo de la responsabilidad personal y social. Los participantes fueron un total de 607 sujetos (350 hombres y 257 mujeres) de los cuales 265 estudiaban en Primaria y 342 en Secundaria, con edades comprendidas entre los 11.35 y los 17.39 años ($M = 13.80$; $SD = 1.78$).

El objetivo del apartado 5.3.- Relación entre la responsabilidad personal y social, la deportividad, la violencia escolar y las conductas disruptivas en las clases de Educación Física, consiste en analizar la relación entre el desarrollo de la responsabilidad personal y social, los niveles de deportividad, la incidencia de conductas disruptivas durante el transcurso de las clases de Educación Física y la percepción de violencia escolar. En este apartado de la tesis participaron 734 jóvenes con edades comprendidas entre los 11.35 y los 17.39 años ($M = 13.73$; $SD = 1.77$) escolarizados en 14 centros educativos (7 colegios y 7 institutos) ubicados en la Región de Murcia, comprendiendo a 344 alumnos de Primaria y a 390 alumnos de Secundaria.

Por último, el objetivo del apartado 5.4.- Repercusiones de la responsabilidad personal y social en la mejora de la percepción de la calidad de vida relacionada con la salud, consiste en analizar cómo se asocian los niveles de responsabilidad personal y social con los niveles de calidad de vida relacionada con la salud. La muestra participante estuvo compuesta por 737 alumnos (412 chicos y 325 chicas) entre 11.35 y 17.39 años de edad ($M = 13.73$; $SD = 1.77$), 349 de sexto curso de Educación Primaria y 388 de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

5.1.- RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y EL GRADO DE DESARROLLO DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

En primer lugar se presentan los valores obtenidos en cada uno de los 4 niveles propuestos por Hellison (2011) atendiendo a las variables de segmentación de la muestra (Tabla 4):

Tabla 4. Características de la muestra y diferencias en función del sexo, nivel educativo, país de procedencia, clase social y tipo de entorno para los niveles I, II, III y IV de la responsabilidad personal y social.

Categoría	N (%)	Nivel I (Respeto a los demás)	Nivel II (Participación y Esfuerzo)	Nivel III (Autonomía personal)	Nivel IV (Ayuda y liderazgo)
Sexo					
Hombre	424 (56.5)	15.88 ± 2.51	20.81 ± 3.68**	10.66 ± 1.88**	20.46 ± 3.41
Mujer	327 (43.5)	16.19 ± 2.13	20.34 ± 3.53	10.34 ± 1.78	20.53 ± 3.07
Nivel educativo					
Primaria	358 (47.7)	15.84 ± 2.80	21.09 ± 3.64**	10.71 ± 3.06**	20.89 ± 3.69**
Secundaria	393 (52.3)	16.09 ± 2.03	20.18 ± 3.56	10.35 ± 1.62	20.12 ± 2.87
País de procedencia					
Español	592 (78.8)	16.08 ± 2.24	20.81 ± 3.45*	10.55 ± 1.79	20.70 ± 3.08**
Inmigrante	159 (21.2)	15.55 ± 2.97	19.91 ± 4.09	10.38 ± 1.96	19.48 ± 3.75
Clase social					
Alta	129 (17.2)	15.72 ± 2.26**	20.77 ± 3.34	10.37 ± 1.96	20.77 ± 2.67
Media	35 (4.7)	16.90 ± 1.39	21.06 ± 2.87	10.66 ± 1.38	21.28 ± 1.97
Baja	587 (78.1)	15.97 ± 2.48	20.54 ± 3.73	10.54 ± 1.84	20.35 ± 3.46
Entorno					
Urbano	185 (24.6)	15.68 ± 2.58*	20.28 ± 3.61	10.31 ± 1.76*	20.05 ± 3.32*
Rural	566 (75.4)	16.07 ± 2.35	20.71 ± 3.62	10.59 ± 1.87	20.60 ± 3.27

*p < .05

**p < .01

Esta tabla presenta algunas diferencias estadísticamente significativas: por ejemplo, con respecto al sexo, los hombres muestran un mayor “esfuerzo” ($p = .005$) y “autonomía personal” ($p = .001$), esto es, en los dos niveles que constituyen la responsabilidad personal; en cuanto al nivel educativo se aprecian diferencias a favor de los sujetos de primaria en los niveles II, III y IV (“participación y esfuerzo”, “autonomía personal” y “ayuda y liderazgo” con $p = .000$ en todos los casos); atendiendo al país de origen, los jóvenes españoles muestran un mayor desarrollo de “la participación y el

esfuerzo" ($p = .014$) y de "la ayuda y capacidad de liderazgo" ($p = .000$); en lo que concierne a la clase social, los sujetos de clase media poseen más "respeto por los demás" ($p = .004$ con más de un punto de diferencia) sobre las clases bajas y altas de la sociedad; finalmente, con respecto al entorno, se observan diferencias significativas en los niveles que constituyen la responsabilidad social ("respeto a los demás" con $p = .041$ y "ayuda y liderazgo" con $p = .032$) y en "la autonomía personal" ($p = .014$), encontrándose más desarrollados en los sujetos de entornos rurales frente a los de entornos urbanos. Habiendo constatado la asociación de las variables sociodemográficas con los niveles que constituyen la responsabilidad personal y la responsabilidad social, se presenta el estudio de la asociación de éstas (variables socioeconómicas) de forma directa sobre las responsabilidades, trascendiendo de su relación con los niveles que las constituyen (Tabla 5).

Tabla 5. Características de la muestra y diferencias en función del sexo, nivel educativo, país de procedencia, clase social y tipo de entorno para la responsabilidad personal y la responsabilidad social.

Categoría	Res. Personal	Z	χ^2	p	Res. Social	Z	χ^2	p
Sexo								
Hombre	31.51 ± 5.09	-3.060		.002	36.39 ± 5.35	-0.248		.804
Mujer	30.80 ± 4.79				36.85 ± 4.35			
Nivel educativo								
Primaria	31.89 ± 5.20	-5.528		.000	36.90 ± 5.81	-4.501		.000
Secundaria	30.60 ± 4.69				36,21 ± 4.25			
País de procedencia								
Español	31.42 ± 4.76	-2.057		.040	36.84 ± 4.65	-3.233		.001
Inmigrante	30.43 ± 5.42				35.18 ± 5.91			
Clase social								
Alta	31.29 ± 4.60		0.040	.980	36.60 ± 3.91		3.261	.196
Media	31.72 ± 3.51				38.12 ± 3.01			
Baja	31.14 ± 5.13				36.41 ± 5.32			
Entorno								
Urbano	30.63 ± 4.86	-2.119		.034	35.83 ± 5.24	-2.187		.029
Rural	31.39 ± 5.01				36.75 ± 4.93			

De este modo se pone de manifiesto que, por un lado, la responsabilidad personal se relaciona de modo estadísticamente significativo con el sexo ($p = .002$), el nivel

educativo ($p = .000$), el país de origen ($p = .040$) y el tipo de entorno ($p = .034$) y, por otro lado, que la responsabilidad social se asocia con el nivel educativo ($p = .000$), el país de origen ($p = .001$) y el tipo de entorno ($p = .029$). Además, el análisis de los rangos de Spearman refleja una correlación positiva entre la responsabilidad personal y la responsabilidad social ($p = .000$; $r = .546$).

Confirmadas estas relaciones se puede realizar sobre las mismas el estudio de la regresión logística multinomial, con el modelo ajustado a la clase social, estratificando por cuartiles en función de la responsabilidad, tanto personal como social (primer cuartil – “muy baja”, segundo cuartil – “baja”, tercer cuartil – “alta”, y cuarto cuartil – “muy alta”). A continuación se presenta este análisis para la responsabilidad personal (Figura 7) y para la responsabilidad social (Figura 8).

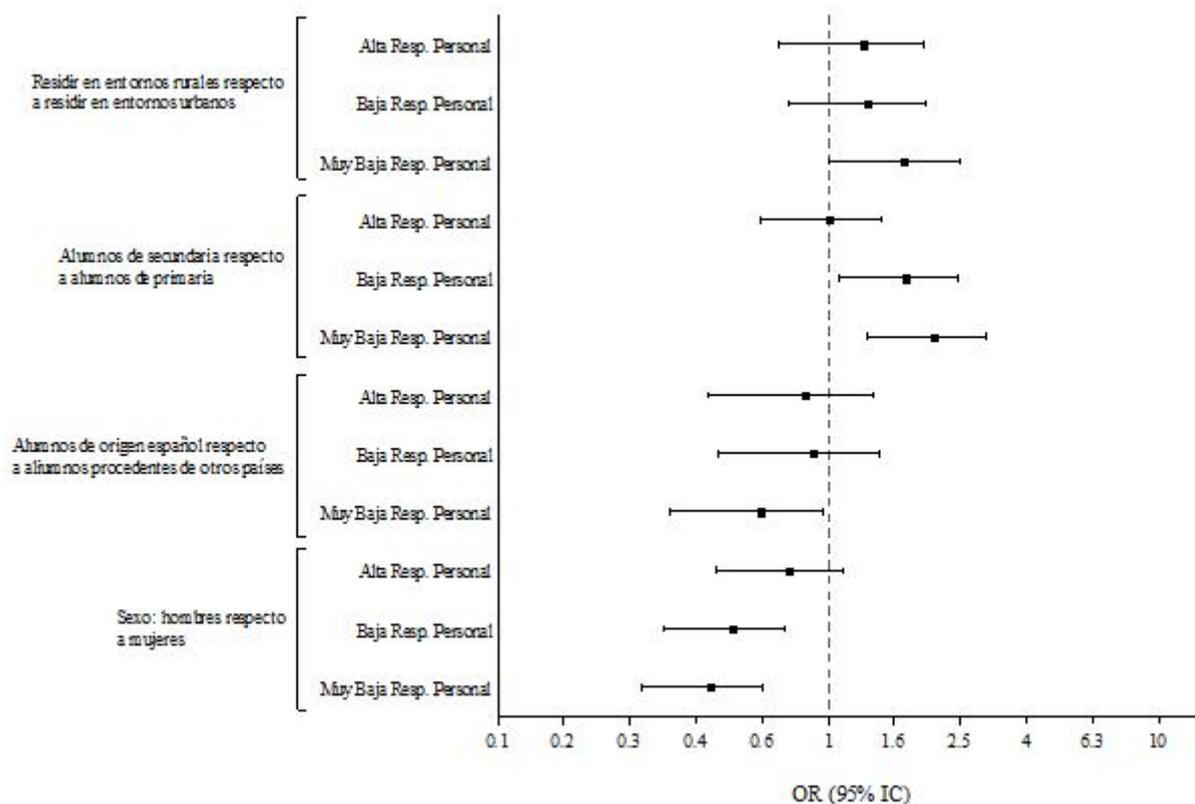


Figura 7. Modelo de regresión logística multinomial examinando la responsabilidad personal en función del tipo de entorno, el nivel educativo, la nacionalidad y el sexo. 1 – El grupo de comparación es el de “muy alta responsabilidad personal”. 2 – Los grupos de comparación son: entorno urbano, primaria, estudiantes extranjeros y mujeres, respectivamente.

El análisis de regresión muestra que existen diferencias significativas en función del sexo en la responsabilidad personal, de forma que los chicos, respecto a las chicas

tienen menos probabilidad de estar clasificados entre los sujetos con muy baja y baja responsabilidad personal ($p = .008$ y $p = .023$, respectivamente). Asimismo, los estudiantes extranjeros no tienden a agruparse en el grupo de muy baja responsabilidad personal ($p = .048$); por el contrario, los sujetos de secundaria sí se caracterizan por tener un mayor riesgo de formar parte del grupo de sujetos de muy baja y baja responsabilidad personal ($p = .000$ en ambos casos). En cuanto a las diferencias debidas al entorno, el modelo no ha mostrado resultados significativos por lo que la población residente en entornos urbanos no difiere de la residente en entornos rurales.

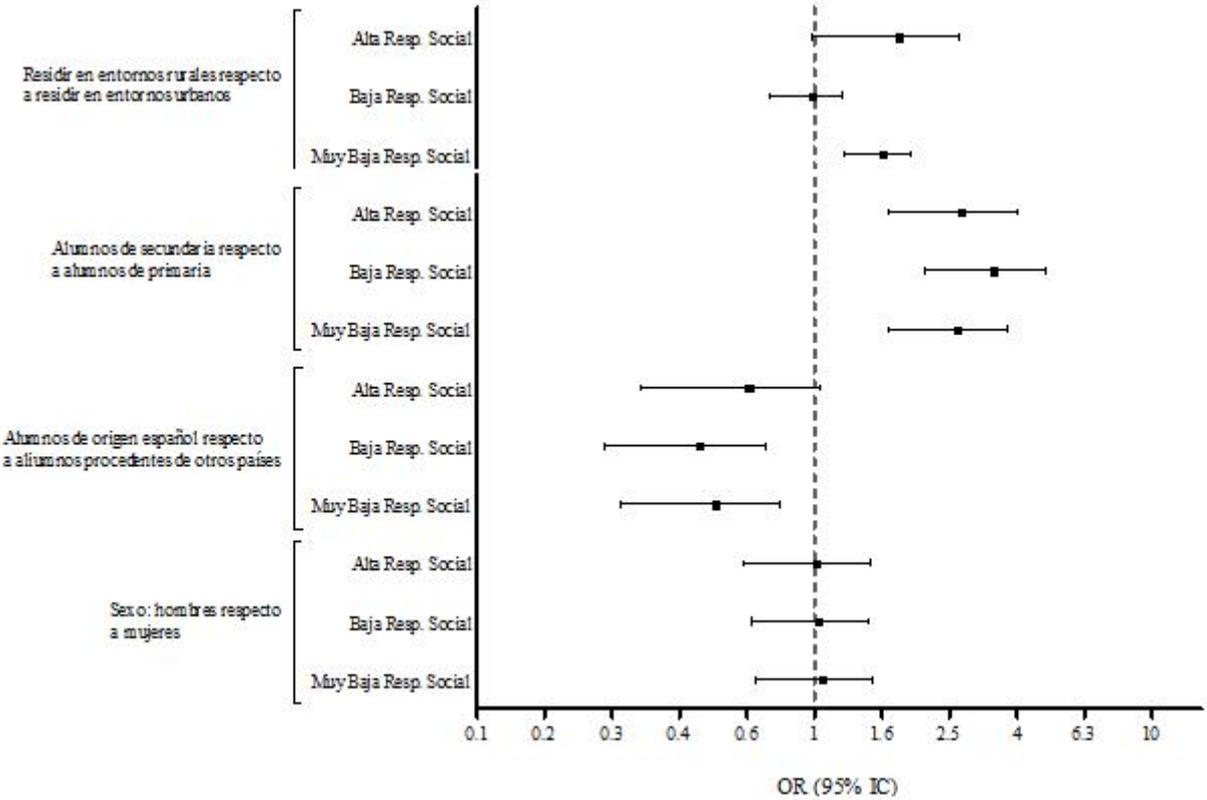


Figura 8. Modelo de regresión logística multinomial examinando la responsabilidad social en función del tipo de entorno, el nivel educativo, la nacionalidad y el sexo. 1 – El grupo de comparación es el de “muy alta responsabilidad social”. 2 – Los grupos de comparación son: entorno urbano, primaria, estudiantes extranjeros y mujeres, respectivamente.

Del mismo modo, el análisis de la Figura 8 demuestra que los participantes nacidos en España poseen una menor probabilidad de agruparse en los conjuntos de muy baja y baja responsabilidad social con respecto a sus compañeros inmigrantes ($p = .002$ y $p = .001$). Así, también el nivel educativo muestra resultados destacables en cuanto permite afirmar que los sujetos de secundaria tienden a formar parte de los grupos de muy baja, baja y alta responsabilidad social ($p = .000$, $p = .000$ y $p = .007$,

respectivamente), no considerando por tanto el grupo con la responsabilidad social más desarrollada, el cual tiende a estar compuesto por sujetos de primaria. Además, con respecto al tipo de entorno, cabe señalar un mayor riesgo de pertenecer al grupo de muy baja responsabilidad social por parte de los sujetos que viven en un entorno urbano ($p = .006$). Finalmente, a diferencia de la responsabilidad personal, el sexo no ha mostrado significación estadística para determinar la probabilidad de agrupación en un conjunto u otro para la responsabilidad social.

5.2.- INFLUENCIA DEL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA REALIZADO EN LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

En primer lugar se presentan los valores descriptivos para las variables de estudio atendiendo al sexo, nivel educativo, país de procedencia, clase social y tipo de entorno del centro educativo de los participantes. Además, mediante las pruebas estadísticas U de Mann Whitney y H de Kruskal Wallis, se ha analizado si las diferencias entre las categorías que forman cada variable sociodemográfica son significativas.

Tabla 6. Características de la muestra y diferencias en función del sexo, nivel educativo, país de procedencia, clase social y tipo de entorno para las variables relacionadas con el estilo de vida.

Categoría	N (%)	Nivel de Actividad Física (Test corto Krece Plus)	Nivel de Actividad Física (PACE)	Escala Comparativa	Nº de horas diarias sedentarias
Sexo					
Hombres	350 (57.7)	5.60 ± 2.20**	3.61 ± 1.82**	3.50 ± 1.18**	2.43 ± 1.28
Mujeres	257 (42.3)	4.47 ± 2.08	2.91 ± 1.76	2.80 ± 1.12	2.56 ± 1.25
Nivel educativo					
Primaria	265 (43.7)	5.34 ± 2.18*	3.63 ± 1.79**	3.34 ± 1.14*	2.29 ± 1.33**
Secundaria	342 (56.3)	4.96 ± 2.24	3.07 ± 1.82	3.10 ± 1.24	2.63 ± 1.20
País de procedencia					
Español	481 (79.2)	5.17 ± 2.23	3.34 ± 1.83	3.22 ± 1.72	2.49 ± 1.26
Inmigrante	126 (20.8)	4.87 ± 2.16	3.05 ± 1.79	3.09 ± 1.29	2.58 ± 1.28
Clase social					
Alta	111 (18.3)	5.60 ± 2.33	3.51 ± 1.79	3.53 ± 1.13	2.48 ± 1.80
Media	26 (4.3)	5.88 ± 1.34	3.13 ± 1.72	3.27 ± 1.25	2.08 ± 1.13
Baja	470 (77.4)	4.97 ± 2.21	3.28 ± 1.84	3.12 ± 1.21	2.51 ± 1.29
Tipo de entorno					
Urbano	155 (25.5)	4.87 ± 2.21	3.17 ± 1.79	3.32 ± 1.17	2.56 ± 1.32
Rural	452 (74.5)	5.21 ± 2.21	3.36 ± 1.84	3.16 ± 1.21	2.46 ± 1.25

*p < .05

**p < .01

Se observa un mayor desarrollo del nivel de actividad física evaluado con ambos cuestionarios en el grupo de los hombres. Por el contrario, las mujeres poseen niveles superiores de horas diarias dedicadas a actividades de carácter sedentario, aunque estas diferencias no alcanzan la significación estadística.

Con respecto al nivel educativo, los alumnos de primaria muestran un mayor nivel de actividad física realizada. En el otro extremo, los sujetos de secundaria dedican, diariamente, más horas a actividades sedentarias.

En lo concerniente a la escala comparativa, tanto los hombres como los sujetos de primaria presentan valores superiores a sus homólogos, coincidiendo con los valores más altos de actividad física practicada. En este caso, no se han encontrado diferencias ni en función del país de procedencia de los participantes, ni de la clase social a la que pertenecen, ni al tipo de entorno del centro educativo en el que estudian para ninguna de las variables del estilo de vida analizadas.

Por otro lado, mediante el coeficiente de correlación de Spearman se han encontrado correlaciones bivariadas entre las variables de estudio, tal y como refleja la Tabla 7:

Tabla 7. Asociación entre las diferentes variables relacionadas con el estilo de vida y la responsabilidad personal y social.

	Horas sedentarias	Escala comparativa	Res. Personal	Res. Social	Nivel de Actividad Física (Test Corto Krece Plus)	Nivel de Actividad Física (PACE)
Horas sedentarias	-					
Escala comparativa	-.144**	-				
Res. Personal	-.133**	.306**	-			
Res. Social	-.112**	.151**	.411**	-		
Nivel de Actividad Física (Test Corto Krece Plus)	-.546**	.528**	.298**	.123**	-	
Nivel de Actividad Física (PACE)	-.029**	.521**	.293**	.100*	.444**	-

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

De este modo se pone de manifiesto varias relaciones estadísticamente significativas: un incremento del número de horas dedicadas a actividades sedentarias

supone una reducción de las responsabilidades personal y social, del nivel de actividad física realizada evaluado con ambos cuestionarios y de los valores de la escala comparativa. Análogamente, mayores valores en la escala comparativa se acompañan de mayores niveles en las responsabilidades personal y social y en el nivel de actividad física con ambos cuestionarios.

En cuanto a las variables de responsabilidad, existe correlación entre los niveles de responsabilidad personal y de responsabilidad social así como entre éstos y los niveles de actividad física medidos con ambos cuestionarios que, a su vez presentan otra correlación positiva entre sí. Además, también se ha analizado el grado de correlación entre la cantidad de actividad física realizada y el nivel de responsabilidad total, presentado mediante la Figura 9a y la Figura 9b para los valores tomados con el cuestionario *PACE* y los tomados con el *Test Corto Krece Plus* respectivamente.

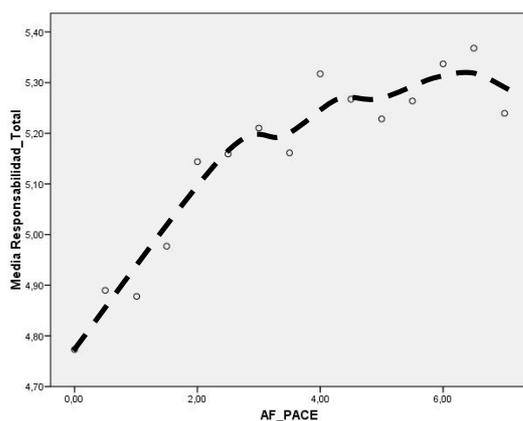


Figura 9a. Responsabilidad Total en función de la cantidad de actividad física practicada según el PACE.

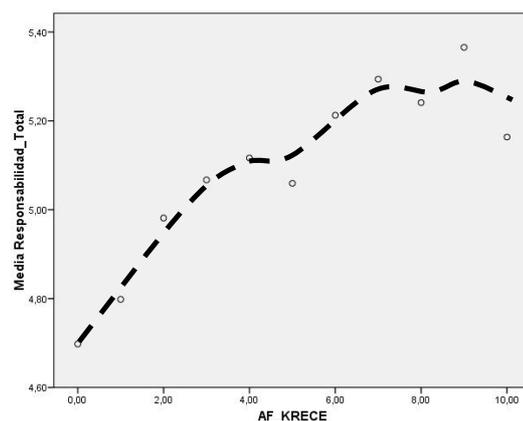


Figura 9b. Responsabilidad Total en función de la cantidad de actividad física practicada según el Test Corto Krece Plus.

El recorrido descrito por cada una de las curvas demuestra, en ambos casos, el mayor desarrollo de la responsabilidad en aquellos sujetos que practican más actividad física frente a los más sedentarios.

En esta línea, la prueba estadística de la regresión logística multinomial, aplicada para las responsabilidades personal y social en función del nivel de actividad física (Tabla 8) ratifica la relación entre la cantidad de actividad física y el nivel de responsabilidad (como se mostraba gráficamente en las Figuras 9a y 9b).

Tabla 8. Modelo de regresión logística multinomial examinando la relación entre los diferentes niveles de responsabilidad personal y social (cuartiles) y la cantidad de actividad física estimada a través de la escala PACE y el Test Corto Krece Plus.

Nivel de Responsabilidad	Nivel de Actividad Física – Krece Plus ³ OR (95% IC)		Nivel de Actividad Física – PACE ⁴ OR (95% IC)
	Malo	Regular	Sedentario
Responsabilidad Personal¹			
3 ^{er} cuartil (5.29-5.43)	1.39 (0.66-2.92)	1.16 (0.57-2.38)	1.36 (0.83-2.20)
2 ^o cuartil (4.71-5.14)	4.61 (1.87-11.39)**	2.34 (0.95-5.76)	2.07 (1.31-3.28)**
1 ^{er} cuartil (1.00-4.57)	7.55 (2.74-20.86)**	2.37 (0.85-6.63)	3.82 (2.40-6.10)**
Responsabilidad Social²			
3 ^{er} cuartil (5.43-5.57)	1.34 (0.61-2.93)	1.20 (0.55-2.60)	1.28 (0.80-2.05)
2 ^o cuartil (5.00-5.29)	4.78 (1.85-12.35)**	2.36 (0.91-6.15)	1.51 (0.98-2.34)
1 ^{er} cuartil (1.29-4.86)	2.43 (1.08-5.45)*	1.52 (0.67-3.41)	1.31 (0.84-2.03)

¹Grupo de referencia: 4^o cuartil (5.57-6.00). ²Grupo de referencia: 4^o cuartil (5.71-6.00). ³Grupo de referencia: Nivel de actividad física "bueno". ⁴Grupo de referencia: "Activo". *p < .05 **p < .01

Se observa que aquellos participantes con un nivel de actividad física clasificado como "Malo" según las puntuaciones del Test Corto Krece Plus tienen un mayor riesgo de agruparse en los cuartiles de muy baja y baja responsabilidad personal y, análogamente, en los de muy baja y baja responsabilidad social. Por otro lado, los sujetos sedentarios de acuerdo con sus resultados en el cuestionario PACE tienen un mayor riesgo de formar parte de los cuartiles de muy baja y baja responsabilidad personal, no existiendo relaciones significativas con la responsabilidad social.

5.3.- RELACIÓN ENTRE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL, LA DEPORTIVIDAD, LA VIOLENCIA ESCOLAR Y LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

En primer lugar se presentan los valores descriptivos para las variables de estudio atendiendo al nivel educativo, al tipo de entorno y a la multiculturalidad de las clases (Tabla 9). Además, mediante la prueba estadística U de Mann Whitney, se ha analizado si las diferencias entre las dos categorías de cada variable sociodemográfica son significativas.

Tabla 9. Características de la muestra y diferencias en función del nivel educativo, el tipo de entorno y la multiculturalidad de la clase para la violencia y la deportividad.

	Nivel Educativo				Tipo de entorno				Multiculturalidad de la clase			
	Primaria (N=344)	Secundaria (390)	χ^2	p	Rural (181)	Urbano (553)	χ^2	p	Única (89)	Varias (645)	χ^2	p
Violencia												
Sufrida	13.78 ± 6.23	11.28 ± 3.81	-5.524	.000	12.22 ± 5.01	13.17 ± 5.84	-2.045	.041	12.22 ± 5.62	12.48 ± 5.19	-0.826	.409
Observada	13.28 ± 5.57	14.00 ± 5.57	-1.831	.067	13.35 ± 5.55	14.64 ± 5.57	-2.826	.005	13.07 ± 6.50	13.75 ± 5.44	-1.670	.095
Deportividad												
Compromiso con la práctica	22.14 ± 3.13	22.03 ± 2.96	-1.184	.236	22.25 ± 3.00	21.58 ± 3.09	-2.872	.004	23.09 ± 2.32	21.95 ± 3.10	-3.739	.000
Convenciones sociales	22.00 ± 4.11	21.59 ± 4.10	-2.006	.045	21.93 ± 4.04	21.32 ± 4.30	-1.473	.141	22.04 ± 3.97	21.74 ± 4.13	-0.468	.640
Respeto a reglas y árbitros	22.16 ± 3.70	21.47 ± 3.32	-4.236	.000	21.90 ± 3.53	21.48 ± 3.47	-1.661	.970	22.31 ± 3.99	21.72 ± 3.44	-2.758	.006
Respeto al oponente	14.59 ± 3.90	13.14 ± 4.02	-4.917	.000	13.83 ± 4.02	13.81 ± 4.06	-0.204	.839	14.34 ± 4.07	13.75 ± 4.02	-1.381	.167
Perspectiva negativa	11.97 ± 5.20	11.68 ± 4.67	-0.389	.697	11.35 ± 4.70	13.24 ± 5.31	-4.248	.000	11.57 ± 4.76	11.85 ± 4.95	-0.357	.721

En esta tabla se aprecia la alta influencia del nivel educativo sobre las variables estudiadas. De este modo, los alumnos de secundaria registran valores significativamente inferiores a sus compañeros de primaria en las categorías de "violencia sufrida" (-18 %) y, dentro de la deportividad, también se encuentran

diferencias en “las convenciones sociales” (-2 %), “el respeto a las reglas y a los árbitros” (-3 %) y “al oponente” (-10 %).

Con respecto al tipo de entorno, los resultados alcanzados favorecen a los sujetos de entorno rural los cuales señalan valores superiores en la categoría de “compromiso con la práctica” (3 %) mientras que tienen valores inferiores para “la violencia sufrida” (-6 %) y “observada” (-9 %), así como “la perspectiva negativa” (-14 %).

En lo concerniente a la multiculturalidad de la clase, las aulas en las que coexisten varias culturas obtienen un menor grado de desarrollo en dos factores: valores inferiores para “el compromiso con la práctica” (-5 %) y “el respeto a las reglas y árbitros” (-3 %).

A continuación, a través de la prueba H de Kruskal Wallis se estudia la influencia de las variables sociodemográficas sobre las conductas de los participantes en las clases de Educación Física (Tabla 10).

Tabla 10. Características de la muestra y diferencias en función del nivel educativo, el tipo de entorno y la multiculturalidad de la clase para las conductas disruptivas.

	Conductas disruptivas						X ²	p
	Poco disruptivas		Algo disruptivas		Muy disruptivas			
	Rango	M ± SD	Rango	M ± SD	Rango	M ± SD		
Nivel Educativo								
Primaria	18 – 46	35.72 ± 9.04	47 – 64	54.27 ± 5.27	67 – 69	67.96 ± 0.78	97.107	.000
Secundaria	30 – 46	35.13 ± 3.06	47 – 66	54.53 ± 6,79	67 – 96	79.16 ± 10.93		
Tipo de entorno								
Rural	18 – 46	35.54 ± 7.74	47 – 63	55.46 ± 5.07	64 – 95	75.84 ± 10.10	125.743	.000
Urbano	-----		47 – 64	51.52 ± 7.57	65 – 96	76.86 ± 11.28		
Multiculturalidad de la clase								
Única	18 – 30	24.00 ± 6.10	31 – 52	52.00 ± 0.00	53 – 68	68.00 ± 0.00	1.182	.554
Varias	18 – 46	37.31 ± 6.31	47 – 64	54.76 ± 6.44	65 – 96	77.24 ± 10.82		

Se pueden observar diferencias significativas con respecto al nivel educativo, siendo los grupos de educación primaria los que poseen un comportamiento menos disruptivo (sólo un 20 % de las clases son muy disruptivas frente al 51 % de los grupos

de secundaria). Con respecto al tipo de entorno en el que se encuentra el centro educativo, aquellos ubicados en entornos rurales tienen un mejor comportamiento (el límite inferior de conductas disruptivas de los centros urbanos es de 47 por sesión de Educación Física perteneciendo el 65 % de los centros al grupo de clases muy disruptivas). Finalmente, en cuanto a la multiculturalidad de la clase, si bien la frecuencia de conductas disruptivas es mayor en aquellas clases donde conviven más de una cultura, las diferencias no alcanzan la significación estadística.

Por otro lado, la relación entre las propias variables dependientes se ha estudiado mediante la prueba de los rangos de Spearman, encontrando varias asociaciones significativas (Tabla 11).

Tabla 11. Correlaciones entre la deportividad, la responsabilidad, la violencia y las conductas en las clases de Educación Física.

	Com. Con la práctica	Con. Sociales	Res. A las reglas	Res. Al oponente	Pers. Negativa	Res. Personal	Res. Social	Vio. Sufrida	Vio. Observada	Con. Violentas
Com. Con la práctica	-									
Con. sociales	.260**	-								
Res. a las reglas	.245**	.401**	-							
Res. al oponente	.223**	.311**	.330**	-						
Pers. negativa	.110	.177**	.156**	-.065	-					
Res. Personal	.334**	.286**	.239**	.157**	.078*	-				
Res. Social	.244**	.280**	.331**	.244**	.111**	.475**	-			
Vio. sufrida	-.048	-.098**	-.093*	.013	-.127**	-.042	-.167**	-		
Vio. observada	-.028	-.103**	-.098*	-.080*	-.080*	-.054	-.196**	.436**	-	
Con. violentas	-.013	.606	-.031	.828	-.001	-.010	.034	.100**	.063	-
Con. Desinterés	-.063	-.091*	-.113*	-.079*	-.139*	-.084*	-.089*	.027	.149**	.500**

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Se observa una relación positiva entre las propias dimensiones de la deportividad y entre éstas y la responsabilidad personal y social, que a su vez, también se correlacionan positivamente entre sí. Además, niveles más altos en las dimensiones de

convenciones sociales, respeto a las reglas, respeto al oponente y perspectiva negativa están asociados a niveles más bajos de violencia sufrida y observada (salvo en el respeto al oponente y la violencia sufrida) y de las conductas de indisciplina, no encontrándose ninguna relación con las conductas violentas. En cuanto a la responsabilidad personal y social ambas tienen una correlación negativa con las conductas de indisciplina, mientras que para las dos dimensiones de la violencia, si bien se relacionan entre sí, sólo la violencia sufrida se correlaciona con las conductas violentas del mismo modo que sólo la violencia observada se correlaciona con las conductas de indisciplina. Por último con respecto a este análisis correlacional, también se ha encontrado que la mayor incidencia de conductas violentas se acompaña de una mayor incidencia de conductas de indisciplina y desinterés.

Análogamente se ha estudiado el modelo de la regresión lineal simple para conocer en qué medida las dimensiones de la deportividad, la responsabilidad personal y social y la violencia sufrida y observada son capaces de predecir las conductas violentas y desinterés o de indisciplina. Los resultados muestran que ninguna de las variables estudiadas es capaz de predecir los valores de las conductas violentas de forma estadísticamente significativa, sin embargo, las conductas de indisciplina y desinterés pueden ser predichas por las convenciones sociales ($F = 6.178$; $p = .013$), el respeto a las reglas ($F = 7.601$; $p = .006$), el respeto al oponente ($F = 6.338$; $p = .012$), la perspectiva negativa ($F = 11.806$; $p = .001$) y la violencia observada ($F = 17.371$; $p = .000$). Cabe destacar en este sentido que dichas variables son capaces de predecir desde un 7% hasta un 22% de los casos para las conductas de desinterés, siendo la violencia observada el predictor más potente.

Además, también se ha estudiado la capacidad de las variables sociodemográficas para predecir las conductas violentas y desinterés o de indisciplina. Todas son capaces de predecir tanto las conductas violentas como las conductas de desinterés; las conductas violentas pueden ser predichas por el nivel educativo ($F = 44.795$; $p = .000$), por el tipo de entorno ($F = 4.547$; $p = .033$) y por la multiculturalidad de la clase ($F = 9.513$; $p = .002$) siendo el nivel educativo el predictor más potente, capaz de explicar el 24 % de las conductas violentas. En el caso de las conductas de indisciplina o desinterés, éstas pueden ser análogamente predichas por el nivel educativo ($F = 142.855$; $p = .000$),

por el tipo de entorno ($F = 134.794$; $p = .000$) y por la multiculturalidad de la clase ($F = 22.924$; $p = .000$) siendo el nivel educativo el mayor predictor (al igual que para las conductas violentas), capaz de explicar el 40 % de las conductas de indisciplina.

5.4.- REPERCUSIONES DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN LA MEJORA DE LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA RELACIONADA CON LA SALUD

En primer lugar se presenta la Tabla 12 que recoge los niveles de percepción de cada dimensión de las que se compone la calidad de vida relacionada con la salud según la propuesta de Rajmil et al. (2004) en función de las dimensiones de cada variable sociodemográfica. Además, mediante las pruebas estadísticas U de Mann Whitney y H de Kruskal Wallis se ha calculado si las diferencias entre las dimensiones de cada variable sociodemográfica alcanzan la significación estadística.

Tabla 12. Características de la muestra y diferencias en función del sexo, el nivel educativo, el país de procedencia, la clase social y el tipo de entorno para las dimensiones de la calidad de vida relacionada con la salud.

Categoría	N (%)	Bienestar físico	Bienestar emocional	Autoestima	Padres	Amigos	Escuela
Sexo							
Hombre	412 (55.9)	7.44 ± 2.06**	3.72 ± 1.99	6.97 ± 2.25**	4.07 ± 1.21	4.20 ± 1.12	7.83 ± 1.74
Mujer	325 (44.1)	6.87 ± 2.10	3.52 ± 1.96	6.47 ± 2.25	3.94 ± 1.23	4.14 ± 1.14	7.73 ± 1.92
Nivel educativo							
Primaria	349 (47.4)	7.70 ± 2.05**	3.62 ± 1.89	7.21 ± 2.26**	4.18 ± 1.22**	4.29 ± 1.08**	8.33 ± 1.68**
Secundaria	388 (52.6)	6.73 ± 2.03	3.61 ± 2.07	6.34 ± 2.18	3.86 ± 1.21	4.06 ± 1.16	7.30 ± 1.80
País de procedencia							
Español	585 (79.4)	7.27 ± 2.05	4.20 ± 2.24**	6.82 ± 2.25	4.07 ± 1.19**	4.21 ± 1.07	7.94 ± 1.75**
Inmigrante	152 (20.6)	6.88 ± 2.24	3.46 ± 1.87	6.49 ± 2.27	3.78 ± 1.32	4.01 ± 1.32	7.19 ± 1.95
Clase social							
Alta	128 (17.4)	7.45 ± 1.99	3.65 ± 2.00	6.49 ± 2.18	4.06 ± 1.14	4.23 ± 1.04	7.98 ± 1.69
Media	33 (4.5)	7.61 ± 1.69	3.33 ± 1.67	6.88 ± 1.90	4.21 ± 0.96	4.42 ± 0.62	8.00 ± 1.60
Baja	576 (78.1)	7.11 ± 2.13	3.50 ± 1.94	6.80 ± 2.30	3.99 ± 1.25	4.14 ± 1.17	7.73 ± 1.86
Entorno							
Urbano	180 (24.4)	7.23 ± 1.94	3.55 ± 1.94	6.82 ± 2.30	3.93 ± 1.24	4.13 ± 1.12	7.87 ± 1.74
Rural	557 (75.6)	7.17 ± 2.14	3.81 ± 2.08	6.73 ± 2.25	4.04 ± 1.21	4.18 ± 1.13	7.76 ± 1.84

*p < .05

**p < .01

Tal y como sucede en apartados anteriores, el nivel educativo se muestra como la variable sociodemográfica que mayores diferencias conlleva. Del mismo modo, la tendencia es igualmente negativa, esto es, los alumnos de primaria tienen una mejor percepción de su bienestar físico, autoestima, familia, amigos y escuela con respecto a los alumnos de secundaria. En cuanto al sexo, son los hombres los que superan a las mujeres en las dimensiones de bienestar físico y autoestima. Por otro lado, en lo que concierne al país de nacimiento, los participantes españoles perciben mejor su calidad de vida en sus ámbitos familiar, escolar y de bienestar emocional. Por su parte, ni la clase social, ni el tipo de entorno han mostrado diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de la calidad de vida relacionada con la salud.

En la misma línea, a continuación la Tabla 13 describe cómo se distribuyen los participantes de acuerdo a una visión global de la calidad de vida relacionada con la salud a partir de la suma de los valores de sus dimensiones. Para ello, se ha estratificado la calidad de vida en tres grupos: el percentil 50 que representa la calidad de vida baja, el percentil 95 o calidad de vida media y el grupo restante o calidad de vida alta. De este modo, la distribución en función de las variables sociodemográficas consideradas en este estudio es la siguiente:

Tabla 13. Distribución de los participantes en función del sexo, nivel educativo, país de procedencia, clase social y tipo de entorno en los grupos de baja, media y alta calidad de vida relacionada con la salud global.

Categoría	CVRS Baja ≤ 34	CVRS Media 35 - 41	CVRS Alta ≥ 42
Sexo			
Hombre	214 (51.9 %)	165 (40.0 %)	33 (8.1 %)
Mujer	203 (62.5 %)	101 (31.0 %)	21 (6.5 %)
Nivel educativo			
Primaria	149 (42.7 %)	157 (45.0 %)	43 (12.3 %)
Secundaria	268 (69.1 %)	109 (28.1 %)	11 (2.8 %)
País de procedencia			
Español	319 (54.5 %)	223 (38.1 %)	43 (7.4 %)
Inmigrante	98 (64.5 %)	43 (28.3 %)	11 (7.2 %)
Clase social			
Alta	68 (53.1 %)	52 (40.6 %)	8 (6.3 %)
Media	14 (42.4 %)	17 (51.5 %)	2 (6.1 %)
Baja	335 (58.2 %)	197 (34.2 %)	44 (7.6 %)
Entorno			
Urbano	102 (56.7 %)	60 (33.3 %)	18 (10.0 %)
Rural	315 (56.5 %)	206 (37.0 %)	36 (6.5 %)

Los datos que se extraen de la tabla anterior muestran una agrupación de los jóvenes bastante negativa. Entre un 42 % y un 69 % de los sujetos en función de la variable de segmentación de la muestra a la que se atiende, tiene una percepción global baja de su calidad de vida relacionada con la salud o, planteado desde el otro extremo, en el mejor de los casos (alumnos de primaria), sólo un participante de cada ocho siente que su calidad de vida es alta.

Asimismo, estos resultados están en consonancia con la información de la Tabla 12; el estrato de calidad de vida baja agrupa a menos participantes (porcentualmente) en el caso de los hombres, de primaria y de nacionalidad española, no existiendo prácticamente diferencias en el caso del tipo de entorno. Sin embargo, esta tabla añade además la menor distribución de los sujetos de clase social media en el grupo de calidad de vida baja (más de 10 puntos porcentuales de diferencia con respecto a sus grupos de comparación) si bien la consideración de esta diferencia está supeditada al reducido tamaño de este grupo (tan sólo 33 sujetos).

Trascendiendo del estudio por separado de la calidad de vida relacionada con la salud hacia el análisis de su relación con la responsabilidad personal y social, se presenta la Tabla 14 en la que, mediante el análisis de la regresión logística multinomial se analiza los grupos de responsabilidad personal y social (se han utilizado los mismos cuartiles que en el apartado 5.2.) de los que se tiene mayor riesgo de formar parte.

Tabla 14. Modelo de regresión logística multinomial examinando la relación entre los diferentes niveles de responsabilidad personal y social (cuartiles) y la calidad de vida relacionada con la salud.

Nivel de Responsabilidad	Nivel de Calidad de Vida Relacionada con la Salud OR (95 % IC) ³	
	Baja	Media
Responsabilidad Personal¹		
3 ^{er} cuartil (5.14 – 5.43)	0.79 (0.40 – 1.57)	0.74 (0.37 – 1.46)
2 ^o cuartil (4.57 – 5.00)	2.39 (1.03 – 5.58)*	0.92 (0.39 – 2.20)
1 ^{er} cuartil (1.00 – 4.43)	4.93 (1.77 – 13.77)**	0.88 (0.30 – 2.61)
Responsabilidad Social²		
3 ^{er} cuartil (5.43 – 5.57)	3.55 (1.51 – 7.41)**	1.86 (0.84 – 4.14)
2 ^o cuartil (4.86 – 5.29)	12.39 (4.69 – 32.77)**	3.92 (1.46 – 10.49)**
1 ^{er} cuartil (1.00 – 4.71)	11.62 (3.98 – 33.89)**	2.92 (0.98 – 8.75)

¹Grupo de referencia: 4^o cuartil (5.57 - 6.00). ²Grupo de referencia: 4^o cuartil (5.71 – 6.00). ³Grupo de referencia: Calidad de Vida Relacionada con la Salud Alta. *p < .05 **p < .01

Así, se constata que los participantes con una percepción de su calidad de vida baja tienden a agruparse en los cuartiles de responsabilidad personal muy baja o baja tal y como sucede con la responsabilidad social, en el que además, esta percepción de la calidad de vida también se asocia al grupo de responsabilidad social alta, quedando reservados los grupos de responsabilidad personal y social muy alta para aquellos participantes cuya percepción de la calidad de vida es alta (puntuaciones en el sumatorio del cuestionario de medición de la calidad de vida relacionada con la salud iguales o superiores a 42 puntos).

DISCUSIÓN

En primer lugar, con respecto al análisis de la asociación entre las variables de carácter sociodemográfico y la responsabilidad personal y social cabe señalar que la principal aportación del apartado 5.1. (en el que se abarca dicha asociación), consiste en la implementación de una novedosa metodología de estudio sobre la responsabilidad personal y social. En este sentido, hasta la fecha los métodos de evaluación de la misma se han basado principalmente en entrevistas al profesorado sobre el grado de desarrollo a tal respecto por parte de sus alumnos (Escartí et al., 2010; Pascual et al., 2011) o mediante metodología observacional del comportamiento en clases (Escartí et al., 2006; Martinek, Schilling & Johnson, 2001; Wright, 2012; Wright & Craig, 2011), grupos de discusión (Pascual et al., 2011) o también la revisión de los diarios del alumnado (Wright & Burton, 2008).

Otros estudios contemplan la utilización de cuestionarios similares al empleado en este trabajo, no obstante se diferencian en el tratamiento y la definición misma del concepto de responsabilidad personal y social; e.g., Watson, Newton y Kim (2003) diseñaron el Contextual Self-Responsibility Questionnaire-CSRQ, que ha sido refutado posteriormente por Hellison (2011) al demostrar que no considera la responsabilidad personal y la social como dos factores distintos, tal y como defienden Hellison y Martinek (2006).

La limitada cantidad de autores que emplean esta herramienta desarrollan trabajos de intervención orientados a la mejora de las conductas del alumnado (Escartí et al., 2011; Li et al., 2008) siendo la principal aportación de este estudio de corte descriptivo el aportar datos elementales del nivel de desarrollo de estos constructos en población escolarizada. De esta forma, puede servir de base para conocer las necesidades de implementación de trabajos orientados al desarrollo de la Responsabilidad Personal y Social en sus variadas tipologías (Cecchini et al., 2007; Escartí et al., 2011; Martinek et al., 2001).

La relación entre la dimensión personal con la dimensión social del presente trabajo ha sido observada también por Li et al. (2008) en su estudio de validación del *Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)*, en el que se justifica la validez del cuestionario como instrumento para evaluar la responsabilidad personal y social de

forma descriptiva, trascendiendo de la eficacia de la implementación del Modelo de enseñanza para el desarrollo de la responsabilidad personal y social propuesto por Hellison. No obstante, además de señalar esta relación, estos autores destacan la eficacia de la aplicación del modelo.

De forma similar, la versión española de este Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social traducido por Escartí et al. (2011) alcanza resultados parecidos en esta línea, y además también aportan a esta discusión el hallazgo de una responsabilidad personal más desarrollada que la responsabilidad social (datos que no concuerdan con los presentados en los resultados de este estudio). No obstante, esta investigación profundiza en mayor medida en el análisis de estos datos aplicando pruebas estadísticas más potentes como la regresión logística multinomial. Además, no se han encontrado hasta la fecha, investigaciones en esta temática que aborden a una muestra tan amplia como la presente (751 sujetos).

Finalmente en lo que concierne al apartado 5.1., Escartí et al. (2011) sugieren la aplicación del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social buscando determinar aquellas variables que influyen en el desarrollo de éstas. Con este ánimo, el presente estudio ha puesto de relieve la influencia del sexo y el nivel educativo en la responsabilidad personal (un mayor desarrollo para los chicos, nacidos en España y matriculados en educación primaria con respecto a cada uno de sus grupos de comparación) y, por otro lado, del país de origen, nivel educativo y tipo de entorno en la responsabilidad social (un mayor desarrollo para los participantes españoles, de educación primaria en centros de entorno rural). La influencia de estas variables sociodemográficas también ha sido constatada en otras investigaciones sobre el desarrollo de valores (Arufe, 2011; Herrera, 2007; Lara & Vallejo, 2007; León et al., 2010; Wright et al., 2012), si bien no se centran específicamente en la responsabilidad personal y social.

Una vez determinado en qué medida influyen el sexo, el nivel educativo, la nacionalidad y el tipo de entorno donde se encuentra el centro educativo en el desarrollo de la responsabilidad personal y social, el eje del apartado 5.2. se aproxima de modo más directo al ejercicio profesional del Licenciado en Ciencias de la Actividad

Física y el Deporte en tanto que analiza la influencia del nivel de práctica de actividad física así como de determinados hábitos sedentarios como la cantidad de horas dedicadas a ver la televisión en el desarrollo de la responsabilidad personal y social.

De este modo, este apartado establece la previsible relación positiva entre los niveles de responsabilidad personal y los de responsabilidad social, mostrando además la reducción de la responsabilidad tanto personal como social con el cambio de la educación primaria a la educación secundaria, tal y como ha sido descrito previamente en escolares, independientemente de su sexo u otros factores (Aguilar, Sroufe, Egeland & Carlson, 2000).

En lo relativo a la relación entre práctica de ejercicio físico y deporte durante el tiempo libre, los resultados confirman que mayores niveles de práctica de actividad física y deportiva se asocian con un mayor desarrollo de los valores de la responsabilidad personal y social, con independencia del instrumento de evaluación utilizado y de la limitación metodológica que supone el no conocer la orientación de dicha práctica, aspecto que en el presente trabajo no ha sido analizado. Sin embargo, en consonancia con los resultados obtenidos en esta amplia muestra de escolares, a priori, se puede observar que la dedicación de un mayor número de horas a la práctica de actividad física y deporte posibilita la transferencia de los valores y normas de convivencia asociados a la misma a los propios del individuo, de acuerdo con las hipótesis previas de otros autores (Cecchini, González et al., 2008). Existen no obstante trabajos en los que se constata que en ausencia de un planteamiento pedagógico adecuado la práctica deportiva no redundará en una mejora de la convivencia, sino más bien supone el fomento y la adopción de conductas y actitudes antisociales (Gómez-Mármol & Valero, 2013). Entendiendo que esta hipótesis podría ser plausible, desde una perspectiva pedagógica y teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio, es necesario recordar la importancia de una orientación adecuada de dicha práctica deportiva hacia valores pro-sociales y de fomento de actitudes de cooperación, de forma que contribuya al desarrollo moral y a la convivencia (Sánchez & Mosquera, 2011).

El desarrollo de valores ha sido principalmente estudiado en función de la eficacia de la implementación de diferentes programas formativos (Catalano, Berglund,

Ryan, Lonczak & Hawkins, 2004; Danish & Nellen, 1997; Escartí et al., 2003; Gutiérrez, 2004; Hastie & Buchanan, 2000; Hellison, 2011; Martinek, McLaughlin & Schilling, 1999), que si bien en ocasiones utilizan el deporte como transmisor de valores, no suelen estudiar su desarrollo en función de la cantidad de actividad física y deportiva practicada sino en función de la participación o no en dicho programa. Estos programas atienden a condicionantes que hacen que esta actividad promueva el desarrollo de conductas personales y sociales, por ejemplo: la reducción del excesivo énfasis en la competición y la victoria (Cruz et al., 2001; Pelegrín, 2005), así como el fomento de conflictos que requieran del acuerdo colectivo entre compañeros para alcanzar la solución y que dicha práctica se realice voluntariamente (Gutiérrez & Vivó, 2005; Mandado & Díaz, 2004), aspectos todos ellos que han sido también relacionados con la persistencia y adherencia a la práctica de actividad física y deporte durante el tiempo libre en escolares (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert & Brown, 2012). El presente trabajo muestra que a mayor implicación con la práctica deportiva existe mayor puntuación en la escala de valoración de la responsabilidad personal y social, lo que se une a otros aspectos positivos para el desarrollo encontrados por diferentes autores como la mejora del autoconcepto (Goñi, Ruiz de Azúa & Rodríguez, 2004; Inglés, Martínez-González, Torregrosa, García-Fernández & Ruiz-Esteban, 2012; Mikolajczyk et al., 2008; Rodríguez, Goñi & Ruiz de Azúa, 2006), la calidad de vida (Caracuel & Arbinaga, 2010) o la mejora en general del estilo de vida (Sygusch, 2005).

El alcance de los programas educativos a través de la actividad física y el deporte es limitado, ya que la práctica de actividad física y deporte durante el tiempo libre está mediada por muchos factores; a modo de ejemplo y observando los resultados del presente estudio se observa que en función del sexo podemos encontrar que la participación deportiva es más frecuente entre los escolares varones, como sucede en este trabajo en el que podemos observar mayores niveles de práctica deportiva entre los chicos que en las chicas, en consonancia con las conclusiones de otros estudios: OPACA realizado por Cano, Pérez, Casares y Alberola (2011) y del estudio AFINOS (Martínez-Gómez et al., 2009) así como otros estudios realizados en Europa (Riddoch et al., 2007; Sagatun, Kolle, Anderssen, Thoresen & Sjøgaard, 2008) y Centroamérica (Dugas et al., 2008). Por otro lado, los resultados alcanzados también advierten de que las mujeres dedican más horas a actividades de carácter sedentario, como ver la televisión o jugar a

videojuegos (Cano et al., 2011; Sagatun et al., 2008), lo que supone una menor socialización y menor tiempo dedicado a la convivencia con los iguales, lo que podría explicar, en parte, la mejor puntuación de los varones respecto a las mujeres en el presente trabajo en las escalas de responsabilidad personal y social empleadas.

Otro condicionante importante es el concerniente a la edad: en este sentido, los alumnos de primaria han reflejado un mayor nivel de actividad física y de forma opuesta a sus compañeros de secundaria, menor cantidad de horas sedentarias, en la misma línea que los resultados alcanzados por Cano et al. (2011). La sedentarización progresiva que se observa durante el desarrollo, especialmente durante la adolescencia, (Riddoch et al., 2007) podría contribuir de forma importante a la reducción observada en los niveles de responsabilidad personal y social en los escolares estudiados. Es en esta etapa en la que se interiorizan gran parte de los valores que determinarán el comportamiento durante toda la vida (Garaigordobil & Oñederra, 2008), por lo que atendiendo a los resultados obtenidos debería enfatizarse la promoción de la actividad física y el deporte con objeto no sólo de la promoción de la salud sino también orientada a la mejora de la convivencia escolar.

Por tanto, a partir de los resultados alcanzados en el 5.2., se constata que unos mayores niveles de práctica de actividad física regular se asocian a un mayor desarrollo de la responsabilidad personal y social. Esta afirmación establece el punto de partida para la realización del apartado 5.3., en la medida en la que se cuestiona si este incremento en el grado de desarrollo de la responsabilidad influye en el desarrollo de otros valores como, por ejemplo, la deportividad, y si además incide en la percepción de violencia y, en última instancia, en el comportamiento de los jóvenes.

Los principales hallazgos del apartado 5.3. refieren, en primer lugar, a la comparación de la información obtenida mediante cuestionarios con la observada personalmente y, en segundo lugar, al estudio de la capacidad de la deportividad, la responsabilidad y la violencia para predecir conductas disruptivas de jóvenes escolares.

Si bien varias investigaciones que comparten esta temática han combinado métodos de obtención de la información de corte cuantitativa y de corte cualitativa

(Beaudoin, 2012; Díaz & Pantoja, 2010; Fabbricatore, 2011), no es común encontrar que esta combinación incluya los cuestionarios y la observación directa, menos aún sobre una muestra tan amplia (734 participantes). Compartiendo con esta investigación la combinación de metodologías (cuestionario y observación directa), Zazzo (1978) observó una mayor integración entre sus compañeros en aquellos alumnos que se implicaban más en las actividades de tipo colectivo, mientras que esta investigación ha registrado una menor frecuencia de conductas de indisciplina en las clases de Educación Física por parte de aquellos sujetos con una mayor deportividad y cuya violencia observada es menor (a priori resulta lógico que en aquellos grupos donde los alumnos señalan percibir menos conductas violentas, también se produzcan menos conductas de indisciplina o desinterés), es decir, resultados en la misma dirección que los de Zazzo (1978).

Con respecto a la relación entre las propias variables, diversos estudios han encontrado relaciones positivas entre valores prosociales (García, Gutiérrez, González & Valero, 2012; Li et al., 2008), tal y como sucede en esta investigación entre la deportividad y la responsabilidad personal y social. En sentido contrario, se encuentra relación positiva entre variables perniciosas como la violencia y las conductas disruptivas, mientras que, un mayor desarrollo de éstas se asocia a menores niveles de los citados valores prosociales (Garaigordobil, 2012; Hellison, Martinek & Cutforth, 1996; Lara & Vallejo, 2007). Además, la regresión lineal simple refleja la capacidad de la deportividad para predecir las conductas de desinterés y de indisciplina, si bien el predictor más potente en este sentido es la violencia observada en el entorno.

También se ha estudiado la influencia del nivel educativo, el tipo de entorno del centro educativo y la multiculturalidad de la clase sobre la responsabilidad, la violencia y la deportividad. En este sentido, en líneas generales se puede afirmar que los mejores resultados, en términos de desarrollo de valores, se encuentran en los grupos de primaria (Aguilar et al., 2000), de entorno rural y constituidos únicamente por una cultura (Almarcha & Cristóbal, 2004; Lara & Vallejo, 2007; León, Felipe & Gómez, 2010), esto es, mayor grado de responsabilidad personal y social y de deportividad así como menor violencia observada y sufrida.

Análogamente, la H de Kruskal Wallis ha constatado que los grupos de primaria y de entornos rurales poseen un mejor comportamiento, no existiendo diferencias significativas en cuanto a la multiculturalidad de la clase, si bien las clases formadas por alumnos de distintas nacionalidades tienden a presentar conductas disruptivas con mayor frecuencia.

Se debe reconocer la dificultad de valorar el grado de desarrollo de un determinado valor mediante la utilización del cuestionario; sin embargo, otras metodologías de recogida de la información (como podría ser la entrevista, capaz de profundizar en mayor medida en esta temática) requieren de muchos recursos por lo que resultan bastante costosas de emplear sobre muestras de participantes de gran tamaño (Denzin & Lincoln, 2005). Conscientes de esta limitación, se ha controlado que todos los cuestionarios utilizados se encontraran validados por diversas investigaciones ya publicadas. Además, la relación del registro de conductas por parte de un único observador experto, a pesar de contar con amplia experiencia en observación de conductas y un índice de correlación intraclase muy alto, no permite controlar el sesgo que la propia capacidad de dicho observador de registrar las conductas pudiera haber supuesto (Anguera et al., 2011).

Por último, con respecto a los resultados aportados por el apartado 5.4. cabe destacar que se ha demostrado la influencia de determinadas variables sociodemográficas en el nivel de desarrollo de determinadas dimensiones de la calidad de vida relacionada con la salud así como una correlación positiva entre los niveles de responsabilidad personal y social y los de calidad de vida.

En primer lugar, en este apartado se ha registrado de forma significativa mayores niveles de bienestar físico y autoestima en hombres, datos que concuerdan con los de Ellert, Ravens-Sieberer, Erhart y Kurth (2011), si bien estos autores se centran en medir la discrepancia entre la percepción de padres e hijos y no analizan si estas diferencias son o no significativas. Utilizando otro instrumento de medición de la calidad de vida, Verdugo y Sabeh (2002) también encuentran un desarrollo levemente superior del bienestar físico en hombres. Por su parte, Rajmil et al. (2004) también concuerdan en estas afirmaciones, a las que añaden el mayor desarrollo significativo del bienestar

emocional en los hombres. Desde una visión global de la calidad de vida, Bisegger, Cloetta, Von Rueden, Abel y Ravens-Sieberer (2005) y Robitail et al. (2006) también señalaron mejores percepciones para los chicos en comparación con las chicas.

Por otro lado, en cuanto al nivel educativo, los sujetos de primaria han mostrado mayores niveles de calidad de vida tanto en un análisis por dimensiones como en un análisis de agrupación según la puntuación global, resultados que concuerdan con los Ellert et al. (2011), Rajmil et al. (2004) y Sánchez-Alcaraz et al. (2012). No obstante, de modo más pormenorizado, atendiendo a la percepción dimensional (no global) de la calidad de vida, Ellert et al. (2011) observa una autoestima mayor en sujetos de primaria que en sujetos de secundaria. En este sentido, con respecto a la dimensión de amigos, Rajmil et al. (2001) advierten de que el criterio que los jóvenes utilizan para valorarla difiere del de los adolescentes pues, mientras que la diversión con los amigos (tal y como se evalúa esta dimensión según el cuestionario utilizado) es entendida por los jóvenes como la capacidad que tienen para jugar entre ellos, en los adultos se concibe como las oportunidades para hacer otras actividades como festejar eventos o establecer nuevas relaciones con personas del sexo opuesto, por ejemplo.

Con respecto al país de procedencia, el apartado 5.1. ha encontrado menores niveles de responsabilidad tanto personal como social en los participantes inmigrantes, hecho que, junto a la constatación de una relación directa entre los niveles de calidad de vida relacionada con la salud y los de responsabilidad (como se explica en el apartado 5.4. del capítulo de Resultados) puede explicar la peor percepción de calidad de vida que tiene este colectivo con respecto a los participantes españoles en todas las dimensiones, si bien la diferencia es significativa en el bienestar emocional, en la categoría de padres y en la escuela (donde representan un menor porcentaje de alumnos por clase y, con frecuencia, no poseen el mismo dominio del idioma en el que se imparten las asignaturas con respecto a sus compañeros españoles). En este sentido, Barrett, Sonderegger y Sonderegger (2001) destacan la importante influencia de la lengua materna en el proceso de adaptación a la escuela en un país distinto al de nacimiento.

Aunque en esta tesis no se han encontrado diferencias en la calidad de vida en función del nivel socioeconómico, sí existen publicaciones que constatan dicha relación

aunque suelen utilizar como muestra a participantes adultos, midiendo su propio nivel socioeconómico y no el de sus padres (Demakakos, Nazroo, Breeze & Marmot, 2008). Centrándose en jóvenes y adolescentes, Mamondi, Sabulsky y Berra (2010) señalan que un mayor nivel socioeconómico de los padres repercute en una concepción mejor de la calidad de vida de los hijos; no obstante, Gallo y Matthews (1999) advierten de la mayor importancia de la percepción del status socioeconómico de la familia por parte de los hijos que de la verdadera situación familiar o, dicho de otro modo, es más negativo "sentirse pobre" que "ser pobre" (Demakakos et al., 2008).

Por último, acerca de la relación entre la responsabilidad personal y social y la propia calidad de vida relacionada con la salud, cabe señalar que no se han encontrado investigaciones que estudien el vínculo entre estas dos variables, no obstante, Karasimopoulou, Derri y Zervoudaki (2012) diseñaron un modelo de entrenamiento en habilidades sociales cuyos resultados reflejaron que el desarrollo de estas habilidades suponía una mejora en la percepción del bienestar físico, la relación con los padres, los amigos y la aceptación en la escuela, mientras que en el bienestar emocional no se apreciaban cambios significativos. Por su parte, Shi, Bureau, Easterbrooks, Zhao y Lyons-Ruth (2012) han registrado una peor capacidad para las relaciones sociales en aquellos adolescentes que tienen una mala percepción de la calidad vida familiar.

REFLEXIONES FINALES

El último capítulo de esta tesis, las Reflexiones Finales, se presenta tras haber desarrollado los resultados alcanzados así como haber discutido los mismos con otros estudios con temáticas semejantes ya publicados.

De este modo, el primer apartado, las Conclusiones, da respuesta ordenadamente a los objetivos que se habían planteado, tanto los específicos como el general. Al comienzo de este apartado se trata esta relación de un modo muy directo mientras que a continuación se profundiza en los detalles de cada una de las conclusiones alcanzadas.

En el segundo apartado, las Limitaciones, se reconocen aquellos condicionantes y posibles sesgos que han podido tener cierta influencia en la realización de la tesis y, cuando ha sido posible, qué medidas se han tomado para gestionarlos.

En el tercer apartado, titulado Prospectiva, se presentan cinco líneas de investigación que pueden tomar esta tesis como punto de partida describiendo tanto sus temáticas como su utilidad.

En el cuarto y último apartado, las Aplicaciones Prácticas, se incluyen diversas propuestas acerca de las posibles repercusiones que, a partir de las conclusiones alcanzadas, esta tesis puede tener sobre la sociedad.

7.1.- CONCLUSIONES

A modo de conclusión, dando respuesta a cada uno de los objetivos planteados, se ha constatado la influencia en el desarrollo de la responsabilidad personal y social de distintas variables sociodemográficas, a saber, el sexo, el nivel educativo, el país de procedencia y el entorno, no encontrándose diferencias para la clase social (objetivo específico 1). Además, los niveles de práctica habitual de actividad física y deporte se correlacionan positivamente con los de responsabilidad personal y social (objetivo específico 2). Análogamente, también se han registrado mayores niveles de responsabilidad personal y social en aquellos sujetos con mayor deportividad y que participaban en menos conductas de indisciplina o desinterés (objetivo específico 3). Del mismo modo, se ha demostrado que los niveles de responsabilidad personal y social modifican la percepción de la calidad de vida relacionada con la salud en la misma dirección (objetivo específico 4). Por tanto, en respuesta al objetivo general de esta tesis, además del registro de una responsabilidad personal media y una responsabilidad social alta en una muestra de jóvenes escolares de la Región de Murcia, se ha constatado que el desarrollo de la responsabilidad personal y social sí está mediado tanto por variables de carácter sociodemográfico como por variables relacionadas con su estilo de vida (nivel de actividad física y calidad de vida relacionada con la salud) y con sus estados actuales de educación en valores (deportividad, violencia escolar y conductas disruptivas).

Así, de manera estadísticamente significativa, se ha apreciado un mayor desarrollo, con respecto a sus grupos de comparación, de la responsabilidad personal en los sujetos hombres y de primaria. Por otro lado, en lo concerniente a la responsabilidad social, se ha registrado un mayor desarrollo en los sujetos de primaria, de nacionalidad española y que viven en un entorno rural.

Por tanto, queda demostrado que las características sociodemográficas condicionan el grado inicial de desarrollo de la responsabilidad personal y social. Este trabajo descriptivo, aislado de la propia implementación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social, identifica diferentes grupos en riesgo de presentar peor desarrollo de ambas dimensiones de la conducta del alumnado y podría utilizarse para seleccionar qué colectivos pueden requerir mayor atención así como para mejorar las estrategias de

intervención a desarrollar en uno de estos programas de acuerdo a las características de cada grupo al que va dirigido.

Por otro lado, de acuerdo con los hallazgos del apartado 5.2., se puede afirmar que, independientemente de factores como el tipo de deporte o la orientación pedagógica del mismo, un mayor nivel de actividad física se asocia de forma genérica a mejores puntuaciones en la escala de responsabilidad personal y social, tanto en chicas como en chicos. En resumen, se entiende que la práctica habitual de actividad física puede contribuir a la mejora de la convivencia entre la población escolar, a través del desarrollo de la responsabilidad personal y social de los escolares que participan en estas actividades durante su tiempo libre. De esta forma, entre otros muchos beneficios, la promoción de un estilo de vida activo supone también, a priori, un elemento básico en la educación para la ciudadanía.

Además, a partir de los resultados del apartado 5.3., se han alcanzado avances en el conocimiento sobre el estado actual de desarrollo de la deportividad, la violencia escolar y la responsabilidad de los jóvenes y cómo estos valores se ven influenciados por determinadas variables sociodemográficas, en primer lugar y de cómo dichos valores se asocian entre sí y su capacidad para predecir la conducta real de los individuos, en segundo lugar.

De este modo, los centros rurales, de educación primaria y cuyos grupos están formados exclusivamente por alumnos de cultura española presentan un mayor desarrollo de los valores de la deportividad y de la responsabilidad personal y social, así como menores niveles de violencia observada y sufrida, evaluada mediante cuestionarios. Además, también son los grupos con menor prevalencia de conductas violentas y de indisciplina, registradas mediante observación directa.

En cuanto a la relación entre las variables estudiadas, se destaca la asociación positiva de la deportividad con la responsabilidad personal y social y negativa con los niveles de violencia y con las conductas que alteran la convivencia.

Por último, se ha constatado que los hombres, de centros educativos de primaria y de nacionalidad española tienen una percepción de su calidad de vida relacionada con la salud significativamente superior a sus respectivos grupos de comparación. Además, también se ha registrado una relación entre los grupos de participantes con peores niveles de responsabilidad personal y social y los grupos con peor percepción de su calidad de vida.

7.2.- LIMITACIONES

A pesar de la fuerte voluntad de controlar en la medida de lo posible los sesgos y limitaciones que en el desarrollo de esta tesis hayan podido influir, se debe reconocer que, como en cualquier investigación de carácter social, existe una serie de limitaciones que no se han podido controlar.

En primer lugar, el propio eje de la tesis crea dificultades; es evidente que, aun habiendo alcanzado altos índices de fiabilidad de los cuestionarios, tratar de cuantificar el desarrollo de un valor, en su calidad de intangible es, cuanto menos, costoso. En este sentido, se han utilizado únicamente instrumentos de recogida de información (cuestionarios) ya validados por otras investigaciones ajustadas al método científico, asegurando de este modo su rigurosidad. En cualquier caso, se rellenan a partir de la percepción subjetiva que tienen los informantes, no a partir de valores objetivos como se podría haber calculado utilizando pulsómetros para el nivel de actividad física practicado. Además, mediante una hoja de observación, también se ha evaluado la conducta de los participantes, entendida como la manifestación de valores que, posiblemente, puedan ser aquellos que se han utilizado como variables de comparación.

Análogamente, en referencia a la utilización del cuestionario, en su proceso de administración y relleno también se han registrado diversas consideraciones que cabe destacar. Como se ha explicado en el marco experimental, los profesores eran los encargados de entregar los cuestionarios a sus alumnos y recogerlos una vez rellenos y, aunque se les explicó una serie de aspectos a los que se debía atender, los resultados no fueron completamente satisfactorios. De este modo, existen muchos cuestionarios que constaban de algunos ítems sin contestar o incluso en los que se marcaba más de una respuesta para una misma pregunta. Este hecho ha supuesto una disminución importante del tamaño de la muestra participante. Asimismo, las respuestas marcadas en los cuestionarios están sujetas a la deseabilidad social y, en el caso concreto de esta tesis, la unión de 7 cuestionarios también ha contribuido al efecto de la no-respuesta (Choi & Pak, 2005) por el que los sujetos encuestados tienden a marcar unas respuestas que no se ajustan totalmente a su verdadera opinión debido al cansancio mental que

supone rellenar seguidamente tantos cuestionarios, especialmente en los participantes de primaria, si bien no había ningún tipo de exigencia temporal.

Por otro lado, en lo concerniente al registro de las conductas, la filmación de las sesiones con una única cámara ha conllevado que no se haya podido determinar si se han producido conductas disruptivas durante los instantes en los que algunos escolares se encontraban fuera del campo de grabación, salvo que el profesor lo expresara explícitamente de forma verbal.

En esta línea, el análisis de los vídeos por parte de un único observador, a pesar de que contaba con amplia experiencia en observación de conductas y un índice de correlación intraclase muy alto, no ha permitido controlar el sesgo que la propia capacidad de dicho observador para registrar las conductas haya podido haber supuesto (Anguera et al., 2011).

Además, el registro de las conductas disruptivas se hizo de forma colectiva, asignando el mismo valor (frecuencia con la que se producía una determinada conducta) para todos los integrantes de una misma clase, a pesar de que no todos los sujetos participaban en todas las conductas disruptivas. Por el contrario, la evaluación del resto de variables (responsabilidad personal y social, deportividad, violencia escolar y nivel de actividad física) sí se realizó de forma individual a partir de sus respuestas en los cuestionarios.

7.3.- PROSPECTIVA

En lo concerniente a la propuesta de futuros trabajos en base a los hallazgos alcanzados que han sido anteriormente presentados, desde esta tesis se sugiere:

1. La realización de estudios que evalúen la influencia de la educación informal (padres y amigos) y de la educación formal (profesores) en el desarrollo de valores determinando qué condiciones potencian dicho desarrollo y, por el contrario, aquellos que lo comprometen pudiendo así, intervenir específicamente sobre los factores clave del entorno que influyen en este proceso.
2. La realización de estudios que combinen metodologías de corte cuantitativa con otras de tipo cualitativo, cubriendo alguna de las limitaciones que cada una presenta. En este sentido, una propuesta bastante completa perseguiría la triangulación de cuestionarios (cuya administración a grandes muestras es relativamente sencilla) con entrevistas a algunos alumnos y a sus profesores (que permite alcanzar mayor profundidad en la información recogida y conocer las causas de algunas de las respuestas que se marcan en los cuestionarios) y la observación directa (como reflejo del desarrollo de valores en la conducta).
3. La realización de estudios de tipo longitudinal sobre el desarrollo de valores, capaces de determinar su evolución. Por ejemplo, a partir de los resultados del apartado 5.3. se ha demostrado la gran influencia que tiene sobre el desarrollo de valores de un aula la existencia de alumnos inmigrantes; por ello, resulta de interés evaluar esta influencia en función de los años que estos alumnos hayan formado parte de esa misma aula (evaluación de la integración).
4. La realización de estudios de intervención con metodología cruzada (participan dos grupos, uno de los cuales recibe inicialmente la implementación de una metodología de enseñanza mientras el otro grupo adquiere el rol de "grupo control" y, tras un determinado periodo de tiempo, los grupos se intercambian

los roles”) que utilicen modelos de enseñanza especialmente orientados al desarrollo de valores.

5. La realización de estudios que diseñen nuevas metodologías de enseñanza que posean una flexibilidad tal que les permita ser capaces de adaptarse fielmente a las necesidades reales que los participantes requieren. Por ejemplo, con respecto a la responsabilidad personal y social, no se conoce ninguna investigación que haya adaptado su metodología en función de las verdaderas necesidades específicas de sus participantes.

7.4.- APLICACIONES PRÁCTICAS

Finalmente, se añade una breve serie de propuestas prácticas entendidas como posibles repercusiones del trabajo realizado sobre la sociedad. En esta línea, cabe destacar que se han identificado tres perfiles de jóvenes que se podrían denominar “perfiles de riesgo”. Además, se hace una aproximación inicial desde un criterio personal sobre qué valores deben ser considerados para incluir o no a un joven en cada uno de estos perfiles.

En primer lugar se distinguen actuales y/o potenciales grupos que, dado su insuficiente desarrollo de valores (responsabilidad personal y social o deportividad, por ejemplo) o la alta prevalencia de sus conductas disruptivas, pueden derivar en conflictos sociales frecuentes. En este sentido, valores inferiores a 28 puntos en cualquier dimensión de las que se compone el Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social, valores inferiores a 17 puntos para las dimensiones de la deportividad según el cuestionario Multidimensional de Orientaciones hacia la Deportividad y/o valores superiores a 18 para la violencia sufrida y observada según el Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana.

Asimismo, en segundo lugar, otro “perfil de riesgo” es el de aquellos sujetos con un estilo de vida sedentario (en función de su bajo nivel de actividad física y deportiva habitual) identificables por puntuaciones superiores a las 2 horas dedicadas diariamente a la televisión o al ordenador y, a su vez, inferiores a 3 horas semanales de actividades deportivas extraescolares según el Test Corto Krece Plus. En este sentido, Martínez-Gómez et al. (2009) ya han propuesto la necesidad de una puntuación mayor a 5, como media de la suma de las dos respuestas, para calificar a un joven como activo.

Por último, en tercer lugar, el “perfil de riesgo” constituido por los jóvenes con riesgo de sentimientos de depresión (a raíz de una mala percepción de su calidad de vida relacionada con la salud). Tal y como se ha realizado en el apartado 5.4., se propone como valor de referencia para una percepción de calidad de vida relacionada con la salud clasificable como “Mala” unas puntuaciones inferiores a 35 puntos en el cuestionario *Kindl-R*.

De este modo, estos perfiles pueden ser entendidos como “poblaciones diana” que demandan en mayor medida un trabajo sobre ellos para intervenir sobre las deficiencias que demuestran sus bajas puntuaciones en alguna o varias dimensiones de las variables estudiadas en esta tesis.

Además, a partir de los resultados del apartado 5.2. se ha constatado la relación entre un estilo de vida más activo y un mayor desarrollo de la responsabilidad personal y social (la cual comprende a su vez, el esfuerzo, la autonomía, el respeto y la ayuda a los demás), lo que, junto a los niveles de práctica no muy elevados de los jóvenes así como la gran cantidad de tiempo dedicada a ver la televisión a diario (más de 2 horas de media) sugiere el fomento de la práctica deportiva como una herramienta necesaria y útil tanto para el desarrollo de la salud física como a nivel individual y social.

Finalmente, a colación de la propuesta anterior, se presentan algunas consideraciones que, desde esta tesis, se percibe que pueden contribuir a que las actividades físicas y deportivas comprendidas dentro del fomento del estilo de vida más activo anteriormente citado, repercutan en una educación en valores más desarrollada. De este modo, se aconseja que sean actividades en las que el propio participante pueda definir el modo en el que alcanzar el éxito (por ejemplo, en baloncesto, conseguir 21 puntos o encestar 8 veces realizando 15 lanzamientos), en las que la colaboración contribuya a alcanzar mejores resultados (como por ejemplo el transporte de compañeros), en las que se deban consensuar decisiones en grupo (actividades cognitivas como lanzar un huevo desde una altura sin que se rompa utilizando un material dado) o cualquier actividad en la que se premie el respeto a las reglas y a los compañeros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, D. (2010). Sportmanship. *Sport, Ethics and Philosophy*, 4(1), 27-41.
- Acosta, M. V. & Gómez, G. (2003). Insatisfacción corporal y seguimiento de dieta. Una comparación transcultural entre adolescentes de España y México. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(1), 9-21.
- Aguilar, B., Sroufe, L. A., Egeland, B. & Carlson, E. (2000). Distinguishing the early-onset/abellada and adolescence-onset antisocial behavior types: from birth to 16 years. *Development and Psychopathology*, 12, 109-132.
- Akiba, M., Le Tendre, H. K., Baker, F. P. & Goesling, B. (2002). Student Victimization; National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 30, 829-853.
- Almarcha, A. & Cristóbal, P. (2004). Exclusión social y educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56(1), 143-170.
- Andreu-Cabrera, E. (2010). Olympic values: the end does not justify the means. *Journal of Human Sport & Exercise*, 5(1), 15-23.
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 122-130.
- Anguera, M. T., Blanco, A., Hernández, A. & Losada, J. L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Arnold, P. J. (1983). Three approaches toward an understanding of sportsmanship. *Journal of the Philosophy of Sport*, 10, 61-70.
- Arruza, J. A. & Arribas, S. (2008). La investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 111-131.

- Arufe, V. (2011). La educación en valores en el aula de educación. ¿Mito o realidad? *EmásF: revista digital de educación física*, 9, 32-42.
- Avilés, J. M. (2010). Evolución española del bullying como quiebra de la convivencia positiva. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (coords.): *Investigación en Convivencia Escolar. Variables relacionadas* (pp. 17-22). Granada: Editorial GEU.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barrett, P. M., Sonderegger, R. & Sonderegger, N. L. (2001). Evaluation of an anxiety-prevention and positive-coping program (FRIENDS) for children and adolescents of non-English speaking background. *Behavioural Changes*, 18, 78-91.
- Bazargan, M., Makar, M., Bazargan-Hejazi, S., Ani, C. & Wolf, K. E. (2009). Preventive, lifestyle and personal health behaviours among physicians. *Academic Psychiatric*, 33(4), 289-295.
- Beaudoin, S. (2012). Using responsibility-based strategies to empower in-service Physical Education and health teachers to learn and implement TPSR. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 161-177.
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C. & Brown, D. H. K. (2012). When Physical Activity Participation Promotes Inactivity: Negative Experiences of Spanish Adolescents in Physical Education and Sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.
- Berkman, L. F. & Glass, T. (2000). Social Integration, Social Networks, Social Support and Health. En L. F. Berkman y I. Kawachi (eds.), *Social Epidemiology* (pp. 137-173). Nueva York: Oxford University Press.

- Bisegger, C., Cloetta, B., Von Rueden, U., Abel, T. & Ravens-Sieberer, U. (2005). Health-related quality of life: gender differences in childhood and adolescence. *Social and Preventive Medicine, 50*(5), 281-291.
- Brannon, L. & Feist, J. (2001). *Psicología de la Salud*. Madrid: International Thomson Editorial.
- Bredemeier, B. J. (1985). Moral reasoning and the perceived legitimacy of intentionally injurious acts. *Journal of Sport Psychology, 7*, 110-124.
- Bredemeier, B. J. (1995). Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts. *International Journal of Sport Psychology, 26*, 453-463.
- Bredemeier, B. J. & Shields, D. L. (1998). Assessing moral constructs in physical activity settings. En J. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 257-276). New York: Fitness Information Technology.
- Bredemeier, B. J., Weiss, M. R., Shields, D. L. & Shewchuck, R. M. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: the implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education, 15*, 212-220.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. B., Brame, B., Dodge, K. A. et al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescents delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology, 39*(2), 222-245.
- Brown, A. (1993). *Moral reasoning, motivational orientation, sport experience and participant conduct in sport*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Minnesota, Estados Unidos.
- Bullinger, M. (1991). Quality of life – Definition, conceptualization and implications: a methodologists view. *Theoretical Surgery, 6*, 143-149.

- Bullinger, M., Brutt, A. L., Erhart, M. & Ravens-Sieberer, U. (2008). Psychometric properties of the KINDL-R questionnaire: results of the BELLA study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(1), 125-132.
- Burton, N. W. & Turrell, G. (2000). Occupation, hours worked and leisure time physical activity. *Preventive Medicine*, 31, 673-681.
- Butcher, R. & Schneider, A. (1998). Fair play as respect for the game. *Journal of the Philosophy of Sport*, 25, 1–22.
- Cadavid, L. & Salazar, I. C. (2006). Prácticas que caracterizan los estilos de vida en salud de los universitarios. En I. C. Salazar, *La evaluación de los estilos de vida en salud de los universitarios*. Simposio realizado en el Seminario de Investigación en Psicología de la Salud, Cali, Colombia.
- Calman, K. O. (1984). Quality of life in cancer patients – an hypothesis. *Journal of Medical Ethics*, 10, 124-127.
- Camfield, L. & Skenvington, S. (2008). Ob/Subjective well-being and quality of life. *Journal of Health Psychology*, 13(6), 764-775.
- Campos, M., Iraurgi, J., Páez, D. & Velasco, C. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes: un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de Psicología*, 82, 25-44.
- Cano, A., Pérez, I., Casares, I. & Alberola, S. (2011). Determinantes del nivel de actividad física en escolares y adolescentes: estudio OPACA. *Anales de Pediatría*, 74(1), 15-24.
- Caracuel, J. C. & Arbinaga, F. (2010). Repercusión del ejercicio físico sobre la salud. *Apuntes de Psicología*, 28(2), 315-328.
- Carrasco, A. M. (2004). Consumo de alcohol y estilos de vida: una tipología de los adolescentes españoles. *Revista de Psicología Social*, 19(1), 51-79.

- Caruana, A., Albaladejo, N., Ferrer, R. I., Fernández-Pascual, M. D. & Reig, A. (2010). Evaluación del maltrato entre iguales en alumnado de educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (coords.), *Investigación en Convivencia Escolar. Variables relacionadas* (pp. 31-38). Granada: Editorial GEU.
- Castillo, J. (2006). Valores sociales del deporte en un ámbito penitenciario. *Culturas deportivas y valores sociales*. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz.
- Catalá, A., Lila, M. S. & Oliver, A. (2013). Consumo de alcohol en hombres penados por violencia contra la pareja: factores individuales y contextuales. *Adicciones*, 25(1), 19-28.
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczack, H. & Hawkins, J. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals*, 591, 98-124.
- Cecchini, J. A., Fernández, J., González, C. & Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Cecchini, J. A., González, C., Alonso, C., Barreal, J. M., Fernández, C., García, M., Llana, R. & Nuño, P. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 96, 34-41.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. & Contreras, O. R. (2007). Effects of Personal and Social Responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- Cecchini, J. A., Montero, J. & Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.

- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. & Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14(2), 131-145.
- Chillón, P., Ortega, F., Ruiz, J., Pérez, I., Martín-Matillas, M., Valtueña, J. et al. (2009). Socio-economic factors and active commuting to school in urban Spanish adolescents: the AVENA study. *European Journal of Public Health*, 19(5), 470-476.
- Choi, B. C. K. & Pak, A. W. P. (2005). A catalog of biases in questionnaires. *Preventive Chronic Disease: Public Health Research, Practice and Policy*, 2(1). Disponible en URL: http://www.cdc.gov/pcd/issues/2005/jan/04_0050.htm.
- Chóliz, M. (2002). Motivos secundarios II (conducta de ayuda y agresión). En F. Palmero, E.G. Fernández Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (coords.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 253-285). Madrid: McGraw Hill.
- Chóliz, M. & Marco, C. (2011). Pattern of use and dependence on videogames in infancy and adolescence. *Anales de psicología*, 27(2), 418-426.
- Cleary, M. (1993). *Countering intimidation through school-wide intervention*. ASTU Research Project, Palmerston North Teachers College.
- Collingwood, T. R. (1997). Providing physical fitness programs to at-risk youth. *Quest*, 49, 67-84.
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y la no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Coromines, J. (2008). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Cortina, A. (2003). *La ética de la sociedad civil*. Alicante: Anaya.

Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M. & Mimbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 111-132.

Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. & Torregrosa, M. (2001). ¿Se pierde el "fairplay" y la deportividad en el deporte en edad escolar? *Apunts: Educación Física y Deportes*, 64, 6-16.

Cruz, J., Capdevila, L., Boixadós, M., Pintanel, M., Alonso, C., Mimbrero, J. et al. (1996). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jóvenes. En Ministerio de Educación y Cultura, *Valores sociales y deporte: Fairplay vs. violencia* (pp. 16-24). Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Cutforth, N. (2000). Connecting school physical education to the community through service-learning. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71(2), 39-45.

Cutforth, N. & Pucket, K. M. (1999). An investigation into the organization, challenges, and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 31(2), 153-172.

Danish, S., Forneris, T. & Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 41-62.

Danish, S. & Nellen, V. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.

De Busk, M. & Hellison, D. (1989). Implementing a Physical Education Self-Responsibility Model for Delinquency-Prone Youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.

Debarbieux, E. (2006). *La Violence à l'école: un défi mondial?* París: Armand Colin.

- Demakakos, P., Nazroo, J., Breeze, E. & Marmot, M. (2008). Socioeconomic status and health: The role of subjective social status. *Social Science & Medicine*, 67(2), 330-340.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Devís (2002). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: Inde.
- Díaz, M. A. & Pantoja, A. (2010). El proyecto «escuela espacio de paz» como elementos de mejora de la convivencia escolar. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 28(1), 199-201.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *“El acoso escolar y la prevención de la violencia en la familia”*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7(4), 397-404.
- Domínguez, L. & Díaz, E. (2006). La evaluación de los trastornos del sueño. En V. E. Caballo (ed.), *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos. Trastornos de la edad adulta e informes psicológicos* (pp. 281-297). Madrid: Pirámide.
- Dugas, L. R., Ebersole, K., Schoeller, D., Yanovski, J. A., Barquera, S., Rivera, J., Durazo-Arvizu, R., & Luke, A. (2008). Very low levels of energy expenditure among pre-adolescent Mexican-American girls. *International Journal of Paediatric Obesity*, 3, 123-126.
- Dunn, J. G. H. & Causgrove, J. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportspersonship in elite male youth ice hockey players. *The Sport Psychologist*, 13, 183-200.

- Edo, A., Montaner, I., Bosch, A., Casademont, M. R., Fábrega, M. T., Fernández, A. et al. (2010). Estilos de vida, hábitos dietéticos y prevalencia del sobrepeso y la obesidad en una población infantil. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 12(45), 53-65.
- Ellert, U., Ravens-Sieberer, U., Erhart, M. & Kurth, B. M. (2011). Determinants of agreement between self-reported and parent-assessed quality of life for children in Germany - Results of the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 9, 102-113.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4, 31-49.
- Erhart, M., Ellert, U., Kurth, B. M. & Ravens-Sieberer, U. (2009). Measuring adolescents' HRQoL via self reports and parent proxy reports: an evaluation of the psychometric properties of both versions of the KINDL-R instrument. *Health and Quality of Life Outcomes*, 7, 77-88.
- Eron, L. D. & Menard, S. (1993). The stability of aggressive behavior even unto the third generation. En M. Lewis y S. M. Miller (eds.), *Handbook of abelledal psychopathology* (pp. 147-156). Nueva York: Plenum.
- Escámez, J. (2001). Los conflictos en la Educación Secundaria. En S. Peiró (ed.), *Primeras Jornadas sobre Violencia en Educación*, (pp. 51-70). España: Editorial Club Universitario.
- Escartí, A., Gutiérrez, M. & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 1-12.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. & Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.

- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C. & Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio "observacional". *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Villar, E., Pons, J., Brustad, R. et al. (2002). *Improving selfefficacy and social abilities through sport to high risk adolescents: an intervention program*. Documento presentado en el I Simposium sobre Autoeficacia: Investigación y Aplicaciones. Castellón, España.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Villar, E., Pons, J., Brustad, R. et al. (2003). Intervención psicosocial, deporte y actividad física, como herramientas de mejora de la responsabilidad social en un grupo de adolescentes en riesgo. *Encuentros de Psicología Social*, 4, 479-482.
- Escartí, A., Pascual, C. & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Espada, J. P., Pereira, J. R. & García-Fernández, J. M. (2008). Influencia de los modelos sociales en el consumo de alcohol de los adolescentes. *Psicothema*, 20(4), 531-537.
- Fabbricatore, E. (2011). Las formas de la convivencia interétnica. *Prisma Social revista de ciencias sociales*, 6, 393-415.
- Fairclough, S. & Stratton, G. (2006). Physical Activity, Fitness, and Affective Responses of Normal-Weight and Overweight Adolescents during Physical Education. *Pediatric Exercise Science*, 17, 53-63.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Feezell, R. M. (1986). Sportsmanship. *Journal of the Philosophy of Sport* 13, 1-13.

- Fernández, A. F. (1998a). El deporte como expresión de valores. *Puertas a la lectura*, 4, 43-44.
- Fernández, I. (1998b). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Baenal, F. J., Trianes, M. V., De la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L. & Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de psicología*, 27(1), 102-108.
- Fragoso, E. & Canales, L. (2009). Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 44, 177-185.
- Fraser-Thomas, J., Cote, J. & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to abell positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 19-40.
- Fratiglioni, L., Wang, H. X., Ericsson, K., Maytan, M. & Winblad, B. (2000): «Influence of Social Network on Occurrence of Dementia: a Community Based Longitudinal Study», *Lancet*, 355, 1315-1319.
- Fry, M. D. & Newton, M. (2003). Application of Achievement Goal Theory in an Urban Youth Tennis Setting. *Journal of Applied Sport Psychology* 15, 50-66.
- Fuh, J. L., Wang, S. J., Lu, S. R. & Juang, K. D. (2005). Assessing quality of life for adolescents in Taiwan. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 59(1), 11-18.
- Gallo, L. & Matthews, K. (1999). Do negative emotions mediate the association between socioeconomic status and health? *Annals of New York Academic of Sciences*, 896, 226-245.

- Garaigordobil, M. (2012). Resolución de conflictos cooperativa durante la adolescencia: relaciones con variables cognitivo-conductuales y predictores. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 151-165.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació abelleda*, 94, 14-35.
- García, L. M. (2010). Los planes de convivencia de centro. Reflexiones y orientaciones. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (eds.), *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 73-78). Granada: Editorial GEU.
- García, L. M., Gutiérrez, D., González, S. & Valero, A. (2011). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 7-16.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte*. Madrid: Alianza Deporte.
- García-Ros, R., Pérez-Delgado, E. & García-Martínez, R. (1991). La psicología sociocognitiva del desarrollo moral: De Jean Piaget a Lawrence Kohlberg. En E. Pérez-Delgado y R. García-Ros (Comps.), *La psicología del desarrollo moral* (pp. 51-72). Madrid: Siglo XXI.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F. & Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula abierta*, 37, 11-18.
- Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be all W's and L's? An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(6), 42-43.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Bahillo, C., Puyal, E., Elboj, C., Sanz, A. & Sanagustín, M. V. (2005). Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la

Comunidad Aragonesa. Estudio preliminar. Disponible en URL: [http://bases.cortesaragon.es/bases/Ndocumen.nsf/9cd39ed0285dc9b2c12570a1002a3f65/97f44886f93f372ec125758d0039eee7/\\$FILE/abeII_INFORME%20PRELIMINAR.pdf](http://bases.cortesaragon.es/bases/Ndocumen.nsf/9cd39ed0285dc9b2c12570a1002a3f65/97f44886f93f372ec125758d0039eee7/$FILE/abeII_INFORME%20PRELIMINAR.pdf)

Gómez-Mármol, A. (2013). Influencia de la taxonomía deportiva en el grado de desarrollo de la deportividad. *Trances. Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 5(5), 427-442.

Gómez-Mármol, A. & De la Cruz, E. (2013). Gender and academic level differences on Scholar Physical Education's perceived usefulness at Secondary Compulsory Education. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 193-202.

Gómez-Mármol, A., Mahedero, M. P. & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2013). Insatisfacción y distorsión de la imagen corporal en adolescentes de doce a diecisiete años de edad. *Ágora para la educación física y el deporte*, 15(1), 54-63.

Gómez-Mármol, A., Rosa, M., Sánchez-Alcaraz, B. J. & De la Cruz, E. (2012). *Análisis de las preferencias, las prácticas y la satisfacción deportiva de alumnos de ESO*. Documento presentado en I Seminario Científico Internacional Red euroamericana de actividad física, educación física, deporte y recreación. San Javier, España.

Gómez-Mármol, A., Sánchez, A. & Táboas, M. I. (2012). *Análisis multidimensional de la deportividad en alumnos de CAFD de la UCAM mediante entrevistas semiestructuradas*. Documento presentado en XII Congreso AEISAD. San Sebastián, España.

Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., García, J. A., López, G. F., López, L. & De la Cruz, E. (2011). Nivel de deportividad de tenistas y futbolistas. *e-coach: Revista Electrónica del Técnico de Tenis*, 12, 37-42.

Gómez-Mármol, A. & Valero, A. (2013). Análisis de la idea de deporte educativo. *Ebalonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(1), 47-57.

- González-Pérez, J. (2007). La violencia escolar: un cáncer que afecta a las sociedades desarrolladas. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 159-175). Granada: Editorial GEU.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. & Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apunts. Educación física y Deportes*, 77, 18-24.
- Gould, D. & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 58-78.
- Granda, J., Montilla, M., Barbero, J. C., Mingorance, A. & Alemany, I. (2010). Frecuencia de práctica y motivos de participación/no participación en actividades físicas en función del género de escolares de 10-12 años de Melilla. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 21(6), 280-296.
- Grazia, M. (2010). Convivencia democrática y autoridad: aproximación psicopedagógica. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (eds.), *Investigación en Convivencia Escolar. Variables relacionadas* (pp. 105-109). Granada: Editorial GEU.
- Grimaldo, M. P. (2010). Calidad de vida y estilo de vida en un grupo de estudiantes de posgrado de la ciudad de Lima. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 17-38.
- Grunbaum, J. A., Kann, L., Kinchen, S., Ross, J., Hawkins, J., Lowry, R., et al. (2004). *Youth risk behavior surveillance – United States 2003*: Center for Disease Control and Prevention.
- Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., Castro, L. & Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria en Valparaíso (Chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 75-98.

- Guerrero, L. R. & León, A. R. (2010a). Estilo de vida y salud: un problema socioeducativo. *Antecedentes. Educere, 14*(49), 287-295.
- Guerrero, L. R. & León, A. R. (2010b). Estilo de vida y salud. *Educere, 14*(48), 13-19.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación, 335*, 105-126.
- Gutiérrez, M. & Pilsa, C. (2006). Orientaciones hacia la deportividad de los alumnos de educación física. *Apunts: educación física y deportes, 4*, 86-92.
- Gutiérrez, M. & Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 14*, 1-22.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Häkkinen, U., Järvelin, M. R., Ronseqvist, G. & Laitinen, J. (2006). Schooling and lifestyle among young adults in Finland. *Health Economics, 15*, 1201-1216.
- Harris, J. (1993). Young People's Perceptions of Health, Fitness and Exercise. *British Journal of Physical Education Research Supplement, 3*, 5-9.
- Hastie, P. A. & Buchanan, A. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*, 25-35.
- Hastie, P. A. & Sharpe, T. (1999). Effects of a sport education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural adolescent boys. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 4*, 417-430.

- Hellison, D. R. (1978). *Beyond balls and bats: alienated (and other) youth in the gym*. Washington DC: AAHPER publications.
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3a. Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. R. & Martinek, T. J. (2006). Social and individual responsibility programs. En D. Kirk, D. McDonald y M. O'Sullivan (eds.), *The handbook of physical education* (pp. 610-626). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hellison, D. R., Martinek, T. J. & Cutforth, N. J. (1996). Beyond violence prevention in inner city physical activity programs. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 2*, 321-337.
- Hellison, D. R. & Wright, P.M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*(4), 369-381.
- Henning, N., Brodersen, A., Williamson, S. & Wardle J. (2005). Sociodemographic, Developmental, Environmental and Psychological Correlates of Physical Activity and Sedentary Behavior at Age 11 to 12. *Annals Behavioral Medicine, 29*, 2-11.
- Hernández, J. M. (2005). En torno a la deportividad en Educación Secundaria. *Revista Digital Educación Física y Deportes, 10*(91).
- Hernández-Mendo, A. Díaz, F. & Morales, V. (2010). Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte, 19*(2), 305-318.
- Herrera, L. & Cremades, R. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica, 22*(1), 37-51.

- Herrera, M. I. (2007). Los valores de los adolescentes de un centro español de Educación Secundaria en el extranjero. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3), 16-23.
- Herrera, M. M. (2006). La educación no formal en España. *Revista de estudios de juventud*, 74, 11-26.
- Herruzo, J., Luciano, M. C. & Pino, M. J. (2001). Disminución de conductas disruptivas mediante un procedimiento de correspondencia <decir – hacer>. *Acta comportamental*, 9(2), 145-162.
- Hidalgo, M. I. & Redondo, A. M. (2007). Adolescentes y drogas. Un reto para los profesionales sanitarios. *Evidencias en Pediatría*, 3, 60-66.
- Holtzman, R. E., Rebok, G. W., Saczynski, J. S., Kouzis, A. C, Wilcox, K. & Eaton, W. W. (2004). «Social Network Characteristics and Cognition in Middle-Aged and Older Adults», *Journals of Gerontology: Series B Psychological Sciences Social Sciences*, 59, 278-284.
- Ingledeu, D. & Sullivan, G. (2002). Effects of body mass and body image on exercise motives in adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 323-338.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S. & Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behavior and self-concept of Spanish students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156.
- Jiménez, P. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, España.
- Jiménez, P. & Durán, L. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 80, 13-19.

- Johnson, M. L. (1969). Construction of sportsmanship attitude scales. *Research Quarterly*, 40, 312-316.
- Jordán, J. A. (2009). Cultura escolar, conflictividad y violencia. *ESE: Estudios sobre Educación*, 17, 63-85.
- Justicia, F., Alba, G., Fernández, M. & Cabezas, A. B. (2010). El programa "Aprender a Convivir". En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (eds.): *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos*. (pp. 73-78). Granada: Editorial GEU.
- Karasimopolou, S., Derri, V. & Zervoudaki, E. (2012). Children's perceptions about their health-related quality of life: effects of a health education–social skills program. *Health Education Research*, 27(5), 780-793.
- Karatzias, A., Power, K. G. & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in secondary schools: same or separate entities? *Aggressive Behavior*, 28, 45-61.
- Katsurada, E. & Sugawara, A. I. (1998). The relationship between hostile attributional bias and aggressive behavior in preschoolers. *Early childhood research quarterly*, 13(4), 623-636.
- Kavussanu, M. & Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 37-54.
- Kickbusch, I. (1986). Lifestyles and health. *Journal of Social Science and Medicine*, 22(2), 117-124.
- Knoppers, A., Zuidema, M. & Meyer, B. B. (1989). Playing to win or playing to play? *Sociology of Sport Journal*, 6, 70-76.
- Kornblit, A., Mendes, A. M. & Adaszko, D. (2006). *Salud y enfermedad desde la perspectiva de los jóvenes. Un estudio en jóvenes escolarizados en el nivel medio de todo el país.*

Instituto de Investigaciones Gino Germani, 47, 1-83. Recuperado el 26 de febrero de 2013 de <http://www.iigg.fsco.uba.ar/Publicaciones/DT/DT47.pdf>

Kowalski, C. K., Crocker, P. R. & Kowalski, N. P. (1997). Convergent validity of the physical activity questionnaire for adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 9, 342–352.

Lara, T. & Vallejo, M. (2007). Valores y antivalores implicados en la convivencia escolar del alumnado de origen inmigrante. *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica*, 1, 296-308.

Lasheras, L., Aznar, S., Merino, B. & López, E. G. (2001). Factors associated with physical activity among Spanish youth through the National Health Survey. *Preventive Medicine*, 32, 455-464.

Lee, M. & Whitehead, J. (2000). *Values, achievement motives, and moral attitudes in youth sports*. Documento presentado en I Seminario del Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport (UAB). Barcelona, España.

Lema, L. F., Salazar, I. C., Varela, M. T., Tamayo, J. A., Rubio, A. & Botero, A. (2009). Comportamientos y salud de los jóvenes universitarios: satisfacción con el estilo de vida. *Pensamiento psicológico*, 5(12), 71-88.

Lemyre, P. N., Roberts, G. C. & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportpersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 120-136.

Leo, F. M., García, T., Sánchez, P. A., Gómez, F. R. & Sánchez, D. (2008). Relevancia de los climas motivacionales de los otros significativos sobre los comportamientos deportivos en jóvenes deportistas. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 21, 119-136.

- Leo, F. M., Sánchez, P. A., Sánchez D., Amado, D. & García, T. (2009). Interacción entre la percepción del comportamiento de los padres y los comportamientos deportivos en edades de iniciación. *Acción Psicológica*, 6(2), 55-62.
- León, B., Felipe, E. & Gómez, T. (2010). Variables individuales que influyen en las actitudes hacia la inmigración en el ámbito escolar. *Anales de psicología*, 26(2), 359-368.
- León, R. (2009). *Validación de la encuesta de pensamientos automáticos positivos y negativos de Poseel, Seemann y Hautzinger, y de una escala de bienestar subjetivo, en una muestra de universitarios de Lima Metropolitana*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Ricardo Palma, Perú.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B. & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.
- Lifka, B. (1990). Hiding beneath the Stairwell-A dropout prevention program for hispanic youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(6), 40-41.
- Loland, S. (2002). *Fair play in sport: A moral norm system*. Nueva York: Routledge.
- Londoño, C., García, W., Valencia, S. C. & Vinaccia, S. (2005). Expectativas frente al consumo de alcohol en jóvenes universitarios colombianos. *Anales de Psicología*, 21(2), 259-267.
- Luengo, J. & Luzón, A. (2001). El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas. *Investigación en la escuela*, 44, 55-68.

- Macarro, J., Romero, C. & Torres, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de Educación*, 343, 495-519.
- Mamondi, V., Sabulsky, J. & Berra, S. (2010). *Exceso de peso y calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes de la ciudad de Córdoba según nivel económico y educativo de los padres*. Recuperado el 12 de septiembre de 2013, de [http://webiigg.sociales.uba.ar/saludypoblacion/ixjornadas/ponencias/ponencia-mamondi-ixjsyp\(2\).doc](http://webiigg.sociales.uba.ar/saludypoblacion/ixjornadas/ponencias/ponencia-mamondi-ixjsyp(2).doc)
- Mandado, A. & Díaz, P. (2004). Deporte y Educación: Pautas para hacer compatible el rendimiento y el desarrollo integral de los jóvenes deportistas. *Revista de Educación*, 335, 35-44.
- Marín, D., Escartí, A., Pascual, C. & Gutiérrez, M. (2005). *Mejorando la satisfacción personal y laboral de un grupo de docentes de Educación Física a través del programa de responsabilidad personal y social*. Documento presentado en I Congreso de Deporte en Edad Escolar. Valencia, España.
- Martens, R. (1982). Kids sports: A den of iniquity or land of promise. En, R. A. Magill, M. J. Ash y F. L. Smoll (eds.), *Children in sport* (pp. 204-218). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. & González, V. M. (2006). Validación de la versión española de la escala multidimensional de orientaciones a la deportividad. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 9-22.
- Martinek, T. J. & Hellison, D. (1998). Values and Goal-Setting with underserved youth. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(7), 47-52.
- Martinek, T. J., McLaughlin, D. & Schilling, T. (1999). Project Effort: Teaching I beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70(6), 59-65.

- Martinek, T. J. & Schilling, T. (2003). Developing compassionate leadership in underserved youths. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(5), 33-39.
- Martinek, T. J., Schilling, T. & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1), 29-45.
- Martínez de Quel, O., Fernández, E. & Camacho, M. J. (2010). Percepción de las dificultades para la práctica de actividad física en chicas adolescentes y su evolución con la edad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 99, 92-99.
- Martínez-Gómez, D., Martínez de Haro, V., Del Campo, J., Zapatera, B., Welk, G. J., Villagra, A. et al. (2009). Validez de cuatro cuestionarios para valorar la actividad física en adolescentes españoles. *Gaceta Sanitaria: Órgano oficial de la Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria*, 23(6), 512-517.
- Martínez-Gómez, D., Welk, G. J., Calle, M. E., Marcos, A. & Veiga, O. L. (2009). Preliminary evidence of physical activity levels measured by accelerometer in Spanish adolescents: The AFINOS Study. *Nutrición Hospitalaria*, 24(2), 226-232.
- Martínez-Martín, P. (2006). Repercusiones sobre la calidad de vida del deterioro cognitivo en la enfermedad de Parkinson. *Revista de Neurología*, 43(3), 168-172.
- Medina, O. & Sanz, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253-281.
- Mendes de León, C. F., Gold, D. T., Glass, T. A., Kaplan, L. & George, L. K. (2001). Disability as a Function of Social Networks and Support in Elderly African Americans and Whites: the Duke EPESE 1896-1992. *Journals of Gerontology B Psychological Sciences and Social Sciences*, 56, 179-190.

- Méndez, A. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva*. Sevilla: Wanceulen.
- Mesa, M. I., Barella, J. L. & Cobeña, M. (2004). Comportamientos sexuales y uso de preservativos en adolescentes de nuestro entorno. *Atención Primaria*, 33(7), 374-380.
- Mikolajczyk, R. T., Brzoska, P., Maier, C., Ottova, V., Meier, S., Dudziak, U., Ilieva, S. & El Ansari, W. (2008). Factors associated with self-rated health status in university students: a cross-sectional study in three European countries. *BMC Public Health*, 18(8), 215.
- Moffit, T. E. (1993). The neuropsychology of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 135-151.
- Moffit, W., Caspi, A., Rutter, M. & Silva, X. (2003). Sex differences in antisocial behaviour. *International journal of behavioural developmental*, 27(2), 190-191.
- Mollá, M. (2007). La influencia de las actividades Extraescolares en los Hábitos deportivos de los Escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(27), 241-252.
- Montes de Oca, J. H. & Mendocilla, A. (2005). *Guía para la promoción de estilos de vida saludables en educación secundaria*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Morell, M. & Cobaleda, E. (1998). La nutrición como base para la salud. En V. E. Caballo (ed.), *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (pp. 249 – 283). Madrid: Siglo XXI.
- Mosquera, M. J. (2004). *No violencia en el deporte y en la vida. Guía para docentes. Guía para madres y padres y Guía para escolares y personas curiosas*. Xunta de Galicia: Dirección Xeral para o Deporte. Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado.

- Muros, J. J., Som, A., López, H. & Zabala, M. (2009). Asociaciones entre el IMC, la realización de actividad física y la calidad de vida en adolescentes. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(5), 159-165.
- Newacheck, P. (1989). Adolescents with special needs: prevalence, severity and access to health services. *Pediatrics*, 84, 872-884.
- Newton, M., Fry, M., Watson, D., Gano-Overway, L., Kim, M., Magyar, M. & Guivernau, M. (2007). Psychometric properties of the Caring Climate Scale in a physical activity setting. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 67-84.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Novo, M. (1996). La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista iberoamericana de educación*, 11, 75-102.
- Nuviala, A. Grao, A., Fernández, A., Alda, O., Burges, J. A. & Jaume, A. (2009). Autopercepción de la salud, estilo de vida y actividad física organizada. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(36), 414-430.
- Ochoa, A., Peiró, S. & Merma, G. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores de secundaria ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (eds.), *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 130-136). Granada: Editorial GEU.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere.

- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (eds.). *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Oñederra, J. A., Martínez, P., Tambo, I. & Ubieta, E. (2005). *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi: Educación Secundaria*. País Vasco: Gobierno Vasco.
- Organización de las Naciones Unidas (2005). *Informe sobre la juventud mundial*. Recuperado el 6 de junio de 2013 de <http://www.cinu.org.mx/jovenes/informejuv05completo.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (1947). The constitution of the World Health Organization. *WHO Chronicles*, 1(29).
- Organización Mundial de la Salud (2004). *Health Behaviour in School-aged Children study: International Report from the 2001/2002 Survey*. Denmark: Who Regional Office for Europe Publications.
- Organización Mundial de la Salud Evaluadora de la Calidad de Vida (1995). Position paper from the World Health Organization. *Social Scientific of Medicine*, 41, 1403-1409.
- Ortega, R. (1992). *Violence in schools: Bully-victims. Problems in Spain*. Documento presentado en Vth European Conference on Developmental Psychology. Sevilla, España.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega y Gasset, J. (1996). *El origen deportivo del Estado*. En Obras completas: Volumen II. Madrid: Revista de Occidente.

- Otero, A., Zunzunegui, M. V., Béland, F., Rodríguez-Laso, A. & García de Yébenes, M. J. (2006). Relaciones sociales y envejecimiento saludable. *Documentos de trabajo (Fundación BBVA)*, 9. Consultado el 28 de mayo de 2013 en URL: http://www.fbbva.es/TLFU/dat/dt9_2006_2.pdf
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. H. (2000). "Guess what I just heard": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive behavior*, 26(1), 67-83.
- Palomo, L., Márquez-Calderón, S., Ortún, V. & Benavides, F. G. (2006). Modelos de enfermedad en el mundo desarrollado. *Gaceta Sanitaria*, 20, 2-9.
- Palou, P., Borràs, P. A., Ponseti, F. X., Vidal, J. & Torregrosa, M. (2007). Intervención para la promoción de actitudes de *fairplay* en futbolistas cadetes. *Apunts: educación física y deportes*, 89, 15-22.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio Múltiple de Casos: Getáfe, L'Aquila y Los Ángeles*. Tesis Doctoral Europea, Universidad Politécnica de Madrid, España.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R. & Gutiérrez, M. (2011). La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del Programa de Responsabilidad Personal y Social en los estudiantes. *Ágora para la educación física y el deporte*, 13(3), 341-361.
- Pastor, Y. (1999). *Un estudio de la influencia del auto concepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia media*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valencia, España.
- Patrick, D. L. & Erickson, P. (1993). *Health status and health policy: quality of life in health care evaluation and resource allocation*. Nueva York: Oxford University Press.

- Peláez, M. A. (2003). *Estudio epidemiológico de los trastornos de conducta alimentaria en población escolarizada de la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, España.
- Pelegrín, A. (2002). Conducta agresiva y deporte. *Cuadernos de psicología del deporte*, 2, 39-56.
- Pelegrín, A. (2004). *El comportamiento agresivo y violento: Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia, España.
- Pelegrín, A. (2005). Detección y valoración de la incidencia de las actitudes antideportivas durante la competición. *Cuadernos de psicología del deporte*, 5(2), 133-142.
- Pepler, D. J., Craig, M. & Roberts, W. L. (1998). Observation of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 55-76.
- Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perea, R. (2004). *Educación para la salud*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Development Psychology*, 24, 807-814.
- Piko, B. (2007). Self-perceived health among adolescents: the role of gender and psychosocial factors. *European Journal of Pediatrics*, 166, 701-708.
- Proschaska, J. J., Sallis, J. F. & Long, B. (2001). A physical activity screening measure for use with adolescents in primary care. *Archives of Paedriatic and Adolescent Medicine*, 155, 554-559.

- Pulido, R., Martín, G. & Lucas, B. (2011). La modalidad de agrupamiento educativo como variable relevante en el análisis de la violencia escolar. *Revista de Educación*, 356, 457-481.
- Raga, J. & Rodríguez, R. (2001). Influencia de la práctica de deporte para la adquisición de habilidades sociales en los adolescentes. *Aula abierta*, 78, 29-46.
- Rajmil, L., Estrada, M. D., Herdman, M., Serra-Sutton, V. & Alonso, J. (2001). Calidad de vida relacionada con la salud en la infancia y la adolescencia: revisión de la bibliografía y de los instrumentos adaptados en España. *Gaceta Sanitaria*, 15(4), 34-43.
- Rajmil, L., Serra-Sutton, V., Fernández-López, J. A., Berra, S., Aymerich, M. & Cieza, A. (2004). Versión española del cuestionario alemán de calidad de vida relacionada con la salud en población infantil y de adolescentes: el Kindl. *Anales de Pediatría*, 60(6), 514-521.
- Ramos, P. (2009). *Estilos de vida y salud en la adolescencia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, España.
- Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (1998). Assessing health-related quality of life in chronically ill children with the German KINDL (First Psychometric and Content Analytical Results). *Quality of Life Research*, 7, 339-407.
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Wille, N. & Bullinger, M. (2008). Health-related quality of life in children and adolescents in Germany: results of the BELLA study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(1), 148-156.
- Real Academia Española de la Lengua (2001). *Diccionario de la Lengua Española (Vigésima Segunda Edición)*. Madrid: Espasa Calpe.

- Regidor, E. (2001). La clasificación de clase social de Goldthorpe: Marco de referencia para la propuesta de medición de la clase social del grupo de trabajo de la sociedad española en epidemiología. *Revista Española de Salud Pública*, 75(1), 13-22.
- Regidor, E., Gutiérrez, J. L., Banegas, J. R., Domínguez, V. & Rodríguez, F. (2007). Influencia a lo largo de la vida de las circunstancias socioeconómicas, de la inactividad física y de la obesidad sobre la presencia del síndrome metabólico. *Revista Española de Salud Pública*, 81(1), 25-31.
- Restrepo, C., Vinaccia, S. & Quiceno, J. M. (2011). Resiliencia y depresión: un estudio exploratorio desde la calidad de vida en la adolescencia. *Suma psicológica*, 18(2), 41-48.
- Riddoch, C. J., Mattocks, C., Deere, K., Saunders, J., Kirkby, J., Tilling, K., Leary, S. D., Blair, S. N. & Ness, A. R. (2007). Objective measurement of levels and patterns of physical activity. *Archives of Disease in Childhood*, 92(11), 963-969.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Filadelfia: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian schoolchildren: reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Robitail, S., Simeoni, M.C, Erhart, M., Ravens-Sieberer, U., Bruil, J. & Auquier, P. (2006). Validation of the European proxy KIDSCREEN-52 pilot test health-related quality of life questionnaire: first results. *Journal of Adolescence Health*, 39(4), 596-606.
- Rodríguez, M. C. & Fernández, C. M. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula abierta*, 85, 45-56.
- Rodríguez, A., Goñi, A. & Ruiz de Azúa, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención psicosocial*, 15(1), 81-94.

Rodríguez, F. & Lillo, A. (1997). *Nuevo diccionario de anglicismos*. Madrid: Gredos.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Nueva York: Free Press.

Román, B., Serra, L., Ribas, L., Pérez-Rodrigo, C. & Aranceta, J. (2006). Actividad física en la población infantil y juvenil española en el tiempo libre. Estudio enKid (1998-2000). *Apunts. Medicina de l'Esport*, 41, 86-94.

Romance, T. J., Weiss, M. R. & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.

Ros, A. (2011). *Perfil disruptivo en adolescentes interesados por el deporte*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia, España.

Rossenblatt, J. & Furlong, M. J. (1997). Assessing the reliability and validity of student self-reports of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 187-201.

Rubin, K. H. & Asendorpf, J. B. (1993). *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*. Hillsdale: Erlbaum.

Ruiz, L., Rodríguez, P., Martinek, T., Schillling, T., Durán, L. & Jiménez, P. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.

Rychen, D. & Salganik, L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Barcelona: CEAC.

Ryska, T. A. (2003). Sportmanship in able athletes: The role of competitiveness, motivational orientation and perceived purposes of sport. *The Journal of Psychology*, 137(3), 273-293.

- Sáenz, T., Calvo, J., Fernández, F. & Silván, A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. La Rioja: Servicio de Inspección Técnica Educativa.
- Sagatun, A., Kolle, E., Anderssen, S. A., Thoresen, M. & Sjøgaard, A. J. (2008). Three-year follow-up of physical activity in Norwegian youth from two ethnic groups: associations with socio-demographic factors. *BMC Public Health*, 4, 419-428.
- Salazar, C. M. (2012). *Estilos y calidad de vida en jóvenes preuniversitarios del estado de Colima*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Extremadura, España.
- Salazar, I. C., Varela, M. T., Tovar, J. R. & Cáceres, D. E. (2006). Construcción y validación de un cuestionario de factores de riesgo y protección para el consumo de drogas en jóvenes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 19-30.
- Sallis, J. F., Patterson, T. L., Buono, M. J. & Nader, P. R. (1988). Relation of Cardiovascular Fitness and Physical Activity to Cardiovascular Disease Risk Factors in Children and Adults. *American Journal of Epidemiology*, 127(5), 933-941.
- Sánchez, A. & Mosquera, M. J. (2011). *Tratado sobre violencia y deporte. La dialéctica de los ámbitos intercondicionantes*. Sevilla: Wanceulen.
- Sánchez, D., Leo, F. M., Sánchez, P. A., Amado, D. & García, T. (2010). Relación entre los motivos de práctica y los comportamientos de deportividad en jóvenes jugadores de balonmano. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 6(3), 111-122.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A. & De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E. & Esteban, R. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18.

- Sastre, G. & Amorim, V. (2003). Moralidad, sentimientos y educación. *Educar*, 31, 47-66.
- Schmitt, P. (2007). *Informe sobre la función del deporte en la educación*. Bruselas: Parlamento europeo.
- Schumaker, S. & Naughton, M. (1995). The International Assessment of Health-Related Quality of Life: a theoretical perspective. En: D. Schumaker y R. Berson (eds.), *The International Assessment of health-related Quality of Life: theory, translation, measurement and analysis* (pp. 475-480). Oxford: Rapid Communications.
- Schwartz, S. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Serra, L., Aranceta, J. & Rodríguez-Santos, F. (2003). *Crecimiento y desarrollo. Estudio enKid. Krece Plus. Volumen 4*. Barcelona: Masson.
- Serrano, A. & Iborra, I. (2005). *Informe sobre violencia entre compañeros en las escuelas de España 2005*. Valencia: Centro Reino Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Shi, Z., Bureau, J., Easterbrooks, M. A., Zhao, X. & Lyons-Ruth, K. (2012). Childhood maltreatment and prospectively observed quality of early care as predictors of antisocial personality disorder features. *Infant Mental Health Journal*, 33(1), 55-96.
- Shields, D. L. L., Bredemeier, B. J., Gardner, D. E. & Bostrom, A. (1995). Leadership, cohesion, and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology of Sport Journal*, 12, 324-336.
- Slee, P. & Rigby, K. (1994). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem in schoolboys. *Personality and individual differences*, 14(2), 371-373.
- Smith, P. K. & Sharpe, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.

- Smith, P. K. & Thompson, D. (1991). *Practical approaches to bullying*. Londres: David Fulton.
- Sofi, F., Capalbo, A., Marcucci, R., Gori, A. M., Fedi, S., Macchi, C. et al (2007). Leisure time but not occupational physical activity significantly affects cardiovascular risk factors in an adult population. *European Journal of Clinical Investigation*, 37, 947-953.
- Solomon, G. B. & Bredemeier, B. J. L. (1999). Children's moral conceptions of gender stratification in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 350-368.
- Starfield, B. (1974). Measurement of outcome: a proposed scheme. *The Milbank Memorial Fund quarterly Health and society*, 52, 39-50.
- Stephens, D. E. (2000). Predictors of likelihood to aggress in youth soccer: An examination of coed and all-girls teams. *Journal of Sport Behavior*, 23, 311-325.
- Stuart, M. E. & Ebbeck, V. (1995). The influence of perceived social approval on moral development in youth sport. *Pediatric Exercise Science*, 7, 270-280.
- Sygyusch, R. (2005). Youth sport-youth health. An overview of the current state of research. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*, 48(8), 863-872.
- Thomas, J. R. & Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Tórrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torregrosa, M. & Lee, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(2), 71-83.

Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

Umaña, A. (2005). *Relación entre estilos de vida y condición de los profesionales en enfermería: Hospital de Guápiles*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de San José, Costa Rica.

Valdivia, C. (2004). *Estudio de estilos de vida en estudiantes que cursan el último año de su carrera de pregrado en la Universidad Austral de Chile*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Austral de Chile, Chile.

Valero, A., Ruiz, F., Gómez, M., García, M. E. & De la Cruz, E. (2009). Elder people and their motives to join in leisure time physical activity. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 61-69.

Vallerand, R. J., Brière, N. M., Blanchard, C. & Provencher, P. (1997). Development and validation of the Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 197-206.

Vallerand, R. J., Deshaies, P., Cuerrier, J. P., Pelletier, L. G. & Mongeau, C. (1992). «Ajzen and Fishbein's theory of reasoned action as applied to moral behavior: a confirmatory analysis». *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(1), 98-109.

Vallerand, R. J. & Losier, G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 229-245.

Vargas, H., Tovar, H. & Valverde, J. (2010). Prevalencia y factores asociados con el episodio depresivo en adolescentes de Lima metropolitana y Callao. *Revista Peruana de Epidemiología*, 14(2), 1-8.

Vasconcelos, M. S. (2009). Education and values: points and counterpoints. *Journal of Moral Education*, 38(4), 560-561.

- Velasco, M. (2004). Actividad física, recreación y calidad de vida. *Kinesis. Educación física y deporte*, 39, 61-63.
- Velázquez, R. & Hernández, J. L. (2003). Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 331, 369-398.
- Verdugo, M. A. & Sabeh, E. N. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicothema*, 14(1), 86-91.
- Vieira, M., Fernández García, I. & Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberican peninsula. En E. Roland y E. Munthe (eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 35-52). Londres: David Fulton.
- Vingilis, E. R., Wade, T. J. & Seeley, J. S. (2002). Predictors of adolescent self-rated health. Analysis of the national population health survey. *Canadian of Journal Public Health*, 93, 193-197.
- Vives, A. (2007). Estilo de vida saludable: puntos para una opción actual y necesaria. *Revista electrónica Psicología Científica.com*. Recuperado el 3 de diciembre de 2012 de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/abelleda-307-3-estilo-de-vida-saludable-puntos-de-vista-para-una-opcion-actual-y-necesaria.html>
- Watson, D. L., Newton, M. & Kim, M. (2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *The Urban Review*, 35, 217-231.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- White, S. H. & O'Brien, J. E. (1999). What is a hero? An exploratory study of students' conceptions of heroes. *Journal of Moral Education*, 28, 81-95.

- Williams, L. & Gill, D. L. (1995). The role of Perceived Competence in the Motivation of Physical Activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, 363-378.
- Wright, P. M. (2012). Offering a TPSR physical activity club to adolescent boys abelled "at risk" in partnership with a community-based youth serving program. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 14*(1), 94-114.
- Wright, P. M. & 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.
- Wright, P. M. & Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument development, content validity, and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 15*(3), 204-219.
- Wright, P. M., Dyson, B. & Moten, T. (2012). Exploring the individualized experiences of participants in a responsibility-based youth development program. *Ágora para la educación física y el deporte, 14*(2), 248-263.
- Zazzo, B. (1978). La adaptación escolar, un estudio experimental. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 1*, 41-66.

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de informe al director de cada centro educativo para solicitar la filmación en vídeo.

Murcia, a 4 de noviembre de 2010

A la atención del director del IES Saavedra Fajardo de Murcia.

Estimado señor:

La Universidad de Murcia, a través del Departamento de Actividad Física y Deporte de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, junto con el Instituto de Ciencias de la Educación, va a realizar un proyecto de investigación basado en la aplicación de una metodología de enseñanza en las clases de Educación Física. Se trata de valorar los efectos que conlleva la implantación del *Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Donald Hellison* sobre los valores y conductas de los alumnos referentes a la participación e interés en las actividades, el respeto por los compañeros, el material y el profesor, así como la autonomía y el esfuerzo mostrado.

A tal efecto, se solicita la colaboración del IES Saavedra Fajardo, facilitando la filmación de una única sesión práctica de Educación Física de un grupo de 3º ESO (el grupo investigador dispone de los materiales de filmación pertinentes). La utilización del vídeo resultante queda exclusivamente reservada a los fines investigadores anteriormente citados.

Fdo: Dr. Alfonso Valero Valenzuela
Director del proyecto de investigación
Secretario del Departamento de Actividad Física y Deporte (Universidad de Murcia)

Anexo 2. Autorización por parte de padres, madres o tutores legales para la participación de los alumnos en la investigación.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo D./Dñacon DNI/NIE y en caso de ser menor de edad su padre/madre/tutor/tutora D./Dña con DNI/NIE declaro que :

El Profesor, del Centro Escolar me ha ofrecido participar como voluntario en el Proyecto de Investigación: “El Deporte y la Actividad Física como medio para el Desarrollo Personal y Social en Jóvenes Escolares”, y me ha explicado el propósito, naturaleza, beneficios y posibles riesgos de tomar parte en el mismo.

Este Proyecto ha sido aprobado por el Consejo Escolar del Centro educativo, la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación de la Región de Murcia.

Sé que el Dr. D. Alfonso Valero Valenzuela, Profesor Titular de Universidad, en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Murcia es el Coordinador de este Proyecto de Investigación, y supervisa su realización, y también que:

- He decidido colaborar voluntariamente en este Estudio.
- Sé que, si así lo deseo, puedo dejar de colaborar en cualquier momento sin ningún problema.
- Estoy de acuerdo en que mis datos se guarden por el investigador principal, de forma confidencial, para su posterior análisis.
- He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre.
- Sé que los resultados de esta investigación, en caso de publicarse, no estarán referidos a mi persona, respetándose la confidencialidad de los mismos y mi intimidad.
- Igualmente se filmarán dos sesiones prácticas de Educación Física, siendo el uso del vídeo exclusivamente para fines investigadores.
- Informaré al experimentador de cualquier malestar que sienta.
- He tenido la oportunidad de hacer preguntas.
- He leído esta información, la considero suficientemente clara, y estoy de acuerdo en participar en el Estudio.

Por tanto, y estando conforme con todo lo anterior, otorgo mi consentimiento y firmo la presente Declaración de Consentimiento Informado:

Murcia, a dede 2011.

Fdo: D./Dña.....

Anexo 3. Aprobación del proyecto por el Comité de Bioética de la Universidad de Murcia.



**UNIVERSIDAD
DE MURCIA**
COMISIÓN DE BIOÉTICA

**INFORME DE LA COMISIÓN DE BIOÉTICA
DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA**

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia

CERTIFICA:

Que D. Alfonso Valero Valenzuela ha presentado el proyecto titulado "El deporte y la actividad física como medio para el desarrollo personal y social en jóvenes escolares" a la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día 23 de diciembre de 2010¹, acuerda por unanimidad emitir informe favorable, dese el punto de vista bioético.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan, firmo esta certificación, con el visto bueno del Presidente de la Comisión, en Murcia 23 de diciembre de 2010.

Vº Bº
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN
DE BIOÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE
MURCIA



Fdo.: Gaspar Ros Berruezo



¹ A los efectos de lo establecido en el art. 27.5 de la Ley 30/1992 de 26 de noviembre de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del P.A.C. (B.O.E. 27-11), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación

Anexo 4. Sesión tipo para evaluar las conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física.

Profesor: Centro: Instalación: <i>Pista exterior con porterías</i> Tiempo disponible: 45' Material: <i>1 balón por pareja de alumno y un juego de conos de demarcación de espacios.</i>		
Fecha:		
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	ORGANIZACIÓN / REPRESENTACIÓN GRÁFICA	T/Rep
CALENTAMIENTO/ACTIVACIÓN		
Calentamiento tal y como lo realizan habitualmente, intentado que sea autónomo.	Individual y autónomo	10'
PARTE PRINCIPAL		
El túnel con balón: 1.1. con el pie derecho únicamente con el pie izquierdo únicamente. (se trata de pasar el balón por entre las piernas del compañero el mayor número de veces en 20")	El profesor hace las parejas compensadas Parejas. Un balón por pareja	3'
Se colocan una portería para cada pareja de 1 metro de ancho. Los alumnos colocados por parejas enfrentados entre sí con la portería en medio. Gana la pareja que realice antes 10 pases pasando el balón por la portería	(Los alumnos pueden elegir pareja en este juego) Parejas. Un balón por pareja	3'
Balón sentado. Con un solo balón, el que tiene el balón tiene que tirar a dar al resto de los compañeros, si consigue dar, se sientan y son salvados solo si alguien les pasa el balón. Reglas: no se pueden dar más de tres pasos, cuando se tiene el balón en juego	Un balón para el grupo	8'
Cada equipo tiene dos minutos para meter el mayor número de goles mediante pases hasta la otra portería. Se saca desde la portería contraria, y es obligatorio que todos los miembros del equipo realicen un toque de balón. Cuando meten gol, van a por otro balón. El equipo que no está jugando, cuenta los goles, y observa si todos tocan el balón.	Equipos que forma el profesor	8'
Partido libre de fútbol	Equipos en los que los capitanes piden (ojo) Dos equipos	8'
VUELTA A LA CALMA Tareas individuales que normalmente se trabajen de manera autónoma.	Individual	5'

Anexo 5. Artículo de diseño y validación de la hoja de observación utilizada para evaluar las conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física.

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE CONDUCTAS QUE ALTERAN LA CONVIVENCIA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA¹ (CACEF)

Resumen:

En los últimos años, se ha producido un incremento de conflictos en el ámbito escolar, propiciando la aparición de investigaciones realizadas con programas de intervención orientados a la educación de los adolescentes en materia de comportamiento socialmente adecuado. Para evaluar los efectos de estos programas y el cambio en las conductas de los alumnos, se han utilizado diferentes instrumentos cualitativos y cuantitativos. Dichos instrumentos han presentado diferentes deficiencias en su aplicación, por lo que el objetivo del presente trabajo fue diseñar y validar un instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física, que permita definir, categorizar y medir cuantitativamente dichas conductas. Este proceso de validación se llevó a cabo en varias fases, contando con la participación de 6 jueces expertos en el ámbito de la enseñanza de la educación física y 4 observadores formados en el análisis de las conductas que alteran el clima de convivencia en las clases de educación física, que analizaron un total de 10 clases de educación física, de 6º de primaria y de 3º de la ESO de 10 centros escolares diferentes, analizando la estructura del instrumento mediante procedimientos confirmatorios. El instrumento final estuvo formado por 8 conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física, agrupadas en dos factores (conductas violentas y conductas de indisciplina y desinterés). Los resultados obtenidos en el proceso de validez, fiabilidad y consistencia interna indican que el instrumento diseñado es válido para registrar las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física, permitiendo su aplicación sin la presencia del observador en el aula, minimizando el efecto de la misma en el comportamiento del alumnado.

Palabras clave: instrumento de observación, convivencia escolar, educación física, escolares, validación.

Abstract:

During the last few years, there has been a marked increase in the number of conflicts in the classroom. This has led to the appearance of investigations carried out by programs of intervention that are oriented towards the education of teenagers as concerns socially acceptable behavior. In order to evaluate the effects of these programs and the change in students' behaviors, different quantitative and qualitative instruments have been used. These instruments have shown different deficiencies in their application. Therefore, the aim of this study was to design and validate an instrument of observation that would allow us to measure and quantify student misconduct during classes of physical education. This process of validation was carried out in several phases. Six expert judges in physical education teaching and four observers trained to measure student misconduct in physical education lessons participated in the process, analyzing ten physical education lessons of sixth and ninth grade from ten different school, settings the structure of the instrument through confirmatory procedures. The final instrument consisted of eight items describing different kinds of student misconduct during physical education classes, grouped into two categories (violent behaviours and undisciplined and disinterested behaviours). The results obtained in the process of validation, reliability and internal consistency suggest that the instrument designed is optimally useful and reliable to measure student misconduct during physical education classes, allowing its application without the presence of the investigator in the classroom, thus minimizing its effect on the behavior of the student body.

Keywords: Observation instrument, school relationships, physical education, students, validation.

¹ Investigación financiada por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Proyecto de Innovación perteneciente al Programa III, resolución 593/2009 de fecha 20 de noviembre de 2009, del Rectorado de la Universidad de Murcia. Título: *El deporte y la actividad física como medio para el desarrollo personal y social en jóvenes escolares.*

Introducción

Durante la adolescencia se experimentan, además de un acentuado y rápido crecimiento físico, importantes modificaciones de índole conductual debidas a importantes cambios psicológicos y sociales ligados al desarrollo (Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez y Chacón, 2006). Estos cambios psicosociales, como por ejemplo el alejamiento del vínculo parental (Steinberg, 1993), comienzan a acentuarse en inicio de la adolescencia, entre los 10 y 12 años y suponen en muchas ocasiones una crisis de identidad y valores y un incremento de conductas que alteran la convivencia, lo que se traduce con demasiada frecuencia en un considerable incremento de conflictos en el contexto familiar y educativo (Aliño, López y Navarro, 2006; Borràs, Palou y Ponseti, 2001).

La convivencia educativa debe ser entendida como una construcción colectiva y dinámica compuesta a partir del conjunto de interrelaciones humanas entre los agentes de la comunidad educativa, cuyos límites se definen por derechos y deberes y cuya influencia trasciende del mero contexto escolar (García, 2010). En los últimos años, vivimos una crisis de valores y de convivencia en las aulas, traducido a un aumento del absentismo escolar, acompañado de un clima de relación social en los que las intimidaciones, el maltrato, la xenofobia, la violencia o las drogas empiezan a ser muy comunes en la mayoría de nuestros Centros Escolares (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Ruiz, Rodríguez, Martinek, Schilling, Durán y Jiménez, 2006). Estos datos se hacen más preocupantes si atendemos a los presentados por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, 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 (Ruiz *et al.*, 2006).

Los cambios propios de la adolescencia pueden ser el origen de conflictos en el entorno educativo, y debido a la incidencia de conductas que alteran la convivencia, han proliferado en los últimos años estudios con programas de intervención orientados a la educación de los adolescentes en materia de comportamiento socialmente adecuado (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Palou, Borràs, Ponseti, Vidal y Torregrosa, 2007). La mayor parte de los trabajos que estudian este fenómeno se han realizado utilizando diferentes escalas y cuestionarios, o bien otro tipo de métodos cualitativos, como entrevistas (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita, 2003; Urbina, Simón y Echeita, 2011). Esta metodología, a pesar de su amplia aceptación y difusión, tiene sesgos propios que pueden afectar a la cuantificación concreta del número o la tipología de las conductas que alteran la convivencia en el entorno educativo, haciendo complejo tanto el proporcionar indicaciones precisas acerca de la incidencia del fenómeno como concretar pautas de actuación concretas basadas en la evidencia. Una alternativa viable y que puede mejorar la calidad de la información obtenida en estos trabajos es la metodología observacional (Anguera, Blanco, Hernández y Losada, 2011).

La observación permite el registro organizado y la cuantificación de las conductas perceptibles que se quieran analizar si se adecua un instrumento válido (Anguera *et al.*, 2011), siendo además susceptible de ser utilizada en las clases sin interrumpir el desarrollo habitual de las mismas (Laguía y Vidal, 1988). Así, dentro del contexto de convivencia escolar y, más concretamente, en el de conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física, no existen gran cantidad de instrumentos que permiten registrar las conductas perceptibles.

En este sentido, una de las primeras hojas de observación, basada en el sistema de categorías, diseñada para evaluar conductas que alteran la convivencia y específica para el ámbito de la educación física, fue el System of Observation of Disciplinary Incidents (SODI), validado por Goyette, Dore y Dion (2000), que contiene 19 tipos de conductas inadecuadas, agrupadas en tres categorías según la intensidad (leve, grave o muy grave). Este sistema de

categorías forma parte de un estudio centrado en estudiantes universitarios y futuros profesores de Educación Física, con la finalidad de descubrir y comprender las diferentes reacciones que los distintos profesores pueden aplicar en función del contexto en el que se manifiestan los comportamientos de los alumnos, por lo que no es válida para registrar cuantitativamente el número de conductas acaecidas en las clases.

Posteriormente apareció otro sistema de categorías para observar las conductas antisociales (CAS) diseñada por Gras y Martínez (2002) que evaluaba la conducta de los escolares mientras realizaban actividad física. Este instrumento agrupa las conductas antisociales en 6 categorías: agresión, quitar (robar), molestar, falta de control, forzar u obligar y finalmente, la categoría otros. Se trata de una hoja de observación con ciertas limitaciones, como la exclusión en la categoría de “agresión” de las vertientes verbales o psicológicas y una definición poco operativa de la categoría “otros”. Por otro lado, este sistema de categorías presenta un diseño específico para la observación “in situ”, y que tal y como señala Anguera (2010), las tendencias actuales en materia de investigación observacional tratan de evitar este tipo de observaciones para avanzar hacia la grabación de las conductas y su análisis informatizado, lo que permite solventar algunos de los problemas a los que se enfrentan los observadores, como por ejemplo la imposibilidad de volver a observar una conducta que ya ha sucedido, o la dificultad que supone poder registrar varias conductas que acaecen simultáneamente.

Recientemente, Escartí, Pascual y Gutiérrez (2005) han elaborado un sistema de categorías para la evaluación de los comportamientos de responsabilidad personal y social, en la que, a través de la visualización del video de las clases de educación física, los observadores identifican de manera cuantitativa la aparición de las conductas de agredir, interrumpir, no colaborar y ayudar a lo largo de diferentes sesiones. Este sistema no ha sido validado científicamente, sino que presenta una concordancia consensuada, no profundizando en los análisis de calidad de dato (Hernández, Díaz y Morales, 2010), así como evalúa únicamente 4 conductas aparecidas en las clases de educación física, dejando de lado otras muy importantes como hacer trampas o maltratar el material, o no diferenciando entre los distintos tipos de agresiones.

En cuanto a la herramienta presentada por Planchuelo, Fernández y Hernández (2007), utilizada para evaluar el desarrollo moral de los niños en EF, el abordaje realizado guarda características comunes en el análisis de la calidad del dato, aunque las conductas registradas guardan únicamente relación con el desarrollo moral, dejando sin cuantificar importantes conductas que alteran la convivencia en la clase de educación física.

Finalmente, los autores Hernández, Díaz y Morales (2010) han presentado una nueva herramienta observacional que contiene altos valores de fiabilidad y validez, específico para las clases de educación física, pero que registra 22 conductas que alteran la convivencia, un número muy elevado, lo cual dificulta su aplicación, además de no incluir conductas tan importantes como las agresiones.

Por lo tanto, el limitado número de instrumentos de observación de conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física, y los problemas existentes en los ya creados, tales como un elevado o bajo número de conductas a observar, registros cualitativos, técnicas de observación “in situ” o la no validación científica de alguna de ellas, ponen de manifiesto la necesidad del diseño de un nuevo instrumento que supla las carencias de las ya existentes.

De este modo, el objetivo principal de la investigación es diseñar y validar un instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física, que permita definir y categorizar dichas conductas, facilitando su aplicación sin la presencia del observador en el aula y minimizando el efecto de la misma en el comportamiento del alumnado.

Metodología de la investigación

Muestra

Para el desarrollo de la investigación se emplearon dos tipos de participantes. En primer lugar, se solicitó la colaboración de 6 jueces expertos, todos ellos Maestros especialistas en Educación Física, Licenciados en CAFyD o Jefes de Estudios de Centros Educativos (primaria o secundaria), docentes en activo y Doctores en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte o Catedráticos de Secundaria.

En segundo lugar, 4 observadores, Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, fueron formados en la valoración de las conductas que alteran el clima de convivencia, y se encargaron de visualizar el número de conductas y debatir sobre la tipología de las mismas en el proceso de validación del instrumento. Para ello, analizaron 10 clases de educación física de cursos de 6º de Primaria y 3º de Educación Secundaria Obligatoria, de 10 Centros Escolares diferentes. Las clases analizadas estaban compuestas por un número de entre 20 y 32 alumnos.

Procedimiento

El procedimiento de la investigación estuvo formado por varias fases, en las que se realizaron diferentes versiones del instrumento definitivo. Durante este proceso, se siguió la línea de trabajo de los autores Cruz *et al.* (1996), en la validación de un instrumento de observación de conductas relacionadas con el fair play en el fútbol.

Fase 1: Elaboración de la primera versión del Instrumento de Observación de Conductas que Alteran la Convivencia en las clases de Educación Física (CACEF).

En esta primera fase se elaboró una versión a partir del instrumento desarrollado por Kulinna, Cothran y Recualos (2003), “*Physical Education Classroom Management Instrument*” que abarca y evalúa todas la tipologías de comportamientos que alteran la convivencia en el área de educación física, tal y como se entiende actualmente este fenómeno en los centros. Esta adaptación transcultural realizada por Díaz y Esteban (2010) consta de 59 ítems que describen conductas inadecuadas, clasificadas en 6 categorías, relacionadas con la agresividad, la falta de madurez, el desinterés académico, disruptivas, antisociales y de indisciplina.

Posteriormente, un grupo formado por 6 jueces expertos buscó reducir el número de ítems de forma que fueran los más significativos por un lado y que se pudieran utilizar de una forma eficaz durante las sesiones de Educación Física, facilitando el entrenamiento de los observadores. El resultado fue una hoja de observación inicial con 12 ítems encaminados a determinar la frecuencia con la que se producían las conductas por parte de cualquiera de los alumnos en el desarrollo de la sesión (Tabla 1).

TABLA 1 Conductas utilizadas para confeccionar la 1ª versión del CACEF.

CONDUCTAS	
1. Quejarse	7. No seguir las indicaciones del profesor
2. Hacer trampas, engañar en los juegos y deportes	8. Interrumpir o molestar a los demás
3. Reírse, burlarse de los compañeros	9. Insultar, agredir verbalmente
4. Agredir físicamente	10. Realizar gestos obscenos
5. Excluir a compañeros de juegos y deportes	11. Amenazar a un compañero
6. Recriminar, discutir irrespetuosamente	12. Maltratar el material

Fuente: Elaboración propia

Fase 2: Ensayo, discusión y reestructuración de la primera versión del CACEF.

En esta segunda fase, cuatro observadores analizaron en común dos sesiones de 60 minutos de una clase de educación física de 6º Curso de Educación Primaria y de 3º de Educación Secundaria Obligatoria. De este modo, se realizó una primera prueba del instrumento de observación, en la que se analizaron y registraron las conductas, después de una puesta en común por parte de los observadores.

Cuando se finalizó con el análisis del video, y tras comentar los aspectos más relevantes sobre la facilidad o dificultad de registrar aquello observado en el monitor, se realizó una puesta en común para añadir, eliminar, modificar o agrupar las conductas de la plantilla inicial, elaborando una segunda versión.

- Conductas agrupadas: fueron la conducta “agredir verbalmente”, la conducta amenazar y la conducta “reírse y burlarse de los compañeros” agrupadas en una única conducta, denominada Agredir Verbalmente, ocupando el primer lugar en la hoja de registro.
- Conductas renombradas: se renombró la conducta “realizar gestos obscenos” pasando a llamarse “agredir gestualmente”, ocupando el tercer lugar en la hoja de registro.
- Conductas eliminadas: se eliminó la conducta “recriminar/discutir irrespetuosamente”, por considerar que podría suponer motivo de confusión con la conducta “agredir verbalmente” y la conducta “quejarse”.

Fase 3: Ensayo, discusión y realización del instrumento definitivo.

En esta ocasión, se utilizó la 2ª versión de la plantilla para el análisis de otras dos sesiones de 50 minutos de otras dos clases de educación física. Posteriormente, en una sesión de laboratorio, se pusieron en común los registros obtenidos por los 4 observadores con el fin de conocer las coincidencias y discrepancias entre ellos, así como la objetividad del instrumento de observación. Se determinó que únicamente en el caso de confusión y/o discrepancia entre los 4 observadores, se volvía a repetir la acción hasta llegar a un acuerdo sobre cuál debía ser la conducta o categoría a la que la acción debía ser adscrita. Tras la discusión sobre los registros obtenidos, y la utilidad práctica de la plantilla, se decidió realizar algunas modificaciones en ésta:

- Conductas renombradas: se renombró la conducta “maltratar el material”, pasando a denominarse “maltratar el material o las instalaciones”, abarcando no exclusivamente el material de clase, sino también las instalaciones del centro.

En esta fase, una vez obtenido el modelo del instrumento final, se llevó a cabo la definición operacional de todas las conductas del instrumento de observación (Tabla 2), redefiniendo aquellas que habían planteado problemas a los observadores.

TABLA 2. Definición de conductas del Instrumento de Observación.

CONDUCTAS	DEFINICIÓN
Agredir físicamente	Acciones del alumnado en las que más allá de las situaciones deportivas en las que pueda existir contacto físico, los alumnos empujan, dan patadas, puñetazos, golpes, zancadillean, zarandean a otros compañeros. P.ej. “ <i>Un alumno golpea a otro</i> ”
Agredir verbalmente	Acciones del alumnado en las que se mofan de los compañeros o del profesor, los insultan, amenazan o faltan al respeto mediante la palabra, al igual que puede ser considerado como agresión verbal una exclusión a un alumno de un juego o deporte.

Agredir gestualmente	Situaciones en las que los alumnos se expresan con gestos inapropiados, ofensivos o con connotaciones sexuales. P.ej. <i>“Un alumno realiza un corte de mangas”</i> . También puede considerarse agresión gestual aquella conducta por la cual el alumno amenaza con pegar o maltratar a un compañero, aun sin llegar a hacerlo. <i>Por ejemplo, un alumno alza el puño para pegar a otro, pero sin llegar al contacto.</i>
Interrumpir o molestar a los demás	Acciones en las que los alumnos no dejan que la clase tenga su continuidad normal, ya sea durante la realización de las actividades o durante la explicación de las mismas. Se registrará como conducta de interrumpir o molestar a los demás, cada vez que el profesor interrumpa la clase pidiendo silencio o llamando la atención a algún alumno. Si el profesor pide silencio de forma general a toda la clase, se anotará como una única conducta de interrupción, pero si lo hace de forma específica, por ejemplo, a tres alumnos en concreto, se registrará como 3 conductas de interrupción. P.ej. <i>“Un alumno comienza a hablar o a molestar a sus compañeros en el momento en el que el profesor explica una tarea”</i>
Maltratar el material o a las instalaciones	Se producen en los momentos en los que el alumno, utiliza de manera irresponsable el material, con excesiva fuerza, o realizando tareas con el mismo para el que no está diseñado y que puede provocar que se deteriore. P.ej. <i>“El alumno da una patada a los conos de demarcación”</i> . El maltrato de las instalaciones también se considera una conducta dentro de maltrato de material. P.ej, <i>“escupir en el suelo”</i> .
Hacer trampas, engañar en los juegos y deportes	Se produce cuando los alumnos, incumplen las normas de juegos y actividades con ánimo de conseguir la victoria o alguna ventaja para determinadas acciones o durante el desarrollo de un juego o actividad, o para dar ventaja a su equipo con estas acciones. P.ej. <i>“Los alumnos cuentan más goles en el partido de los que se han producido”</i>
Excluir a compañeros	Se produce en las situaciones en las que el alumnado, no deja participar, ignora, o minusvalora a algunos compañeros a la hora de realizar tareas propuestas por el profesor en las que se requiere la formación de equipos, grupos o parejas. P.ej. <i>“Un alumno queda sin equipo cuando se proponen para realizar una tarea”</i>
Quejarse	Se produce cuando el alumno expresa su descontento con la actividad o con los compañeros. Debe cumplir dos requisitos para que se considere una conducta que altera la convivencia: que no exista motivo objetivo para la queja y que se produzca de manera reiterada por el mismo alumno expresando su reclamación con salidas de tono, sin llegar a faltar al respeto, insultar o amenazar, en cuyo caso sería una conducta de agresión verbal. P.ej. <i>“Estoy cansado de hacer lo mismo siempre”</i>
No seguir las indicaciones del profesor	Situaciones en las que el alumnado ignora, realiza de otra manera, o no realiza los ejercicios y tareas, propuestos por el profesor, o no sigue las consignas propuestas para la sesión o tarea en concreto. P.ej. <i>“Un alumno comienza a tirar a puerta, cuando el profesor ha indicado que hay que realizar pases con el compañero”</i> . Por otro lado, se registrarán como “no seguir las indicaciones” tantas conductas realizadas por el alumno, pero si esta conducta es de forma continuada en un mismo ejercicio, sólo se anotará una vez. P. ej. <i>“un alumno no participa en la actividad de fútbol, se registrará como una única conducta”</i> . Para considerarse conducta disruptiva, debe pasar un tiempo mínimo de 10 segundos continuado en los que el alumno no realice la actividad indicada por el profesor, ya que en ocasiones, algunos alumnos pueden pararse debido a que están cansados o están cambiando de un ejercicio a otro diferente. Es importante anotar esta conducta únicamente cuando el comportamiento del alumno no se corresponda a ninguna de las conductas anteriores, por ejemplo. <i>“Un alumno empuja a otro durante un juego, aunque el alumno no sigue la indicación del profesor de no empujar violentamente, la conducta es una agresión física”</i>

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se añadieron apartados que mejoraban y ampliaban la información facilitada por el instrumento CACEF, tales como, secciones para conocer la fecha de observación de las clases de educación física, anotar el nombre del centro, el curso, el número de alumnos de la clase, el tiempo total de la sesión y una sección de observaciones (Tabla 3).

Fase 4: Juicio de Expertos y análisis de los datos:

El objetivo principal de esta fase fue adquirir la validez de las diferentes conductas que formaban el CACEF. Para llevar a cabo esta validación, el instrumento fue enviado a un panel de 6 jueces expertos, adjuntando una carta junto al mismo, justificando su colaboración y el conocimiento del objeto de estudio. Dichos jueces observaron el grado de representatividad y calidad técnica de todas las conductas que forman el instrumento, realizando importantes aportaciones y valoraciones. Las aportaciones de los jueces expertos y los datos recogidos en la observación de las clases de educación física fueron analizados en el proceso de validación del instrumento, como se refleja en el apartado de resultados.

Resultados

Validez del instrumento CACEF mediante jueces expertos

Para considerar si las conductas son adecuadas para realizar las mediciones, los jueces expertos realizaron una revisión cualitativa de la hoja de observación mediante el Método Delphi (Landeta, 1999), del mismo modo que evaluaron cuantitativamente los diferentes aspectos de los ítems mediante una escala Likert de 10 categorías. De este modo, se solicitó a los jueces expertos que valorasen los diferentes aspectos relativos a: a) representatividad, o grado en que el ítem tal y como está planteado es el mejor de los posibles; y b) calidad técnica o grado en que el ítem, tal y como está redactado, no induce a error por sesgos gramaticales.

En primer lugar, se realizó la media de las valoraciones cuantitativas con respecto a la representatividad y calidad técnica de los ítems, sin adoptarse ninguna medida adicional, al obtener todos los ítems puntuaciones medias superiores a 6 (Osterlind, 1989). Con respecto a las valoraciones cualitativas, todos los jueces expertos coinciden afirmando que el instrumento CACEF cumple con el grado de comprensión, adecuación y definición requeridas para su uso, aunque consideran necesario un exhaustivo entrenamiento por parte de los observadores que les permita registrar las mismas conductas al analizar los videos, debido a la subjetividad de las conductas. Dicha idea es apoyada por otro juez experto, quien indica que para registrar las conductas de agresión verbal y gestual, se ha de conocer el contexto en el que se producen, debido a que existen ciertas expresiones entre los alumnos del grupo que pueden ser interpretadas de forma incorrecta por parte de los observadores.

TABLA 3. Versión definitiva del Instrumento de Observación de conductas que alteran la convivencia en clase de Educación Física

CENTRO: _____

FECHA: ____/____/____

GRUPO: _____

Nº ALUMNOS: _____

TIEMPO: ____ min ____ seg

CONDUCTA	MOMENTO DE APARICIÓN DE LA CONDUCTA (Tiempo: min y seg)																				FRECUENCIA TOTAL							
1. Agredir verbalmente																												
2. Agredir físicamente																												
3. Agredir gestualmente																												
4. Interrumpir o molestar a los demás																												
5. Maltratar el material o las instalaciones																												
6. Hacer trampas, engañar en los juegos y deportes																												
7. Quejarse																												
8. No seguir las indicaciones del profesor																												

OBSERVACIONES:

Finalmente, la valoración del instrumento de observación se completa con la prueba V de Aiken (Merino y Livia, 2009), donde se aprecia que los resultados obtenidos para cada uno de los ítems tanto en representatividad como calidad técnica, son muy elevadas, superiores a los mínimos propuestos por Penfield y Giacobbi (2004), tanto en la escala global como en cada una de las conductas (Tabla 4).

TABLA 4. Valoración cuantitativa de los expertos mediante la prueba V de Aiken.

Ítems – Conductas	V de Aiken	
	Representatividad	Calidad técnica
1. Agredir verbalmente	.92	.77
2. Agredir físicamente	.97	.94
3. Agredir gestualmente	.91	.77
4. Interrumpir o molestar a los demás	.94	.91
5. Maltratar el material o las instalaciones	.88	.88
6. Hacer trampas, engañar en los juegos y tareas	.88	.86
7. Excluir a compañeros	.91	.77
8. Quejarse	.91	.88
9. No seguir las indicaciones del profesor	.88	.80
Global	.91	.84

Fuente: Elaboración Propia

Fiabilidad

La fiabilidad es definida como reproducibilidad de una medida (Thomas y Nelson, 2007). En este estudio se calculó la fiabilidad interobservadores y la fiabilidad intraobservador mediante la prueba estadística Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI).

Evaluación de la fiabilidad interobservadores

Para evaluar la concordancia entre observadores, se contó con la colaboración de 3 nuevos observadores formados en la observación de conductas que alteraban el clima de aula en educación física. En este proceso, se explicó detenidamente el instrumento y se analizaron varias sesiones, tras las cuales se hacía una puesta en común de los acuerdos en el número y tipos de conductas observadas. En aquellas conductas en las que no existía acuerdo, se volvía a analizar la escena y se exponían las causas por las que unos observadores sí habían detectado alguna conducta y por qué otros no, elaborando un protocolo para sucesivas observaciones. Tras un número aproximado de 5 sesiones de entrenamiento se procedió a analizar el grado de acuerdo entre los observadores, para lo cual se empleó la prueba estadística denominada Coeficiente de Correlación Intraclase, obteniendo un valor global de .89, considerado como muy aceptable.

Evaluación de la fiabilidad intraobservador

Por otra parte, se estudió la concordancia intraobservador, a través de la prueba test-retest, para la cual se utilizaron dos sesiones de educación física de 45 minutos de duración cada una de ellas, una con alumnos de sexto de Educación Primaria y otra con alumnos de tercero de la ESO. De este modo, 3 nuevos investigadores previamente formados en la valoración de las conductas que alteran el clima del aula en las clases de educación física visualizaron ambas sesiones en el mismo día, anotando las diferentes conductas que fueron observando y volvieron a repetir este proceso tras un intervalo de

una semana. Finalmente, se realizó el cálculo del coeficiente de correlación intraclase, siendo la cifra media de .98 lo que indica un grado de concordancia muy bueno.

Estadísticos Descriptivos y Consistencia Interna

Las características de los ítems que forman el CACEF fueron analizadas en una muestra de 10 sesiones de educación física (Tabla 5), comprobando si el alfa de la escala aumentaba con la eliminación de algún ítem, así como atendiendo a las indicaciones apuntadas por Nunnally y Bernstein (1995) para conservar un ítem dentro de un factor: coeficiente de correlación corregido ítem-total (CCIT-c) $\geq .30$ y desviación típica (DT) > 1 . Por lo tanto, el ítem 7 “excluir a compañeros”, fue eliminado de la hoja de observación, debido a los bajos valores presentados. Como se puede comprobar, y según las recomendaciones de Bollen y Long (1994), los índices de asimetría y curtosis son próximos a 0 y < 2 en la mayoría de los ítems, exceptuando el ítem 8 “quejarse”, que presentó unos valores elevados, y el ítem 7 “excluir a compañeros” que fue eliminado. Por lo tanto, la escala final estuvo formada por 8 conductas, mostrando un Alfa de Cronbach de .73, muy aceptable para este tipo de investigaciones.

TABLA 5. Estadísticos Descriptivos y Consistencia Interna.

Escala:	M	DT	CCIT-c	α sin ítem	Asimetría	Curtosis
1. Agredir verbalmente	3.07	2.14	.66	.68	1.19	1.54
2. Agredir físicamente	3.14	2.27	.50	.69	1.21	2.13
3. Agredir gestualmente	.79	.99	.51	.71	1.68	2.25
4. Interrumpir o molestar a los demás	14.25	8.09	.75	.62	.08	-.97
5. Maltratar el material o las instalaciones	.68	.90	.49	.71	1.35	1.29
6. Hacer trampas, engañar en los juegos	13.14	4.58	.41	.69	.288	-.51
7. Excluir a compañeros	.36	.73	.05	.73	2.37	2.91
8. Quejarse	1.93	1.36	.34	.71	.586	-.635
9. No seguir las indicaciones del profesor	14.21	7.78	.72	.62	.152	-.303

Fuente: Elaboración Propia

Análisis Factorial Exploratorio

Con objeto de agrupar las ocho conductas restantes en diferentes categorías o dimensiones se ha realizado un análisis factorial exploratorio con máxima verosimilitud, teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente en este trabajo en relación a la consistencia interna (Tabla 4), eliminando el ítem 7 “excluir a los compañeros”. Entre las salidas obtenidas se encuentra el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) que compara los coeficientes de correlación lineal con los coeficientes de correlación parcial. Si los coeficientes de correlación parcial entre las variables son muy pequeños, quiere decir que la relación entre cada par de las mismas se debe o puede ser explicada por el resto y por tanto se puede llevar a cabo un análisis factorial.

Calculada la medida KMO, el resultado obtenido de .650, dentro del límite a partir del cual el análisis factorial a realizar es adecuado y las conclusiones consistentes. Al desarrollar la prueba de esfericidad de Bartlett, se obtiene un p-valor de .000, lo que hace rechazar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, confirmándose una de las hipótesis de partida.

El determinante de la matriz de correlaciones ofrece un valor muy bajo y muchas de estas correlaciones son significativas, apoyando la idea de que el análisis factorial es adecuado.

Al realizar el análisis factorial exploratorio se obtienen 2 factores o dimensiones que explican el 68,039% de la variabilidad total, lo que supone un porcentaje bastante aceptable, obteniendo los grupos de ítems que saturan cada factor una vez rotados. Así se obtiene un primer factor formado por los ítems “Agredir gestualmente”, “Agredir verbalmente”, “Agredir físicamente” y “maltratar el material o las instalaciones” que hacen referencia a la categoría de conductas violentas. El factor 2 “no seguir las indicaciones del profesor”, “quejarse”, “hacer trampas, engañar en los juegos y deportes” e “interrumpir o molestar a los demás” hacen referencia a la categoría de indisciplina o antisociales. De este modo, las conductas se agrupan en dos factores o categorías: conductas violentas y conductas de indisciplina o desinterés (Tabla 6), siguiendo la línea de los autores Kulinna *et al.* (2003).

TABLA 6. Factores obtenidos y saturación de los ítems en el factor

Conductas Violentas	Saturación	Conductas de indisciplina o desinterés	Saturación
Agredir verbalmente	.52	Interrumpir o molestar a los demás	.94
Agredir físicamente	.59	Hacer trampas, engañar en los juegos	.37
Agredir gestualmente	.99	Quejarse	.27
Maltratar el material o las instalaciones	.50	No seguir las indicaciones del profesor	.60

Fuente: Elaboración propia

Análisis Factorial Confirmatorio

Con el objetivo de confirmar la dimensionalización anterior, se aplicaron modelos de ecuaciones estructurales, evaluando la estructura factorial del instrumento mediante AFC utilizando el programa Amos 18.0, obteniendo los parámetros a través del método de máxima verosimilitud. Para evaluar el ajuste de los modelos confirmatorios se han utilizado varios índices, absolutos y relativos, como recomiendan Bentler (2007) y Markland (2007). De este modo, para los índices absolutos se utilizó el valor p , asociado con el estadístico chi cuadrado (X^2), así como la ratio entre el índice de X^2 y los grados de libertad (gl), considerando los valores por debajo de 2.0 como indicadores de muy buen ajuste de modelo (Tabachnik y Fidell, 2007).

Asimismo, se ha calculado el GFI (índice de bondad de ajuste), y entre los índices relativos el NFI (*índice de ajuste normalizado*), el NNFI (*índice de ajuste no normativo*) y el CFI (*índice de ajuste comparativo*), cuyos valores deben ser iguales o superiores a .90 para considerar aceptable el ajuste de un modelo (Kaplan, 2000). Autores como Kline (2005) recomiendan la utilización del RMSEA (error de aproximación cuadrático medio) y, según Steiger (2007), un valor menor a .07 indicaría un buen ajuste.

A continuación se presentan los resultados del AFC correspondiente al modelo de 8 conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física (Figura 1). Los índices de bondad mostraron un ajuste satisfactorio: $X^2 = 26.78$, gl = 19, X^2 /gl = 1.40, GFI = .84, CFI = .88, RMSEA = .12.

Discusión

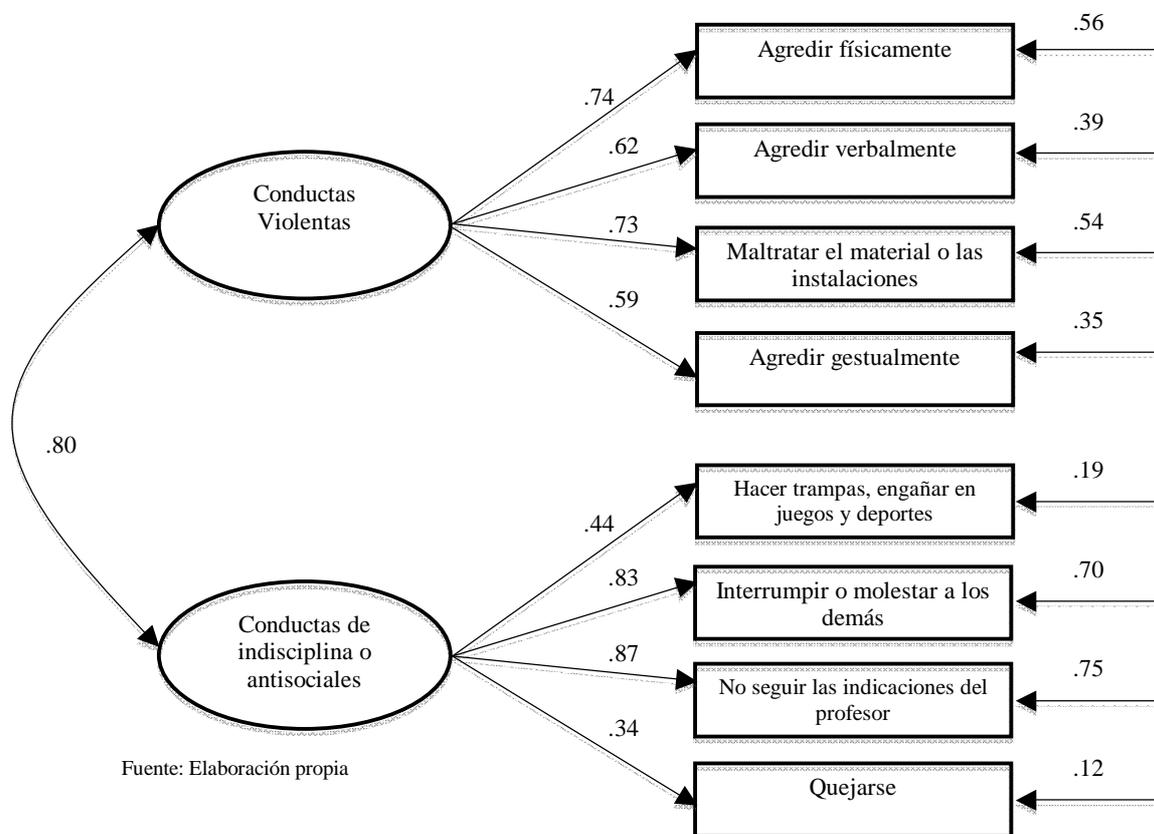
El objetivo del presente estudio ha sido diseñar y validar un instrumento de observación para el análisis de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. Los resultados obtenidos en la investigación muestran como el diseño y elaboración de una hoja de observación requiere de diversas fases, así como

colaboración de jueces expertos (Carretero-Dios y Pérez, 2005; Cruz *et al.*, 2006; Kulinna *et al.*, 2003).

El número de jueces expertos consultado fue superior al empleado en otros trabajos similares (Baena, Granero, Brancho y Pérez, 2012), realizando importantes aportaciones para la mejora de la hoja de observación, girando en torno a la definición, agrupación y objetividad de las conductas observadas. Dichas contribuciones de tipo cualitativo son indispensables en el desarrollo de un instrumento (Carretero-Dios y Pérez, 2005; Ortega, Jiménez, Palao y Sainz de Parranda, 2008). Por otro lado, los valores cuantitativos otorgados por el panel de expertos fueron muy elevados, y se reflejan en la prueba V de Aiken.

En este proceso de validación del instrumento, se comprobó la fiabilidad mediante la consistencia interna, medida a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un resultado para el total de la hoja de observación de .73, valor bastante aceptable para este tipo de investigaciones (Morales Vallejo, 2007), y similar a la obtenida por otros autores en este tipo de instrumentos (Baena *et al.*, 2012; Cruz *et al.*, 2006; Díaz y Esteban, 2010; Meliá y Peiró, 1989; Sanz, Redondo, Gutiérrez y Cuadrado, 2005). Del mismo modo se realizó la prueba estadística Coeficiente de Correlación Intraclase, para analizar la fiabilidad interobservadores, obteniendo un valor de .89; y la fiabilidad intra-observador, obteniendo un resultado de .98; ambos valores considerados como muy aceptables, y en concordancia a los obtenidos en otras investigaciones similares (Cruz *et al.*, 2006).

FIGURA 1 Path Diagram del AFC, con pesos estandarizados y errores de medición de cada una de las conductas del CACEF.



Por último, los análisis psicométricos y su correspondiente análisis factorial confirmatorio basado en ecuaciones estructurales apoyan la validez factorial y la fiabilidad del instrumento, formado por ocho conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física, agrupadas en dos dimensiones (conductas violentas y conductas de indisciplina o desinterés). De este modo, el número de conductas a evaluar y de ítems que contiene este instrumento se halla en un término medio con respecto al resto de instrumentos desarrollados hasta el momento. Contiene un número inferior al instrumento creado por Cruz *et al.* (2006), formado por 20 conductas; y al instrumento de Esteban y Díaz (2010), formado por 59 conductas, pero mayor en comparación con los empleados en los estudios de Escartí *et al.* (2005) y de Gras y Martínez (2002).

Conclusiones

El instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física ha obtenido altos valores en los índices de fiabilidad (inter e intraobservador y consistencia interna) y validez, para aquellas clases de educación física filmadas en vídeo, así como en el análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

Por lo tanto, este instrumento permitirá analizar de forma cuantitativa, a través de la observación indirecta, el número y tipología de conductas que se producen en las aulas, que permitirá al docente, conocer el nivel de convivencia en sus clases y comparar de manera objetiva con las aulas de otros centros.

Se puede concluir, por lo tanto, que tras este procedimiento encaminado a la creación y validación de un instrumento para registrar las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física, los resultados son satisfactorios. Se trata de un sistema de categorías formado por 8 ítems agrupados en dos dimensiones, considerándose exhaustivas y mutuamente excluyentes, y que permite recoger un amplio abanico de conductas que alteran la convivencia, abarcando desde una visión integradora, la tipología de comportamientos que hacen que el ambiente de clase se vea perjudicado.

Referencias Bibliográficas

- Aliño, M., López, J.R. & Navarro, R. (2006). Adolescencia. Aspectos generales y atención a la salud [Versión electrónica]. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 22 (1). Recuperado el 20 de enero de 2013, de <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v22n1/mgi09106.pdf>
- Anguera, M.T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del psicólogo*, 31 (1), 122-130.
- Anguera, M.T., Blanco, A., Hernández, A. & Losada, J.L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11 (2), 63-76.
- Baena, A., Granero, A., Brancho, C. & Pérez, F.J. (2012). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la educación física. *Revista de psicodidáctica*, 17 (2), 377-396.
- Bentler, P.M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42, 825-829.
- Bollen, K.A. & Long, J. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Borrás, A., Palou, P. & Ponseti, F.X. (2001). Evaluación del fairplay y conductas violentas durante la práctica deportiva de estudiantes de magisterio en educación

- física. En J.F. Campos, S. Llanas y R. Aranda (Coords.), *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Valencia: Marí Montañana.
- Carretero-Dios, H. & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal Of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 521-551.
- Cecchini, J. A., Montero, J. & Peña, J. V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15 (4), 631-637.
- Cruz, J., Capdevila, L., Boixados, M., Pintanel, M., Alonso, C., Mimbbrero, J. & Torregrosa, M. (1996). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jóvenes. En *Valores sociales y deporte. Fair Play versus violencia. Investigaciones en ciencias del deporte*. (pp. 37-67). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- Díaz, A. & Esteban, R. (2010). "Physical Education Classroom Management Instrument". Adaptación transcultural. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10, 73-78.
- Escartí, A., Pascual, C. & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C. & Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- García, L. (2010). Los planes de convivencia de centro. Reflexiones y orientaciones. En Gázquez, J.J., y Pérez, M.C. (Coord.). *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos*. (pp. 73-79). Granada: GEU.
- Gras, M. & Martínez, G. (2002). Las primeras manifestaciones de la conducta antisocial en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4).
- Goyette, R., Dore, R. & Dion, E. (2000). Pupils' misbehaviour and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3-14.
- Hernández, A., Díaz, F. & Morales, V. (2010). Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (2), 305-318.
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kulinna, P.H., Cothran, D. & Recualos, R. (2003). 'Development of an instrument to measure disruptive behaviour', *Measurement in physical education and exercise science* 7 (1), 25-41.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd Edition ed.). New York: The Guilford Press.
- Laguía, M.J. & Vidal, C. (1988). *Rincones de Actividad en la Escuela Infantil y Parvulario*. Barcelona: Graó.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Ariel. Barcelona.

- Markland, D. (2007). The golden rule is that there are not golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42, 851-858.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. & Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 79-95.
- Meliá, J.L. & Peiró, J.M. (1989). El cuestionario de Satisfacción S10/12: Estructura factorial, fiabilidad y validez. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4 (11), 179-187.
- Merino, C., & Livia, S. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25 (1), 169-171.
- Morales Vallejo, P. (2007) *El contraste de medias. Diferencia entre medias de muestras relacionadas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.J. (1995). *Teoría Psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ortega, E., Jiménez, J.M., Palao, M. & Sainz de Barranda, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8 (2), 39-58.
- Osterlind, S.J. (1989). *Constructing test items*. Boston: Kluwer.
- Palou, P., Borràs, P. A., Ponseti, F. X., Vidal, J. & Torregrosa, M. (2007). Intervención para la promoción de actitudes de fairplay en futbolistas cadetes. *Apunts: educación física y deportes*, 89, 15-22.
- Penfield, R.D. & Giacobbi, P.R. (2004). Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance Index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8 (4), 213-225.
- Planchuelo, L., Fernández, J.C. y Hernández, A. (2007). Herramienta Observacional para evaluar el desarrollo moral de los niños en las clases de EF. *Symposium de observación en la actividad física y deporte. Actas del X Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud*. Barcelona.
- Ruiz, L.M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L.J. & Jiménez, P. (2006). El proyecto esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.
- Sanz, I., Redondo, J.C., Gutiérrez, P. & Cuadrado, G. (2005). La satisfacción en los practicantes de spinning: elaboración de una escala para su medición. *Motricidad: European Journal of Movement*, 13, 17-36.
- Steiger, J.H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42, 893-898.
- Steinberg, L. (1993): *Adolescence*. New York, McGraw-Hill.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Thomas, J.R. & Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Urbina, C., Simón, C. & Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 205-217.

Anexo 6. Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social.

Es normal comportarse bien y mal. Estamos interesados en cómo te comportas normalmente en tus clases de Educación Física. Por favor, contesta las siguientes preguntas marcando la opción que mejor representa tu comportamiento.

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Poco en desacuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Respeto a los demás						
Respeto a mi(s) profesor(es)						
Ayudo a los demás						
Animo a los demás						
Soy amable con los demás						
Controlo mi actitud						
Sirvo de ayuda para los demás						
Participo en todas las actividades						
Me esfuerzo						
Me fijo objetivos						
Me esfuerzo incluso si no me gusta la actividad						
Quiero mejorar						
Demuestro un buen esfuerzo						
No me fijo ningún objetivo						

Anexo 7. Cuestionario Multidimensional de Orientaciones a la Deportividad.

De las siguientes expresiones, ¿cuáles consideras que deben formar parte de la deportividad?

	No	Tal vez	No lo sé	Tal vez sí	Sí
Procurar participar en todas las prácticas					
Aplicar el máximo esfuerzo					
Pensar cómo mejorar					
No darse por vencido después de cometer un error					
Esforzarse incluso cuando se tenga la certeza de perder					
Felicitar a un oponente tras una derrota					
Dar la mano al entrenador de tu oponente					
Felicitar a tu oponente por haber jugado bien					
Felicitar a tu oponente tras una victoria					
Ganando o perdiendo, darle la mano a un oponente					
Obedecer al árbitro					
Respetar las decisiones de otros jueces o árbitros					
Respetar al árbitro incluso si se equivoca					
Atenerse fielmente a todas las reglas del deporte					
Respetar las reglas					
Pedir que un oponente descalificado (por llegar tarde) continúe					
Prestar equipamiento al oponente					
Rectificar una situación injusta para el oponente					
No aprovechar las ventajas frente a un oponente lesionado					
No querer admitir los propios errores					
Competir por las recompensas (por ejemplo, los trofeos)					
Poner excusas por el mal juego					
Criticar las instrucciones del entrenador					
Enfurecerse por cometer un error					

Anexo 8. Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana.

Contesta si en este curso, en tu aula, te ha ocurrido lo siguiente:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Me han empujado					
Me han dado puñetazos o patadas					
Me han golpeado con un objeto					
Me han robado algún objeto					
Me han dicho que me iban a lastimar o pegar					
Me han roto cosas					
Me han amenazado					
Se han burlado de mí o me han despreciado					
Los estudiantes usan drogas					
Los estudiantes destrozan cosas					
Los estudiantes se meten en peleas					
Los estudiantes roban cosas					
Los estudiantes amenazan a otros estudiantes					
Se dicen palabras malsonantes					

Anexo 9. Escala de Actividad Física Comparativa.

Comparándote con otros de tu misma edad y sexo, ¿cuánta actividad física realizas?

Mucho menos	Un poco menos	Igual	Un poco más	Mucho más

Anexo 10. Test Corto Krece Plus.

¿Cuántas horas ves la TV o juegas a videojuegos u ordenador diariamente de promedio?

0 horas	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	+ de 4 horas

¿Cuántas horas dedicas a actividades deportivas extraescolares semanalmente?

0 horas	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	+ de 4 horas

Anexo 11. Cuestionario *Physician-based Assessment and Counseling for Exercise (PACE)*.

Actividad física es cualquier actividad que incrementa tu ritmo cardiaco y hace que se acelere tu respiración. Actividad física se puede realizar haciendo deporte, jugando con amigos o caminando al instituto. Algunos ejemplos de actividad física son correr, caminar de forma vigorosa, montar en patines o monopatín, bailar, nadar, fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano... No incluyas el tiempo en las clases de educación física escolar.

En los últimos 7 días, ¿cuántos días hiciste actividad física 60 minutos o más?							
0 días	1 día	2 días	3 días	4 días	5 días	6 días	7 días

En una semana normal, ¿cuántos días hiciste actividad física 60 minutos o más?							
0 días	1 día	2 días	3 días	4 días	5 días	6 días	7 días

Anexo 12. Cuestionario *Kindl-R*.

Contesta cómo te has sentido en los últimos 7 días (1 semana):

	Nada	Un poco	Moderadamente	Mucho	Muchísimo
Durante los últimos 7 días, ¿te has sentido bien y en forma?					
Durante los últimos 7 días, ¿te has sentido lleno de energía?					
Durante los últimos 7 días, ¿te has sentido triste?					
Durante los últimos 7 días, ¿te has sentido solo/a?					
Durante los últimos 7 días, ¿has tenido suficiente tiempo para ti?					
Durante los últimos 7 días, ¿has podido hacer las cosas que querías en tu tiempo libre?					
Durante los últimos 7 días, ¿tus padres te han tratado de forma justa?					
Durante los últimos 7 días, ¿te has divertido con tus amigos/as?					
Durante los últimos 7 días, ¿te ha ido bien en el colegio? Si no vas a clase en estos días, piensa en la última semana que has ido al colegio					
Durante los últimos 7 días, ¿has podido prestar atención?					