



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Intervención basada en el MRPS en jóvenes
estudiantes de Educación Física y su
vinculación con la Psicología Positiva e
Inteligencia Emocional

Dña. Juana García García

2019

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**Intervención basada en el MRPS en jóvenes
estudiantes de Educación Física y su
vinculación con la Psicología Positiva e
Inteligencia Emocional**

Doctoranda:

Dña. Juana García García

Directores:

**Dr. D. Alfonso Valero Valenzuela
Dra. Dña. Noelia Belando Pedreño**

Murcia, 2019

“Todo aprendizaje tiene una base emocional”.

Platón

“Como seres humanos, todos queremos ser felices y estar libres de la desgracia, todos hemos aprendido que la llave de la felicidad es la paz interna. Los mayores obstáculos para la paz interna son las emociones perturbadoras como el odio, apego, miedo y suspicacia, mientras que el amor y la compasión son las fuentes de la paz y la felicidad”.

Dalai Lama

“En la última década, la ciencia ha descubierto el rol que las emociones juegan en nuestras vidas. Los investigadores han encontrado que incluso más que el cociente intelectual, la conciencia emocional y habilidades para controlar sentimientos, determinarán nuestro éxito y felicidad en todos los ámbitos de la vida, incluyendo las relaciones familiares”.

John Gottman

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que han hecho posible la finalización de la presente tesis doctoral, gracias a su apoyo, consejos, dedicación y ánimo durante estos años de elaboración. Soy consciente de que sin vosotros esto no habría sido posible.

A mis Directores, Alfonso Valero y Noelia Belando. Gracias Alfonso por confiar en mí y animarme a que iniciase este camino que es el doctorado. Gracias Noelia por unirte a nosotros, aportando nuevas ideas y el revulsivo que necesitaba. Estoy muy agradecida a ambos por vuestros conocimientos, compromiso, experiencia, tiempo y estímulo constante.

A la Universidad de Murcia, por aceptarme en el Programa de Doctorado en Educación y por concederme la beca de movilidad bajo el Programa Erasmus Plus Prácticas permitiéndome disfrutar de una experiencia académica única.

A la University of Gloucestershire del Reino Unido. A sus profesores Mark De Ste Croix y Lorea Sarobe, por ofrecerme acceso a todos los servicios de dicha Universidad y que han ayudado a la realización de este trabajo.

A las compañeras y compañeros del Grupo de Investigación en Salud, Actividad Física y Educación (*SAFE*), por ayudarme de manera altruista.

A todos los participantes en esta investigación, docentes, alumnado y padres, que voluntariamente tomaron parte de esta experiencia. Y también, a los directores de los Centros Educativos por el permiso concedido para poder realizar la investigación.

A mis compañeras y compañeros de trabajo que se han interesado por mi investigación.

A todas mis amigas y amigos que a lo largo de este tiempo me han ayudado, me han preguntado “¿cómo vas con la tesis?” y me han mostrado su ánimo para no decaer. Gracias por permitirme disfrutar de vuestra compañía. A partir de ahora lo vamos a pasar mejor todavía.

A mi familia, primos, madrina, padrino.... y mi otra familia Aparicio Gómez, gracias por vuestro cariño y todos los momentos vividos con vosotros. Sé que os alegráis por mí.

A mis peludos Nevado y Goku, por vuestra lealtad, afecto y ocurrencias.

A Sole, mi alma gemela, mi “bon”, mi compañera, mi soporte, mi guía, gracias por aguantarme y por tu incansable ánimo. Gracias por estar siempre en los buenos y malos momentos. Por formar parte de mi vida.

A mi abuelo, que aunque no entienda muy bien esto de “la tesis”, se preocupa por mí. Que sigas con nosotros muchos años más.

A mi hermano, por lo que representa para mí. Estoy muy orgullosa de la persona en la que te has convertido. Sé que siempre te tendré. Gracias por tus bromas y tu ayuda.

A mi padre, por protegerme y facilitarme las cosas. Sin tu comprensión no habría podido sacar adelante esta investigación ya que compaginar trabajo y estudio resulta muy complicado. Gracias por tu afecto.

A mi madre, por escucharme y dejar que me desahogase contigo. Por tus palabras reconfortantes. Gracias por tu cariño y aprecio.

A todos vosotros os dedico este trabajo.



ÍNDICE

ÍNDICE

RESUMEN Y ABSTRACT	19
1. INTRODUCCIÓN	25
2. MARCO TEÓRICO	31
2.1. Contextualización de la actividad física y deportiva en la edad escolar	33
2.1.1. Factores influyentes en los hábitos de AFD: género, edad y volumen de práctica	36
2.1.2. Instrumentos de medida: los acelerómetros	39
2.1.2.1. Características de los acelerómetros	40
2.1.2.2. Resultados relacionados con la acelerometría	43
2.1.3. AFD en los niños en edad escolar y las percepciones de los agentes socializadores	46
2.2. Contextualización de los comportamientos socioemocionales en la edad escolar	51
2.2.1. Comportamientos socioemocionales destacables para la mejora de la convivencia escolar	58
2.2.1.1. Conductas prosociales y antisociales	58
2.2.1.2. Empatía	60
2.2.1.3. Violencia	63
2.2.2. Comportamientos socioemocionales en niños en edad escolar y las percepciones de los agentes socializadores	65
2.3. Psicología Positiva	69
2.3.1. La Psicología Positiva en el ámbito educativo	78
2.4. Inteligencia Emocional	83
2.4.1. La Inteligencia Emocional en el ámbito educativo.	89
2.5. Aplicación de programas educativos basados en la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional en las clases de Educación Física	93
2.6. Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Donald Hellison	107

2.6.1. Niveles y estrategias	112
2.6.2. Estructura de la sesión y su aplicación	124
2.6.3. Intervenciones y estrategias de resolución de conflictos	126
2.6.4. Investigaciones precedentes que emplean el Modelo de Responsabilidad Personal y Social en las clases de Educación Física	128
2.6.4.1. Investigaciones internacionales	129
2.6.4.2. Investigaciones en España	130
3. MARCO EXPERIMENTAL	135
3.1. Objetivos	137
3.1.1. Objetivos generales	139
3.1.2. Objetivos específicos	139
3.1.3. Cuestiones que se nos plantean	140
3.2. Hipótesis	141
3.3. Estudio 1	145
3.3.1. Introducción	147
3.3.2. Método	147
3.3.2.1. Muestra	147
3.3.2.2. Medidas	147
3.3.2.3. Diseño y procedimiento	151
3.3.2.4. Análisis de datos	152
3.3.3. Resultados	153
3.3.3.1. Análisis descriptivo y de correlaciones bivariadas	153
3.3.3.2. Análisis Clúster	156
3.3.3.3. Análisis multivariados según el perfil de responsabilidad	158
3.4. Estudio 2	159

3.4.1. Introducción	161
3.4.2. Método	161
3.4.2.1. Muestra	161
3.4.2.2. Medidas	162
3.4.2.3. Diseño y procedimiento	168
3.4.2.4. Análisis de datos	180
3.4.3. Resultados	182
3.4.3.1. Análisis preliminar	182
3.4.3.1.1. Alumnado: pretest	183
3.4.3.1.2. Padres e hijos: pretest	184
3.4.3.2. Efectos de la intervención bajo el MRPS	184
3.4.3.2.1. Alumnado: postest	184
3.4.3.2.2. Padres e hijos: postest	188
3.5. Discusión	191
3.5.1. Estudio 1	194
3.5.2. Estudio 2	198
3.6. Conclusiones	205
4. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN	209
4.1. Limitaciones	211
4.2. Prospectivas de investigación	212
5. TRANSFERENCIA SOCIAL Y EDUCATIVA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	215
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	227
7. ANEXOS	277



ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Listado de Fortalezas identificadas por Peterson y Seligman (citado en Torres, Bonilla, y González, 2015)	76
Tabla 2. Modelo integrador de la Inteligencia Emocional propuesto por García Fernández y Giménez-Más (2010)	88
Tabla 3. Relaciones de las variables del estudio con la PP y la IE cuando se implementa el MRPS en EF	99
Tabla 4. Estrategias metodológicas generales para la enseñanza de la responsabilidad (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Wright, 2013)	123
Tabla 5. Resumen de los cuestionarios originales empleados junto con los factores que lo componen y los ítems que lo agrupan	151
Tabla 6. Estadísticos descriptivos, fiabilidad, y correlaciones bivariadas de las variables correspondientes al Estudio 1	155
Tabla 7. Análisis multivariante de las variables del Estudio 1 en base al grado de responsabilidad	158
Tabla 8. Puntuación media obtenida en la aplicación del cuestionario de autoevaluación de la docencia	173
Tabla 9. Medias y Desviaciones Típicas de las medidas pretest y posttest en los grupos control y experimental	185
Tabla 10. Análisis descriptivo del Tiempo AFMV y Tiempo AFMV /día según el grupo de la investigación en el posttest	187
Tabla 11. Medias y Desviaciones Típicas de las medidas pretest y posttest en los grupos control y experimental	189
Tabla 12. Relación entre las Competencias Clave, la Psicología Positiva, la Inteligencia Emocional y el Modelo de Responsabilidad Personal y Social	218



ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Formación de la comunidad educativa como elemento facilitador de una adecuada convivencia escolar (Benítez et al., 2005)	55
Figura 2. Pilares básicos de la Psicología Positiva (Seligman, 2009)	75
Figura 3. Habilidades que integran la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1993)	86
Figura 4. Valores y comportamientos asociados al MRPS (Hellison, 1978, 1985, 1995)	110
Figura 5. Objetivos y componentes de los niveles de responsabilidad (adaptado de Hellison, 2011; Ponsoda 2014)	121
Figura 6. Relación de cada nivel y el tipo de responsabilidad que desarrolla (adaptado de García, 2008)	122
Figura 7. Relaciones entre el MRPS en Educación Física y las teorías de Psicología Positiva e Inteligencia Emocional para la formación integral de los estudiantes	134
Figura 8. Puntuaciones de las variables estudiadas de una muestra de alumnos de Educación Física en función del nivel de responsabilidad	157
Figura 9. Plan de trabajo del diseño e implementación de la intervención bajo el Modelo de Responsabilidad Personal y Social	179
Figura 10. Gráfico del porcentaje de AF realizado por cada grupo durante 7 días, antes y después de la intervención	188
Figura 11. Ejemplo de una sesión de Floorball empleando la plantilla de sesión tipo adaptada del MRPS	224



ÍNDICE DE ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Plantilla de una sesión tipo basada en el MRPS	279
Anexo 2. Carteles de los niveles de responsabilidad personal y social	280
Anexo 3. Cuestionario Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ) (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2011)	283
Anexo 4. Cuestionario Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS) (Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003)	284
Anexo 5. Cuestionario Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Mestre, Frías y Samper, 2004)	286
Anexo 6. Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO) (Fernández- Baena, Trianes, De la Morena, Escobar, Infante y Blanca, 2011)	288
Anexo 7. Informe del Comité de Bioética de la Universidad de Murcia	289
Anexo 8. Escala Tool for Assesing Responsibility-Based Education (TARE) (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Wright, 2013)	290
Anexo 9. Consentimiento informado de la investigación	292
Anexo 10. Examen teórico inicial sobre el MRPS para los docentes	293
Anexo 11. Cuestionario autoevaluación docente sobre el MRPS	298
Anexo 12. Ejemplo de plantilla Excell del TARE (Escartí et al., 2013)	299
Anexo 13. Contrato alumno-investigador sobre el acelerómetro	300



**RESUMEN Y
ABSTRACT**

Resumen

El propósito principal de este trabajo fue conocer las relaciones existentes entre la responsabilidad percibida por los jóvenes estudiantes de Educación Física y variables relacionadas con la Psicología Positiva (PP) e Inteligencia Emocional (IE), como las conductas prosociales y antisociales, empatía, violencia y percepción del nivel de actividad físico-deportiva. Además, se analizó la influencia de la implementación de un programa de intervención basado en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) sobre las variables psicoemocionales en las clases de Educación Física.

El marco experimental se estableció en dos estudios en base a los objetivos planteados. El Estudio 1 se llevó a cabo bajo un diseño transversal en el que participaron 296 estudiantes de Educación Física (138 chicos y 158 chicas) con edades comprendidas entre los 10-17 años ($M = 12.60$; $DT = 1.65$). En el Estudio 2 se utilizó un diseño cuasi-experimental longitudinal intersujeto con pretest y un postest, con una muestra de 57 estudiantes de Educación Física pertenecientes a cuatro grupos naturales, estructurados en grupo experimental (26 estudiantes) y grupo control (31 estudiantes); 4 docentes; y 32 padres y madres. La recogida de datos se hizo a través del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (PSRQ), el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS), el Interpersonal Reactivity Index (IRI), el cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO), la escala de actividad física comparativa y el Physician-based Assessment and Counseling for Exercise (PACE). Adicionalmente, se emplearon acelerómetros triaxiales Actigraph GT3X para la medición de la cantidad de AFMV.

En cuanto al análisis de datos fueron calculadas correlaciones bivariadas, análisis de conglomerados, ANCOVA, MANOVA y MANCOVA. Los principales resultados mostraron correlaciones con las variables psicosociales y de nivel de actividad física analizadas en este trabajo. Inclusive, se diferenciaron dos perfiles de responsabilidad: uno con “alta

responsabilidad” y otro con “baja responsabilidad”. Pese a ello, los resultados correspondientes a los efectos del programa de intervención basado en el MRPS, no fueron concluyentes en las variables estudiadas, ni en el alumnado ni en los padres.

Con la aplicación del MRPS en un contexto tan idóneo como son las clases de Educación Física, los estudiantes tienden a experimentar un desarrollo integrador en varias áreas de su vida como la educativa, personal, social y psicoemocional. No obstante, la falta de datos consistentes, precisan la necesidad de llevar a cabo nuevos estudios que profundicen en la eficacia del MRPS sobre los paradigmas de conocimiento analizados.

Palabras clave: Responsabilidad, Psicología Positiva, Inteligencia Emocional, Desarrollo integral, Educación Física.

Abstract

The main purpose of this paper get knowledge about the existing relationships between the responsibility perceived by the young students of Physical Education and variables linked to the theory of Positive Psychology (PP) and Emotional Intelligence (IE), such as prosocial and antisocial behaviors, empathy, violence and perception of the level of physical-sport activity. In addition, the influence of the implementation of an intervention program based on the Personal and Social Responsibility Model (MRPS) on psycho-emotional variables in Physical Education classes, was analyzed.

The experimental framework was established in two studies based on the set objectives. Study 1 was carried out under a cross-sectional design in which 296 Physical Education students (138 boys and 158 girls) with ages between 10-17 years ($M = 12.60$, $SD = 1.65$) participated. In Study 2 a quasi-experimental longitudinal inter subject design with a pretest and a post test was used, with a sample of 57 Physical Education students belonging to four natural groups, structured in an experimental group (26 students) and a control group (31 students); 4 teachers; and 32 parents. Data collection was done through the Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ), the Teenage Inventory of Social Skills (TISS), the Interpersonal Reactivity Index (IRI), the Daily School Violence Questionnaire (CUVECO), the scale of comparative physical activity and the Physician-based Assessment and Counseling for Exercise (PACE). Additionally, Actigraph GT3X triaxial accelerometers were used to measure the quantity of MVPA.

Regarding the data analysis, bivariate correlations, analysis of conglomerates, ANCOVA, MANOVA and MANCOVA were calculated. The main results showed correlations with the psychosocial variables and the level of physical activity analyzed in this paper. Inclusive, two profiles of responsibility were differentiated: one with "high responsibility" and another one with "low responsibility". Despite this, the results corresponding to the effects of the

intervention program based on the MRPS, were not conclusive in studied variables, neither in the students nor in the parents.

With the application of the MRPS in a context as ideal as the Physical Education classes, students could experience an integrating development in several areas of their life: educational, personal, social and psycho-emotional. Nevertheless, the lack of consistent data requires the need to carry out new studies that deepen into MRPS effectiveness on the knowledge paradigms analyzed.

Keywords: Responsibility, Positive Psychology, Emotional Intelligence, Integral development, Physical Education.



1. INTRODUCCIÓN

1. Introducción

En la actualidad, nos encontramos ante una sociedad que presenta dificultades emocionales, psicológicas, conductuales y sociales (Luengo, 2017) que suponen un desequilibrio en la salud física y mental, y en la calidad de vida de la población. Además, estos factores resultan clave en la infancia y la adolescencia para forjar hábitos de conducta positivos y saludables, que podrían tener una gran transferencia en las diferentes etapas vitales (Carrero, Ruperez, De Miguel, Tejero y Pérez-Gallardo, 2005). Ante esta situación, los centros escolares se consideran imprescindibles como espacios de formación integral, interacción y aprendizaje interdisciplinar para la consecución de un completo desarrollo personal, educativo y social. Sin embargo, pese a tener hoy en día estos propósitos educativos y tras dejar atrás el concepto tradicional de enseñanza donde primaba la parte cognitiva sobre las otras dimensiones de la persona (social, afectiva y emocional). Todavía el sistema educativo sobrevalora demasiado los resultados académicos frente a los avances y progresos en el desarrollo personal, por esta razón, la sociedad continúa presentando carencias en los aspectos socioemocionales e incluso saludables (Carreres, 2014).

En base a esta necesidad educativa, se considera de especial relevancia la percepción que tiene la educación desde el punto de vista de la Psicología Positiva (Peterson y Seligman, 2004; Seligman, 2009) y la Inteligencia Emocional (García-Fernández y Giménez-Más, 2010; Goleman, 1998; Salovey y Mayer, 1990), por ser paradigmas de conocimiento focalizados en el desarrollo del bienestar personal y la estabilidad psicológica de las personas a través de la exploración, identificación y abordaje de las emociones (Bear, 2009; 2010). Debido a ello, destacan desde hace años por su reconocimiento educativo, en la gestión y desarrollo de las emociones junto a las consecuencias positivas que ello supone (Hunter, 2000). Estos dos constructos teóricos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden ser muy útiles

para la promoción, prevención e intervención en la dimensión psicológica, emocional y comportamental de los estudiantes.

Así, entre los objetivos pedagógicos de muchos docentes, el bienestar de sus alumnos y alumnas está adquiriendo cada vez más protagonismo; donde la formación específica de estos profesionales y la conexión de sus acciones con el entorno familiar va a jugar un papel clave en la consecución de dicho fin (Rodríguez y Ortín, 2016). Es más, valorando la situación social actual y la trascendencia de estos constructos para la educación, la actividad física en esta edad escolar es un recurso imprescindible para la educación integral de los niños y jóvenes, por dos razones, por su función de socialización y transmisión de valores positivos y por promocionar la práctica de actividad física (González, Sarría y Coca, 2004). De manera que, en los programas de intervención educativos se deberían promocionar las habilidades socioemocionales con unas actividades físico-deportivas concretas, estructuradas y con objetivos propuestos hacia la educación e inteligencia emocional (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Guerra, 2010; Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Así, el marco educativo resulta un contexto idóneo no sólo para la formación académica, sino también, para fomentar el desarrollo de valores, competencias o habilidades socioemocionales que contribuyan al bienestar propio y de los demás, proporcionando herramientas para el afrontamiento de las situaciones de la vida con la responsabilidad personal y social (Oliva et al., 2008).

Recientemente han proliferado los programas de intervención para mejorar los valores y las conductas prosociales en jóvenes deportistas, pues ofrecen una visión optimista y real, frente al idealismo inconsistente del deporte como generador automático de conductas éticas que se adquieren mediante la confrontación deportiva y que se transfieren sin más a otros ámbitos de la vida. Los cambios en los valores y las actitudes podrían producirse con mayor facilidad y regularidad si son planteados de un modo sistemático en el contexto del deporte y la actividad

física, ya que éstos se desarrollan en ambientes atractivos e interactivos, emocionantes y divertidos para los jóvenes (Cecchini, Montero y Peña, 2003). Aquellos programas que han tenido una mayor repercusión en este ámbito se han focalizado en el desarrollo de habilidades para la vida, la utilización del deporte para la paz, la educación socio-moral y el desarrollo de la responsabilidad personal y social (Cecchini et al., 2003).

En este sentido cabe destacar en el ámbito educativo el Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (MRPS) (Hellison, 1978; 1985; 1995; 2003b), mediante el cual, se han constatado unos efectos beneficiosos sobre el comportamiento personal en los jóvenes. Se han encontrado mejoras en valores como el respeto y la ayuda a los compañeros, en la participación y el esfuerzo en las clases de Educación Física (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005), en la responsabilidad de las acciones, en la autonomía y capacidad de liderazgo, en general, el MRPS facilita una reorientación de la conducta hacia actitudes socialmente adecuadas.

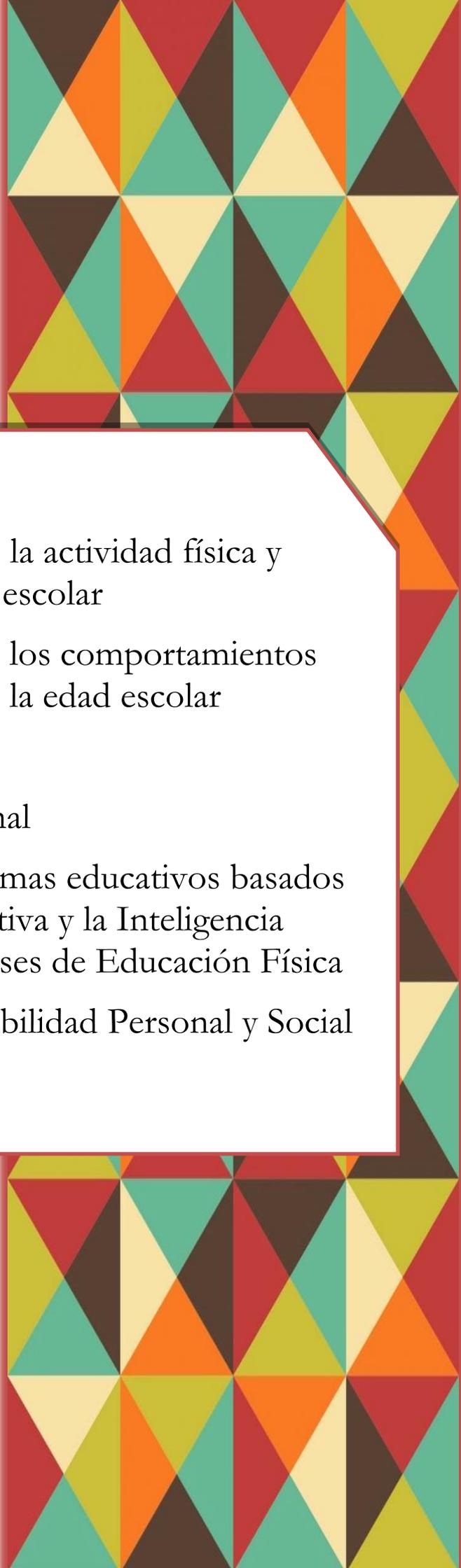
Según lo expuesto, esta investigación surge con el objetivo de indagar en la relación metodológica entre el de MRPS, las teorías psicológicas como la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva, para contrastar los efectos de su aplicación en las clases de Educación Física. Asimismo, se analizan variables psicosociales vinculadas con dichas teorías como son las conductas prosociales o la empatía junto con variables de corte físico y hábitos de vida como la cantidad de actividad física. En conjunto con estas variables, se trata la relación que existe entre las percepciones que tienen los alumnos de sus propios comportamientos personales y sociales y la percepción que tienen los padres sobre ellos.

En el Estudio 1, se analizan las relaciones entre la responsabilidad percibida por los estudiantes, y aquellas variables psicosociales consideradas de interés y que se han vinculado en el marco teórico con la Psicología Positiva e Inteligencia Emocional. Por su parte, en el Estudio 2, se comprueba el efecto generado por el MRPS en los estudiantes de Educación

Física sobre las variables tratadas en el Estudio 1, así como la cantidad de actividad física de intensidad de moderada a vigorosa (AFMV; *MVPA* en inglés) medida a través de acelerómetros y la percepción que tienen los padres de los resultados de sus hijos. Posteriormente, se muestra la discusión y las conclusiones más destacables a las que se han llegado tras el desarrollo de este trabajo.

Por lo tanto, esta tesis es un primer paso para aunar las bondades del MRPS, PP e IE como herramientas metodológicas para las clases de Educación Física e integrarlas en el Currículo Educativo. Pretendiendo así, que sirva de ayuda no sólo a los docentes de esta asignatura, sino también, a los profesionales de la actividad física y el deporte, y en general a todas aquellas personas que trabajen con niños y jóvenes en edad escolar, para que integren en sus sesiones el deporte y la actividad física como una herramienta pedagógica muy útil en la promoción de valores personales, sociales y en la regulación emocional.

Señalar que se han utilizado una serie de términos genéricos como “docente”, “discente”, “profesor”, “estudiantes”, “alumnado”, “niños”, “hijos”, “jóvenes”, “practicantes”, “adolescentes”, “padres”, etc., que si no han sido detallados de lo contrario, se refieren tanto a hombres como a mujeres.



2. MARCO TEÓRICO

- 2.1. Contextualización de la actividad física y deportiva en la edad escolar
- 2.2. Contextualización de los comportamientos socioemocionales en la edad escolar
- 2.3. Psicología Positiva
- 2.4. Inteligencia Emocional
- 2.5. Aplicación de programas educativos basados en la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional en las clases de Educación Física
- 2.6. Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Donald Hellison



2.1. Contextualización de la actividad física y deportiva en la edad escolar

2.1. Contextualización de la actividad física y deportiva en la edad escolar

Actualmente, las recomendaciones de actividad física para la salud en edades comprendidas de 5 a 17 años son participar en AFMV durante al menos 60 minutos al día y una frecuencia mínima de tres veces a la semana incluyendo ejercicios para mejorar la salud ósea, la fuerza muscular y la flexibilidad (OMS, 2012). Para Aznar y Webster (2006) la AFMV es aquella actividad física necesaria para lograr efectos beneficiosos que aumenta el ritmo respiratorio, de forma que el ritmo cardíaco puede sentirse fácilmente en la muñeca, cuello o pecho y se genera una sensación de incremento de la temperatura, puede que acompañado de sudor en días húmedos o calurosos; pudiendo mantenerse durante su práctica una conversación aunque con cierta dificultad. Los hábitos de práctica de actividad física y deportiva son una de las variables que destacan dentro de las conductas saludables (Molinero, Martínez, Garatachea y Márquez, 2011), siendo numerosos los estudios que relacionan la actividad física y deportiva (AFD) realizada junto a la mejora del estado de salud, bienestar y calidad de vida (British Heart Foundation National Center, 2014; Calzada, Cachón, Lara y Zagalaz, 2016; Janssen y LeBlanc, 2010; Russell-Mayhew, McVey, Bardick y Ireland, 2012). Esto se convierte en una prioridad que adquiere especial atención en la edad escolar, concretamente en aquellas edades comprendidas entre la infancia y la adolescencia, pues constituye un período crucial en la vida de la persona para adquirir y consolidar hábitos saludables que perduren en la edad adulta (Andújar, 2001). Algunas investigaciones la han vinculado con otras conductas que suelen asociarse al estilo de vida de los escolares como por ejemplo la alimentación, las conductas disruptivas o relaciones sociales (Conde y Tercedor, 2015; Rasberry et al., 2011). Dadas estas evidencias, son innumerables las investigaciones nacionales e internacionales llevadas a cabo sobre la práctica de AFD en población escolar (Donnelly et al., 2016; Inchley, Currie, Jewell, Breda y Barnekow, 2017; Pérez-López, Tercedor y Delgado-Fernández, 2015; Poitras et al., 2016; Pozzo, Cibinello y Fujisawa, 2018).

Los centros educativos como parte de ese proceso de mantenimiento y mejora de los niveles de actividad física, han sido objeto de estudio desde hace años, y en especial durante las sesiones de Educación Física, para poder alcanzar dichos requisitos mínimos que provocan estos beneficios y evitan riesgos para la salud (Martínez, Contreras, Aznar y Lera, 2012).

2.1.1. Factores influyentes en los hábitos de AFD: género, edad y volumen de práctica

Resulta necesario analizar la participación de los jóvenes en edad escolar en las diversas actividades en base al nivel de intensidad, para conocer de ese modo sus patrones de AFD (actividad sedentaria, ligera, moderada y vigorosa) y valorar los resultados obtenidos (Bailey et al., 2012). La práctica regular de AFD no se adquiere de forma innata por la mayoría de los escolares, los estudios revelan la tendencia actual hacia un descenso de los niveles, e incluso, que estos son inferiores a lo recomendado (Cooper et al., 2015; Martínez-Gómez et al., 2010; Zaragoza, 2016). De hecho, Arto (2015) demostró que si permanecían niveles muy altos de actividad sedentaria y muy bajos de ligera, no se garantizaba un estilo de vida activo y saludable, a pesar de realizar la suficiente AF moderada-vigorosa. En otros trabajos llevados, se evidenció que más del 65% de escolares españoles realizaba actividad física, sin embargo, dicha práctica no solía alcanzar las recomendaciones de la OMS (Organización Mundial de la Salud) (López, Ahmed, Borrego, López y Díaz, 2016). Esto muestra que más de la mitad de los escolares hacen AFD pero ésta no llega a ser suficiente como para obtener beneficios saludables.

Los factores que influyen en dichos hábitos de práctica son diversos, pero hay que prestar especial atención a variables como el género o la edad. Sobre el género, la mayoría de resultados confirman una menor cantidad y frecuencia de práctica en mujeres frente a sus homólogos masculinos (Chillón, Tercedor, Delgado y González-Gross, 2002; Martínez-Gómez et al., 2010; Moliner-Urdiales et al., 2009). Con respecto a la edad, a medida que ésta

se ve incrementada se produce una reducción significativa de la práctica de AFD (Molinero, Martínez, Garatachea y Márquez, 2011); resaltando las etapas de la infancia y la adolescencia donde se estabiliza, e incluso, comienza a descender. De este modo, se puede decir que existe una herencia generacional del sedentarismo (Esnaola y Revuelta, 2009).

Teniendo en cuenta estas variables y en base a los datos de la OMS (2018) sacados en 2010 a escala mundial, un 81% de los adolescentes de 11 a 17 años de edad no se mantenían suficientemente activos, mostrándose las chicas menos activas que los chicos; y dentro de las personas activas, las chicas con un 84% no alcanzaba las recomendaciones de la OMS, frente a un 78% para los chicos. Otros autores como Casimiro y Pierón (2001) sostienen que en educación primaria hay una clara involución de la práctica física en el paso de un nivel educativo a otro y alegan que las diferencias estadísticamente significativas son a favor de los varones.

También difiere el momento en el que se practique la AFD, ya sea a lo largo del mismo día como de la semana. Silva, Sousa, Sá, Ribeiro y Mota (2015) probaron en su estudio con población adolescente, donde los niveles de actividad física más elevados sucedían en tres momentos: antes de la escuela, el recreo de la mañana y el recreo de la tarde. Por su parte, Carrillo et al. (2017) diferenciaron en diferentes segmentos horarios del día, durante la fase de “Precolegio” (06:30h - 08:30h) la actividad sedentaria era mayor en las chicas, y por el contrario, los chicos presentaban mayor actividad vigorosa. Para los segmentos horarios de “Colegio” (08:31h - 14:30h), “Comida entre semana” (14:31h - 16:00h), “Tarde 1 entre semana” (16:01h - 18:30h) y “Tarde 2 entre semana” (18:31h - 21:00h) los chicos tuvieron un actividad física vigorosa mayor; y las chicas obtuvieron mayor actividad sedentaria en el segmento “Tarde 2 entre semana”. Y durante el fin de semana, en el segmento de “Tarde 1” (de 16:01 a 18:30 horas) los chicos mostraron mayor actividad vigorosa.

Otros trabajos como los de Sánchez (1996), García (1997) o Torre (1998) revelaron que aquellos alumnos y alumnas que realizaban más AFD eran los que manifestaban una mayor apetencia por las clases de Educación Física recibidas. Estas relaciones positivas son consideradas un punto a favor para los docentes de Educación Física, ya que apoyan la enseñanza de su asignatura en el contexto educativo para inculcar hábitos saludables a través de ella (Garzón, Fernández, Sánchez y González-Gross, 2002). Sin embargo, otros investigadores le han dado más importancia a la práctica de actividad física en el horario lectivo pero fuera de las clases de Educación Física, en situaciones como los recreos o descansos de actividad docente (Hardman, 2008; Luengo, 2007; Ridgers, Stratton, Fairclough y Twisk, 2007). Otros manifiestan complementar con más ejercicio físico fuera del ámbito escolar, puesto que normalmente la actividad realizada en las clases de Educación Física son necesarias aunque no suficientes para generar efectos beneficiosos sobre la salud (Folgar, Boubeta y Cristobal, 2014).

Sobresale para analizar estas variables de la AFD, la prestigiosa investigación internacional HBSC (Health Behaviour in School-aged Children, es decir, el Estudio de Conductas de los Escolares Relacionadas con la Salud) que se realiza cada 4 años. En 2014 fue su última edición y participaron 44 países (Inchley et al., 2016), entre ellos se incluye España donde se han analizado hasta un total de 31.058 adolescentes entre 11 y 18 años (Moreno et al., 2016). Sobre los datos referentes a la frecuencia de actividad física y las conductas sedentarias de la población española (Moreno et al., 2016), el 24,4% de los adolescentes realiza actividad física 7 días a la semana al menos 60 minutos diarios. Esta cantidad de actividad física es claramente mayor en los chicos (31,7%) que en las chicas (17,3%); así como sucede con los adolescentes de menor edad (33,8%) con respecto a los de mayor edad (18,5%). Por otro lado, los adolescentes de familias con capacidad adquisitiva alta destacan por realizar con más frecuencia actividad física los 7 días a la semana. Analizando conjuntamente género y edad, se

aprecia una pronunciada diferencia entre chicos y chicas en todos los grupos de edad, especialmente a partir de los 13 años.

2.1.2. Instrumentos de medida: los acelerómetros

Tras la exploración realizada sobre las investigaciones existentes en el ámbito de la práctica de AFD en edad escolar y teniendo en cuenta la situación actual en la que se encuentra dicha población, cabe destacar la existencia de numerosos instrumentos para su recogida de datos. La medición de la actividad física resulta una tarea compleja debido a su naturaleza esporádica e intermitente, sobretodo en niños, y aún más engorrosa si su evaluación va a ser diaria o durante un amplio periodo de tiempo, pues a esas edades poseen una limitada capacidad para recordar con precisión las actividades realizadas y la emoción asociada a ellas (Aguilar et al., 2014; Rowlands y Eston, 2016).

En cuanto a la forma de valorar el tiempo de práctica de la actividad física realizada por los jóvenes, deben considerarse los diferentes instrumentos existentes, sin olvidar, que para su medición y registro deben ser métodos validados para que resulten confiables. Martínez Martínez-Gómez et al. (2009) diferenciaron estos instrumentos en:

- Instrumentos más precisos (agua doblemente marcada, calorimetría indirecta y observación directa): poco prácticos y excesivamente caros porque demandan una gran colaboración de docentes, padres y niños.
- Los monitores de movimiento (acelerómetros y podómetros) y de frecuencia cardíaca: algo menos precisos y más baratos, pero aun así, su uso es complejo para grandes poblaciones y el ámbito pediátrico.
- Los instrumentos subjetivos (cuestionarios, entrevistas y diarios de actividad física): más simples y útiles para valorar la actividad física en grandes muestras de población o en la pediatría.

Hasta hace poco tiempo, los cuestionarios han sido el instrumento subjetivo más destacado para valorar la actividad física y el gasto energético, por analizar de forma práctica grandes poblaciones, ser económicos y generar en la muestra interés de participación ya que no requieren de mucho esfuerzo (Rodríguez y Terrados, 2006). La validez de los cuestionarios va a depender de la población objeto de estudio, la clase de actividad física, el tipo de cuestionario y el número de preguntas. Pero los desarrollos tecnológicos en los últimos veinte años han desencadenado un incremento de la utilización de métodos objetivos, los acelerómetros, resaltan por tratarse de un instrumento robusto, nada invasivo, confiable y que no modifica la conducta al llevarlo puesto (Medina-Blanco, Jiménez-Cruz, Pérez-Morales, Armendáriz-Anguiano y Bacardí-Gascón, 2011). Habiéndose validado el uso del acelerómetro, tanto en niños como en adolescentes, para conocer la actividad física habitual realizada, resolviendo de este modo, los problemas de subjetividad planteados (Martínez et al., 2012; Nyberg, Nordenfelt, Ekelund y Marcus, 2009). Incluso, se han empleado los acelerómetros como criterios de contraste en la validación de otros métodos de valoración de actividad física, sobretodos, en los cuestionarios (Argiropoulou, Michalopoulou, Aggeloussis y Avgerinos, 2004; Escalante, Backx, Saavedra, García-Hermoso y Domínguez, 2011).

2.1.2.1. Características de los acelerómetros

La acelerometría se presenta como una de las técnicas más fiables para el registro y almacenamiento de cantidad y nivel de actividad física realizada, ya sea por persona o en un concreto periodo de tiempo (Aguilar et al., 2011); es decir, el objetivo principal de estos dispositivos es cuantificar los parámetros de actividad física con intensidad, frecuencia y duración (Rowlands y Eston, 2016). Además, le favorece su tamaño reducido, la facilidad de transporte, una muy baja interferencia en la vida diaria, la alta capacidad de almacenamiento de datos (desde días a semanas) y una gran precisión (Butte, Ekelund y Westerterp, 2012; Plasqui, Bonomi y Westerterp, 2013).

Por su parte Aguilar et al. (2014) tras revisar diferentes artículos, obtienen una visión de las diferentes posibilidades que ofrece el acelerómetro como instrumento de medida para el nivel de actividad física. Consideran que es un instrumento fiable comparándolo con los cuestionarios o diarios de recogida de la actividad física diaria; y que tiene la ventaja de evaluar la cantidad de tiempo que una persona puede estar realizando actividad física a diferentes intensidades o el propio sedentarismo. Concretamente llegan a las siguientes conclusiones, el tiempo de medición que debería aplicarse para conseguir datos fiables es de entre 7 y 8,5 días (incluyéndose los días entre semana y fin de semana). Referente a las características sociodemográficas, el género, la edad y el nivel socioeconómico concluyen que no son ningún inconveniente para llevar a cabo un programa de actividad física utilizando acelerómetros. Y sobre su uso en los deportes, manifiestan que son de gran utilidad en prácticamente todos, ya sean individuales o colectivos, siempre que no sean acuáticos pues no puede ser sumergido en el agua.

A pesar de la objetividad incuestionable que presenta la medición de la actividad física mediante acelerómetros, no está exenta de limitaciones, como el registro incorrecto de los movimientos que implican desplazamientos verticales mínimos (como el pedaleo); los puntos de corte para categorizar la intensidad de la actividad física han sido definidos en condiciones de laboratorio, por lo que no son extrapolables a la realidad; y tampoco suelen detallarse la proporción de mediciones que se descartan por no reunir criterios de inclusión (Martínez-Vizcaíno y Sánchez-López, 2008).

Adicionalmente, existe una falta de estandarización sobre la manipulación, los resultados analizables y la interpretación de estos, lo cual, condiciona la comparación de las investigaciones para generar conocimientos generalizables (Rowlands y Eston, 2016). Según la revisión llevada a cabo por Medina-Blanco et al. (2011) en estudios sobre programas de promoción de actividad física en niños escolares de 6 a 12 años de edad, encontraron

heterogeneidad en el diseño, el tiempo de seguimiento, las características étnicas de la muestra y en los instrumentos utilizados para evaluar las intervenciones (acelerómetros y podómetros). Los datos obtenidos, demostraron un impacto moderado de los programas para aumentar la práctica de actividad física en niños y adolescentes, pero en más de la mitad de las investigaciones, no hubo diferencias significativas en la actividad física evaluada con acelerómetros y podómetros. Los últimos resultados desarrollados con acelerómetros para valorar la actividad física, no han presentado evidencias concluyentes sobre el efecto de las intervenciones en generar cambios positivos (Gorely, Nevill, Morris, Stensel y Nevill, 2009; Ridgers et al., 2007).

Con respecto al tipo de acelerómetro, se tiende a preferir los acelerómetros triaxiales a los uniaxiales porque pueden proveer una estimación de la actividad física de los niños de mayor validez (Ott, Pate, Trist, Ward y Saunders, 2000; Welk, 2005). Sin embargo, para Trost, McIver y Pate (2005) estas discrepancias son mínimas debido a que encontraron altas correlaciones entre los resultados de ambos tipos de acelerómetros. Recientemente, los investigadores están usando la acelerometría de alta frecuencia para valorar de forma más objetiva y precisa el patrón temporal de la actividad de los niños (Aibar et al., 2014; Bailey et al., 2012); pese a la existencia de distintos métodos, los datos obtenidos se asemejan a los reportados con protocolos de observación (Rowlands y Eston, 2016). En el estudio de Baquet, Stratton, Van Praagh y Berthoin (2007), los períodos de actividad física de niños franceses de entre 8-10 años tenían una duración de 22.1 ± 3.5 segundos y que los períodos de actividad de intensidad *moderada* (80%), *alta* (93%) y *muy alta* (96%) tenían una duración inferior a los 10 segundos; si bien, la proporción del tiempo de los períodos de actividad de *muy alta* intensidad fue baja (< 3%), ocupando ésta más de un tercio de la actividad física total. Esto sustenta la importancia de cuantificar con precisión estos cortos períodos de actividad de alta intensidad, puesto que no son sensibles a la medición por muchos instrumentos.

2.1.2.2. Resultados relacionados con la acelerometría

Torres-Luque, López-Fernández y Álvarez (2014) basándose en las recomendaciones mínimas de la OMS (2010) para la realización de actividad física moderada-vigorosa (AFMV) en la población escolar de 60 min/día, concluyeron en un preocupante incumplimiento de las mismas en todas las etapas educativas, destacando la adolescencia. Tanto las clases de Educación Física como los recreos, a pesar de estar focalizados como momentos importantes para el incremento de los niveles de AFD en el contexto escolar, escasamente contribuyeron a los niveles valorados como saludables. Del mismo modo, las niñas mostraron niveles inferiores a los desarrollados por los niños, lo cual, sugiere la necesidad de promover especialmente la práctica en el género femenino. Por otro lado, en base a las recomendaciones de AF publicadas por la American Heart Association (Pate y O'Neill, 2008) desde los centros educativos, sugieren de forma oficial que al menos 30 minutos de AFD (la mitad de las recomendaciones diarias) tendría que llevarse a cabo dentro del currículo escolar.

Centrándonos en el contexto nacional, podemos encontrar datos representativos sobre la AFD realizada por niños y jóvenes mediante métodos de evaluación objetivos, pero no de forma generalizable a todo el territorio español (Ramírez-Rico, Hilland, Fowweather, Fernández-García y Fairclough, 2014). Así el estudio de Aznar et al. (2011), concluyó que el 60 % de los chicos y el 34.1% de las chicas con 9 años del área de Madrid sí realizaban la suficiente actividad física para que fuese beneficiosa para su salud, pero aquellos con 15 años tenían un 28.8% y 8.9% respectivamente; siendo el tiempo sedentario más alto en el grupo de mayor edad. Otro estudio entre jóvenes de 12 y 17 años de Zaragoza, mostró como dichos niveles de actividad física fueron logrados por el 57,9% de los chicos y el 23,6% de las chicas (Moliner-Urdiales et al., 2009).

Por su parte Martínez et al. (2012), concluyeron que un 22,2% de los escolares de una localidad de Toledo cumplían las recomendaciones internacionales de actividad física

saludable; donde los chicos eran más activos que las chicas y mostraban más minutos de actividad física vigorosa diaria. En relación al total de los minutos en los que se puede ser activo durante la semana, las clases de Educación Física eran un porcentaje pequeño; no obstante, sí que representaba un porcentaje elevado en cuanto al cómputo de actividad física saludable semanal. No se encontraron diferencias significativas en el sexo sobre la práctica de actividad física vigorosa dentro de la sesión de Educación Física. Y se correlacionó positivamente, que aquellos que realizaban más minutos de actividad dentro de la sesión también lo hacían durante toda la semana, y viceversa.

La actividad física y el tiempo de sedentarismo juvenil pueden variar por períodos dentro del mismo día (Gidlow, Cochrane, Davey y Smith, 2008), y puede estar sujeta al grado de estructura organizativa impuesta. Según algunos estudios, aquellos contextos estructurados de actividad física como son las clases de Educación Física (Fairclough y Stratton, 2005) o los períodos de recreo (Stratton, Ridgers, Fairclough y Richardson, 2007) influyen considerablemente en la práctica de AFD general de los niños; inclusive el tiempo no escolar (Fairclough, Beighle, Erwin y Riders, 2012). Por su parte, Torres-Luque, Beltrán, Calahorro, López-Fernández y Nikolaidis, (2016) reafirmaron según su estudio que la actividad física de intensidad moderada y vigorosa en estudiantes de educación infantil es transitoria y se realiza intermitentemente, sobretodo, en intervalos de 1 y 2 minutos (corresponde al 90% de su práctica total). Y añadieron la existencia de diferencias entre el horario escolar y el extraescolar en aquellas prácticas con una duración inferior a 8 minutos.

También resulta destacable, la disminución del tiempo de práctica de AFD durante el fin de semana en comparación a los días lectivos (Ramírez-Rico et al., 2014; Torres-Luque et al., 2014). En base a ello, el contexto escolar se describe como una situación crucial para la creación de estilos de vida activos y saludables, sobretodo, mediante la clases de Educación

Física, en los recreos y fuera del horario lectivo con las actividades extraescolares (Huberty et al., 2011; Kremer, Reichert y Hallal, 2012; Meyer et al., 2011).

Otro caso, es el estudio llevado a cabo entre en 235 jóvenes de Liverpool y 241 madrileños (de 10 a 14 años) que usaban acelerómetros durante siete días consecutivos para evaluar la práctica de actividad física en los días de la semana, los fines de semana, el horario escolar, el tiempo no escolar y después de la escuela. Concluyeron que alrededor del 25% de todos los jóvenes alcanzaron los niveles recomendados de actividad física moderada- vigorosa, aunque dichos valores son bajos para este tipo de población. Pero se encontraron resultados heterogéneos sobre los periodos y tipos de práctica entre ambas ciudades (Ramírez-Rico et al., 2014). En general, el porcentaje de personas en edad escolar consideradas como activas que alcancen los niveles recomendados para la salud es bajo; la comparación de estos tipos de datos entre países podría ayudar a comprender las variaciones en los datos encontradas con la actividad física y conductas sedentarias.

La carencia que reside para apreciar y cuantificar la naturaleza transitoria de los patrones de actividad física en la infancia, puede haber influido en la precisión de los resultados obtenidos, lo cual, resulta una consecuencia directa para determinar las relaciones entre la actividad y la salud. Por lo que la acelerometría se conforma como un instrumento capaz de proporcionar valoraciones válidas y confiables sobre el patrón de actividad física así como también de la actividad física total (Rowlands y Eston, 2016). En este sentido, consideramos las sesiones de Educación Física importantes para el cumplimiento del cómputo semanal de AFD según las recomendaciones de salud, y no, para priorizar unos contenidos respecto a otros; ya que, de manera indirecta, todos conducen a una mejora del estado de salud (Martínez-Matínez et al., 2012).

2.1.3. AFD en los niños en edad escolar y las percepciones de los agentes socializadores

Como se ha observado, hoy en día existe una considerable proporción de alumnado que no realiza la suficiente AFD para mejorar o mantener su salud o para consolidar y crear hábitos de práctica física (Nuviala, Ruiz-Juan y Montes, 2003) a pesar de conocer los beneficios de esta variable. En este cometido, deben tenerse en cuenta otros ámbitos sociales como pueden ser las familias, comunidades locales u otros profesionales para alcanzar los beneficios de la AFD, pues no es posible alcanzar los resultados deseados únicamente con las clases de Educación Física (Contreras, González, Pastor y Martínez, 2007). Este planteamiento es compartido por Trost (2004), quien considera imprescindible compartir los cambios que se producen en el alumnado con todos los agentes socializadores que han de intervenir en el proceso educativo.

De tal modo que los agentes de socialización cumplen una función determinante desde los primeros años de vida de sus hijos, como por ejemplo: fomentando la participación de éstos en actividades deportivas. A pesar de ello, dicha capacidad influenciadora se ve resentida significativamente durante la etapa adolescente. De hecho, las investigaciones con población adolescente señalan que en este periodo la tasa de abandonos de práctica de AFD es muy relevante, y que además, han reducido de forma significativa la vinculación familiar que tenían en su infancia y su capacidad de dejarse influenciar por las actitudes y comportamientos de sus padres relacionados con la actividad física y la salud (Suárez y Parra, 2005).

Por este motivo, al mismo tiempo que se trabaja para superar las limitaciones que presenta el sistema educativo en su objetivo de promocionar la participación de niños y jóvenes en AFD dentro y fuera del horario escolar, resulta imprescindible incorporar a los padres en cualquier medida relacionada con estimular la adquisición y mantenimiento de estas conductas en sus hijos desde el primer momento. Siendo necesario conocer la forma que tienen los padres de concebir las AFD, y particularmente las de sus hijos, ya que esta concepción es clave

para determinar tanto las actitudes de los propios niños y jóvenes como su tipo y grado de participación en estas actividades (Fernández, Contreras, Sánchez y Fernández-Quevedo, 2002).

Se puede presuponer que los padres ya conocen aspectos como la cantidad de actividades físicas y deportivas que hacen sus hijos, al igual, que aquellos niveles considerados necesarios para mantener un estilo de vida saludable; sin embargo, estas percepciones de los padres habitualmente no coinciden con la realidad (Suárez y Parra, 2005; Reverter, Montero, Hernández, Jové y Coiduras, 2013). Como demuestra la NASPE (2003), el 75% de los padres con hijos de entre 12 y 17 años pensaban que sus hijos realizaban la actividad física necesaria para mantener un estilo de vida saludable, cuando la mayoría de ellos no alcanzaban el mínimo exigido (>30 minutos al día). La mayoría de los padres tampoco llegaban a los niveles mínimos de práctica, sin embargo, el 88% de ellos sí que creía estar haciendo la actividad suficiente.

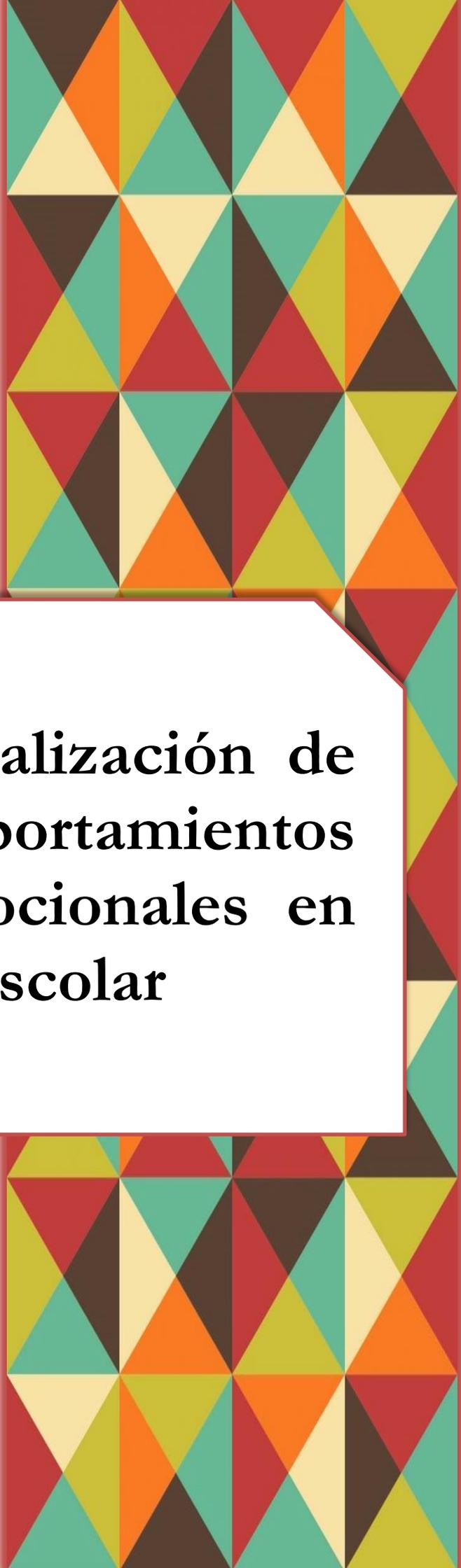
En otra investigación, se relacionaron los perfiles motivacionales de los padres con la percepción que estos tenían de la práctica de actividad física de sus hijos, y la importancia y el apoyo dado a la actividad física por parte de sus hijos; donde los niños percibían su competencia y el valor de su propia actividad física en función de las expresiones empleadas por sus padres. Afirmaron que los padres altamente autodeterminados percibían a sus hijos como más competentes en actividad física que los padres moderadamente autodeterminados y no autodeterminados (Naisseh, Martinent, Ferrand y Hautier, 2015). Para estos autores puede deberse la variación en dichas percepciones a la presión ejercida sobre sus hijos para que realicen actividad física, donde los no autodeterminados sí presionaban porque ellos mismos estaban involucrados en su propia actividad física, en parte debido a la presión externa, y los altamente autodeterminados preferían que eligieran voluntariamente la actividad a participar. También, Lakes et al. (2017) analizaron en una muestra de niños en edad preescolar con trastornos del desarrollo neurológico el cuestionario PPPAS (Parent Perceptions of Physical

Activity Scale), que trata de estudiar las percepciones de los padres sobre la AF de sus hijos. Los resultados de este estudio mostraron que las puntuaciones producidas por el PPPAS-Preescolar tuvieron una buena consistencia interna, así como suficiente validez concurrente, discriminante y predictiva, es decir, que las percepciones de los padres se correspondían con los datos obtenidos por las evaluaciones del índice de masa corporal, las habilidades de adaptación de los niños (Vineland Adaptive Behavior Scales) y unas preguntas relacionadas con la actividad física actual y la participación deportiva de sus hijos.

Cabe destacar la revisión sistemática que realizaron Rietmeijer-Mentink, Paulis, van Middelkoop, Bindels y van der Wouden (2013) para conocer las diferencias entre la percepción de los padres y el estado real del peso de los niños. Concluyeron que la percepción errónea de los niños con sobrepeso era mayor para los padres con hijos de 2 a 6 años que para los padres con hijos mayores de esa edad. Además, no hallaron diferencias significativas en la sensibilidad o especificidad para los diferentes puntos de corte del sobrepeso o entre el año de publicación de los estudios.

Así, tratando de fomentar eficazmente la AFD se deben crear métodos creativos y eficientes de evaluación del conocimiento y de las actitudes que tienen los padres, en relación a la participación en estas actividades y a los factores que la condicionan (Suárez y Parra, 2005; Reverter et al., 2013). No obstante, hay que comprender que los patrones de actividad física y deportiva de niños y adolescentes se ven también afectados por factores externos al entorno familiar; de modo que las estrategias de estímulo deben ser coordinadas por la escuela, el grupo de pares, los programas extracurriculares de actividades físicas y deportivas, los servicios de salud comunitarios y los propios padres. De cualquier forma, los patrones de comportamientos sedentarios comienzan a desarrollarse en la infancia (11-12 años) y durante la adolescencia ya tienen niveles preocupantes, cuando los padres ya no son tan influenciadores. Por este motivo, las diferentes medidas diseñadas con AFD que fomenten y

apoyen estilos de vida activos en el día a día de los niños, debe de iniciarse a una edad temprana (Reverter et al., 2013).



2.2. Contextualización de los comportamientos socioemocionales en la edad escolar

2.2. Contextualización de los comportamientos socioemocionales en la edad escolar

Como se ha visto en el apartado anterior, la práctica de AFD es un factor que afecta positivamente al estilo de vida de la persona; pero junto a éste, la prevención de conductas de riesgo, el cuidado y promoción de la salud y la calidad de vida son otros aspectos que también están ligados al estilo de vida de cada individuo (Muñoz, de Los Fayos y Chirivella, 2014). Cantón y Sánchez-Gombau (1998), resaltaron la importancia del desarrollo de habilidades, actitudes, hábitos y conductas saludables desde edades tempranas, para evitar la proliferación de aquellas que desencadenen cierto riesgo psicosocial. Ciertamente es que las edades tempranas son consideradas un periodo clave para el desarrollo de la vida, Delgado y Contreras (2008) afirmaron que las dificultades de relación social en la infancia están vinculadas con problemas escolares (como por ejemplo, bajo rendimiento, absentismo escolar o abandono prematuro del sistema educativo); en la adolescencia con problemas externalizados de conducta antisocial y delincuencia en el caso de aquellos niños que han sido rechazados en la infancia por su conducta agresiva y disruptiva; y durante el ciclo vital con dificultades psicológicas, baja autoestima, ansiedad, sentimiento de soledad, y síntomas depresivos en aquellos niños caracterizados por un patrón de retraimiento y ansiedad en los años escolares. Prestando atención a los datos arrojados por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, el 49 % de los escolares admitió haber sido criticado insultado en el centro mientras que un 13 % reconoció haber agredido a sus compañeros (Ruiz et al., 2006). Según estudios realizados en Latinoamérica, el 71 % de los estudiantes admitieron haber sido agredidos verbalmente en alguna ocasión o hasta un 36 % indicó haber recibido o proporcionado peleas durante el horario lectivo (UNESCO, 2001).

En todo este tiempo, son numerosas las investigaciones que señalan como consecuencias positivas la relación existente entre competencia social y otros comportamientos como los logros escolares, los logros sociales y el ajuste personal y social; o como las consecuencias

negativas de la inhabilidad interpersonal en las personas pueden mostrarse tanto a corto plazo durante la infancia, como a medio-largo plazo durante la adolescencia y vida adulta (Bravo y Herrera, 2011). A causa de las evidencias encontradas en los últimos años sobre la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo infantil y su influencia en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social, se ha incorporado su enseñanza al sistema educativo; cuyo aprendizaje contribuye tanto a su formación integral, con su proceso de desarrollo social y personal, como al desarrollo de una convivencia escolar apropiada (Bravo y Herrera, 2011).

Para comprender mejor este concepto de convivencia escolar, Benítez, Tomás y Justicia (2005) consideraron que esta convivencia escolar se genera gracias al perfeccionamiento de las habilidades sociales de los componentes de la comunidad educativa, mediante la formación de alumnado y profesorado; y gracias al progreso de las habilidades sociales de los participantes, se podrían alcanzar las adecuadas relaciones interpersonales; siendo ambos aspectos, habilidades sociales y relaciones interpersonales positivas, elementales para establecer un buen clima de convivencia (véase Figura 1). Estos autores, de todos los factores influyentes en un clima de convivencia positivo destacaron el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales, las cuales permiten generar unas relaciones interpersonales de calidad en la institución, además de posibilitar un clima escolar concreto que a su vez influye recíprocamente sobre dichas relaciones.

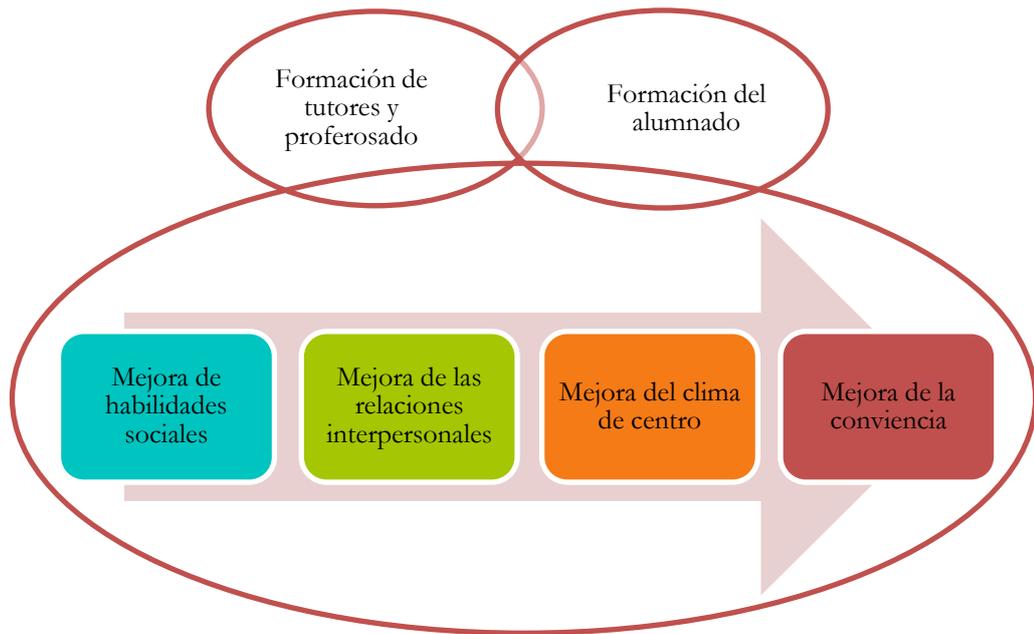


Figura 1. Formación de la comunidad educativa como elemento facilitador de una adecuada convivencia escolar (Benítez et al., 2005).

Centrándonos en indagar algo más en estos elementos que hemos descrito, Roca (2005) subrayó que las habilidades sociales y relaciones interpersonales son esenciales para nuestro día a día:

- Ser socialmente hábil favorece la mejora de nuestra calidad de vida, en la medida en que ayuda a sentirse bien y obtener aquello deseado.
- El déficit de habilidades sociales suele conllevar emociones negativas (como frustración o ira), e inclusive, sentirnos rechazados, infravalorados o desatendidos por el resto.
- Aquellas personas que poseen pocas habilidades sociales tienen una mayor tendencia a padecer alteraciones psicológicas, como la ansiedad o la depresión, o determinadas enfermedades psicosomáticas.
- Las relaciones interpersonales son la principal fuente de bienestar de las personas, aunque por otro lado, puedan llegar a ser la mayor causa de estrés y malestar.
- Relacionarse satisfactoriamente con otras personas contribuye a la autoestima.

De este modo, las relaciones entre compañeros son cruciales en el desarrollo de habilidades sociales y sentimientos personales, y por tanto, esenciales para el crecimiento personal y el ajuste producido a lo largo de los años (Hansen, Nangle y Meyer, 1998). Por su parte, Cornejo y Redondo (2001) desarrollaron otro elemento comentado como es el concepto de clima escolar, interpretándolo como la percepción que tienen las personas sobre las relaciones interpersonales establecidas en el contexto escolar, bien a nivel de aula o centro, y el entorno en donde estas interacciones tienen lugar. Este clima escolar es uno de los aspectos condicionantes para la convivencia de un centro y es clave para trabajar en un clima de respeto mutuo donde se fomentan las relaciones positivas y sanas tanto a nivel de profesorado como de alumnado; evitando las situaciones de violencia que contaminan dicha convivencia escolar (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007).

Atendiendo al término convivencia escolar, Sandoval (2014) afirmó que su origen reside en la interrelación entre los diferentes componentes de una institución educacional en donde se incide considerablemente sobre el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los estudiantes. Con una convivencia escolar sana, en concordia, en armonía, se repercute directamente en la calidad de vida de todos los participantes de la comunidad educativa, en los efectos de los aprendizajes, en la gestión del conocimiento y en el perfeccionamiento de la calidad educativa. Cabe destacar en la convivencia escolar dos enfoques, el formativo y el preventivo. El enfoque formativo, se debe a su consideración como base para la formación ciudadana, al resultar fundamental para el desarrollo integral del alumnado; quienes deben aprender diversos conocimientos, habilidades, valores, principios enseñados por los docentes para poder vivir adecuadamente en sociedad. El otro enfoque, el preventivo, trata de construir en el alumnado pensamiento crítico y autónomo, con la meta de que sean capaces de tomar decisiones personales responsables, anticipándose a situaciones de amenaza o que perturben la convivencia pacífica con sus pares (Sandoval, 2014). Con esta visión, una convivencia escolar

positiva, se considera un medio muy efectivo para la formación completa de personas y la prevención de conductas disruptivas o que alteran la convivencia.

Esto resulta un tema de considerable relevancia, y por ello, en los centros escolares hay una preocupación constante por estos cambios existentes en la conducta antisocial de los niños y jóvenes, debido a sus consecuencias para el desarrollo futuro del adolescente y para sus relaciones con personas significativas de su entorno, especialmente con sus profesores, iguales o miembros de su familia (Rodríguez y Torrente, 2003). Pese a la labor educativa de los agentes sociales, las investigaciones informan sobre la conflictividad escolar han aumentado tanto a nivel nacional como internacional (Álvarez-García et al., 2007; Inglés et al., 2008; Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascual, 2013). Del incremento en el número de hechos conflictivos e incluso violentos que se presentan en los centros educativos españoles, se prevé que dichas situaciones vayan en aumento (Fernández, 2004; Martínez-Otero, 2005).

Por tanto, la educación tiene como fin esta convivencia positiva desde los primeros años de escolarización, y no, hay que enfocarla como herramienta para solucionar determinadas situaciones conflictivas. De hecho, en el actual currículum se alude al desarrollo de la capacidad y competencia social como una de las capacidades a desarrollar en todos los alumnos y alumnas. En el presente trabajo, nos concierne la dimensión psicoeducativa del concepto de convivencia, pues se refiere al análisis de los sentimientos y emociones necesarios para poder relacionarse bien con las personas; se trata de una dimensión social y moral (Bravo y Herrera, 2011).

2.2.1. Comportamientos socioemocionales destacables para la mejora de la convivencia escolar

2.2.1.1. Conductas prosociales y antisociales

La conducta prosocial es considerada como cualquier comportamiento que se realiza voluntariamente en beneficio de los demás sin importar si repercute en nuestro propio bien (Pacheco, Rueda y Vega, 2013). Por el contrario, las conductas antisociales son aquellos comportamientos que incumplen las normas o leyes establecidas (Justicia et al., 2006). Para lograr el desarrollo de respuestas de preocupación por los demás y de comportamientos prosociales, la emoción posee un papel muy destacable; pues aquellas personas capaces de regular su respuesta emocional vicaria (vivencia de emociones y sensaciones a través de historias ajenas) tienen una mayor probabilidad de sentir simpatía hacia las necesidades de otros, lo cual, facilita la conducta prosocial (Pacheco et al., 2013).

Habitualmente, los psicólogos especializados en la edad infantil y juvenil han focalizado sus investigaciones en el estudio de la conducta agresiva y antisocial, pero esta tendencia está cambiándose por el análisis y conocimiento de la conducta prosocial, la cual, resulta transcendental para la formación de las relaciones interpersonales positivas y el mantenimiento del bienestar personal y social; pudiéndose definir como una conducta voluntaria dirigida a beneficiar a otros (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006). Igualmente, González, Saura, Rodríguez y Guadalupe (2010) dentro del marco de las relaciones sociales, concluyen que la conducta agresiva y la conducta prosocial juegan un papel clave en el bienestar físico y psicológico de los adolescentes. Los estudios señalan que durante los últimos años de la infancia y los primeros de la adolescencia, la respuesta prosocial se vuelve relativamente estable y se estimula cuando el desarrollo psicológico conlleva procesos atencionales y evaluativos, razonamiento moral, competencia social y capacidad de autorregulación (Caprara, Steca, Zelli y Capanna, 2005). Inclusive, dicho comportamiento prosocial actúa como barrera ante problemas de

comportamiento y depresión durante la adolescencia, predisponiendo a un ajuste personal y social de las personas (Cañamás, 2002; Tur, 2003).

En base a diversas investigaciones, el comportamiento prosocial tiene una relación positiva con las habilidades sociales, la aceptación y popularidad entre los compañeros, la asertividad y los indicadores del rendimiento académico (calificaciones escolares y repetir un curso académico); y negativa con la inadecuación social, soledad, ansiedad social, agresividad y comportamiento antisocial. También, se postula que aquellos niños y adolescentes populares o aceptados por sus compañeros obtienen un mayor refuerzo social, que mejora su adaptación tanto en las áreas sociales como en las personales y escolares. Chalco y Medina (2016) demostraron relaciones positivas entre la conducta prosocial y la responsabilidad, mejorando con su desarrollo las relaciones interpersonales, los resultados académicos y una mayor eficacia y adaptabilidad ante las situaciones novedosas. De igual manera, destaca la relación que se ha demostrado entre la conducta prosocial y la empatía en diferentes estudios, los resultados de Sánchez-Queija, Oliva y Parra (2006) mostraron que la empatía era la variable con mayor varianza que explicaba la ecuación de regresión sobre la conducta prosocial; siendo de consistencia superior aquellos datos que relacionan empatía con conducta prosocial, especificando mejores valores de consistencia para la empatía situacional (se siente más o menos empatía en base a la situación de referencia) en lugar de la disposicional (las personas son más o menos empáticas, sin considerar los aspectos situacionales que implican contextos físicos o relaciones sociales). Por contra, el comportamiento antisocial se vincula positivamente con la agresividad, inadecuación social, presunción altivez, soledad y ansiedad social; y negativamente con la sumisión y asertividad (Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003; Inglés et. al, 2009).

En lo referente a las diferencias de género en la conducta prosocial, hasta la fecha los datos obtenidos son diversos. Por un lado, no se han encontrado diferencias entre ambos géneros

en la tendencia a ayudar o compartir, y por otro lado sí que se han hallado mayores niveles de prosociabilidad en el género femenino y niveles superiores de conducta antisocial en el masculino, ya sea en la infancia o edad adulta (Pacheco et al., 2013; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009).

Igualmente, volvemos a encontrar discordancias en los resultados en función de la edad. Eisenberg y Fabes (1998) hallaron un incremento considerable de la conducta prosocial entre los años escolares y los adolescentes, pero sin diferencias entre los 13 y los 17 años. Otros han demostrado una disminución de la prosocialidad durante la adolescencia, tanto a nivel cognitivo como comportamental (Pakaslahti, Karjalainen y Keltikangas-Järvinen, 2002). O por otra parte, el aumento de los niveles de prosocialidad en la adolescencia debido a la mayor complejidad de los razonamientos morales, a la vez que se acrecienta la necesidad de coherencia entre pensamiento y comportamiento (Shaffer, 2002).

2.2.1.2. Empatía

Una capacidad significativa para favorecer este clima positivo y la convivencia es la empatía. Se trata de un concepto multidimensional constituido de dos factores, uno cognitivo y otro emocional. El primero se relaciona con la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de lo que se observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria; y el segundo componente hace referencia a la reacción afectiva de compartir su estado emocional, como pueden ser alegría, tristeza, miedo, rabia o ansiedad (Davis, 1980; Zapata y Castaño, 2013). De acuerdo a la interpretación conceptual de Davis (1983) los factores cognitivos y emocionales de la empatía están a su vez relacionados con variables como la conducta prosocial, el razonamiento prosocial (razonamiento hedonista, centrado en la necesidad del otro, orientado a la aprobación, estereotipado e internalizado), la agresividad y la inestabilidad emocional.

Si bien, la empatía es considerada un elemento básico del funcionamiento social normal, el cual, propicia una base para la conducta prosocial, mantiene las relaciones sociales y mejora el bienestar psicológico (Eisenberg, 2000; De Corte et al., 2007). Además, está influenciada por el aprendizaje recibido, las experiencias y el ambiente en el que se vive; de forma general, se puede aprender a ser empático e incluso, mejorarlo e interiorizarlo pero también influyen factores biológicos (Albiol, 2011). Los diversos estudios afirman que consiste en un mecanismo regulador, favoreciendo la conducta prosocial e inhibiendo la agresividad, o sea, disminuye la violencia (Mestre, Samper y Frías, 2002). Por ello, para el ámbito social resulta un factor transcendental, al margen de la predisposición biológica (Albiol, 2011).

A pesar de la dificultad para evaluar la empatía por ser un constructo muy amplio, se han elaborado diversos cuestionarios y escalas para valorarla y comprenderla mejor desde distintos campos de estudio como la neuropsicológica y la sociología (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008). Estos últimos años, se ha incrementado el interés por justificar de forma empírica la relación entre la empatía y otras variables en edades tempranas (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006), apareciendo estudios que concluyen con el importante papel de la empatía como motivadora de la conducta prosocial e inhibidora de la conducta agresiva (Pastor, 2004); y demuestran correlaciones positivas entre la empatía y el comportamiento prosocial en niños y adolescentes (Mestre, Frías y Samper, 2004; Sánchez-Queija et al., 2006). En aquellas investigaciones relacionadas con empatía y aceptación en el grupo de iguales (ya sea la amistad entre pares o las relaciones familiares), revelan una mayor empatía para aquellos con alto nivel de aceptación de sus iguales (Avgitidou, 2001; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006). También, se ha mostrado la correlación positiva entre la empatía y la estabilidad emocional en niños y adolescentes (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006) pues componentes emocionales de felicidad y enfado durante la infancia han sido relacionados con la empatía (Schultz, Izard y Bear, 2004). En adolescentes, Tur, Mestre y Del Barrio (2004)

consideraron a la estabilidad emocional como un factor básico para establecer relaciones de empatía, al contrario que Del Barrio, Aluja y García (2004) que no hallaron correlaciones significativas. Por otra parte, se han presentado correlaciones negativas significativas de la empatía con la conducta antisocial (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004; Calvo, González y Martorell, 2001) y la agresividad física y verbal (Mestre et al., 2002; Mestre et al., 2004).

En cuanto a las diferencias de género, se ha constatado una mayor disposición empática en las chicas (Albiol, 2011; Gorostiaga y Balluerka, 2014) que se correlaciona con niveles más bajos de agresividad (Singh-Manoux, 2000) en comparación con los chicos. Y es más, los resultados obtenidos por Garaigordobil y Maganto (2011) demostraron que las chicas tenían valores significativamente superiores en empatía en todas las edades. Calvo et al. (2001), afirmaron que la empatía en las chicas sí que aumentaba con la edad pero en los chicos se mantenía.

Siguiendo a Sánchez-Queija et al. (2006), estas desigualdades en el género están relacionadas con los procesos de socialización y se incrementan progresivamente con la edad, generalmente las chicas han recibido una acentuada presión que las hace valorar todo lo vinculado con las relaciones sociales, los aspectos afectivos y la consideración hacia los demás, que les conlleva a ser más empáticas que los chicos y que conforme pasa el tiempo, las diferencias de género se acentúan según avanzan los años a causa de una mayor empatía en ellas y una menor prosocialidad en ellos (Sánchez-Queija et al., 2006). Esto puede sugerir que la empatía vaya desarrollándose conforme avance la edad y que las relaciones entre ésta y otras variables se vayan estabilizando con el paso de los años (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006).

Con estos resultados demostrados sobre la empatía, se manifiesta la importancia de promover y evaluar las habilidades cognitivas y afectivas de esta variable para favorecer el proceso de socialización de la personalidad en la infancia y juventud.

2.2.1.3. Violencia

Es muy importante tener en cuenta la edad de inicio de las conductas agresivas, pues suelen comenzar a manifestarse durante la infancia, mantenerse en la adolescencia y normalmente desencadenar en el desarrollo de algún trastorno antisocial en la edad adulta (Huesmann, Eron y Dubow, 2002). Si estas conductas son declaradas frecuentemente desde la infancia y generalizables en los distintos ambientes de interacción, existe un mayor riesgo a desarrollar el problema (Muñoz et al., 2014). Las consecuencias demostradas de sufrir experiencias de violencia, o incluso, observarlas son muy negativas para el desarrollo infantil y adolescente (Mena, Baena, Espejo y Torres, 2010).

En los últimos años, se ha constatado una creciente preocupación por la violencia escolar tanto en escuelas como institutos. Estas conductas afectan gravemente a las relaciones interpersonales entre docentes y discentes imposibilitando que la enseñanza sea dada con normalidad (Smith y Brain, 2000; Trianes, 2000). Debido a su elevada incidencia (Solberg y Olweus, 2003) como a las consecuencias negativas que tienen para víctimas y agresores (Estévez, Musitu y Herrero, 2005), se han incrementado las investigaciones para averiguar los factores que influyen en su desarrollo, puesto que aún no se ha encontrado una solución y resultan aún más preocupantes sus datos de prevalencia (Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, Molina-Saorín y Bazaco, 2017).

A aquellos estudiantes que muestran problemas de conducta agresiva y antisocial durante la niñez y adolescencia, se les asocia con otros comportamientos como escasa autoestima, falta de comprensión y control de su conducta, rebeldía hacia las normas establecidas, manifestación de una mayor agresividad social, baja consideración y respeto hacia los demás, enfrentamiento con las personas, mayor desconfianza, reducción de su relación con los iguales, desvinculación de los objetivos escolares o inestabilidad emocional (Mestre, Samper, Tur, Cortés y Nácher, 2006). Cabe destacar la vinculación existente entre la empatía y la

violencia escolar (Nolasco, 2012), aquellas personas que poseen valores bajos de empatía tienen mayor probabilidad de tomar parte como agresores en situaciones de acoso escolar, frente a personas con altas puntuaciones. Esto tiene sentido si atendemos a las teorías existentes sobre el posible rol inhibitorio de la empatía hacia la agresión (como la de Feshbach y Feshbach, 1969), centrándonos en la perspectiva emocional y dejando a un lado la cognitiva, la observación de las señales de sufrimiento y dolor de una víctima de agresión se deben de mostrar como inhibitorias cuando el agresor comparte el malestar de la víctima o experimente una respuesta emocional reactiva de preocupación empática, incluso si es el propio observador el que está agrediendo.

Atendiendo a las diferencias según el género, los chicos se involucran más en los malos tratos, especialmente cuando se toma la perspectiva de los agresores en vez de observadores. Aunque para algunos tipos de abuso verbal, sobresalen las chicas (Defensor del Pueblo, 2007). Además, se ha demostrado que los chicos tienen puntuaciones más altas en diferentes tipos de violencia (violencia del alumnado, violencia del profesorado, y violencia a través de las TIC), y sin embargo, las chicas les superan en los valores de interrupción en el aula (Campos, Juste y Rodríguez, 2017).

En cuanto a la edad, encontramos diferentes resultados. A mayor edad se incrementan la realización de conductas violentas, excepto la variable de interrupción en el aula que los valores mayores se suelen producir a los 13 años (Campos et al., 2017). Según Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras (2007) la violencia escolar tiene una tendencia evolutiva, en los niveles inferiores destacan las agresiones directas, sobretodo de tipo físico, cambiándose en Secundaria agresiones de tipo indirecto, subrayando el incremento significativo de las agresiones verbales y de exclusión social (Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003). En base al estudio del Defensor del Pueblo (2007), los malos tratos son más habituales en los primeros cursos de la Educación Secundaria, aunque hayan modificaciones en función

de los tipos de maltrato y el género del alumnado; sin embargo, la mayoría de los resultados con alumnado de Primaria, ubican el maltrato escolar en los dos últimos cursos de esta etapa (Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006).

Estos resultados sobre las distintas variables socioemocionales mostrados, han permitido evidenciar tanto a nivel general como diferenciando por género o edad, que se tratan de variables a tener en cuenta para regular la convivencia en los centros educativos; y sobre ellas, debería trabajarse con acciones de prevención e intervención dadas las consecuencias individuales y grupales que pueden llegar a suceder, y que son tanto perjudiciales como entorpecedoras del óptimo desarrollo socioemocional del alumnado y para alcanzar un aprendizaje de calidad (Campos et al., 2017).

2.2.2. Comportamientos socioemocionales en niños en edad escolar y las percepciones de los agentes socializadores

En el desarrollo de toda persona se produce paralelamente la internalización de valores y criterios, así como la cultura y orden social, los cuáles, provienen de la sociedad en la que crece, se desarrolla y de la que aprende junto a su entorno familiar próximo (Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007). Según autores como Bandura (1986) y Hoffman (2002), los padres ejercen un papel fundamental en la promoción y desarrollo de las conductas prosociales a lo largo de la infancia y la adolescencia de sus hijos. Igualmente, Doyle, Moretti, Brendgen y Bukowski (2004) y Richaud de Minzi, Lemos y Mesurado (2011) destacaron la importancia de la calidad en las relaciones de los padres con su hijo, en el aprendizaje y modelado de cómo expresar e interpretar las emociones durante la infancia media y tardía, como un predictor del ajuste del niño; y como afirmó Alvarado (2012) la familia es el mediador afectivo que más vinculado se haya con la conducta prosocial y altruista.

Atendiendo a estas reflexiones, nos resulta interesante considerar si las percepciones que poseen los padres sobre los comportamientos socioemocionales de sus hijos se suelen corresponder con los propios comportamientos que los hijos llevan a cabo. A pesar de la escasez de investigaciones de este tipo, Grolnick, Ryan y Deci (1991) analizaron las dimensiones de la autonomía demostraron relaciones positivas entre las percepciones del padre y madre con las de sus hijos. Por otra parte, se evidenció el vínculo entre la percepción de los niños de empatía parental y de su propia empatía (Richaud de Minzi 2006), aunque son escasos los estudios realizados sobre la familia y su influencia en el desarrollo de la conducta prosocial y la empatía en la niñez media y tardía (Valiente et al., 2004; Richaud de Minzi, 2006). Por lo que son necesarios, trabajos donde se analicen las diferencias entre la percepción que los padres tienen de los comportamientos prosociales y empáticos de sus hijos junto con las percepciones que los hijos tienen de sus propios comportamientos, para tener una contrastación más objetiva de estos.

Además, reflexionado sobre el nivel de conciencia que tienen los padres de los actos violentos de sus hijos, se encontró que los padres sí son conscientes de los actos violentos que ocurren en las escuelas, e incluso destacan como causas principales la influencia de los compañeros (82.8%) y la exposición a películas violentas (85.2%); y el 84% de los niños informan de ello a sus padres, mientras que el 61.4% cree que sus hijos les reportarán si cometen violencia en las escuelas (Ojo, Akintomide y Omoyemiju, 2011). Igualmente son limitados los trabajos que analizan la violencia escolar y su relación con el contexto familiar, nos encontramos estudios sobre las variables influyentes en la relación entre los padres y conductas agresivas del adolescente, aun sabiendo que algunas variables individuales como la baja autoestima o la actitud negativa del adolescente contribuyen al desarrollo de estas conductas ante las autoridades institucionales (Molpeceres, Lucas y Pons, 2000).

El interés por estudiar las variables familiares se debe tanto a la influencia directa que puede tener en la violencia escolar como al hecho de que pueda afectar en determinadas variables individuales relacionadas directamente con estas conductas (Cava, Musitu y Murgui, 2006). Un ejemplo de ello son los estudios de Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner (1991) y Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón (1996) donde apuntan que la escasa presencia física o accesibilidad de los padres, junto con su falta de supervisión, más la ausencia de comunicación con los hijos sobre sus actividades de la vida diaria, están vinculadas a la realización de conductas de riesgo o de carácter antisocial y las relaciones sociales con iguales conflictivos de sus hijos. De modo que este tipo de investigaciones hacen reflexionar sobre el valor que tiene la familia como influencia para el establecimiento de facetas del desarrollo sociopersonal del individuo (Sánchez-Queija et al., 2006). Y es que no son muchos los estudios existentes sobre este tema ni tampoco sobre las variables concretas que hemos destacado en el presente estudio, por ello, debido a la importancia que tiene las diferencias entre las percepciones de los padres con la situación comportamental real de sus hijos para el entorno social, destacamos la profundización sobre este tema apenas explorado. Por tanto, con estas evidencias sobre la actual situación socioemocional de los niños en edad escolar se entiende como un problema social y precisa de un planteamiento integral, o sea, debe ser percibido desde una perspectiva social, familiar y escolar.



2.3. Psicología Positiva

Basándonos en la definición de salud ofrecida por la OMS (2018) como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”, consideramos la salud mental como un elemento fundamental e integral de la salud. Asimismo, al establecer esta salud mental como “un estado de bienestar en el que la persona realiza sus capacidades y es capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir a su comunidad” (OMS, 2018), entendemos que la salud mental es clave para el bienestar a nivel individual y social. De este modo, salud mental y bienestar, resultan esenciales para diferentes acciones como son nuestra capacidad personal y colectiva de pensar, mostrar sentimientos, interactuar con las personas o gozar de la vida. En base a ello, la difusión, restablecimiento y cuidado de la salud mental son preocupaciones indispensables de todas las personas y sociedades (OMS, 2018).

A lo largo del tiempo, debido a la complejidad del concepto de bienestar, éste ha sido enfocado desde diversos puntos de vista. En las últimas décadas, desde la Psicología, este interés en fomentar el bienestar humano se ha conceptualizado atendiendo fundamentalmente a dos perspectivas: la eudaimónica (manifestada también como bienestar psicológico) y la hedónica (también conocida como bienestar subjetivo) (Balaguer, 2013; De Embún, 2017; Ryan y Deci, 2001). Desde la perspectiva eudaimónica, se estima que el óptimo funcionamiento psicológico genera el bienestar en los seres humanos, y que la eudaimonia se produce en las personas al alcanzar una realización íntegra de ellas mismas (Waterman, 1993). Ryan y Deci (2001), comprenden el bienestar como autorealización y plenitud del ser, surgiendo en la persona al realizar actividades autónomamente y en consonancia con su sistema de valores. Los indicadores de bienestar psicológico más frecuentes son la vitalidad subjetiva y autoestima (Balaguer, 2007). Por otro lado, desde la perspectiva hedónica, se postula que las personas desean básicamente la consecución del placer y minimizar o evitar el dolor en los distintos aspectos de la vida para estar más satisfechas (Ryan y Deci, 2001). Los

indicadores de bienestar subjetivo más destacables son el balance afectivo (la diferencia entre la frecuencia de emociones positivas y negativas) y la satisfacción con la vida (Lucas, Diener y Suh, 1996).

También, existen otros conceptos controvertidos relacionados con el bienestar como son la calidad de vida o la felicidad. Sobre la calidad de vida, predomina su concepción como un constructo multidimensional, un estado de satisfacción general proveniente del desarrollo de las potencialidades de la persona, y posee componentes objetivos (disponibilidad de bienes y servicios) y subjetivos (valoración de aquello relacionado con la propia vida) referentes a distintos ámbitos vitales. Como elementos objetivos se encuentra el bienestar material, las relaciones en armonía con el ambiente físico y social, y salud percibida objetivamente; mientras que los elementos subjetivos serían la intimidad, la expresión emocional, la productividad personal, la seguridad y salud percibida subjetivamente (Ardila, 2003; Cummins y Cahill, 2000; Moyano y Ramos, 2007). En lo referente a la felicidad, Diener, Suh, Lucas y Smith (1999), estimaron que debía estar compuesta por: frecuentes experiencias de afecto positivo (por ejemplo: alegría o amor); pocas experiencias de afecto negativo (por ejemplo: tristeza o dolor); y elevados niveles de satisfacción vital (comprendida como la valoración de la vida de una persona con una evaluación cognitiva global). O sea, una persona es feliz cuando posee pocas experiencias negativas y muchas positivas, y además, se percibe completamente satisfecha con su vida. Sin embargo, no hay un indicador objetivo sobre la felicidad, sino que se logra subjetivamente con el auto-informe que realiza una persona sobre sí misma (Lyubomirsky, 2008).

En relación con estos constructos, es donde la Psicología Positiva (PP) e Inteligencia Emocional (IE) coinciden y dirigen su interés “hacia el estudio del bienestar en sentido amplio” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Ambas teorías son procedentes de la Psicología y destacan desde hace años por su reconocimiento educativo (Hunter, 2000). Tanto

la PP como la IE, a la vez que fijan los medios a seguir, identifican los propósitos educativos; pues se centran en los estilos de vida considerados como positivos o saludables, y no en proponer modelos de aprendizaje (Egido, 2018). En el presente y siguiente capítulo, desarrollaremos los aspectos teóricos más importantes de ambas corrientes de estudio en base a nuestra investigación.

2.3. Psicología Positiva

La PP se contempla como un paradigma científico que posee modelos teóricos sólidos, programas de intervención comparados en diversos contextos e instrumentos de evaluación validados (Rodríguez y Ortín, 2016).

Constituye un campo complementario y de apoyo de la Psicología, que trata de comprender con el método científico aquellos procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas de las personas, permitiendo mejorar su calidad de vida y bienestar (Vera, 2006). Por su parte, Seligman, Parks y Steen (2004) argumentaban que debe ocuparse de construir competencias en lugar de corregir deficiencias, comprendiendo y creando emociones positivas para tener como meta hacer más felices a las personas; y así, tratar de complementar con lo ya conocido sobre reparar el daño y tratar enfermedades, para llevar a cabo el bienestar individual y comunitario.

Martin Seligman fue quién desarrolló esta rama de la Psicología denominándola “Psicología Positiva”. Y estableció sus bases en tres grandes bloques (Seligman, 2002):

- Las emociones positivas. A su vez, consideró que pueden centrarse en el pasado, presente y futuro. Estas emociones positivas son detalladas como reacciones breves que típicamente se experimentan cuando sucede algo que es significativo para la persona.

- Los rasgos positivos. Divididos en fortalezas y virtudes. Resultan propios de cada persona y pueden ponerse en práctica.
- Las instituciones positivas. Como pueden ser la familias, escuelas, negocios, comunidades, etc.

No podemos obviar en este pilar de la PP a las instituciones educativas. Según Palomera (2017), la escuela se considera el espacio en donde los niños tienen la oportunidad de aprender y desarrollar aquellas habilidades y conocimientos que les van a permitir adaptarse a la sociedad, siendo éste, el contexto más influyente durante su infancia tras la familia. De acuerdo con esto, no podemos eludir la relevante labor que posee la escuela, siempre que sea un lugar donde los niños sean felices, como también, se aprenda a ser feliz (López, Piñero, Sevilla y Guerra, 2011).

Más adelante, algunos autores afirmaron que estos tres bloques son complementarios ya que se relacionan. Así, las instituciones positivas posibilitan el desarrollo de relaciones positivas, las cuales, facilitan el surgimiento de rasgos positivos y, a su vez, permiten el desarrollo de experiencias subjetivas positivas (Park y Peterson, 2003). A causa de estos razonamientos, Seligman (2009) añadió como cuarto bloque denominado “relaciones positivas”, que implicaban todas las interacciones sociales que conlleven una reciprocidad de dos o más sujetos (por ejemplo, amistad, matrimonio o compañerismo) (véase Figura 2).

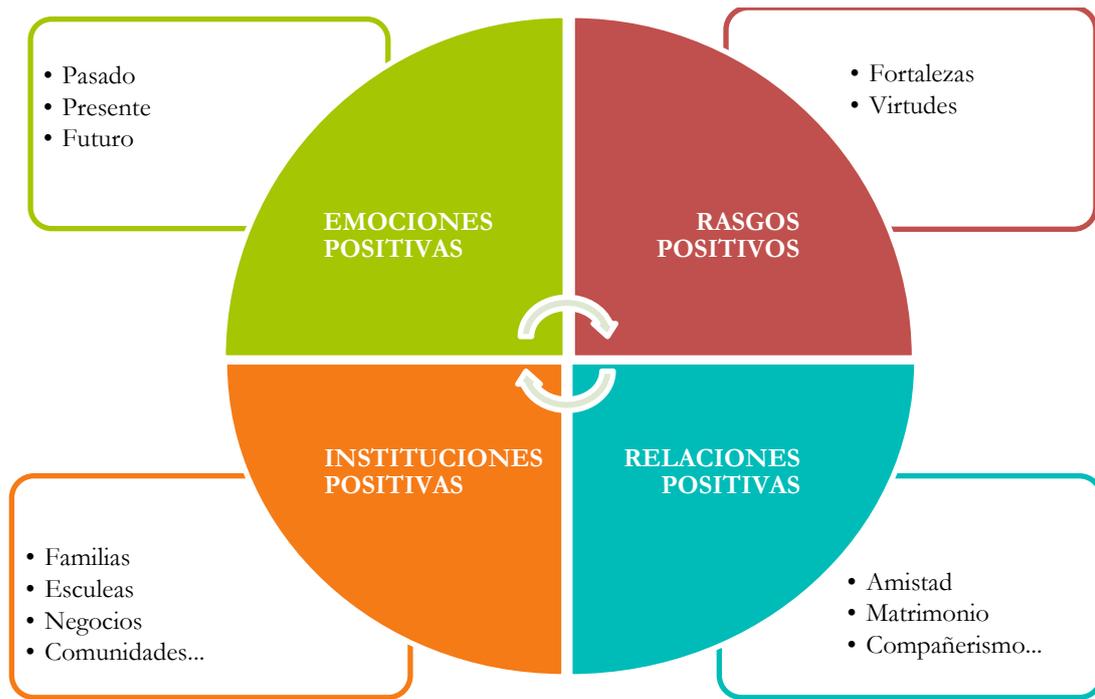


Figura 2. Pilares básicos de la Psicología Positiva (Seligman, 2009).

Para Seligman (2002) y Fredrickson (2001) cuando las personas experimentan sentimientos positivos cambian sus formas de pensamiento y acción, mejorándose sus patrones de respuesta ante ciertas situaciones, gracias al perfeccionamiento de los propios recursos personales físicos, psicológicos y sociales. Estas emociones positivas mejoran la salud junto con el bienestar, y también, ayudan al crecimiento personal (Contreras y Esguerra, 2006).

Park, Peterson y Sun (2013), exponen que, aún, en ausencia de buen carácter las personas pueden llegar a estar contentas o ser felices, incluso el buen carácter puede actuar en contra del contexto interpersonal e institucional. No obstante, las personas logran su estado más óptimo cuando las instituciones, las relaciones, los rasgos y las experiencias se combinan, logrando de este modo el buen funcionamiento en la vida.

Por otra parte, Peterson y Seligman (2004) defienden el uso de las fortalezas de las personas para obtener niveles de bienestar superiores. En otras palabras, sugieren que las personas sean conscientes y conozcan sus potencialidades para aprender a usar sus fortalezas personales y que éstas actúen como transmisor del éxito personal y laboral (Jiménez, Alvarado

y Puente, 2013). Entre sus características, resaltan por ser “adquiribles, mensurables y son ejercitadas cuando el contexto las requiere, necesita o facilita” (Palomera, 2017). Las fortalezas consisten en procesos psicológicos que permiten desarrollar las virtudes. De manera que desarrollan una clasificación de 24 fortalezas, que se engloban en 6 virtudes humanas (Peterson y Seligman, 2004) (véase Tabla 1).

Tabla 1

Listado de Fortalezas identificadas por Peterson y Seligman (citado en Torres-Luque, Bonilla, y González, 2015).

VIRTUDES	FORTALEZAS
	FORTALEZAS COGNITIVAS (Implican la adquisición y el uso de conocimiento)
SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO	1. Curiosidad e interés por el mundo: <i>Apertura, flexibilidad, tolerancia a la ambigüedad.</i> 2. Amor por el conocimiento: <i>Disfrutar aprendiendo cosas nuevas y profundizando.</i> 3. Juicio/Pensamiento crítico/mentalidad abierta: <i>Mente sin prejuicios, abierta a contemplar las cosas desde perspectivas distintas.</i> <i>Juicio racional, no impulsivo, que no confunde los deseos y motivos personales con la realidad.</i> 4. Ingenio/Originalidad/Inteligencia práctica/Perspicacia: <i>Pronta adaptación a lo nuevo. Creatividad. Agudeza mental y sentido común.</i> 5. Inteligencia social/Inteligencia personal/Inteligencia emocional: <i>Conocimiento y conciencia de uno mismo y de los demás; empatía.</i> 6. Perspectiva: <i>La más cercana a la sabiduría. Visión del mundo profunda y útil para los demás.</i>
	FORTALEZAS EMOCIONALES (Comprenden el ejercicio de la voluntad para la consecución de metas antes situaciones de dificultad, externa o interna)
VALOR	7. Valor y valentía: <i>No amilanarse ante las dificultades, los retos y el dolor.</i> 8. Perseverancia, laboriosidad, diligencia: <i>Acabar lo que se comienza. Asumir proyectos y realizarlos.</i> <i>Flexibilidad.</i> 9. Integridad/Autenticidad/Honestidad: <i>Vivir de forma genuina y auténtica con respecto a las propias ideas.</i>

FORTALEZAS INTERPERSONALES
(Conllevan cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás)

- HUMANIDAD Y AMOR
10. Bondad y generosidad: *Actos buenos incluso con quienes no se conoce demasiado; valorar al otro y desear su bien.*
 11. Capacidad para amar y dejarse amar: *Valorar y cuidar las relaciones profundas con los demás.*
-

FORTALEZAS CÍVICAS
(Implican una vida en comunidad saludable)

- JUSTICIA
12. Civismo/deber/trabajo en equipo/lealtad: *Capacidad de integración en el grupo de forma leal y responsable.*
 13. Imparcialidad y equidad: *Guiarse por principios superiores a los sentimientos y prejuicios personales.*
 14. Liderazgo: *Capacidad para organizar y llevar a cabo actividades, para ser un dirigente efectivo y humano en el trato.*
-

FORTALEZAS ACTITUDINALES
(Protegen contra los excesos)

- TEMPLANZA
15. Autocontrol/Autorregulación: *Contención de los deseos, necesidades, emociones e impulsos cuando es necesario.*
 16. Prudencia/Discreción/Cautela: *Observar y razonar antes de actuar precipitadamente.*
 17. Humildad y modestia: *No necesitar el halago de los demás ni hablar en exceso de los logros.*
-

FORTALEZAS ESPIRITUALES
(Forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado al vida)

- TRASCENDENCIA
18. Disfrute de la belleza y la excelencia: *Emoción y disfrute en la belleza de las cosas y las personas en todos los campos.*
 19. Gratitud: *Conciencia de las buenas cosas que se reciben y responder a ellas.*
 20. Esperanza/Optimismo/Previsión: *Expectativas positivas sobre el futuro, y planificación para conseguirlo.*
 21. Espiritualidad/Propósito/Fe/Religiosidad: *Creencias sobre la trascendencia de la vida y del universo.*
 22. Perdón y clemencia: *Capacidad para olvidar el daño sin vengarse, clemencia.*
 23. Picardía y sentido del humor: *Saberse reír y hacer reír, ver el lado cómico de la vida.*
 24. Brío/Pasión/Entusiasmo: *Disfrutar de la vida, implicarse positivamente en lo que se hace.*
-

En base a este listado, algunas de las ventajas que se relacionan con el desarrollo de fortalezas resultan de interés para nuestro estudio. Las fortalezas de integridad, el trabajo en

equipo y las interpersonales, se han asociado a un incremento de empatía, apoyo y seguridad, y conformación de relaciones sociales positivas (Grinhauz y Castro, 2014; Ryan y Deci, 2000; Seligman, 2011). De igual modo, las fortalezas cívicas, se han vinculado a una mayor autorregulación, empatía y salud (Garaigordobil, 2006; Giménez, Vázquez y Hervás, 2010). La fortaleza de valor y valentía se ha vinculado a un incremento en la promoción de salud física y mental (Peterson y Park, 2006). La fortaleza de “picardía y sentido del humor” se ha relacionado con una mayor asertividad y competencia en contextos escolares y sociales; y la fortaleza de gratitud, lo ha hecho con la afectividad positiva, el apoyo social y la conducta prosocial (Froh, Yukewicz y Kashdan, 2009). Cabe destacar que las fortalezas de autocontrol, la prudencia y el perdón (que disminuye la ira e impulsividad) se vinculan con un desarrollo psicológico positivo y una mejor adaptación en los centros educativos (Cillessen y Rose, 2005). Asimismo, Seligman (2011) argumentó que la puesta en práctica de las fortalezas es capaz de generar emociones positivas, ya que todas las personas pueden ser “vencedores” cuando actúan en base a sus fortalezas y virtudes, contribuyendo de forma indiscutible al bienestar personal. En este sentido, se emplean las fortalezas y cualidades personales como una forma de abordar y resolver los problemas que experimentan las personas, puesto que no se niegan los inconvenientes, sino que se identifican y utilizan con aquello que se hace correctamente (Park et al., 2013).

2.3.1. La Psicología Positiva en el ámbito educativo

De acuerdo con lo expuesto, la PP al trabajar en la prevención y el desarrollo humano, fortaleciendo las cualidades positivas para disminuir los problemas de comportamiento, ofrece una gran oportunidad para el crecimiento en el entorno educativo (Perandones, Herrera y Lledó, 2014). Para la comunidad educativa, es necesario saber manejar los pensamientos, las emociones y los comportamientos que determinan el desarrollo del ser humano, consolidando

en niños y jóvenes su bienestar diario y sentido de vida (Park y Peterson, 2008). La PP, pone su foco educacional en este crecimiento y bienestar, y conjuntamente, en la actitud del profesorado, las propuestas metodológicas y en cada momento cotidiano (Seligman, 2011). Por su parte, Bear (2011) señala que los estudiantes deben aprender a tomar decisiones sobre lo que es o no adecuado, así como diferenciar las buenas y malas conductas, y no remitirse solo a eludir castigos o buscar de recompensas.

En consonancia al progreso aportado por las investigaciones de PP, el concepto actual de educación debe replantearse para una aplicación más eficaz: los espacios educativos deberían funcionar como un centro dinamizador que trascienda su contexto a la familia y sociedad, ayudando a acrecentar las fortalezas individuales de los estudiantes para su crecimiento personal y social (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Por su parte, los docentes deberían estar satisfechos con su vida laboral y la dedicación profesional para poder lograr los objetivos educativos y generar climas positivos y saludables en sus clases (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008), requiriéndose para ello, un cambio notable de los planes de formación del profesorado y la aplicación de metodologías inclusivas, adaptativas y actualizadas.

Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010), tras realizar una intensa revisión bibliográfica tanto de referentes teóricos como prácticos, subrayan la necesidad de difundir entre los docentes todas las aportaciones de la PP. Así, para poder elaborar con eficacia un programa de “Educación Positiva”, deben cumplirse las siguientes condiciones:

- Tener una fundamentación correcta de los aspectos que se pretendan trabajar en las aulas.
- Partir de una perspectiva multidimensional.
- Integrar las experiencias dentro del currículo del sistema educativo actual.

- Apoyarse en un sistema de valores ético y reflejarlo de forma explícita en el aula en la forma de impartir los contenidos.

Hoy en día nos encontramos con diferentes investigaciones que incorporan la PP en las aulas con la implementación de programas educativos que promueven los resultados mencionados en la infancia y juventud. En un inicio, casi todos los programas se dirigían a la etapa de educación secundaria, pero de forma progresiva se están creando más iniciativas relacionadas con las etapas previas para permitir una prevención primaria de aquellos riesgos sociales asociados con los adolescentes e impulsar los beneficios del desarrollo de emociones positivas y fortalezas desde edades tempranas (Palomera, 2017).

Para promover el bienestar, y por tanto, el aprendizaje en la comunidad educativa deberíamos fomentar en los centros de enseñanza acciones fundamentadas en las premisas de la PP (Palomera, 2017):

- Respeto y valor de la felicidad. La felicidad debe suponer una meta valiosa y necesaria, para que se fomenten en los centros educativos actuaciones para desarrollarla.
- Modelos organizativos y metodológicos estimulantes, flexibles y variados. Una organización flexible y democrática en las aulas donde se favorezcan las iniciativas del alumnado, la ayuda y cooperación, y los climas de relación positivos y motivadores. Además, de presentarse distintas metodologías en base a los estilos de aprendizaje y que así, cada estudiante pueda revelar sus fortalezas.
- Espacios para la felicidad. Existen diferentes espacios al margen del aula donde los docentes puedan enseñar a sus alumnos y alumnas, como el patio o la biblioteca.
- Tiempos para la felicidad. Debería reflexionarse el uso del tiempo en los centros escolares, dedicando al menos unos minutos al día a realizar actividades vinculadas a la felicidad como realizar alguna actividad divertida, de meditación o relajante.

- Respeto por las voces de los estudiantes. Siendo participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, dejándoles tomar decisiones por sí mismos y asumiendo su responsabilidad.
- Actitud y Bienestar del docente. Los docentes deben actuar como modelos positivos, empelando un lenguaje positivo y transmitiendo expectativas de logro al alumnado.
- Formación previa docente. Para los puntos mencionados, resulta indispensable que los docentes reciban una formación previa y continua.

A continuación se detallan algunos programas socioemocionales ya instaurados y que demuestran buenos resultados. A nivel internacional, se encuentran el Programa de Resiliencia de Pen (PRP), el Plan de Estudios de Psicología Positiva de Strath Haven o el proyecto de la Geelong Grammar School promovidos por Seligman, Steen, Park y Peterson (2005), el “Bounce Back!” (¡Recupérate!) (McGrath y Noble, 2011), el “Celebrating Strengths Programme” (Programa Celebrando las Fortalezas) (Eades, 2008), el “Strengths Gym” (Proctor y Eades, 2009) o el “Smart Strengths” (Fortalezas Inteligentes) (Yeager, Fisher y Shearon, 2011). También, se han de tener en cuenta el “Handbook of Positive Psychology in Schools” (Manual de Psicología Positiva en las Escuelas) (Gilman, Huebner y Furlong, 2009). A nivel nacional, encontramos el programa “Aulas Felices” (Arguís et al., 2010), el Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral (PECEMO) (Alonso-Gancedo e Iriarte, 2005), el Programa de promoción del desarrollo personal y social (López, Carpintero, Del Campo, Soriano y Lázaro, 2008) o el Programa VIP (Marujo y Neto, 2008).

De modo que si las instituciones educativas quieren alcanzar este objetivo, Fernández, Palomero y Teruel (2009) proponen la unión del “¿tú qué sabes?” con el “¿tú qué sientes?”. Conforme a estos autores, la relación docente-discente resulta determinante para enseñar y aprender, ya que son actos que cobran sentido en las relaciones sociales, y sobretodo, se muestran en el modo de estructurar dicha relación dentro del aula. Resultándoles

imprescindible un cambio metodológico para pasar de una dinámica basada en la instrucción a un proyecto educativo.



2.4. Inteligencia Emocional

Tras el desarrollo llevado a cabo sobre la teoría de la Psicología Positiva en el anterior capítulo, a continuación, explicaremos otro paradigma de conocimiento estrechamente relacionado con el bienestar y que hemos considerado de gran interés, la IE.

2.4. Inteligencia Emocional

Hoy en día, existen teorías psicológicas muy vinculadas con la PP como es el caso de la IE, debido a que ambos paradigmas poseen una serie de relaciones, interacciones y posibilidades que, sin lugar a dudas, fortalecen su progreso mutuamente. Como cualquier corriente de estudio, el de la IE se encuentra en constante desarrollo. Ante la diversidad de planteamientos que podemos encontrar, hemos destacado los más importantes relacionadas con este trabajo.

Los primeros en emplear el término IE fueron Salovey y Mayer (1990), para ellos consiste en la capacidad para dirigir y controlar los sentimientos y emociones propios de una persona y de los demás, pudiendo dirigir el pensamiento y las acciones a raíz de esa información, o sea, hablamos de personas que actúan y piensan en relación con sus emociones y las de los demás.

Más tarde, Mayer y Salovey (1993) plantearon que la IE se compone por una serie de habilidades vinculadas entre sí, como son la expresión emocional, la evaluación verbal y no verbal, la regulación emocional en uno mismo y en los demás, más la capacidad para resolver problemas por medio de las emociones (véase Figura 3). Estas habilidades están relacionadas entre sí de tal manera que para lograr una regulación emocional correcta, resulta necesario una buena comprensión emocional y, además, para una comprensión eficaz se precisa de una adecuada percepción emocional (Fernández-Berrocal y Laboratorio de emociones, 2014).



Figura 3. Habilidades que integran la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1993).

Posteriormente, estos mismos investigadores modificaron su planteamiento sobre dichas habilidades que componen la IE, redefiniéndola como un conjunto de cuatro habilidades emocionales de complejidad ascendente, las cuáles son “la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 2009 citado por Torres-Luque et al., 2015).

De tal modo que investigadores como Chan y Mallet (2011), García-Fernández y Giménez-Mas (2010) y Rodríguez, Moya y Montero (2017), entre otros, garantizan que el modelo de habilidades de Mayer y Salovey es el más trascendental y recomendado al definir la IE como habilidades; la habilidad de percibir, monitorizar, emplear y gestionar emociones propias y ajenas que poseen las personas. Éstas les serán útiles para emplear correctamente en la interacción entre las emociones y los procesos cognitivos y que progresarán con la mejora continua y la práctica. Sin embargo, a pesar de estas afirmaciones, Goleman (1995) fue quien popularizó el término IE. Éste lo redefinió varias veces, en su primera formulación lo asoció con el carácter de la persona, y más tarde lo entendió como un conjunto de competencias socioemocionales relacionadas con el éxito en el ámbito laboral (Goleman, 1998). En

definitiva, considera que está constituida por el control de los sentimientos, su adaptación al momento y la situación, la supeditación a un objetivo, la empatía y el manejo de las relaciones para el liderazgo, y la eficacia interpersonal (Egido, 2018).

Con todas estas aportaciones, se generó un interés creciente por conocer e investigar más sobre la IE; desarrollándose diversos modelos teóricos a partir de los planteamientos iniciales realizados. Basándonos en García-Fernández y Giménez-Más (2010), estos modelos se han clasificado en modelos mixtos (incluyen rasgos de personalidad, como por ejemplo el de Goleman o Bar-On), modelos de habilidades (emplean las habilidades para el procesamiento de la información emocional, destaca el de Salovey y Mayer) y otros modelos que complementan a ambos (incluyen componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones personales). A pesar de esto, aún no se ha logrado un acuerdo en cuál es el mejor concepto ha aplicar dentro de la comunidad científica (Vallés, 2005).

Por nuestra parte, tras hacer esta revisión de la teoría de la IE y dadas las características de nuestra investigación, hemos elegido el modelo planteado por García-Fernández y Giménez-Más (2010), los cuáles, realizaron un modelo integrador sobre IE en base a la literatura existente. A pesar de tener como punto débil la ausencia de evidencias empíricas con las cuales contrastarlo y compararlo, igualmente hemos apostado por este modelo por tratarse de un modelo muy reflexionado en base a la literatura sobre la IE, ya que el resto de paradigmas existentes tampoco han llegado a alcanzar un elevado nivel de consenso conceptual en el ámbito científico (Valles, 2005).

Se basa en dos aspectos, los internos (endógenos) que constituyen los rasgos particulares del individuo y pueden ser innatos o adquiridos con aprendizaje o conocimiento; y los aspectos externos (exógenos) que son comportamientos a partir de la adecuación al entorno. A continuación, lo hemos reflejado en la Tabla 2.

Tabla 2

Modelo integrador de la Inteligencia Emocional propuesto por García-Fernández y Giménez-Más (2010).

DIMENSIONES ENDÓGENAS	DIMENSIONES EXÓGENAS
Responsabilidad Capacidad de comprender las consecuencias que pueden llevar las acciones en un futuro intuido.	Habilidad de crear modelos mentales Capacidad de crear modelos, a partir de las experiencias con el entorno. Con el fin de no volver a utilizar de nuevo, todos los recursos utilizados, por primera vez, ya que la nueva situación puede estar incrustada de forma general en los modelos mentales preestablecidos.
Sentido común Capacidad de planificar, organizar y controlar aspectos de forma responsable. Está intrínsecamente relacionada con la capacidad de responsabilidad.	Persuasión Habilidad para influir en comportamientos ajenos al nuestro.
Voluntad Habilidad para seguir obteniendo resultados, aunque éstos no sean positivos.	Capacidad para adaptarse al entorno Habilidad para asumir pautas de conductas, a partir de la observación. Con la finalidad de adaptarse a diferentes situaciones, sin que ello signifique una introducción fuera de lo que establece el grupo como normal.
Capacidad de aprender Habilidad para imitar comportamientos y acciones, pudiendo interpretarlas y modificarlas, a partir de una base de aprendizaje.	Empatía Capacidad para ponerse en el lugar de otra persona. Esto puede hacer que el individuo se dé cuenta de lo que desea y expresa, no con palabras, otro individuo. Ello puede generar, mediante un sentimiento de conocimiento estrategias de desarrollo de nuestra inteligencia emocional.
	Capacidad para relacionarse Habilidad de un individuo para establecer lazos sociales con otros individuos, de forma no verbal. Las relaciones que se tienen con organizaciones, sistemas o sociedades como por ejemplo la relación que tiene un individuo con su trabajo.
	Capacidad para comunicarse Habilidad para comunicarse con otros, o con organizaciones, sistemas o sociedades, de forma verbal.

Las consecuencias a nivel educativo de este modelo de IE pueden desencadenar en una influencia positiva en la clase con el desarrollo de la motivación e implicación de los alumnos y

alumnas, e incluso docentes, hasta poder perfeccionar los sistemas de evaluación (García-Fernández y Giménez-Más, 2010).

2.4.1. La Inteligencia Emocional en el ámbito educativo

El propósito primordial de la educación se enfoca a la formación integral del alumnado, para conseguir esto, debe superarse la concepción tradicional de la enseñanza y estructurar los contextos cognitivos y afectivos desde un proyecto curricular que adapte los diferentes niveles del sistema educativo y permita el reconocimiento de las emociones de estudiantes, familia, docentes u otros agentes de la comunidad escolar (Agulló, Filella, Soldevila y Ribes, 2011). Además, se les puede enseñar a encontrar dicho equilibrio (Greenberg, 2003; Herrera y Buitrago, 2014) ya que no es factible separarse de las emociones, pero sí se puede aprender a comprenderlas (Dalai-Lama y Ekman, 2009). Para poder alcanzar este desarrollo integral se requiere educar a discentes emocionalmente competentes, puesto que el desarrollo emocional permite las relaciones y la vida, y por ello, debería ser tratado como el impulsor de la educación (Palou, 2008). Contemplando a la escuela como un contexto de gran potencial en donde proponer la consecución del éxito escolar y en la vida, fomentando intencionalmente el desarrollo de competencias personales, emocionales y sociales que permitan el desarrollo positivo de los individuos (Pertegal et al., 2010).

Se ha destacado la necesidad de integrar la enseñanza emocional en los centros, debido a su potencial en el análisis de las emociones y su regulación en problemas de comportamiento y competencia social (Gilar-Corbi, Miñano y Castejón, 2008). Por su parte, dada la existencia de carencias en IE de los estudiantes, ésta se ha asociado con la generación de problemas de conducta dentro y fuera del ámbito escolar (Fernández-Berrocal y Aranda, 2017). Cuando los estudiantes son emocionalmente inteligentes, logran niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional más óptimos; muestran un incremento en la calidad y cantidad de redes

interpersonales y de apoyo social; tienen menor tendencia a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a alcanzar un rendimiento escolar superior al afrontar situaciones de estrés con mayor facilidad; y consumen inferior cantidad de sustancias adictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Para su inclusión en el sistema educativo, resulta imprescindible que se aplique también en el profesorado, y además, estos se formen en habilidades emocionales y sociales desde el comienzo de su carrera docente. Como demuestran investigaciones recientes, la IE al del profesorado y su capacidad para crear un clima emocional positivo poseen una mayor influencia en el rendimiento académico de los niños que propio modo de organización de la asignatura (Fernández-Berrocal y Laboratorio de emociones, 2014).

De modo que la IE en el ámbito educativo se emplearía para dar respuesta a las necesidades emocionales y sociales de los jóvenes estudiantes. Egido (2018) expuso como lo propósitos globales de la Educación Emocional: “el conocimiento e identificación de las emociones propias y de los demás, el desarrollo de habilidades para el control de las emociones y el fomento de las emociones positivas, y la adopción de una actitud positiva ante la vida”. Estos temas hacen referencia al manejo y dominio emocional, la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas y la potenciación de las positivas, y el uso de estos conocimientos en las relaciones con los demás.

Valorando las consecuencias demostradas por la IE, es indispensable su inclusión en los programas educativos (Shahzada, Ghazi, Khan, Khan y Shah, 2011), asumiendo, el aprendizaje emocional y social como parte esencial de este contexto (Buitrago y Herrera, 2013; Dalai-Lama, 2003; Ekman, 2003; Ricard, 2003). A título de ejemplo, a nivel internacional destaca el programa The Inner Resilience Program (Lantieri, 2009); y a nivel nacional, los desarrollados en el seno de las administraciones educativas como la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional, el “Programa de Educación Emocional” en Valencia o la “Educación

Emocional y para la Creatividad” en Canarias (Egido, 2018). Y en docentes, Muñoz de Morales (2005) el programa P.E.C.E.R.A. (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento).

Estos programas de intervención socioemocionales, además de optimizar esta corriente teórica, han favorecido al desarrollo de habilidades sociales interpersonales, la empatía, la salud mental o habilidades de resolución de problemas interpersonales; o han disminuido efectos negativos como la depresión y somatización (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017).

Cada vez son mayores las propuestas de programas de educación emocional planteadas en educación infantil, primaria y secundaria (Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007), no obstante, se observa carencias en aspectos como la validación de los programas, resultando complicado localizar estudios publicados sobre su evaluación y eficacia. Por ello, autores como Cabello, Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) remarcan el interés por fomentar en España más programas relacionados con el campo de las emociones.

Según Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008, la enseñanza de la IE siempre debe ser por medio de la práctica y perfeccionamiento, y no únicamente con indicaciones verbales. El alumnado tiene que ser capaz de poner a prueba sus habilidades emocionales con situaciones prácticas a las que se vean expuestos en el contexto educativo; convirtiendo sus acciones en automáticas. Cuando los niños aprenden a regular sus emociones son propensos a comportarse de una forma más constructiva y demostrar competencia social (Eisenberg, Fabes y Murphy, 1996).

Como hemos visto, los pensamientos, emociones y comportamientos están integrados en el carácter de la persona, y su desarrollo mejora el bienestar personal y social. La aplicación de la PP e IE resultarían necesarias en el contexto escolar para propiciar el desarrollo de valores, competencias o habilidades sociales, emocionales del alumnado, afrontando de este modo su día a día con responsabilidad y contribuyendo al bienestar propio y de los demás.



2.5. Aplicación de Programas Educativos en Educación Física

2.5. Aplicación de programas educativos basados en la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional en las clases de Educación Física

Considerando la situación actual de la práctica de AFD y los comportamientos socioemocionales de los niños y jóvenes en edad escolar revisados anteriormente, debemos sopesar la relación directa que tiene con el concepto tradicional instaurado en el sistema educativo, el cual, estaba centrado en la enseñanza cognitiva y desatendía a las dimensiones social, afectiva y emocional. Al tratarse de una materia pendiente, hoy en día, existe un consenso sobre la figura clave que desempeñan los centros de enseñanza para solucionar estas carencias promoviendo el desarrollo socioemocional (Carreres, 2014). Resultando de vital importancia la aplicación de programas psicoeducativos para su mejora, gracias a su efectividad y validez demostrada; estos programas permiten ampliar en edades tempranas recursos cognitivos y psicológicos que les ayudan a interpretar y actuar de acuerdo a unos criterios, ya sea para prevenir problemas o tratarlos una vez hayan aparecido (Carbonell et al., 2006; Sarrionandia y Garaigordobil, 2017). De tal manera que la educación debería promocionar el desarrollo completo de la personalidad del alumno: cognitivo, afectivo, social y emocional (Correa y Torres, 2002).

Según afirmaban Dalai-Lama y Ekman (2009), es imposible separarse de las emociones, pero sí se puede aprender a entenderlas de una forma más inteligente. Es más, las relaciones interpersonales componen un espacio en donde los sentimientos y emociones suceden continuamente. Según esta reflexión, el desarrollo emocional debería ser el impulsor de la educación, dado que posibilita las relaciones y la vida. De acuerdo con Palomera (2017), para promover el bienestar, y por ende, el aprendizaje en la comunidad educativa, se deberían fomentar aspectos como el respeto y valor de la felicidad; modelos organizativos y metodológicos estimulantes, flexibles y variados; espacios y tiempos para la felicidad; respeto

por las voces de los niños; la actitud y bienestar del profesorado como modélica y la formación previa docente.

Dada esta situación, resulta muy relevante el papel concedido a las emociones por la PP e IE como instrumentos de adaptación y regulación con uno mismo y con los demás. Estas corrientes teóricas han corroborado con sus programas educativos ser un medio apto para el desarrollo psicoemocional de los niños y jóvenes. De esta manera, Palomera et al. (2008) han evidenciado la producción de efectos positivos sobre el ajuste psicológico de los estudiantes cuando el clima escolar es el apropiado, vinculándose con un aprendizaje óptimo, un desarrollo saludable y una reducción de las conductas desadaptativas; sin contar con los muchos beneficios que propician las emociones positivas, como por ejemplo el aprendizaje y consecución de relaciones interpersonales significativas. Asimismo, la relación docente-discente es clave para enseñar y aprender, pues son acciones que tienen sentido en las relaciones sociales, y más aún, se muestran en la forma de estructurar dicha relación dentro del aula (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Para Soldevila, Filella, Ribes y Agulló (2007), implicar a los docentes en la educación emocional de sus estudiantes, es involucrarlos en sus propios procesos de desarrollo socioafectivo; pues cuando el educador se siente bien consigo mismo y con su vida, actúa al mismo tiempo como impulsor de dicho desarrollo socioafectivo en el alumnado.

Por otra parte, se ha destacado la fuerza formativa de la actividad física y el deporte en distintos ámbitos educativos, declarándola como un recurso con un gran potencial socializador y de expansión personal, un punto de unión para el desarrollo personal y social, cuando los diseños y planteamientos metodológicos son adecuados, pues por sí sola no es capaz de generar dicho efecto (Carreres, 2014; Gil y de los Fayos, 2007). Dentro del sistema educativo, destaca sobre otras asignaturas la Educación Física como el mejor medio de aplicación de contenidos asociados con el aprendizaje social y emocional (Ruiz, Lorenzo y García, 2013).

Así, tomando como referencia la interpretación de Mateos (2011) para la definición de Educación Física, la cual, “debe ser participativa, coeducativa, adaptativa, integradora, complementaria, sana y segura, así como educativa en la competición”. Cuando se compara con el resto de asignaturas, se debe tener en cuenta cuál es su verdadero potencial y qué puede hacer realmente por el alumnado, es decir, hay que averiguar la capacidad que tiene para ayudar en el desarrollo personal de los alumnos y alumnas. Además, la enseñanza de la Educación Física no debe centrarse en la parte deportiva sino que también debe englobar las situaciones diarias, promoviendo así la adquisición de valores, autoestima y la reflexión por parte de los discentes (Martín, 2014).

Resulta que aquellos aspectos afectivo-sociales propios de la Educación Física guardan una fuerte relación con la IE y la PP, debido a las diversas situaciones que ocurren en ella. Las vivencias experimentadas en estas clases favorecen el trabajo de habilidades existentes en ambos constructos teóricos, en la aplicación de la IE por medio de contenidos actitudinales (Martín, 2014) y con la PP por la estrecha relación que tiene con el desarrollo de las fortalezas (Peterson y Seligman, 2004). De tal manera que con el desarrollo de esta asignatura, permite la consecución de tres competencias básicas transversales del sistema educativo (competencia de autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana, y la competencia para aprender a aprender) (Arguís et al., 2010) que uniéndose a los beneficios relacionados con su puesta en práctica, conlleva el alcance de emociones positivas, y por ende, su aportación incuestionable al bienestar personal. Así, la Educación Física es considerada por Martín (2014) y García y Torres (2013) como un medio propicio para ello, gracias a su diversidad para poder diseñar metodologías, contenidos y recursos con respecto a otras asignaturas; además de posibilitar el planteamiento de situaciones concretas para forzar intencionalmente la obtención de determinadas vivencias y su desarrollo.

De esta manera, juegos deportivos y emociones poseen relación indivisible en el ámbito de la Educación Física (Parlebas, 2001). A través del juego, de la motricidad, se pueden trabajar las competencias emocionales, (Ladino, González-Correa, González-Correa y Caicedo, 2016) inmersas en las competencias básicas del actual sistema educativo. Siendo primordial que los docentes de esta materia dispongan de estrategias y conocimientos necesarios para enseñar de forma útil dichas vivencias, gestionar emociones y conseguir un desarrollo adecuado del alumnado (Martín, 2014; Miralles, Filella y Lavega, 2017; Rodríguez et al., 2017). Para Gil y de los Fayos (2007), el profesor de Educación Física es clave para fomentar la práctica deportiva en los jóvenes escolares, puesto que se puede inculcar en ellos tanto el aprendizaje físico y técnico como una serie de valores, actitudes y hábitos de comportamiento. La actividad física y deportiva debe ser empleada como una herramienta para promover valores, como por ejemplo el respeto a los demás o a las reglas, la responsabilidad, la cooperación... para que aprendan a desenvolverse correctamente en la sociedad y ayuden a su mejora.

De tal modo que si aunamos los programas educativos que trabajen la PP e IE junto a su aplicación en Educación Física, los beneficios que pueden llegar a alcanzarse para el desarrollo psicoemocional de los estudiantes resultan muy positivos; incluso para alcanzar el desarrollo integral y el bienestar propio y de los demás. De los diferentes programas de intervención cuya base se ha sustentado en el deporte o la actividad física, se han producido en diferentes modalidades o lugares como las clases de Educación Física, actividades extraescolares, campamentos o equipos deportivos, ofreciendo una efectividad y objetivos heterogéneos (Carbonell et al., 2006).

De todos los programas de intervención propuestos a través de la actividad física a nivel internacional, con buenos resultados, gran repercusión y difusión, vamos a centrarnos en “El Modelo de Responsabilidad Personal y Social” (MRPS) planteado por Hellison (2011) en los años setenta (Caballero, 2015; Jinhong y Wright, 2012; Pozo et al., 2018). Su finalidad es la de

ayudar a los practicantes a aprender a ser responsables de su propio bienestar y el de los demás, asimilando estrategias para adaptarse a los cambios de la vida y ser eficientes en su entorno social, logrando un desarrollo completo y la mejora de su calidad de vida. Aplicándolo en la Educación Física, este modelo es un escenario potencial para motivar y promover los valores y actitudes de los estudiantes para que sean más responsables; ofreciendo estrategias y habilidades aplicables dentro y fuera del contexto escolar (Pozo et al., 2018).

Tratando de relacionar aquellas variables que hemos considerado interesantes de estudio dados los beneficios generados con los programas de Educación Física basados en el MRPS, junto a los desencadenados tras la estimulación de los aspectos sociales, afectivos y emocionales concebidos en la PP e IE, se ha diseñado la siguiente Tabla 3. En ella, se concretan aquellas fortalezas (para la PP) y dimensiones (para la IE) que estimamos con un mayor vínculo en base a las variables de este trabajo, cuando se implementa el MRPS en el contexto educativo descrito.

Tabla 3
Relaciones de las variables del estudio con la PP y la IE cuando se implementa el MRPS en EF.

Variabes del estudio	PP (Fortalezas)	IE (Dimensiones)
Responsabilidad Personal	Cognitivas Emocionales Actitudinales Espirituales	Endógena
Responsabilidad Social	Cognitivas Emocionales Interpersonales Cívicas Actitudinales Espirituales	Endógena Exógena
Conductas Prosociales	Cognitivas Emocionales Interpersonales Cívicas Actitudinales Espirituales	Exógena

Conductas Antisociales	Cognitivas Emocionales Interpersonales Cívicas Actitudinales Espirituales	Exógena
Empatía	Cognitivas Emocionales Interpersonales Cívicas	Exógena
Violencia Sufrida	Cognitivas Emocionales Interpersonales Cívicas Espirituales	Endógena Exógena
Violencia Observada	Cognitivas Emocionales Interpersonales Cívicas Espirituales	Endógena Exógena
Percepción de AF diaria	Cognitivas Emocionales Interpersonales Cívicas Trascendencia	Endógena Exógena
Nivel de AF	Emocionales Interpersonales Cívicas Trascendencia	Endógena Exógena

Nota: PP = Psicología Positiva; IE = Inteligencia Emocional; MRPS = Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison; EF = Educación Física; AF = Actividad Física

A continuación, detallaremos mejor el vínculo de estas nueve variables de la presente investigación con ambos constructos teóricos:

- *Responsabilidad Personal.* Entendida como una dimensión que está compuesta por los valores de esfuerzo, participación y autonomía personal (Li, Wright, Rukavina y Pickering, 2008).

En la PP, se puede relacionar con diferentes fortalezas como son las Cognitivas (inteligencia personal o juicio); las Emocionales (persistencia, laboriosidad o integridad); las Actitudinales (prudencia o autoregulación del comportamiento); y las Espirituales (disfrute de la belleza y excelencia o la gratitud).

En la IE, se vincula con la dimensión Endógena pues la constituyen características directas con esta variable como son la responsabilidad y el sentido común.

- *Responsabilidad Social*. Percibida como un factor integrado por el respeto hacia los demás y la ayuda y preocupación por los otros (Li et al., 2008).

En la PP, además de vincularse con las mismas fortalezas que la responsabilidad personal, como son las fortalezas Cognitivas, Emocionales, Actitudinales y Espirituales, cabe añadir dos más, las Interpersonales (bondad o capacidad para amar y dejarse amar) y las Cívicas (civismo, trabajo en equipo o liderazgo).

En la IE, se enlaza con ambas dimensiones pues se asocia tanto con el sentido común y responsabilidad como con la empatía y la capacidad de relacionarse.

- *Conductas Prosociales*. Interpretadas como un conjunto de conductas que se relacionan positivamente con las habilidades sociales y la asertividad; y negativamente con la inadecuación social, la soledad y ansiedad social, la agresividad y el comportamiento antisocial (Inglés et al., 2003).

En la PP, se enlazan a las fortalezas Cognitivas (inteligencia social, personal y emocional); Emocionales (integridad, honestidad o perseverancia); las Interpersonales ya que se basan en el cuidado y cercanía a los demás con acciones de bondad, generosidad o amor; las Cívicas al tener como objetivo la vida social saludable entre las personas; las Actitudinales (autoregulación de los comportamientos o humildad); y las Espirituales (gratitud, perdón, humor o disfrute de la vida).

En la IE, se asocia a la dimensión Exógena pues destacan en esta variable características como la persuasión, la capacidad de adaptarse al entorno, la empatía o la capacidad de relacionarse.

- *Conductas Antisociales*. Interpretadas como un conjunto de conductas que se vinculan positivamente con la agresividad y comportamientos antisociales, la inadecuación social, la soberbia y altanería, la soledad y la ansiedad social; y negativamente con la sumisión y la asertividad (Inglés et al., 2003).

En la PP, se relacionan con las mismas fortalezas que las conductas prosociales como son las fortalezas Cognitivas, Emocionales, Interpersonales, Cívicas, Actitudinales y Espirituales pero, en este caso, desde un punto de vista negativo.

En la IE, estas conductas se asocian con la dimensión Exógena como ocurre también con las conductas prosociales, aunque sería con una influencia negativa o una ausencia de dichas variables.

- *Empatía*. Considerada como un concepto multidimensional que incluye factores cognitivos y emocionales del individuo, donde destacan la Toma de perspectiva (habilidad para entender el punto de vista de la otra persona) y Fantasía (capacidad imaginativa de la persona para ponerse en situaciones ficticias) para los aspectos más cognitivos; y para las reacciones más emocionales son la Preocupación empática (sentimientos “orientados al otro”, es decir, sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros) y Malestar personal (sentimientos “orientados al yo”, o sea, sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto experimenta al observar las experiencias negativas de los demás) (Davis, 1983; Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper, 1999).

En la PP, está conectada con las fortalezas Cognitivas y Emocionales (pensamiento crítico, mente abierta, originalidad, creatividad, inteligencia social, personal y emocional,

integridad o autenticidad) como indica la propia definición de empatía empleada; además, se incluirían las fortalezas Interpersonales (bondad, generosidad o amor) y las Cívicas (trabajo en equipo o justicia).

En la IE, se encuentra en la dimensión Exógena pues se asocia directamente con la empatía de dicha dimensión y con la capacidad de relacionarse.

- *Violencia Sufrida*. Percibida como la experiencia personal de sufrir violencia escolar, ya sea física o verbal (Fernández-Baena et al., 2011).

En la PP, se relaciona negativamente con las fortalezas Cognitivas (tolerancia a la ambigüedad, mentalidad abierta, inteligencia práctica, inteligencia social o perspectiva); las Emocionales (valor, flexibilidad o integridad); las Interpersonales (bondad, generosidad, flexibilidad o la capacidad de amar y dejarse amar); las Cívicas (civismo, deber, imparcialidad o equidad); y las Espirituales (disfrute de la belleza y excelencia, gratitud, perdón, sentido de humor o el no disfrute de la vida).

En la IE, está conectada con la dimensión Exógena y Endógena puesto que en ellas aparecen variables como la responsabilidad, sentido común, la capacidad de aprender, la habilidad de crear modelos mentales, la empatía o la capacidad de relacionarse, que si fuesen negativas o estuvieran ausentes podrían desencadenar en dichos comportamientos.

- *Violencia Observada*. Considerada como el nivel de violencia observado por los estudiantes sobre la calidad de las relaciones entre sus compañeros, y la seguridad y no violencia del centro (Fernández-Baena et al., 2011).

En la PP, se enlaza a las mismas fortalezas que en la violencia sufrida, no obstante, destacan las fortalezas Cognitivas pues dependiente del juicio, inteligencia personal, social y emocional o de la perspectiva del sujeto, variarán las puntuaciones otorgadas a los valores de violencia observada.

En la IE, igualmente se une a las dimensiones y variables mencionadas en la violencia sufrida.

- *Percepción de AF diaria.* Entendida como la percepción de la cantidad de Actividad Física ejecutada en función del nivel de actividad del entorno durante 7 días, diferenciando entre la cantidad de práctica realizada durante la última semana y normalmente (Martínez-Gómez et al., 2009).

En la PP, se une a las fortalezas Cognitivas (juicio, pensamiento crítico, perspicacia o perspectiva); las Emocionales (valor, perseverancia o laboriosidad); las Cívicas (deber, trabajo en equipo, lealtad, imparcialidad o liderazgo); Interpersonales (bondad, generosidad o amar y dejarse amar); y la Trascendencia (gratitud, optimismo, brío o pasión) que facilitan la percepción del nivel de práctica de AF de las personas. Las fortalezas Cognitivas resultan fundamentales para una valoración lo más objetivamente posible.

En la IE, está ligada con la dimensión Endógena y la Exógena indirectamente pues tanto los aspectos intrínsecos de las personas como los comportamientos externos derivados de la adaptación al entorno, si son realizados positivamente, sus consecuencias conllevarían una mejora de su calidad de vida y salud, y para ello necesitaría la realización de actividad física, que como sabemos, desencadena en mejoras físicas y mentales de los practicantes.

- *Nivel de AF.* Determinado como la realización de Actividad Física en función del tipo de intensidad, ordenándose de forma progresiva los niveles pueden variar de sedentaria, ligera, moderada o vigorosa (Evenson, Cattellier, Gill, Ondrak y McMurray, 2008).

En la PP, se relaciona con las fortalezas Emocionales, las Interpersonales, las Cívicas y la Trascendencia por las mismas razones que la percepción de AF diaria, pero en este caso al tratarse de resultados objetivos, aspectos como la valentía, perseverancia,

autoregulación o prudencia resultan vitales para poder lograr niveles elevados y constantes de AF.

En la IE, al igual que sucede con la percepción de AF diaria se vincula con ambas dimensiones. Pues si en ambas dimensiones se obtienen puntuaciones altas, podrían generarse dichos hábitos saludables relacionados con la práctica de Actividad Física.

De tal forma que se muestra como las variables de responsabilidad personal, responsabilidad social, conductas prosociales, conductas antisociales, empatía, violencia sufrida, violencia observada, percepción de actividad física diaria y nivel de práctica de actividad física, son aspectos que se promueven en Educación Física con la metodología del MRPS. Además, teniendo en cuenta nuestras variables, las diferentes fortalezas de la PP propuestas por Peterson y Seligman (2004) están interrelacionadas, de igual forma que las dos dimensiones del Modelo integrador de IE planteado por García-Fernández y Giménez-Más (2010).

Por tanto, apostar por este programa educativo de Responsabilidad Personal y Social para poder estimular todas las dimensiones que forman parte de las personas como son la parte social, afectiva, emocional y cognitiva, y por ende, lograr un desarrollo personal y una calidad de vida óptima permitiendo el bienestar; parece ser una apuesta acertada en base a los diferentes resultados que se han demostrado en otros estudios.



2.6. Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Donald Hellison

2.6. Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Donald Hellison

En un principio esta metodología de trabajo fue originada para capacitar a jóvenes socialmente desfavorecidos a ser responsables en su conducta (responsabilidad personal) y en la forma en que tratan a los demás (responsabilidad social) a través de la actividad física y el deporte, para que viviesen experiencias de éxito tanto en el deporte como en la vida (Escartí et al., 2005; Hellison, Cutforth, Kallusky, Parker y Stiehl, 2000; Hellison, 2011). El MRPS se centra en la idea de que los comportamientos responsables pueden enseñarse mediante distintas estrategias, para que estas actitudes y comportamientos en las edades tempranas permitan adaptarse a los cambios de la vida y desarrollarse de forma saludable y competente en la adultez (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011; Escartí et al., 2005). Para Hemphill, Janke, Gordon y Farrar (2018) la construcción de relaciones positivas en los jóvenes es el núcleo de este modelo, las cuáles, favorecen el desarrollo de habilidades valiosas para el día a día usando las estrategias adecuadas, como puede ser la resolución pacífica de conflictos (Benson y Scales, 2009); o inclusive, al fomentar las habilidades personales y sociales pueden influenciar en el bienestar personal (Search Institute, 2018).

Se ha convertido en uno de los modelos más consistentes y de utilidad en el ámbito aplicado de la Educación Física, aunque puede ser utilizado en otros contextos deportivos como las actividades extraescolares o entrenamientos deportivos (Caballero, Delgado-Noguera y Escartí-Carbonell, 2013; Escartí et al., 2005; Hellison, 2000b; Metzler, 2005; Newton et al., 2007; Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones, 2005). El MRPS ha sido desarrollado por su autor en numerosas publicaciones, destacando las de 1978, 1985, 1995, 2003b y 2011 (García, 2008).

Inicialmente, Hellison empleaba la expresión *Toma de Responsabilidad Personal y Social* evitando la utilización de la palabra *modelo* (Hellison, 1995), pero al final decide adoptar de nuevo el término *Modelo de Responsabilidad* dado que es el término empleado comúnmente, a

pesar de las quejas que algunos académicos afirmando que “Modelo” significa un “programa” y no un “conjunto de ideas” (Hellison, 2003b). De este modo, y manteniéndonos en consonancia con las últimas publicaciones de Hellison, se va a emplear el término *Modelo de Responsabilidad* a lo largo de este documento, en lugar de *Programa de Responsabilidad*, tal y como viene reflejado en otros trabajos publicados (Cecchini et al., 2003; Escartí, 2005; Lund y Tannehill, 2010; Vizcarra, 2003).

En este programa, el alumnado aprende a desarrollar su responsabilidad personal y social de modo progresiva, experimentado, por niveles, comportamientos y actitudes que les favorecerán para llegar a ser responsables. El MRPS sostiene la necesidad de enseñar a través del deporte comportamientos y valores que mejoren la vida de los estudiantes. Concretamente, asocia dos valores al bienestar y al desarrollo personal: el esfuerzo y la autogestión (autonomía). Inclusive, asocia otros dos valores relacionados con el desarrollo y la integración social, por un lado, el respeto a los sentimientos y los derechos de los demás; y por el otro, la empatía y la sensibilidad social (véase Figura 4).

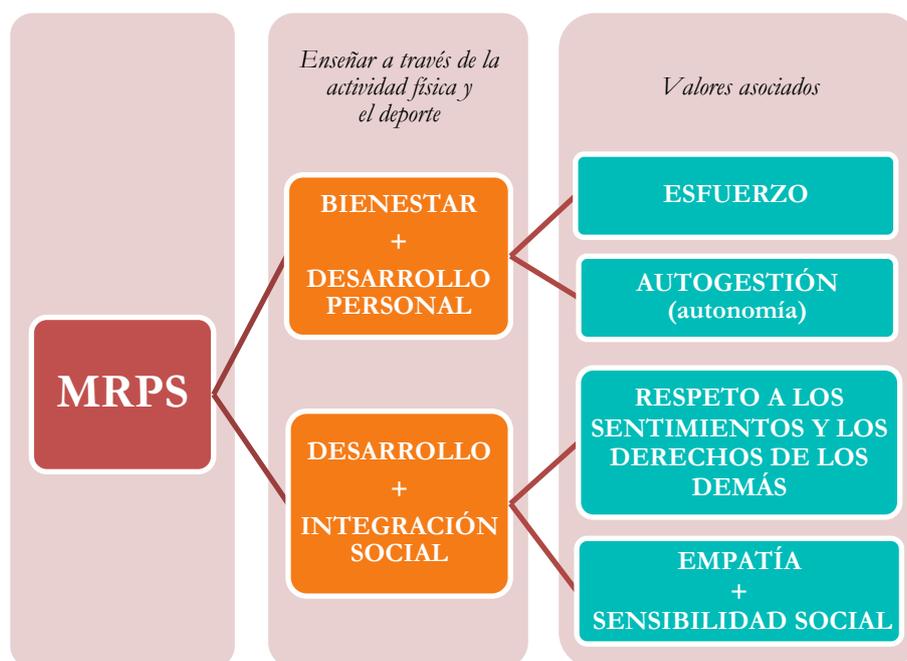


Figura 4. Valores y comportamientos asociados al MRPS (Hellison, 1978, 1985, 1995).

Una vez, los adolescentes han sido capaces de entender dichos valores y comportarse de acuerdo con ellos, es cuando se dice que han alcanzado lo que el modelo denomina Responsabilidad Personal y Social (RPS) (Escartí, 2005; Escartí et al., 2006; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Wright, 2013).

Hellison (2003b) define cuatro ideas clave para su Modelo de Responsabilidad Personal y Social:

I. Integración.

Se trata de desarrollar buenas personas y no únicamente buenos deportistas. El profesor trabaja de forma simultánea las habilidades y valores para desenvolverse en la vida con el aprendizaje de los contenidos de Educación Física o deporte extraescolar; manteniendo la conexión entre ambos gracias al interés que adquiere el estudiante con el contenido deportivo, que a su vez, le da la oportunidad de aprender responsabilidad.

El papel del docente radica en integrar en las sesiones los niveles de responsabilidad y las estrategias metodológicas, con los contenidos y objetivos de la actividad física y el deporte. De esta forma, Hellison (2003b) considera que la actividad física y el deporte pueden ser unas herramientas privilegiadas para conseguir tales fines.

II. Dar responsabilidad al alumnado.

El alumnado debe asumir responsabilidades durante las clases o sesiones de trabajo, para ellos los docentes deben de ofrecerles dicha oportunidad. Parte de la autoridad docente debe ser compartida con los estudiantes de forma gradual, teniendo en cuenta las particularidades de cada alumno como pueden ser sus puntos fuertes u opiniones al respecto; por ejemplo, para que estos vayan ejercitando poco a poco la responsabilidad que eso conlleva se les puede hacer que participen en el proceso de toma de decisiones, con diferentes roles en la clase o con distintas posiciones de liderazgo. De modo que la toma de decisiones no es un hecho

unidireccional sino que es el propio alumno es el que toma un rol protagonista al respecto, asumiendo con ello, que en determinadas ocasiones pueda hacer un uso inadecuado de él.

III. Transferencia.

El docente intenta que las conductas y valores que adquieren los alumnos y alumnas en un contexto relativamente controlado, como son las clases de Educación Física o en las actividades físicas extraescolares, sean capaces de llevarlas a cabo en un contexto menos previsible como el familiar, académico y social.

IV. Relación entre docente y alumnado.

Hay que tener en cuenta para dicha relación que todos los escolares poseen una serie de premisas que deberían tenerse en cuenta: tienen fortalezas y no solamente debilidades, cada uno de ellos es único y le gusta ser reconocido como tal, su voz desea ser escuchada y todos pueden aprender a tomar buenas decisiones si se les da dicha oportunidad.

Por lo general, las interacciones en el MRPS están fundamentadas sobre las relaciones personales basadas en la experiencia, honestidad, confianza y comunicación. De este modo, tanto el profesor como los estudiantes necesitan tiempo para promoverlas y hacerles sensibles emocionalmente; una vez establecida dicha conexión, se abre un proceso de aprendizaje interactivo.

2.6.1. Niveles y estrategias

Hellison (2003b) distingue cinco niveles de responsabilidad diferentes, a través de estos, los jóvenes aprenden a tomar responsabilidad para su propio desarrollo y bienestar, del mismo modo que a contribuir en el bienestar de los demás, utilizando la actividad física y el deporte para alcanzar dicho fin.

Es necesario señalar que en las primeras versiones de este Modelo, Hellison recomendaba el desarrollo de estos Niveles de forma progresiva acumulativa, es decir, hay que pasar por los

niveles inferiores antes de alcanzar el próximo Nivel. Aunque existe cierta progresión en la toma de responsabilidad a través del Modelo, Hellison desechó esta idea por tres motivos (García, 2008; Ponsoda, 2014):

- Los estudiantes pueden mostrar diferentes comportamientos que correspondan a diferentes Niveles durante una misma sesión de clase.
- Se puede tender fácilmente a etiquetar a los alumnos y alumnas.
- Desde el primer día de clase se debe de trabajar en el Nivel V.

Dentro de cada Nivel existen una serie de objetivos y estrategias específicas para llevarlo a cabo, y poder así, alcanzar los objetivos que se plantean dentro de cada uno de ellos. Siguiendo a Hellison (2003b), el propósito de todas las estrategias metodológicas es mantener a los estudiantes interactuando con los niveles, no sólo para mejorar su disciplina y motivación en el momento presente, sino lo que es más importante, que las actitudes y comportamientos relacionados con los niveles se transfieran a otras áreas fuera del gimnasio.

A continuación, se detallan dichas características de cada nivel:

Nivel 0: Conductas o actitudes irresponsables

Hellison menciona un denominado *Nivel 0* o de *Conductas o actitudes irresponsables*, el cual, no desarrolla y únicamente comenta que los estudiantes que se encuentran en este Nivel se caracterizan por las conductas irresponsables, la falta de autocontrol, la falta de respeto a los compañeros y al profesor, la falta de metas a medio y largo plazo, y el desinterés por su futuro (Escartí et al., 2005). Según (Hellison, 1995) los estudiantes “dan excusas y culpan a los demás de su comportamiento, negando su responsabilidad por lo que ellos hacen o dejan de hacer”. Además, la mayoría de veces, dichos jóvenes se sienten incapaces de cambiar sus propias vidas (Hellison, 1985).

Nivel I: Respeto por los derechos y sentimientos de los demás

El pilar fundamental de este nivel es el respeto. Para empezar con un comportamiento responsable hay que respetar los derechos y opiniones de los demás, la actividad física y el deporte pueden ser medios efectivos para favorecer dicha comunicación y respeto. Según García (2008), los siguientes dos aspectos relacionados con el respeto son destacables para aplicar dentro del ámbito físico-deportivo:

- Respetar a los demás, sus opiniones, sus formas de ser y de actuar. Hay que tratar de evitar cualquier tipo de violencia física o verbal, para construir un clima adecuado de convivencia entre los estudiantes y con el profesor. Asimismo, hay que tener en cuenta el respeto hacia la figura de autoridad, ya sea el profesor, entrenador u otro compañero. Por otro lado, si un alumno no realiza algún ejercicio correctamente, no debería ser recriminado por sus compañeros (o el profesor) sino animado a intentarlo de nuevo.

- Respetar las reglas básicas de convivencia. Deberían ser establecidas y respetadas unas reglas comunes por todos los participantes, facilitando de esta forma las relaciones personales, el clima de trabajo y la confianza. Estas reglas incluirían aspectos tales como el respeto por el material y las instalaciones, asistencia regular a las clases/entrenamientos o la utilización de ropa deportiva adecuada....

Ambos aspectos citados están fuertemente ligados al autocontrol y la autorregulación, ya que conlleva prestar atención sobre la propia conducta y autoevaluación conforme los estándares de comportamiento, expresiones y las emociones producidas en respuesta a los juicios que ha realizado el propio alumno sobre su comportamiento. Así, los educandos en el nivel I no deben participar en las actividades propuestas si no son capaces de controlar su comportamiento lo suficiente como para no interferir en el derecho que tienen los otros educandos para aprender o el profesor para enseñar (Hellison, 1995).

Este nivel inicial es fundamental, sin un clima de respeto dentro de la clase, aspectos como la participación, la autonomía personal o la ayuda entre compañeros son muy difíciles de conseguir.

El profesor debe crear en el aula o en el gimnasio una atmósfera física y psicológicamente segura donde los participantes no se encuentren intimidados o amenazados por nadie, donde cada cual pueda manifestarse libremente sin temor a ser menospreciado o burlado (Escartí et al., 2005).

Las principales estrategias metodológicas específicas para desarrollar en este nivel son:

- Cambiar las reglas. Es un modo de fomentar la participación mediante la modificación de las reglas de una actividad, por ejemplo, todos los jugadores del mismo equipo deben tocar el balón antes tirar a portería. El objetivo es modificar las normas para que los alumnos y alumnas puedan mejorar sus habilidades.

- Hacer equipos. Normalmente, cuando los estudiantes tienen que hacer equipos suelen elegir a los “mejores” jugadores al inicio, haciendo sentir a aquellos “peores” estudiantes que “nadie les quiere”. Para evitar esto, Hellison propone elegir capitanes que tengan la responsabilidad de hacer equipos de manera equilibrada y en donde todo el mundo esté de acuerdo en participar.

Nivel II: Participación y esfuerzo

Una vez que el discente es capaz de mantener cierto autocontrol sobre su conducta pasa a formar parte de este segundo nivel donde debe participar en las actividades de clase bajo la dirección del educador y que demanda esfuerzo y persistencia para no dejarse llevar por sentimientos de autoderrota y pasividad, así como la presión negativa de sus compañeros (Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, de la Cruz y Díaz, 2016). El objetivo de este nivel es ofrecer experiencias positivas a los educandos que participan en el Modelo para potenciar

su implicación en el mismo y contribuir a que adquieran una visión positiva de la actividad física y del deporte que la conviertan en nuevo hábito positivo en sus vidas (Jiménez, 2000).

Este nivel está compuesto por cuatro componentes básicos como es la automotivación, intentar nuevas tareas, tener inquietud para persistir cuando las cosas se complican y realizar una definición personal de éxito.

Entendemos automotivación cuando el alumnado se involucra por sí mismos con la actividad propuesta mostrando un comportamiento responsable, mientras que el profesor propone diferentes ejercicios y les apoya de una forma limitada. Podría definirse que los estudiantes que se encuentran en este nivel, “no sólo muestran un mínimo respeto por los demás, sino que también juegan de buena gana, aceptan los desafíos, practican habilidades motrices y entrenan para estar en forma bajo la supervisión del profesor”.

Así, como afirman Pardo y García-Arjona (2011) se debe promover una participación sin discriminación y con igualdad de oportunidades, realizando juegos y actividades novedosos con los que estén menos familiarizados o que no hayan tenido previamente sin que la participación se supedita a criterios discriminatorios como características de sexo, niveles de habilidad, raza o cultura.

Las principales estrategias metodológicas específicas para desarrollar la participación y el esfuerzo son:

- Modificar la tarea: consiste en motivar a los discentes facilitándoles opciones y desafiándoles para ver si son capaces participar en ellas y ejecutarlas. Por ejemplo, se les pueden plantear diferentes maneras de realizar sentadillas o retarles a ver cuántas canastas son capaces de hacer en un minuto. De este modo, se puede ir aumentando la dificultad gradualmente, pero teniendo en cuenta siempre individualmente a cada alumno, siendo él mismo el que se va marcando el ritmo.

- Redefinir el éxito: “Perder es una experiencia importante para todos nosotros, pero alimentarse constantemente a base de fallos no hace bien a nadie” esto no significa que haya que evitar la competición, sino que en determinadas ocasiones se puede dar la opción a competir a aquellos que quieran y a los que no, que puedan seguir practicando por ellos mismos o con otros compañeros. Inclusive los estudiantes deben ser conscientes de que la mejora personal es una muestra de éxito.

- Escala de intensidad: se les plantea a los estudiantes que en función del esfuerzo que piensan mostrar en una actividad concreta se asignen personalmente un número del 0 (sin esfuerzo) al 10 (esfuerzo total). Así, se crean grupos en función de la intensidad, para evitar conflictos con aquellos alumnos y alumnas que no quieran intentarlo o les dé igual. Después, se puede reflexionar sobre las implicaciones que tiene en un grupo que alguien no se esfuerce o que algunas veces uno no se siente motivado hasta que empieza a participar para que perciban la importancia de estas acciones y sus consecuencias.

Nivel III: Autonomía personal

En este nivel se trata de regular la conducta del alumnado por medio de normas que surgen del propio individuo, enseñándoles a ser independientes y asumir sus responsabilidades (Escartí et al., 2005). Tal y como señala Hellison (2003b), “los estudiantes en el Nivel III no sólo muestran respeto y participación. Pueden identificar sus propias necesidades y llevar a cabo sus propios programas de Educación Física”.

Siguiendo a García (2008), los dos componentes básicos de este nivel son la toma de decisiones y la planificación. Se deben desarrollar actitudes de responsabilidad ante las propias acciones y fomentar estas capacidades estrechamente ligadas a la vida adulta; en definitiva, que los jóvenes sean autónomos y vayan aprendiendo a tomar sus propias decisiones. Todo el mundo posee la capacidad de tomar buenas decisiones, pero para ello, es necesario desarrollar

dicha capacidad. Por este motivo, es clave proponer diferentes opciones en cada sesión del programa en donde los estudiantes deban elegir y reflexionar tras ello.

Conforme a la planificación, Hellison (2003b) afirma que en este nivel los discentes “deberían ser capaces de elaborar y llevar a cabo un programa personal de actividad física”. A través de la realización de este programa, los estudiantes muestran que pueden ser responsables a la hora de desarrollar su propio programa deportivo sin la permanente supervisión del profesor.

Según Hellison la principal estrategia metodológica específica para desarrollar la autonomía personal es:

- Plan personal de trabajo: hay que conseguir darle más poder de decisión a los estudiantes, permitiéndoles realizar su propio plan de trabajo con la ayuda del profesor. Este plan de trabajo no ha de estar basado únicamente en los intereses sino también en sus necesidades. Por ello, es importante plantear una progresión en los objetivos a conseguir y que éstos sean medibles, permitiendo al alumnado trabajar de manera independiente y autónoma. Por otro lado, el docente debe vigilar el progreso de los alumnos y alumnas haciéndoles partícipes del mismo. En las primeras fases de esta estrategia, el profesor puede elaborar una lista de tareas para que los estudiantes la desarrollen durante una parte de la sesión.

Nivel IV: Ayuda a los demás y liderazgo

Este nivel se basa en el desarrollo de dos aspectos importantes de la responsabilidad social, como son la empatía y liderazgo. Por un lado, en relación a la empatía, los estudiantes deben darse cuenta de que los demás pueden tener un punto de vista diferente al suyo y tienen que aprender a respetarlo, sabiéndose poner en el lugar del otro cuando se precise (García, 2008). Como dijo Hellison 1995, “los estudiantes del Nivel IV, además de respetar a los demás,

participar y ser autónomos, son motivados a desarrollar su sentido de responsabilidad más allá de sí mismos por medio de la cooperación, dando apoyo, mostrando interés y ayudando” y definió en 2003b, el alumno debe hacer todo esto sin esperar ningún tipo de refuerzo extrínseco. Por otro lado, cuando se fomente el liderazgo, el docente asignará a varios estudiantes el estar a cargo de un grupo para que trabajen de forma cohesionada y sea dicho líder el responsable de tomar las decisiones finales con respecto al grupo.

Hellison (1995) comenta que hay que estar pendiente a aquellos alumnos y alumnas que presentan mayores dificultades, siendo los propios estudiantes los que ayuden al docente con aquellos compañeros que lo necesiten. Pero el docente debe de estar siempre atento al estudiante para ayudarlo a ser un modelo positivo para el resto de los compañeros, preocupándose de que el estudiante trata de ayudar a los demás para ocuparse sinceramente por sus compañeros y no simplemente para sentirse superior o complacer al profesor (Hellison, 2003b).

Dentro de este nivel las principales estrategias metodológicas específicas para desarrollar la ayuda y el liderazgo son:

- **Objetivos de grupo:** se divide la clase en pequeños grupos teniendo que elaborar cada uno de ellos una lista de objetivos a conseguir durante una actividad. De este modo, cada alumno, en la medida de sus posibilidades, contribuye al objetivo común. Algunos ejemplos a proponer serían, número de lanzamientos a portería sin pisar el área de balonmano o veces que se realizan pases a un compañero.

- **Entrenamiento recíproco:** dos estudiantes están practicando la misma actividad, tomando de forma alternativa el rol de entrenador, para corregir los gestos del compañero.

- **El rol de líder:** todos los discentes deben sentir que pueden ser líderes durante una sesión independientemente del nivel de habilidad motriz que tengan. Se trata de dar la oportunidad para que muestren su capacidad de liderazgo, ocupándose especialmente de

aquellos compañeros que más lo necesitan. Por ejemplo, pueden dirigir una parte de la sesión como el calentamiento o los estiramientos, o incluso, una sesión completa teniendo en cuenta siempre su nivel de responsabilidad

Nivel V: Fuera del gimnasio

En este nivel se les enseña a los discentes a que apliquen lo aprendido en el programa a otros contextos de su vida como por ejemplo en otras clases, en el patio del recreo, en su casa... A este proceso se le denomina transferencia, pues lo aprendido en una situación facilita el aprendizaje o desempeño en otras situaciones, y para que pueda producirse esto el sujeto tiene que estar dispuesto a transferir, o sea, a generalizar bajo estas condiciones (Escartí et al., 2005):

- Hay oportunidad para transferir el aprendizaje.
- La persona está bien entrenada y es consciente de que tiene la oportunidad de transferir.
- La persona está dispuesta a aprovechar la oportunidad.

Si bien en un principio el Nivel V no estaba incluido como uno de los Niveles de Responsabilidad, posteriormente, y en vista de la importancia de que su trabajo no se quedara limitado al gimnasio, Hellison incluyó este Nivel como necesario colofón de su Modelo de Responsabilidad (Hellison, 2003b) “en última instancia, el Nivel V significa ser un modelo para los demás”. Los estudiantes que se encuentran en este nivel muestran respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo no sólo en el gimnasio sino también fuera de él. Todo lo que han ido aprendiendo los alumnos y alumnas a lo largo del programa forma ya parte de sus vidas indistintamente de dónde se encuentren. En definitiva, son individuos responsables (García, 2008).

Dentro de este nivel la principal estrategia metodológica específica para el desarrollo de la responsabilidad en otros ámbitos junto con la ayuda y el liderazgo es:

- Dar responsabilidades al alumnado de cursos superiores: suele resultar una experiencia muy enriquecedora que alumnos y alumnas más mayores colaboren con el profesor en las tareas de clase. De esta forma, tienen la responsabilidad de ser un ejemplo para los más pequeños y adquieren un compromiso con la comunidad.

A modo de resumen, la Figura 5 muestra los diferentes componentes y objetivos que se abordan en cada uno de los niveles.

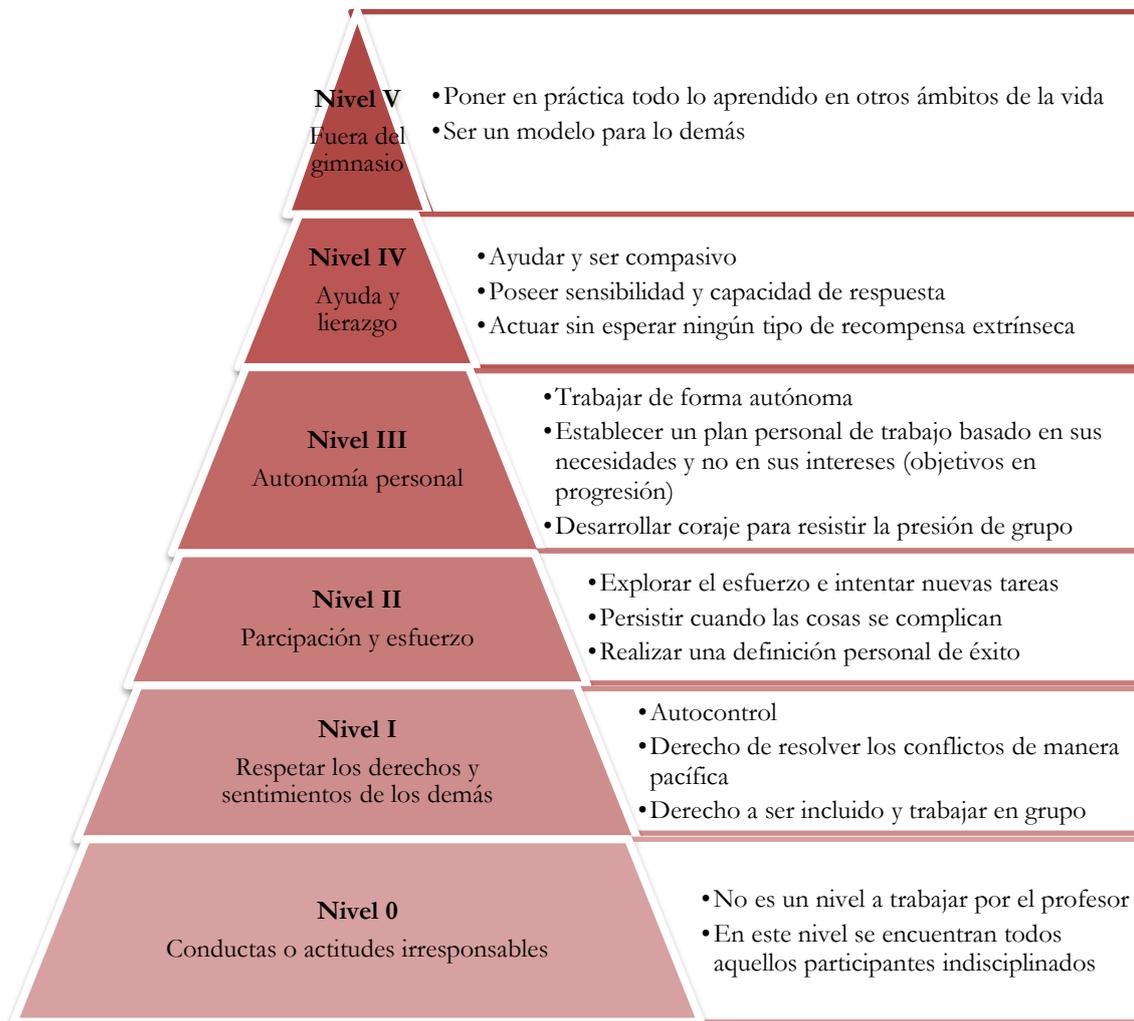


Figura 5. Objetivos y componentes de los niveles de responsabilidad (adaptado de Hellison, 2011; Ponsoda 2014).

Además, Hellison (2003b) señala que los Niveles II y III se centran en el desarrollo de la responsabilidad personal (participación y autonomía) mientras que los Niveles I y IV desarrollan la responsabilidad social (respeto y ayuda a los demás). El Nivel V agrupa a todos los niveles y se centra en la transferencia a otros contextos (véase Figura 6).

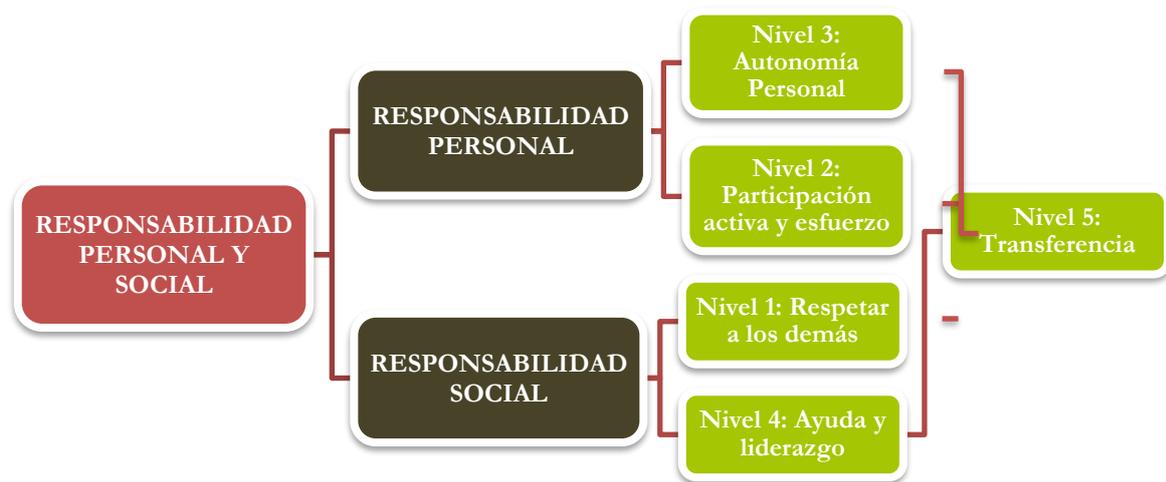


Figura 6. Relación de cada nivel y el tipo de responsabilidad que desarrolla (adaptado de García, 2008).

Como afirma Hellison (2011), tanto las estrategias metodológicas específicas como los fundamentos metodológicos desarrollados en cada nivel deben ser complementadas por estrategias generales de trabajo. Así, basándonos en Escartí et al. (2013), el docente de Educación Física durante la aplicación del MRPS debe utilizar las siguientes estrategias metodológicas generales (véase Tabla 4).

Tabla 4

Estrategias metodológicas generales para la enseñanza de la responsabilidad (Escartí et al., 2013).

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
Ser ejemplo de respeto	Comunicarse respetuosamente con cada alumno como con todo el grupo
Fijar expectativas	Explicar claramente al alumnado lo que se espera de ellos. Por ejemplo, la forma de realizar las clases prácticas, las normas, metodología y modales
Dar oportunidades de éxito	Organizar la sesión de modo que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar en las actividades exitosamente, indistintamente de las discrepancias individuales
Fomentar la interacción social	Estructurar las actividades para promover una interacción social positiva. En este caso, podría conllevar a la interacción entre el alumnado mediante el trabajo en equipo, cooperación, solución de problemas o la resolución de conflictos
Asignar tareas	Establecer a los alumnos y alumnas responsabilidades o tareas específicas (diferentes al liderazgo) para favorecer la organización del programa o una actividad concreta. Por ejemplo, ser el responsable de distribuir y recoger el material o controlar el cumplimiento de las reglas en un juego
Liderazgo	Conceder a los estudiantes liderar o estar a cargo de un grupo. Por ejemplo, enseñar la ejecución de un ejercicio a toda la clase o hacer de entrenador de un equipo
Conceder elección y voz	Proporcionar oportunidades al alumnado para elegir y opinar. Por ejemplo votar en grupo, hacer preguntas o compartir opiniones
Rol en la evaluación	Autorizar a los alumnos y alumnas a participar de forma activa en la evaluación del aprendizaje. Además, podría incluirse el establecimiento de objetivos o el acuerdo entre profesor y alumnos sobre la nota o su progresión en clase
Transferencia	Comentar al alumnado las posibilidades de transferir (aplicar) las habilidades para la vida o aquellas responsabilidades trabajadas en la sesión a otros contextos ajenos del programa

De acuerdo con este modelo de responsabilidad personal y social, el papel del docente es fundamental para que los discentes lleven a cabo el aprendizaje de los niveles antes expuestos (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis, 2010; Hellison y Wright, 2003; Pascual et al., 2011). Para su enseñanza, los docentes deben ser modelos de respeto y otorgar a los discentes voz,

potenciarles la autonomía y el liderazgo, y tratar de que todos experimenten éxito en las tareas expuestas (Escartí et al., 2013). Por este motivo, una gran cantidad de los resultados favorables que muestran los programas apoyados en el MRPS se atribuyen a la atmósfera generada en la clase y a las distintas estrategias de enseñanza empleadas por los conductores del modelo (Martinek, Schilling y Johnson, 2001; Walsh, Ozaeta y Wright, 2010).

Como menciona Escartí et al. (2006) en su trabajo, cabe destacar que la ventaja de este modelo sobre otros programas de intervención es la estructuración del aprendizaje en niveles, conllevando así una aplicación más sencilla para los contextos educativos. De esta forma, algunos investigadores consideran el MRPS como un instrumento modélico para introducirlo en las clases de Educación Física u otras materias o como una opción muy útil en poblaciones con necesidades especiales, especialmente, jóvenes en riesgo (Pangrazi, 2001).

2.6.2. Estructura de la sesión y su aplicación

Para poner en práctica el MRPS e independientemente del nivel a desarrollar, las sesiones tienen que mantener siempre la misma estructura; el objetivo consiste en habituar al alumnado a cumplir las normas instauradas y hacerlos conscientes de lo que se espera de ellos en cada situación (Escartí et al., 2005).

De esta forma, Hellison (2003b) plantea una sesión compuesta por cuatro apartados diferentes (Anexo 1):

- *Toma de conciencia.* Se aplica durante los primeros 5 minutos de la sesión aproximadamente, en donde el docente explica los comportamientos que se deben aprender y practicar (se pueden apoyar con material auxiliar, como por ejemplo carteles de los niveles del MRPS expuestos en el gimnasio) (Anexo 2), en relación al nivel de responsabilidad que estén desarrollando. El docente expondrá de forma precisa el objetivo educativo a los alumnos y alumnas sentados preferentemente en semicírculo,

para tengan claro los comportamientos solicitados. Seguidamente, comentará la actividad física a realizar y sus normas.

- *La responsabilidad en la acción.* Ocupa la mayor parte del tiempo pues se corresponde al momento de desarrollar las distintas actividades físicas planteadas en base a los objetivos formulados, para que los estudiantes aprendan a comportarse responsablemente durante las actividades propuestas por el docente. Los ejercicios deben proponerse como medios para enseñar la responsabilidad personal y social, intentando que sean motivadoras y significativas para el alumnado.

- *Encuentro de grupo.* Cuando finaliza la actividad física, los estudiantes se sientan alrededor del docente en semicírculo y durante unos 10 minutos comparten ideas, opiniones y pensamientos que han ocurrido durante la clase. El docente aprovechará este tiempo para lanzar una pregunta abierta a sus alumnos y alumnas sobre el funcionamiento de la actividad trabajada, lo aprendido, el cumplimiento de objetivos, etc. El objetivo de este apartado de la sesión es conducir la dinámica del grupo mediante preguntas y dejando el suficiente tiempo para contesten, para que así, el docente pueda tener una pequeña conclusión sobre la sesión y el modo de solucionar los problemas.

- *Evaluación y autoevaluación.* Para terminar, los discentes, que continúan sentados durante dos o tres minutos más, valorarán su comportamiento en clase en relación con el nivel programado para la sesión de ese día; además de, evaluar el comportamiento de sus compañeros y profesor. La forma de llevar a cabo esta evaluación podría ser de tres modos diferentes, positiva si el dedo pulgar de una mano está hacia arriba, media si el dedo pulgar está hacia un lado o negativa si está hacia abajo.

Resulta transcendental mantener el formato de la sesión, puesto que el alumnado progresará más rápidamente con rutinas bien estructuradas que conozcan y estén más cómodos.

Para Pozo et al. (2018), un programa de alta calidad basado en el MRPS debe reunir las siguientes características, presentar un tamaño de clase que supere los 15 estudiantes; una duración igual o superior a un año académico, con una frecuencia semanal de dos clases de 60 minutos cada una; un contenido ajustado al nivel del programa, edad y contexto social del alumnado, no tienen por qué ser solamente en estudiantes de riesgo; y un buen ambiente mantenido por el docente, incluyendo relaciones respetuosas, durante toda la intervención.

2.6.3. Intervenciones y estrategias de resolución de conflictos

Las habilidades de resolución de conflictos le permiten a los jóvenes establecer y mantener relaciones positivas y mejorar la salud y el bienestar social y emocional (Durlak et al., 2011). Durante el desarrollo de una sesión pueden suceder diferentes situaciones conflictivas tanto individuales como colectivas, para resolver esto, Hellison (1985, 1995, 2003b) proporciona una serie de estrategias metodológicas enfocadas a solucionarlas, trabajando los distintos valores asociados a los niveles, y así, suscitar aquellos comportamientos adecuados con el fin de conseguir mejores personas.

Las estrategias para resolver situaciones individuales conflictivas son:

- *El 'principio del acordeón'*. Consiste en disminuir o incrementar el tiempo estipulado a una actividad en función del comportamiento demostrado por el alumnado durante la sesión. La individualización es el punto clave de esta estrategia, pues no sería justo penalizar a toda la clase por culpa de una minoría.

- *Progresiva separación del grupo*. Está centrada en los estudiantes con actitudes especialmente conflictivas. Primero, se les permite a estos estudiantes la alternativa de no participar en una actividad, con la opción de poder volver a la dinámica de clase cuando sean capaces de actuar correctamente. Si no, el docente puede negociar, por escrito, un plan personalizado para intentar solucionar el problema. Y si con esto no fuese suficiente, la opción restante sería la

expulsión del alumno o que sea tratado por especialistas. Citando a Hellison (2003b, p. 88) “algunos estudiantes deberían tener el derecho a salir de los programas que no funcionan para ellos y en los que su presencia reduce la eficacia del programa para los demás”.

- *Tiempo muerto*. Se puede parar la clase pidiendo un “tiempo muerto” cuando sucede algún conflicto importante. En ese preciso instante, el docente reúne a sus estudiantes y tratan de solucionar el conflicto entre todos. Sería una estrategia similar a la del “encuentro de grupo”, pero ésta en su lugar, se desarrollaría durante la sesión y no al final.

- *La ‘ley de la abuela’*. En base al dicho empleado por las abuelas (Hellison, 1985, p. 56) “tómame la sopa y podrás ir fuera a jugar”, se les ofrece al alumnado con esta estrategia la oportunidad de que puedan jugar o realizar su actividad favorita (por ejemplo, fútbol), una vez se haya llevado a cabo correctamente la otra actividad propuesta previamente (por ejemplo, bádminton). La intención de esto es que vayan experimentando nuevas actividades que a priori no les resultan atractivas.

- *Grupo dirigido por el docente*. Se pueden crear dos grupos de trabajo dentro de una misma clase, un grupo dirigido por el docente donde estarían aquellos estudiantes con problemas de conducta o comportamiento y no sean capaces de trabajar con autonomía; y otro en el otro, los que tengan cierto nivel para trabajar por sí mismos. De todos modos, cuando un alumno del grupo disruptivo demuestre que posee las capacidades necesarias para trabajar de manera independiente y responsable, podrá pasar al otro grupo.

- *Cinco días ‘limpio’*. Se utiliza para valorar si un alumno está progresando en los primeros niveles (I o II), valorando su capacidad de mostrar respeto y participación durante cinco días seguidos como mínimo. Así, el alumno obtiene el privilegio de comenzar con el desarrollo de su plan personal de trabajo (nivel III).

Por otro lado, aquellas estrategias para resolver situaciones colectivas conflictivas son:

- *Los árbitros son ellos mismos*: Consiste en fomentar que los alumnos y alumnas adquieran responsabilidad para resolver sus propios conflictos, sin la necesidad de que haya un mediador sobre el que delegar tal función. Por ejemplo, evitar que el docente haga de árbitro durante la realización de juegos o partidos.

- *Tribunal del deporte*: Tres estudiantes son elegidos por toda la clase para que tomen las decisiones cuando sucedan disputas en las que el grupo no llega a una solución.

- *Banquillo de diálogo*: Cuando sucede algún conflicto entre dos estudiantes, estos deben dirigirse a un sitio concreto del aula para dialogar y tratar de solucionarlo. En el caso de que no sean capaces, el docente puede ayudar sin actuar como árbitro porque sino les quitaría la responsabilidad de solucionar sus propios problemas.

- *Plan de emergencia*: Antes de comenzar una actividad, el docente puede desarrollar con el alumnado un plan de emergencia; por si surge algún conflicto durante el juego y no se llega a ningún acuerdo. Por ejemplo, lanzar una moneda y decidir la solución a cara o cruz.

- *Elaborar nuevas normas*: Ya que todos los estudiantes son conscientes de cómo les gusta que les traten, se les propone la elaboración personal de unas normas que deben ser cumplidas y respetadas por toda la clase. Si no fuesen efectivas, deben rehacerlas hasta que funcionen.

Según García (2008), éstas son las estrategias en las que se basa Hellison (1985, 1995, 2003b) para solucionar situaciones de conflicto; aunque en nuestra opinión, podría variar su clasificación puesto que no son todas las estrategias puramente individuales o colectivas.

2.6.4. Investigaciones precedentes que emplean el Modelo de Responsabilidad Personal y Social en las clases de Educación Física

Este Modelo se puede aplicar en diferentes contextos, promoviendo el aprendizaje social y emocional, pero debe prestarse atención en dos aspectos: a la congruencia entre los valores del MRPS y el contexto en que se aplica y al nivel de fidelidad de la implementación (Gordon,

Jacobs y Wright, 2016; Wright, Li, Ding y Pickering, 2010). Según los hallazgos de Alcalá, Río, Calvo y Pueyo (2019) demostraron que los docentes deben modificar el Modelo para implementarlo correctamente, desarrollando estrategias de diferenciación cultural. Si el MRPS y el contexto no defienden valores similares, puede convertirse en un inhibidor de su transferencia para la vida diaria (Lee y Martinek, 2009). En estudios realizados con docentes en España (Pascual et al. 2011), indicaron que la fidelidad de la implementación es la clave del éxito, pero que en ocasiones no resulta sencillo dadas las diferencias culturales entre los países. Pero algunas investigaciones han producido resultados contradictorios a estos, como los hallados por Caballero et al. (2013), al comparar los estudios que han implementado el MRPS en los Estados Unidos y España, obtuvieron resultados similares a pesar de las diferencias culturales entre ambos países.

En base a los diferentes estudios y revisiones bibliográficas llevadas a cabo sobre los programas de intervención fundamentados en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison, y más concretamente, durante las clases de Educación Física, se ha observado un incremento en los últimos veinte años (Lee y Choi, 2015). Mostrando diversidad en los objetivos, duración, contenidos, número de participantes... a causa de que se encuentran en proceso de desarrollo (Caballero et al., 2013; García, 2008; Hellison y Walsh, 2002; Pozo et al., 2018; Sánchez-Alcaráz et al., 2016). A continuación, se mencionan las más destacadas.

2.6.4.1. Investigaciones internacionales

Sobresalen los Estados Unidos por ser el lugar donde más han progresado estos programas; aunque no son tantas las realizadas en el ámbito de la Educación Física y que comprendiesen el Modelo de responsabilidad en el currículo educativo (Walsh, Veri y Scobie, 2012; Wright et al., 2010). Además, se han encontrado algunas investigaciones de este tipo en otros países como Corea del Sur (Jung y Wright, 2012), Canadá (Beaudoin, 2012), Nueva

Zelanda (Gordon, 2010), Indonesia (Juliantine y Ramadhani, 2018) o Grecia (Agiastotelis, Diggelidis, Koutelidas y Syrmas, 2017).

El número de participantes de dichos programas se ha encontrado que puede variar de 6 estudiantes (Jung y Wright, 2012) a otras con 372 (Agiastotelis et al., 2017). El número de docentes participantes varía de 2 (Beaudoin, 2012) a 6 (Lee y Choi, 2015).

Sobre los niveles educativos que son más frecuentes en el extranjero, predomina Secundaria (Jung y Wright, 2012; Walsh et al., 2012; Ward, Parker, Henschel-Pellett y Perez, 2012; Wright y Burton, 2008), seguido de Primaria (Beaudoin, 2012; Buišić y Đorđić, 2019) y algunas otras con combinaciones de ambas (Hemphill, Templin y Wright, 2015; Lee y Choi, 2015).

Lo más común para la duración en la intervención del programa es de unos 6 meses (Beaudoin, 2012; Gordon, 2010; Jung y Wright, 2012). El número de sesiones tiene un rango de 17 (Balderson y Shape, 2005) hasta más de 150 sesiones (Lee y Choi, 2015). Y el tiempo por cada clase, varía de 40 minutos (Lee y Choi, 2015) a 75 minutos (Walsh et al., 2012), siendo 60 minutos la duración más habitual (Gordon, 2010; Wright et al., 2010).

En cuanto a la metodología empleada en estas intervenciones, predomina el enfoque cualitativo con el uso de entrevistas, observaciones, diarios autoreflexivos, evaluaciones narrativas, etc. (Jung y Wright, 2012; Lee y Choi, 2015; Ward et al., 2012); aunque existen también estudios mixtos (Hemphill et al., 2015; Wright et al., 2010) o cuantitativos (Balderson y Shape, 2005).

2.6.4.2. Investigaciones en España

Pero al contrario de lo que ocurre en Estados Unidos, casi todos los programas de intervención en MRPS en España, se llevaron a cabo durante las clases de Educación Física (Cecchini et al., 2007; Cecchini et al., 2009; Escartí et al., 2005; Escartí et al., 2010; Llopis-

Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez y Marín, 2011; Marín, 2011; Pascual et al., 2011; García, 2008; Sánchez-Álcaraz et al., 2016).

La cantidad de alumnos y alumnas que participan en estas investigaciones es muy variada, oscila desde una pequeña muestra de 13 estudiantes (Escartí et al., 2006) a 802 estudiantes (Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, De la Cruz y Esteban, 2012), no siendo siempre estudiantes de riesgo la muestra empleada. Sobre los docentes participantes, varía de 2 (Pascual et al., 2011) a 16 (Sánchez-Alcaraz et al., 2012).

En cuanto al nivel educativo, destacan las intervenciones en Secundaria (Cecchini et al., 2003; Escartí et al., 2010; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero y De La Cruz, 2013; García, 2008) y algunas en Primaria (Cecchini et al., 2009; Llopis-Goig et al., 2011; Pascual et al., 2011). No se han hallado investigaciones relevantes en este ámbito en edades correspondientes a infantil o menores, como tampoco, combinaciones de diferentes niveles educativos.

La duración de dichos programas suele ser de 3-4 meses (Cecchini et al., 2009; Escartí et al., 2006; Sánchez-Alcaraz et al., 2012; Sánchez-Alcaraz et al., 2013) o de un año en adelante (Escartí et al., 2010; Llopis-Goig et al., 2011; Pascual et al., 2011). Respecto a las clases llevadas a cabo, varían de 10 sesiones (Cecchini et al., 2003) a 56 sesiones (Escartí et al., 2010). Encontrando un rango de minutos para el tiempo empleado en cada clase de 55 (Sánchez-Alcaraz et al., 2012) hasta 90 minutos (Escartí et al., 2010), donde una hora es el tiempo habitual empleado (Cecchini et al., 2007; Escartí et al., 2006; Pascual et al., 2011).

Aunque el enfoque metodológico llevado a cabo por aquellas investigaciones más notables de nuestro país, para valorar el impacto en los participantes que aplican el Modelo de Responsabilidad Personal y Social ha sido predominantemente cualitativa (Sánchez-Alcaraz, et al., 2016); al centrarnos solamente en el contexto de la Educación Física, no se ha encontrado un dominio claro de una metodología u otra, puesto que las investigaciones mencionadas en el

ámbito nacional como destacables, son tanto de corte cualitativo, cuantitativo como mixto; siendo la combinación de ambas el enfoque metodológico menos utilizado.

De forma general, los objetivos en los que se basan los programas de MRPS involucrando a estudiantes y/o docentes durante la realización de la Educación Física tienden a analizar el impacto y efectos de la intervención en los estudiantes, pudiéndolos combinar con la contrastación de los docentes, o incluso, con la participación única de los profesores (Pozo et al., 2018; Gordon y Doyle, 2015) demostraron los beneficios del modelo, tanto para los estudiantes como para los docentes.

De modo que haciendo un recopilatorio de aquellos aspectos considerables en base a la bibliografía revisada sobre las intervenciones educativas fundadas en el MRPS durante la asignatura de Educación Física, los resultados han demostrado una mejoría en sus aspectos conductuales, sociales, emocionales, psicológicos y académicos; concretamente, con una reducción de la agresividad y comportamientos disruptivos, mejor autocontrol, cuidado, resolución de conflictos, responsabilidad, disfrute, relación, empatía, autoconfianza, autoestima, autoeficacia, visión y motivación hacia su futuro académico y profesional y una disminución del absentismo escolar, tardanzas, calificaciones y mejorías (Sánchez-Alcaraz et al., 2016; Pozo et al., 2018). Además, se encontraron otros resultados sobre las intervenciones basadas en el MRPS que deben tenerse en cuenta. Estas fueron favorables para enseñar y mejorar las habilidades para la vida, aunque para que el efecto sea mejor debe ser introducido en otras asignaturas; el contenido de las clases de Educación Física debe estar adaptado a los niveles del programa; las diferencias culturales y la falta de motivación del alumnado podrían ser consideradas como barreras en el desarrollo del programa; mediante cursos específicos, apoyo práctico, desarrollo profesional o supervisiones debe mejorarse la fidelidad en la implementación de los docentes; y a pesar de la claridad y estructuración que el programa

presenta para los discentes, debe focalizarse además en conceptos de autodeterminación y niveles de transferencia (Pozo et al., 2018).

Por otro lado, valorando el papel que tiene el docente en el desarrollo del MRPS, Pascual et al. (2011) afirman en su investigación que los cursos de formación docente intensiva sobre las bases teóricas y metodológicas del MRPS no resultan prácticas, sino teóricas, siendo un manual de programa o de retroalimentación individualizada; sugiriéndose la necesidad de emplear otros enfoques más específicos y prácticos, como por ejemplo, con el programa de desarrollo sugerido por Lee y Choi (2015) o el empleado por Alcalá et al. (2019). Incluso para medir la fidelidad de la implementación en los docentes, se puede emplear alguna herramienta para evaluar la educación basada en la responsabilidad, como el TARE (Wright y Craig, 2011) que podría complementar la información utilizada para diseñar la implementación. Ya en la mayoría de estudios, controlan al docente con supervisiones y un entrenamiento externo. Por ello, se sugiere la necesidad de analizar el programa de formación que recibieron los docentes, ya que se trata de una pieza clave en la investigación para asegurar una adecuada formación e implementación de la metodología.

A pesar de tratarse de un modelo innovador e interesante para la comunidad científica, sobretudo para los profesionales de la Educación Física o aquellos expertos del deporte centrados en los aspectos educativos de la práctica deportiva, no se han realizado estudios empíricos que analicen las variables que nosotros hemos abordado y se vinculen con los marcos teóricos de la PP e IE. Siendo ésta una de las razones que nos motivaron para realizar la presente investigación (véase Figura 7).

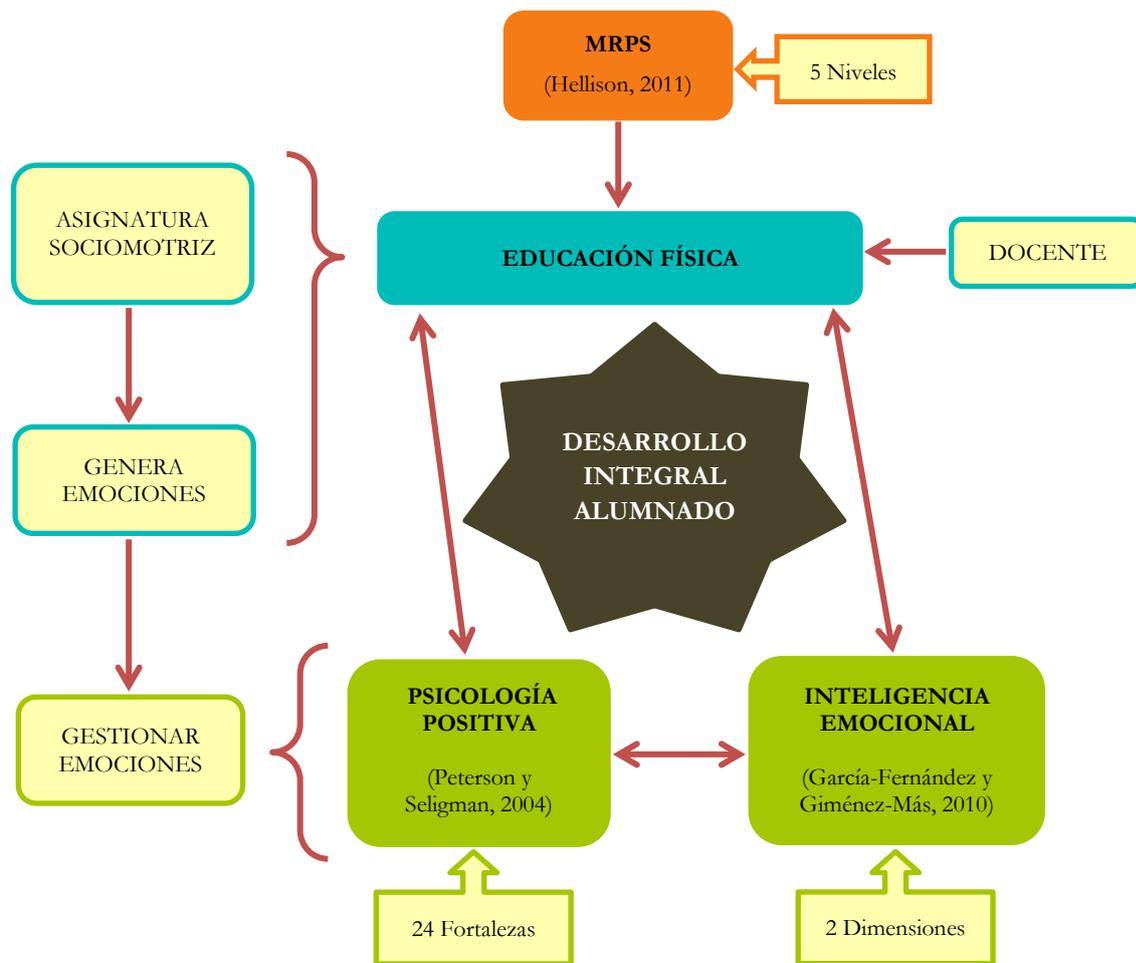
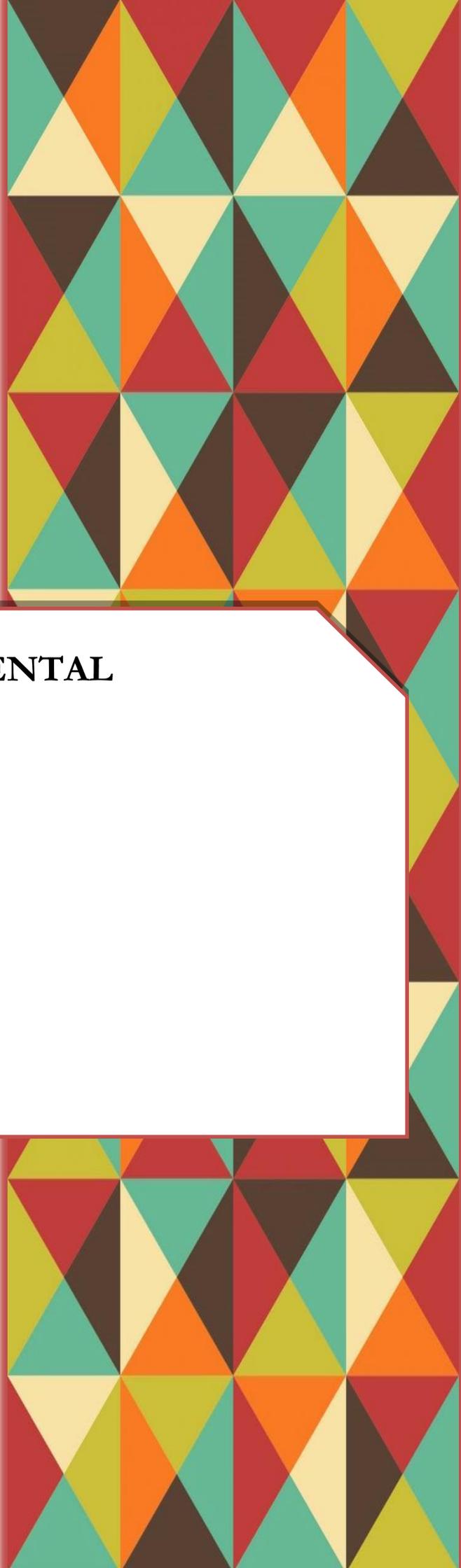


Figura 7. Relaciones entre el MRPS en Educación Física y las teorías de Psicología Positiva e Inteligencia Emocional para la formación integral de los estudiantes.



3. MARCO EXPERIMENTAL

3.1. Objetivos

3.2. Hipótesis

3.3. Estudio 1

3.4. Estudio 2

3.5. Discusión

3.6. Resultados



3.1. Objetivos

3.1. Objetivos

Tras la contextualización teórica y aplicada de las variables objeto de estudio en la edad escolar, la revisión de los planteamientos teóricos de la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional, los programas educativos de este estilo en Educación Física, y la vinculación con el MRPS para el reajuste de la conducta de los estudiantes en relación con la promoción de responsabilidad, el propósito de nuestro estudio se define en los siguientes objetivos generales y específicos.

3.1.1. Objetivos generales

1. Conocer las relaciones existentes entre la responsabilidad percibida por los estudiantes y las variables relacionadas con la teoría de Psicología Positiva e Inteligencia Emocional.
2. Analizar el efecto de un programa de intervención basado en el MRPS en niños y niñas de educación Primaria y ESO, sobre variables contempladas en la Psicología Positiva e Inteligencia Emocional.

3.1.2. Objetivos específicos

1. Determinar la relación entre la responsabilidad y las variables de conductas prosociales, conductas antisociales, empatía, violencia y percepción del nivel de actividad físico-deportiva realizada.
2. Comprobar los efectos del MRPS sobre las conductas prosociales, conductas antisociales, empatía, violencia, percepción del nivel de actividad físico-deportiva llevada a cabo.

3. Contrastar los efectos de un programa de intervención bajo la metodología tradicional y un programa basado en el MRPS sobre el nivel de actividad física moderada-vigorosa (AFMV).
4. Identificar las diferencias entre la percepción que tienen los padres sobre la responsabilidad, violencia y percepción del nivel de actividad físico-deportiva de sus hijos, y las propias percepciones de los jóvenes.

3.1.3. Cuestiones que se nos plantean

En la presente propuesta de investigación se cuestionó:

- ¿Existe relación entre las variables responsabilidad personal y social y las contempladas en la Psicología Positiva e Inteligencia Emocional o el nivel de actividad físico-deportiva?
- ¿Qué efectos puede generar un programa de intervención basado en la MRPS sobre las variables psicosociales y el nivel de actividad física?
- ¿Existen cambios objetivos en el nivel de actividad física moderada-vigorosa que realizan los estudiantes en función del programa de intervención recibido?
- ¿Existen diferencias entre las percepciones que tienen los padres sobre la responsabilidad personal y social, violencia observada y sufrida y la percepción del nivel de actividad físico-deportiva que tienen los hijos en sendos grupos de investigación?



3.2. Hipótesis

3.2. Hipótesis

En consonancia a los objetivos generales y específicos que nos planteamos y a partir de la literatura revisada, formulamos las siguientes hipótesis de partida:

1. Atendiendo a la importancia que tienen las emociones y la regulación de los comportamientos y actitudes para alcanzar el bienestar según las teorías de Psicología Positiva e Inteligencia Emocional (Torres-Luque et al., 2015), se hipotetizó que la responsabilidad podría tener una relación positiva con las conductas prosociales, empatía y percepción del nivel de práctica AF diario, y negativa con las conductas antisociales y violencia.
2. Teniendo en cuenta las investigaciones científicas que demuestran el efecto positivo del MRPS sobre la mejora de sus aspectos conductuales, sociales, emocionales, psicológicos y académicos (Sánchez-Alcaraz et al., 2016; Pozo et al., 2018), se hipotetizó que su implementación obtendría efectos significativos en las variables de responsabilidad, conductas prosociales y antisociales, empatía, violencia y percepción del nivel de actividad física realizada.
3. Considerando la objetividad en las valoraciones al emplear instrumentos de medida del nivel de actividad física como son los acelerómetros (Zabatiero et al., 2018), se hipotetizó que tras la implementación del MRPS se contrastarían mejor los resultados relacionados con las mejoras sobre el nivel de actividad física moderada-vigorosa (AFMV).
4. Dadas las controversias existentes sobre las percepciones que tienen los padres de la realidad de sus hijos (Reverter et al., 2013; Richaud, Mesurado y Lemos, 2013), se hipotetizó que la percepción que tendrían los padres sobre las variables de

responsabilidad, violencia y nivel de actividad físico-deportiva realizada por sus hijos, presentarían semejanzas con las obtenidas por sus hijos.



3.3. Estudio 1

3.3.1. Introducción

Con este primer estudio, se ha llevado a cabo la observación de las variables que podrían influir en la responsabilidad, las conductas prosociales y antisociales, la empatía y la violencia vinculadas con los valores personales y sociales que pueden favorecer o perjudicar el desarrollo y bienestar personal, al igual, que su relación con la percepción del nivel de actividad físico-deportiva realizada. Además de conocer la relación del nivel de responsabilidad con el resto de variables de estudio, lo que ha permitido recoger información de las mismas durante un determinado tiempo para así describirlas y analizarlas. Todo ello con el objetivo de conocer la situación psicosocial (emociones, comportamientos y actitudes) de la población analizada desde la perspectiva de las teorías de Psicología Positiva e Inteligencia Emocional, cuyo fin es el bienestar y la calidad de vida de la persona.

3.3.2. Método

3.3.2.1. Muestra

Estudiantes. Participaron 296 estudiantes de Educación Física (138 chicos y 158 chicas) desde quinto de Educación Primaria hasta cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 10-17 años ($M = 12.60$; $DT = 1.65$) de 4 centros de enseñanza pública y 2 concertados del sureste de la Región de Murcia.

3.3.2.2. Medidas

Responsabilidad personal y social. Para medir la responsabilidad personal y social de los participantes (de 9 a 15 años) se utilizó la validación en español (Escartí et al., 2011) del *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (PSRQ) de Li et al. (2008). El cuestionario está constituido por 14 ítems, dispuestos en dos factores, de siete ítems cada uno: responsabilidad social (ítems del 1 al 7 inclusive) y responsabilidad personal (ítems del 8, al 13 inclusive, y el - 14). Los participantes deben responder en una escala Likert de 6 puntos, graduada desde 1

(*Totalmente en desacuerdo*) hasta 6 (*Totalmente de acuerdo*); en donde el ítem 14, planteado en negativo, se valoraría con la escala a la inversa (6-5-4-3-2-1). Al inicio del cuestionario y previamente a los ítems, se indican las instrucciones para su cumplimentación: “Es normal comportarse unas veces bien y otras mal. Nos interesa saber cómo te comportas normalmente durante las clases de Educación Física. No hay respuestas correctas incorrectas. Por favor, contesta las siguientes preguntas marcando la opción que representa mejor tu comportamiento”. La consistencia interna de las subescalas, medidas a través de coeficiente α de Cronbach, fue de .76 para la responsabilidad social y .75 para la personal. La escala total obtuvo un valor $\alpha = .82$ (Anexo 3).

Conductas Prosociales y Antisociales. Se empleó la versión en castellano (Inglés et al., 2003) del *Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes* (TISS) (Inderbitzen y Foster, 1992). Evalúa la competencia social de los adolescentes (de 12 a 17 años) en las relaciones con sus iguales. Esta escala consta de 40 ítems agrupados en dos factores: conducta prosocial (ítems 3, 6, 7, 9, 11, 15, 17, 18, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 38, 39 y 40) (por ejemplo: “Defiendo a otros chic@s cuando alguien dice cosas malas a su espalda”) y *conducta antisocial* (ítems 1, 2, 4, 5, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 32, 33 y 37) (por ejemplo: “Hago chistes acerca de otr@s chic@s cuando son mal@s en los deportes”). Los participantes deben contestar en una escala tipo Likert de 1 a 6 puntos, 1 (*No me describe nada*) hasta 6 (*Me describe totalmente*). El cuestionario se encuentra encabezado por: “Los adolescentes hacen muchas cosas con otros chic@s cada día. Probablemente, tú haces algunas cosas más a menudo que otras...”. Los valores α de Cronbach fue de .80 para la escala total. Para las subescalas fueron de .85 para la conducta prosocial y .76 para la conducta antisocial (Anexo 4).

Empatía. Se empleó la versión en castellano para jóvenes de 13 a 18 años (Mestre et al., 2004) del *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) (Davis, 1980; 1983). Esta escala se compone de 28 ítems distribuidos en 4 factores de 7 ítems cada uno de ellos y que miden el concepto integral

de empatía: Toma de perspectiva (PT) (ítems -3, 8, 11, -15, 21, 25, 28), Fantasía (FS) (ítems 1, 5, -7, -12, 16, 23, 26), Preocupación Empática (EC) (ítems 2, -4, 9, -14, -18, 20, 22) y Malestar Personal (PD) (ítems 6, 10, -13, 17, -19, 24, 27). Los participantes deben contestar en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, 1 (*No me describe bien*) hasta 5 (*Me describe muy bien*); en donde los ítems en negativo se valorarían con la escala a la inversa (5-4-3-2-1). La sentencia previa que encabeza el cuestionario es: “Las siguientes frases se refieren a vuestros pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones...” (Anexo 5). Debido a los bajos valores obtenidos para el α de Cronbach en la escala total a pesar de seguir las tendencias obtenidas por Pérez-Albéniz, De Paúl, Etxeberría, Montes y Torres (2003) y Mestre et al. (2004) en sus estudios, se procedió a suprimir aquellos ítems (-3, -4, -7, -12, -13, -14, -15, -18, -19) que tras su eliminación mejoraban el coeficiente. Al final se decidió solamente incluir los ítems enunciados en positivo, los valores α de Cronbach mejoraron, fueron de .84 para la escala total y para las diferentes subescalas fueron puntuaciones de .71 para PT; .74 para FS; .65 para EC y .66 para PD.

Violencia. Se empleó el *Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana* (CUVECO) validado en castellano a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de segundo y tercer curso (con edades medias de 13.44 años y 14.49 años) (Fernández-Baena et al., 2011) a partir del *California School Climate and Safety Survey* (CSCSS), de Rosenblatt y Furlong (1997). Evalúa la percepción de haber sufrido violencia por parte de los compañeros o de haberla observado. Esta escala está compuesta por un total de 14 ítems distribuidos en dos factores: violencia sufrida (ítems del 1 al 8 inclusive) (por ejemplo: “Me han empujado”) y violencia observada (ítems del 9 al 14 inclusive) (por ejemplo: “Los estudiantes destrozan cosas “). Los ítems se presentan en formato de respuesta tipo Likert de 1 a 5 puntos, 1 (*Nunca*) hasta 5 (*Siempre*). La sentencia previa que encabeza el cuestionario es “Contesta si en este curso, en tu aula, te ha ocurrido lo

siguiente”. Los valores α de Cronbach fue de .83 para la escala total. Para las subescalas fueron .77 para la violencia sufrida y .82 para la violencia observada (Anexo 6).

Percepción comparativa del nivel de Actividad Física realizada. Se empleó la versión en castellano para adolescentes con edades comprendidas entre los 13 y 17 años (Martínez-Gómez et al., 2009) de la *Escala de actividad física comparativa* (Sallis, Patterson, Buono y Nader, 1988). Evalúa la percepción de la cantidad de actividad física ejecutada en función del nivel de actividad física del entorno. Esta escala está constituida por una única pregunta: “Comparándote con otros de tu misma edad y sexo, ¿cuánta actividad física realizas?”. Dicho ítem debe ser contestado con un formato de respuesta tipo Likert de 1 a 5 puntos, 1 (*mucho menos*) hasta 5 (*mucho más*). Por ser una única cuestión, no se pudieron obtener los los valores α de Cronbach.

Percepción del nivel de práctica de Actividad Física. Se utilizó la versión en castellano elaborada por Martínez-Gómez et al. (2009) del cuestionario *Physician-based Assessment and Counseling for Exercise (PACE)* diseñado por Prochaska, Sallis y Long (2001). Aunque inicialmente fue diseñado para adultos, posteriormente fue validado para jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y 17 años, obteniendo una aceptable correlación con la medición de la cantidad de actividad física realizada mediante acelerómetros (Prochaska et al., 2001). Esta escala está compuesta por 2 ítems que evalúan la cantidad de práctica de actividad física durante al menos 60 minutos en la última semana (PACE1) y en una semana normal (PACE2). Los participantes deben contestar en una escala tipo Likert de 8 puntos, 0 (*0 días*) hasta 7 (*7 días*). Consta de la siguiente información introductoria: “Actividad física es cualquier actividad que incrementa tu ritmo cardíaco y hace que se acelere tu respiración. Actividad física se puede realizar haciendo deporte, jugando con amigos o caminando al colegio o 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 de las clases de Educación Física escolar”. El valor α de Cronbach fue de .88.

De forma resumida, podemos observar en la Tabla 5 los factores que componen cada uno de los cuestionarios y los ítems que forman parte de cada factor:

Tabla 5

Resumen de los cuestionarios originales empleados junto con los factores que lo componen y los ítems que lo agrupan.

CUESTIONARIO	FACTOR (F)	ÍTEMS
PSRQ	F1: Responsabilidad Social	1 al 7
	F2: Responsabilidad Personal	8 al 14 (Ítem -14)
CUVECO	F1: Violencia Sufrida	1 al 8
	F2: Violencia Observada	9 al 14
IRI	F1: Toma de perspectiva	-3, 8, 11, -15, 21, 25, 28
	F2: Fantasía	1, 5, -7, -12, 16, 23, 26
	F3: Preocupación Empática	2, -4, 9, -14, -18, 20, 22
	F4: Malestar Personal	6, 10, -13, 17, -19, 24, 27
TISS	F1: Conducta Prosocial	3, 6, 7, 9, 11, 15, 17, 18, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 38, 39 y 40
	F2: Conducta Antisocial	1, 2, 4, 5, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 32, 33 y 37
ESCALA DE ACTIVIDAD FÍSICA COMPARATIVA	F1: Percepción comparativa del nivel de Actividad Física	1
PACE	F1: Percepción del nivel de práctica de Actividad Física	1 y 2

Nota 1: Los ítems que aparecen con el signo “-“ deben puntuarse inversamente en su escala Likert correspondiente al enunciarse en negativo en el cuestionario (e.g. PSRQ: 1=6; 2=5; 3=4; 4=3; 5=2; 6=1).

Nota 2: Para el IRI, en nuestra investigación, no tuvimos en cuenta para los análisis los ítems enunciados en negativo (-3, -4, -7, -12, -13, -14, -15, -18, -19).

3.3.2.3. Diseño y procedimiento

Siguiendo la clasificación de Montero y León (2007) se ha realizado una metodología de investigación transversal, aplicada entre grupos no equivalentes. Se llevó a cabo una selección de los centros educativos por accesibilidad y conveniencia (Azorín y Sánchez-Crespo, 1994) ya

que mostraron una gran disposición para participar. Se seleccionaron un total de 6 centros, diferenciados en grupos de alumnos y alumnas desde 5^a curso de Educación Primaria hasta 4^a curso de Educación Secundaria Obligatoria. La disposición para acceder a dichos Centros Educativos resultó un factor fundamental para su selección.

Se obtuvo el informe favorable del Comité de Bioética de la Universidad de Murcia para realizar la investigación (Anexo 7). Por otro lado, Sobre el aspecto de la recogida de la información, se estableció contacto con los centros para informarles de los objetivos a conseguir, describiendo el instrumento de evaluación y solicitando también su colaboración voluntaria para participar.

Se facilitó a cada docente un cuadernillo con todos los cuestionarios agrupados y esclareciendo las normas a cumplir. Se insistió en la importancia de responder a dichos cuadernillos de forma completa, voluntaria e independiente en el aula, disponiendo para ello de un máximo de 45 minutos. Para su administración la figura del docente siempre estaba presente para poder solventar las posibles dudas y verificar la cumplimentación por parte de los sujetos, asegurando el anonimato en la respuesta de todos ellos.

3.3.2.4. Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS 21.0. Primeramente, se depuró la base de datos y se calculó *la distancia de Mahalanobis* para comprobar los casos atípicos. A continuación, se analizaron los estadísticos descriptivos, las medias, las desviaciones típicas y los valores de asimetría y curtosis de las variables latentes. Igualmente, se calculó la consistencia interna de cada una de ellas a través del Coeficiente Alfa de Cronbach. Una vez ejecutados estos análisis, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas para conocer la asociación o relación lineal entre las variables analizadas. En segundo lugar, se realizó un análisis clúster conocido como *análisis de conglomerados*, agrupando la variable de responsabilidad (responsabilidad personal y social) tratando de lograr la máxima

homogeneidad en cada grupo (interna) y la mayor heterogeneidad entre los grupos (externa); utilizando un *análisis de conglomerados de K-medias*. Para examinar las características de cada tipo de responsabilidad se realizó el análisis de varianza multivariado o análisis preliminar (MANOVA).

3.3.3. Resultados

3.3.3.1. Análisis descriptivo y de correlaciones bivariadas

Para las variables relacionadas con valores personales y sociales, la escala de responsabilidad que va de 1 a 6, fue la que obtuvo una mayor puntuación media en ambos factores que la componen, lo cuáles, presentan unos valores similares. La competencia social tuvo una valoración media en su escala de 1 a 6; donde la puntuación de las conductas prosociales fue bastante mayor que las conductas antisociales. La empatía consiguió un valor de intermedio en su escala de 1 a 5, las puntuaciones entre sus factores eran similares, aunque resalta la menor puntuación obtenida para el malestar personal. La percepción de la violencia de los participantes obtuvo unos valores bajos (su escala va de 1 a 5); existiendo diferencias entre los valores medios de sus factores, donde la violencia observada fue mayor a la sufrida. Y para las variables relacionadas con la actividad física, la percepción comparativa del nivel de Actividad Física cuya escala va de 1 a 5, presentó unos valores más bien elevados. Por su parte, la percepción del nivel de práctica de Actividad Física, con una escala de 0 a 7, obtuvo unos datos con puntuaciones intermedias-bajas.

Los índices de asimetría y curtosis de las variables obtuvieron valores inferiores a 2 excepto la responsabilidad personal y social en los datos de curtosis, lo que indicaba normalidad univariada de los resultados salvo en los mencionados (Bolleng y Long, 1993).

Los valores Alfa de Cronbach para cada uno de los factores y cuestionarios obtuvieron índices adecuados (George y Mallery, 2003) al ser superiores a .70; exceptuando los resultados

obtenidos para los factores de Preocupación Empática y Malestar Personal que componen el cuestionario IRI cuyas cifras por poco alcanzan dicho requisito. Como comentado, en inicio debido a que la fiabilidad del cuestionario obtenida para la empatía no era adecuada, se decidió tomar como válidos, únicamente, aquellos ítems que componen el cuestionario enunciados en positivo; obteniendo así valores más cercanos a los de otros estudios como el de Mestre et al. (2004) o Pérez-Albéniz et al. (2003).

Por último, el análisis de correlación reflejó que las variables objeto de estudio relacionadas con la responsabilidad (personal y social) y competencia social (conductas prosociales y antisociales) son las que mayor número de correlaciones poseen con todas las variables estudiadas. Además, los factores relacionados con la empatía tuvieron correlaciones entre sí. Igualmente, los factores correspondientes a la violencia y la percepción del nivel de actividad físico-deportiva realizada demostraron correlaciones con algunos factores (véase Tabla 6).

Tabla 6

Estadísticos descriptivos, fiabilidad, y correlaciones bivariadas de las variables correspondientes al Estudio 1.

Variables	M	DT	Rango	A	C	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Responsabilidad Social	5.25	.58	1-6	-1.41	3.09	.76	-	.50**	.27**	-.24*	.26**	.17**	.25**	.02	-.23**	-.15*	.08	.07
2. Responsabilidad Personal	5.22	.69	1-6	-1.36	2.27	.75		-	.30**	-.14*	.25**	.17**	.27**	.07	-.10	-.14*	.21**	.26**
3. Conductas Prosociales	4.25	.84	1-6	-.47	.02	.85			-	.01	.56**	.48**	.58**	.21**	.03	.03	.07	.18**
4. Conductas Antisociales	2.24	.64	1-6	.71	.21	.76				-	-.09	.14*	-.09	.22**	.31**	.26**	.01	.08
5. Toma de Perspectiva	3.44	.89	1-5	-.35	-.22	.71					-	.53**	.59**	.19**	-.03	-.12*	.07	.10
6. Fantasía	3.06	1.10	1-5	.13	-.67	.74						-	.52**	.38**	.10	.13*	-.04	.13*
7. Preocupación Empática	3.43	.92	1-5	-.23	-.77	.65							-	.33**	.04	-.08	-.01	.07
8. Malestar Personal	2.75	.86	1-5	.30	-.16	.66								-	.12*	.00	.10	.13*
9. Violencia Sufrida	1.67	.58	1-5	1.03	.45	.77									-	.38**	.03	.14*
10. Violencia Observada	2.28	.82	1-5	.64	-.10	.82										-	-.07	-.01
11. Percepción comparativa AF	3.32	1.15	1-5	-.15	-.82	-											-	.58**
12. Percepción nivel de AF	3.49	1.77	0-7	.14	-.51	.88												-

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; M = Media; DT = Desviación típica; A = Asimetría; C = Curtosis; α = Coeficiente Alfa de Cronbach; AF = Actividad Física.

3.3.3.2. Análisis clúster

Para llevar a cabo este tipo de análisis se siguieron las fases recomendadas por Hair, Anderson, Tatham y Black (1998). Primeramente, se comprobó la existencia de los casos perdidos que pudieran existir en algunas de las variables estudiadas para excluirlas de la muestra de estudio, pero en nuestro caso no se obtuvo ninguno. Seguidamente, se estandarizaron todas las variables empleando las puntuaciones *Z* (este tratamiento transforma la puntuación de cada dato original en un valor estandarizado con una media de 0 y una desviación típica de 1); se encontraron 8 puntuaciones por encima de 3, por lo que estos sujetos se eliminaron al considerarse como “outliers” o casos perdidos en la totalidad de la muestra ($n = 296$). A continuación, se comprobó la distribución univariada de todas las variables agrupadas para conocer su normalidad.

A partir de este punto, se inició el análisis de conglomerados jerárquicos. Resulta idóneo para determinar el número óptimo de conglomerados existente en los datos y el contenido de los mismos, en nuestro caso, se definieron los grupos de responsabilidad existentes en la muestra utilizando el *Método Ward*. Se obtuvo un dendograma que proponía la existencia de dos grupos. Nos apoyamos en el aumento de los coeficientes de aglomeración al pasar de un grupo a dos para decidir la idoneidad de los grupos generados. Los coeficientes pequeños señalan gran homogeneidad entre los miembros del clúster, y por contra, los coeficientes grandes indican amplias diferencias entre sus miembros (Norusis, 1992). Concluimos por tanto, que existían dos tipos diferentes de perfiles de estudiantes con respecto a la variable responsabilidad (véase Figura 8): un perfil “alta responsabilidad” (Clúster 1), con mayores puntuaciones en las diferentes variables dependientes del estudio y el otro perfil “baja responsabilidad” con las puntuaciones a la inversa (Clúster 2), exceptuando el factor de violencia observada que tiene mayores valores para el clúster 2 y las conductas antisociales que coinciden las puntuaciones para ambos clústeres.

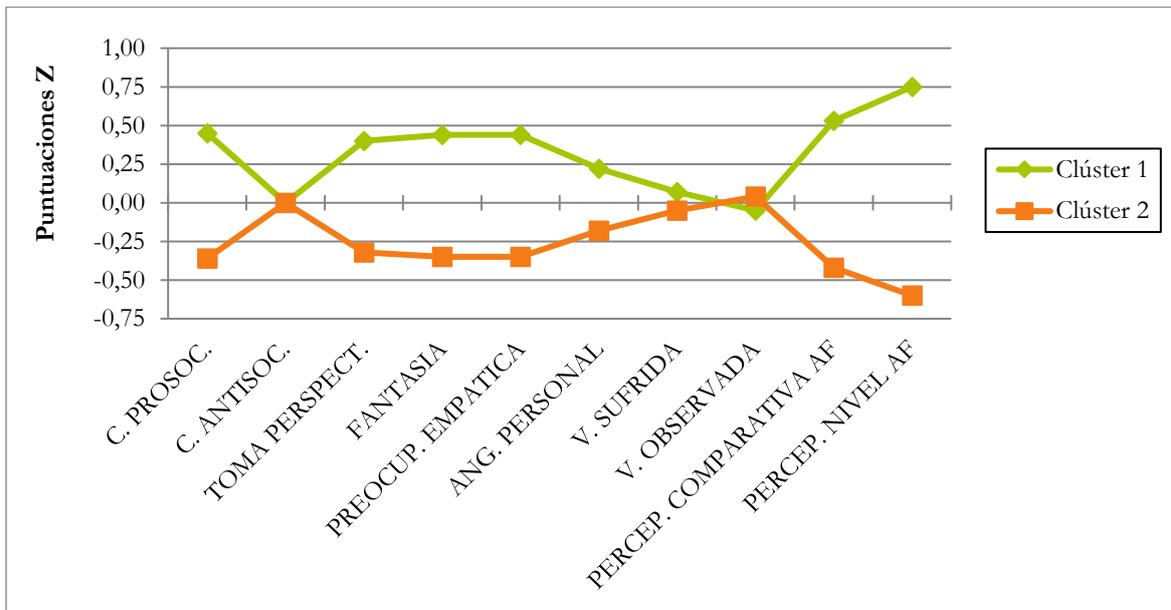


Figura 8. Puntuaciones de las variables estudiadas de una muestra de estudiantes de Educación Física en función del nivel de responsabilidad.

Tras obtener el número de conglomerados óptimos para procesar los datos en base a la responsabilidad de la muestra, también se empleó el Método de K-medias, corroborando la existencia de dos perfiles de responsabilidad. El primer clúster recibió el nombre de “alta responsabilidad” (Clúster 1) ($n = 131$; 44%) pues se alcanzaron puntuaciones mayores en las variables de percepción de conducta prosocial, toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática, angustia personal, violencia sufrida, percepción comparativa de actividad física y nivel de actividad física; y puntuaciones menores en conductas antisociales y violencia observada. Al contrario que en el segundo clúster, que recibió el nombre de “baja responsabilidad” (Clúster 2) ($n = 165$; 56%).

3.3.3.3. Análisis multivariados según el perfil de responsabilidad

Para examinar las características de cada perfil de acuerdo a las variables psicosociales mencionadas y aseverar la validez predictiva de los clústeres logrados, se realizó un análisis diferencial (MANOVA), con los clústeres como variables independientes y las dimensiones de

los cuestionarios *TISS*, *IRI*, *CUVECO*, *Escala de actividad física comparativa* y *PACE*, como variables dependientes (véase Tabla 7).

Los resultados obtenidos mostraron diferencias (Wilk's $\Lambda = .37$, $F(29, 803) = 16$, $p < .01$) entre ambos conglomerados y las variables: Conducta Prosocial ($F(1, 33.43) = 56.21$, $p < .01$), Conducta Antisocial ($F(1, 0.0) = .0$, $p > .05$), Toma de perspectiva ($F(1, 30.11) = 43.71$, $p < .01$), Fantasía ($F(1, 46.37) = 52.33$, $p < .01$), Preocupación Empática ($F(1, 37.33) = 52.06$, $p < .01$), Malestar Personal ($F(1, 8.55) = 12.02$, $p < .01$), Violencia Sufrida ($F(1, 0.33) = .99$, $p > .05$), Violencia Observada ($F(1, 0.47) = .69$, $p > .05$), percepción comparativa AF ($F(1, 88.52) = 86.28$, $p < .01$) y percepción nivel de AF ($F(1, 416.17) = 243.10$, $p < .01$), a favor del perfil con altas puntuaciones en responsabilidad general.

Tabla 7

Análisis multivariante de las variables del Estudio 1 en base al grado de responsabilidad.

Variables	Clúster 1 ($n = 131$)		Clúster 2 ($n = 165$)		F
	M	DT	M	DT	
Conducta Prosocial	4.63	.71	3.96	.82	56.21**
Conducta Antisocial	2.24	.60	2.23	.67	.00
Toma de perspectiva	3.80	.81	3.16	.84	43.71**
Fantasía	3.51	.97	2.71	.92	52.33*
Preocupación Empática	3.83	.85	3.12	.84	52.06**
Malestar Personal	2.94	.89	2.60	.80	12.02**
Violencia Sufrida	1.74	.59	1.64	.57	.99
Violencia Observada	2.24	.78	2.32	.86	.69
Percepción comparativa AF	3.93	.99	2.83	1.03	86.28**
Percepción nivel de AF	4.82	1.40	2.43	1.23	243.10**
Wilks Λ					.369
F Multivariado					16**

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; ; M = Media; DT = Desviación típica; AF = Actividad Física.



3.4. Estudio 2

3.4.1. Introducción

Como se ha revisado en los apartados teóricos, al margen de la capacidad inherente que tiene la Educación Física como parte influyente del proceso de mantenimiento y mejora de los niveles de actividad física, con este segundo estudio se pretendió emplearla como vehículo para promocionar en el alumnado valores mediante el MRPS de Hellison, contribuyendo de este modo a la prevención de conductas antisociales, la mejora de la calidad de vida y el desarrollo del bienestar personal y social (Jiménez y Durán, 2005).

Se analizó el efecto que el MRPS tiene sobre la responsabilidad, conductas prosociales y antisociales, empatía, violencia y percepción y nivel de actividad física realizada en escolares durante las clases de Educación Física; para conocer los niveles de actividad física diarios se contrastó la similitud de los valores obtenidos mediante métodos de evaluación objetivos y subjetivos. No obstante, para lograr una mayor comprensión y una perspectiva más global sobre los resultados obtenidos en dicha intervención, se tuvieron en cuenta las percepciones de los padres y madres sobre los comportamientos de responsabilidad, violencia y nivel de AFD realizada por sus hijos mediante la cumplimentación de cuestionarios. De forma que tras la intervención se presupone una mejoría en las variables contempladas, a favor de los alumnos y alumnas del grupo experimental en comparación con los del grupo control.

3.4.2. Método

3.4.2.1. Muestra

Estudiantes. Participaron 57 estudiantes de Educación Física correspondientes a cuatro grupos naturales, estructurados en grupo experimental (2 grupos, uno de 6º de Primaria y uno de 1º de la ESO) de 26 estudiantes (16 chicos y 10 chicas) y grupo control (2 grupos, uno de 6º de Primaria y uno de 1º de la ESO) de 31 estudiantes (16 chicos y 15 chicas) de dos centros murcianos de enseñanza pública de características y entornos similares. Las

edades estaban comprendidas entre los 11-14 años ($M = 11.93$; $DT = .728$). Los criterios de inclusión utilizados para participar en la investigación fueron la cumplimentación de todos los cuestionarios y asistir regularmente a las clases. Además, ninguno de los participantes tenía experiencia previa con el MRPS.

Padres y madres. Participaron 32 padres y madres (9 varones y 23 mujeres), de los cuales, 16 pertenecían al grupo experimental y 16 al grupo control. Sus edades estaban comprendidas entre 32 y 57 años ($M = 49.31$; $DT = 6.39$). La selección de los mismos fue realizada en función de la cumplimentación de todos los cuestionarios correspondientes a su hijo/a participante en el estudio. Además, debía de ser el mismo adulto quién cumplimentase los cuestionarios antes y después de la intervención.

Docentes. Participaron 4 profesores, varones, funcionarios y con estabilidad en los Centros Educativos en los que impartían docencia; esto aseguraba la continuidad del programa durante todo el estudio. Con edades comprendidas entre 31 y 59 años ($M = 42.50$; $DT = 11.50$). La selección de los mismos se realizó por conveniencia.

3.4.2.2. Medidas

Responsabilidad personal y social. Para medir la responsabilidad personal y social de los participantes (de 9 a 15 años) se utilizó la validación en español (Escartí et al., 2011) del *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (PSRQ) de Li et al. (2008). El cuestionario está constituido por 14 ítems, dispuestos en dos factores, de siete ítems cada uno: responsabilidad social (ítems del 1 al 7 inclusive) y responsabilidad personal (ítems del 8, al 13 inclusive, y el 14). Los participantes deben responder en una escala Likert de 6 puntos, graduada desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 6 (*Totalmente de acuerdo*); en donde el ítem 14, planteado en negativo, se valoraría con la escala a la inversa (6-5-4-3-2-1). Al inicio del cuestionario y previamente a los ítems, se indican las instrucciones para su cumplimentación: “Es normal comportarse bien y mal. Estamos interesados en cómo se comporta su hijo normalmente. Por

favor, contesta las siguientes preguntas marcando la opción que mejor representa el comportamiento de su hijo según su opinión”. La consistencia interna de la escala total, medida a través de coeficiente alfa de Cronbach, fue de .87 y .89 en las tomas pre y post respectivamente. Para las diferentes subescalas fueron de .84 y .88 para la responsabilidad social y .76 y .77 para la responsabilidad personal (Anexo 3).

Conductas Prosociales y Antisociales. Se empleó la versión en castellano (Inglés et al., 2003) del *Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes* (TISS) (Inderbitzen y Foster, 1992). Evalúa la competencia social de los adolescentes (de 12 a 17 años) en las relaciones con sus iguales. Esta escala consta de 40 ítems agrupados en dos factores: conducta prosocial (ítems 3, 6, 7, 9, 11, 15, 17, 18, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 38, 39 y 40) y conducta antisocial (ítems 1, 2, 4, 5, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 32, 33 y 37). Los participantes deben contestar en una escala tipo Likert de 1 a 6 puntos, 1 (*No me describe nada*) hasta 6 (*Me describe totalmente*). El cuestionario se encuentra encabezado por: “Los adolescentes hacen muchas cosas con otros chic@s cada día. Probablemente, tú haces algunas cosas más a menudo que otras...”. Los valores α de Cronbach entre las tomas pre y post fueron de .85 y .91 para la escala total. Para las subescalas fueron de .84 y .91 para la conducta prosocial de .87 y .92 para la conducta antisocial (Anexo 4).

Empatía. Se empleó la versión en castellano para jóvenes de 13 a 18 años (Mestre et al., 2004) del *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) (Davis, 1980; 1983). Esta escala se compone de 28 ítems distribuidos en 4 factores de 7 ítems cada uno de ellos y que miden el concepto integral de empatía: Toma de perspectiva (PT) (ítems -3, 8, 11, -15, 21, 25, 28), Fantasía (FS) (ítems 1, 5, -7, -12, 16, 23, 26), Preocupación Empática (EC) (ítems 2, -4, 9, -14, -18, 20, 22) y Malestar Personal (PD) (ítems 6, 10, -13, 17, -19, 24, 27). Los participantes deben contestar en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, 1 (*No me describe bien*) hasta 5 (*Me describe muy bien*); en donde los ítems en negativo se valorarían con la escala a la inversa (5-4-3-2-1). La sentencia previa

que encabeza el cuestionario es “Las siguientes frases se refieren a vuestros pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones...”. Los valores α de Cronbach fueron de .59 pre y .54 post para la escala total y para las diferentes subescalas fueron valores muy bajos que a pesar de seguir las tendencias obtenidas por Pérez-Albéniz et al. (2003) y Mestre et al. (2004) se decidió solamente incluir los ítems enunciados en positivo (19 ítems en total), al igual que en Estudio 1; obteniendo así puntuaciones de .85 pre y .86 post para la escala total, y para las diferentes subescalas .85 pre y .86 post para PT; .73 pre y .86 post para FS; .85 pre y .86 post para EC y .85 pre y .86 post para PD (Anexo 5).

Violencia. Se empleó el *Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana* (CUVECO) validado en castellano a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de segundo y tercer curso (con edades medias de 13.44 años y 14.49 años) (Fernández-Baena et al., 2011) a partir del *California School Climate and Safety Survey (CSCSS)*, de Rosenblatt y Furlong (1997). Evalúa la percepción de haber sufrido violencia por parte de los compañeros o de haberla observado. Esta escala está compuesta por un total de 14 ítems distribuidos en dos factores: violencia sufrida (ítems del 1 al 8 inclusive) y violencia observada (ítems del 9 al 14 inclusive). Los ítems se presentan en formato de respuesta tipo Likert de 1 a 5 puntos, 1 (*Nunca*) hasta 5 (*Siempre*). La sentencia previa que encabeza el cuestionario es “Conteste si en este curso, en el centro, ha ocurrido lo siguiente”. Los valores α de Cronbach entre las tomas pre y post fueron de .90 y .91 para la escala total. Para las subescalas fueron de .82 y .89 para la violencia sufrida y .93 y .92 para la violencia observada (Anexo 6).

Percepción comparativa del nivel de Actividad Física realizada. Se empleó la versión en castellano para adolescentes con edades comprendidas entre los 13 y 17 años (Martínez-Gómez et al., 2009) de la *Escala de actividad física comparativa* (Sallis et al., 1988). Evalúa la percepción de la cantidad de actividad física ejecutada en función del nivel de actividad del entorno. Esta escala está constituida por una única pregunta: “Comparando a su hijo con

otros de su misma edad y sexo, ¿cuánta actividad física realiza?”. Dicho ítem debe ser contestado con un formato de respuesta tipo Likert de 1 a 5 puntos, 1 (*mucho menos*) hasta 5 (*mucho más*). De esta escala no es posible analizar la fiabilidad del cuestionario porque solamente lo constituye un ítem, pero sí se trata de un instrumento validado.

Percepción del nivel de práctica de Actividad Física. Se administró la versión en castellano elaborada por Martínez-Gómez et al. (2009) del cuestionario *Physician-based Assessment and Counseling for Exercise (PACE)* diseñado por Prochaska et al. (2001). Aunque inicialmente fue diseñado para adultos, posteriormente fue validado para jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y 17 años, obteniendo una aceptable correlación con la medición de la cantidad de actividad física realizada mediante acelerómetros (Prochaska et al., 2001). Esta escala está compuesta por 2 ítems que evalúan la cantidad de práctica de actividad física durante al menos 60 minutos en la última semana (PACE1) y en una semana normal (PACE2). Los participantes deben contestar en una escala tipo Likert de 8 puntos, 0 (*0 días*) hasta 7 (*7 días*). Consta de la siguiente información introductoria: “Actividad física es cualquier actividad que incrementa el ritmo cardiaco y hace que se acelere la respiración. Actividad física se puede realizar haciendo deporte, jugando con amigos o caminando al colegio o instituto. Algunos ejemplos de actividad física son correr, caminar de forma vigorosa, montar en patines o monopatín, bailar, nadar, fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano. No incluya el tiempo de las clases de Educación Física escolar”. Los valores α de Cronbach entre las tomas pre y post fueron de .79 y .87 respectivamente.

Acelerometría. Se utilizó el acelerómetro triaxial Actigraph GT3X (Actigraph, Pensacola, FL, USA) para medir el nivel de actividad física realizada e intensidad a la que se ha desarrollado. Este modelo se caracteriza por ser portátil, un peso 27 gramos y unas dimensiones de 3,8 cm x 3,7 cm x 1,8 cm. Registra rangos de tiempo de aceleración entre $\sim 0,05 - 2,5$ Gs. La salida de la Actigraph se da en counts, con una tasa análoga a 16.6 miliGs s

¹ a 0,75 Hz. Y posee tres ejes de medición: vertical, horizontal derecha-izquierda y horizontal delante-atrás; e incorpora la raíz cuadrada del sumatorio de cada eje al cuadrado, denominada “vector magnitud. Se decidió emplear un acelerómetro que guardase la actividad física en los tres ejes cartesianos, dada su creciente aplicación y la futura previsión que tiene de ser de los acelerómetros más destacados, ya que con ellos ha aumentado la precisión en la valoración de actividades. Inclusive, está validado por diversos autores como un sensor de movimiento adecuado para la investigación en niños (Torres-Luque et al., 2015; Santos-Lozano et al., 2013).

Cada escolar se colocó el acelerómetro en la muñeca dominante con bandas elásticas ajustables, por la comodidad de llevarlo en dicha parte del cuerpo y la evidencia de una mayor efectividad respecto a la ubicación del acelerómetro en la cadera a estas edades (Chandler, Brazendale, Beets y Mealing, 2016; Fairclough et al., 2016). A causa del no consenso existente sobre el emplazamiento del acelerómetro en la mano dominante o no dominante, preferimos seleccionar para esta investigación la mano dominante pues resultaba más fácil de explicar y memorizar para los escolares, además de considerar que detectaría más actividades que implicasen a la mano dominante (por ejemplo, tareas domésticas o deportes) suministrando una mejor estimación general del gasto energético (Crouter, Flynn y Bassett, 2015; Hernández, Ferrando, Quílez, Aragonés y Terreros, 2010; Troiano et al., 2014). Y como se ha mencionado en anteriores apartados, la recomendación diaria es de 60 min de actividad física moderada-vigorosa (AFMV) para estas edades (Tremblay et al., 2011; OMS, 2010), por lo que se destacó esta variable en los análisis. Los acelerómetros fueron llevados durante 7 días consecutivos, 24 horas al día (Aibar, Bois, Generelo, Zaragoza y Paillard, 2013; Torres-Luque et al., 2015; Trost, Pate, Freedson, Sallis y Taylor, 2000) exceptuando que no podía mojarse (tendría que quitarse para actividades acuáticas e higiene) y al dormir. Inclusive, para esta labor, la colaboración de las familias resultaba primordial. Previamente, todos los participantes fueron informados de

las pautas a seguir para el manejo y cuidado de los acelerómetros, como podía ser la colocación de éste o las situaciones en dónde se lo debían quitar.

Instrumento de observación: estrategias de los profesores para enseñar responsabilidad. Se aplicó la versión en castellano elaborada por Escartí et al. (2013) de la escala *Tool for Assessing Responsibility-Based Education* (TARE) creada por Wright y Craig (2011) que originalmente se dividió la actuación progresiva que debían llevar los observadores en cuatro apartados: observación como método para registrar aquellas estrategias usadas por los docentes en el fomento de la responsabilidad, evaluación global sobre las estrategias de los profesores para el desarrollo de la responsabilidad (Hellison, 1995), valoración general sobre la responsabilidad del alumnado en la sesión y anotación de los comentarios adicionales considerados relevantes para una correcta evaluación de la sesión. Como hicieron Escartí et al. (2013), solamente hemos utilizado el primer apartado en nuestra investigación, conformado por un sistema de 9 categorías: 1) Modelo de respeto (*M*); 2) Fija expectativas (*E*); 3) Da oportunidades de Éxito (*S*); 4) Fomenta la interacción social (*SI*); 5) Asigna tareas (*T*); 6) Liderazgo (*L*); 7) Concesión de capacidad de elección y voz (*V*); 8) Rol en la evaluación (*A*); 9) Transferencia (*Tr*) (Anexo 8). Escartí, Wright, Pascual y Gutiérrez (2015) hicieron también una revisión del TARE donde revisaron sus características iniciales y expandieron sus posibilidades para ser capaces de observar igualmente las conductas de los discentes. Consiste en un método de observación mediante muestreo de intervalos temporales, cuyo fin es el de registrar el uso de las estrategias que son empleadas para promover la responsabilidad por parte de los docentes que implementan el MRPS. Los análisis llevados a cabo por los observadores se hacen en intervalos de 5 minutos, donde deben detectar la presencia o ausencia de las categorías descritas.

3.4.2.3. Diseño y procedimiento

Se llevó a cabo un estudio empírico de metodología cuantitativa de tipo cuasi-experimental longitudinal, con un pretest y un posttest, aplicado en grupo control no equivalente (Montero y León, 2007). Los Centros Educativos fueron seleccionados por accesibilidad y conveniencia (Azorín y Sánchez-Crespo, 1994), dado que la facilidad de acceso a dichos Centros resultó trascendental para su elección. Y se obtuvo por parte del Comité de Bioética de la Universidad de Murcia el informe favorable que permitía realizar dicha investigación (Anexo 8).

Inicialmente, se produjo una reunión con los directores de los centros y profesores de Educación Física participantes, en donde, se informó de la duración de la investigación y sus repercusiones sobre la calidad en la enseñanza de los docentes y la educación recibida de los jóvenes. Solicitando así, la aprobación por parte del Consejo Escolar respectivo para poder aplicarlo en los cursos seleccionados, sobretodo, haciendo un especial hincapié en que se mantendría la programación docente para que no variasen los contenidos ya fijados. También, se realizó en los centros una charla informativa con los padres e investigadores para explicar el proyecto personalmente. A causa de que los estudiantes participantes eran menores de edad, se solicitaron los permisos necesarios para la implantación de la metodología y grabación de las sesiones por parte de los docentes y de los padres/tutores de los estudiantes participantes (Anexo 9).

Los grupos que componían las clases estaban ya predeterminados por los Centros Educativos, conllevando la imposibilidad de una aleatorización de los participantes. Se utilizaron dos cursos de 6º de Educación Primaria (uno control y otro experimental) y dos cursos de 1º de Educación Secundaria (uno control y otro experimental) correspondientes a dos centros diferentes, pero con características sociodemográficas semejantes. Además, cada grupo de alumnos y alumnas tenía un profesor distinto. Los docentes en los grupos control emplearon una metodología de enseñanza tradicional en donde no existió ninguna clase de

manipulación intencional sobre las variables contempladas en la investigación; con una estructura de sesión clásica y diferenciada en tres partes (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma). Sin embargo, los profesores en los grupos experimentales utilizaron la metodología basada en el MRPS fomentando un clima de responsabilidad. Los contenidos impartidos eran iguales tanto para el grupo control como para el experimental en los correspondientes niveles educativos.

Formación del profesorado

La formación de los implementadores es un aspecto crucial que influye en el éxito de dichos programas de intervención, mejorando tanto la fidelidad de la implementación como los efectos generados en los estudiantes (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010b; Escartí et al., 2015; Tarín-Moreno, Pascual y Escartí, 2013).

Se comenzó con una reunión detallada y concisa con los docentes participantes sobre cómo llevar a cabo su formación en base al Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) de Donald Hellison; y se les realizó un pequeño examen teórico inicial tipo test (Anexo 10) para comprobar su nivel de partida sobre dicho Modelo. A partir de ahí y durante las primeras semanas del curso escolar, se inició la formación de los docentes sobre la metodología a implementar en los grupos experimentales, con una duración total de 30 horas aproximadamente. Para ello, asistieron a diferentes seminarios de formación donde se les explicó y propició las herramientas necesarias para modificar la forma de enseñar los contenidos propios de Educación Física según el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) de Donald Hellison (2011), utilizando las estrategias pedagógicas y materiales curriculares en función de las características y necesidades de sus Centros Educativos. Además, para favorecer su formación, se les entregó un manual llamado “Guía rápida de la metodología de Hellison” donde venían congregados todos los aspectos clave de esta

metodología que debían seguir (niveles y estrategias, estructura y aplicación de la sesión, y estrategias para la resolución de conflictos). Inclusive, en uno de estos seminarios, a los docentes se les entregó unos carteles donde venían reflejados de forma concreta, los diferentes niveles del MRPS a trabajar en las sesiones para colocarlos en lugares visibles del pabellón o aula (Anexo 2).

Adicionalmente, para garantizar la fidelización del tratamiento durante la intervención, se proporcionó una formación continua a los docentes del grupo experimental (Escartí et al., 2012; Little y Houston, 2003; Fullan, 2001; Sinelnikov, 2009). Se realizaron reuniones presenciales entre el investigador principal y los docentes con una frecuencia de tres semanas para comprobar en qué medida se estaba aplicando o no el Modelo. En ellas, se comentaban las clases impartidas, intercambiaban experiencias, proporcionaban diferentes feedbacks, resolvían dudas y se aportaba soluciones a los inconvenientes ofrecidos por los docentes; garantizándose con ello la formación del docente y la correcta implementación del modelo. Por otra parte, existía disponibilidad total diaria por vía telefónica o correo electrónico que permitía realizar un seguimiento y apoyo. El objetivo que se pretendía conseguir con todo ello era proseguir con la formación de los profesores y garantizar la implementación correcta del MRPS.

Fidelización de la implementación

Resulta necesario preguntarse hasta qué punto las respuestas del alumnado tras la aplicación del MRPS pueden atribuirse a la implementación metodológica de los docentes. De forma que la fidelidad de una intervención es primordial para establecer el grado en que ésta se realiza tal cual se ha diseñado, aumentando de este modo la confianza científica sobre su efectividad; y cuando el ajuste al protocolo planeado inicialmente no es el adecuado, los efectos que deben derivarse tras el programa de intervención se reducen. Concretamente, en el

ámbito de las intervenciones en actividad física se ha demostrado que la medición de la fidelidad es muy heterogénea, a nivel conceptual y metodológico (Casey, Goodyear y Dyson, 2015; Hastie y Casey, 2014; Lambert et al., 2017; Zhu, Ennis y Chen, 2011). Por este motivo, se deben controlar aquellos aspectos claves que garanticen el tratamiento, sin desviarse del diseño y teorías que lo apoyan (Quested, Ntoumanis, Thøgersen-Ntoumani, Hagger y Hancox, 2016).

En nuestro caso, cada seis sesiones de Educación Física las intervenciones docentes se grabaron con una cámara de vídeo (en total se grabaron 5 sesiones). Se utilizó una videocámara con calidad HD (SONY HDR), la cual, se colocaba sobre un trípode y en una de las esquinas del pabellón, de este modo se podía grabar todo el espacio donde se realizaban las sesiones; además, se tuvieron en cuenta las sombras o destellos a la hora de colocar la cámara para que no deteriorasen la calidad de la imagen. Por otra parte, para no influir en la conducta del alumnado, la cámara, trípode y micrófono que llevaba el docente en todo momento estuvieron presentes en las clases. Por tanto, el instrumento empleado fue la videograbación puesto que posibilita el registro de conductas *in vivo* con poco nivel de inferencia. De esta forma, 6 sesiones antes de iniciar con la intervención metodológica se colocó la cámara durante las sesiones, para que los discentes se fueran acostumbrando a su presencia y se familiarizasen, así posteriormente, no alterarían su comportamiento cuando se utilizase de verdad en el proceso de aplicación del MRPS y se favoreciese la aparición de comportamientos espontáneos (Anguera, 2003). En este caso, la observación se considera sistematizada, porque el objetivo comprendido de forma precisa entre los participantes y la situación (Anguera, Blanco, Hernández-Mendo y Losada, 2011); y sobre el nivel de participación del investigador, es no participante, pues éste se encuentra retirado del objeto de estudio y tampoco se produce interacción entre ambos (ya sea en espacio o tiempo).

Igualmente, se determinaron criterios observacionales para poder evaluar la validez de la intervención, como la no consideración de los períodos de inobservabilidad; y no se superó la ruptura de la continuidad en la observación durante períodos de tiempo mayores al 10% del total de la misma (Anguera et al., 2011), en este caso, las sesiones filmadas fueron aptas para poder proceder con los análisis de fiabilidad. Además, las sesiones objeto de estudio deben cumplir dos requisitos de homogeneidad para asegurar la adecuación del procedimiento, la constancia intersesional (garantizar el máximo de homogeneidad entre las distintas sesiones de observación) e intrasesional (garantizar la constancia a lo largo de la misma sesión) (Anguera, 2003). Con relación a la primera de ellas, se determinaron una serie de criterios para ajustar el perfil de las sesiones de observación al objetivo planteado, los docentes participantes fueron los mismos para los grupos durante la intervención, el horario semanal se cumplió para la impartición de las clases, una duración análoga de las sesiones (establecidas legalmente) y los niveles de responsabilidad se aplicaron en cada sesión. Sobre el mantenimiento de la constancia intrasesional, las clases de Educación Física fueron grabadas completamente, sin ningún tipo de interrupción climatológica, escasez de iluminación o alguna otra circunstancia adversa.

Además, se planificó que la sesión filmada fuese la previa a la reunión presencial entre y el docente y el investigador principal. Se utilizó la observación como medio de recogida de la información mediante el instrumento TARE (Escartí et al., 2013; Escartí et al., 2015; Hemphill et al., 2015; Wright y Craig, 2011) que a través de un sistema de categorías, se constataba las estrategias claves para la enseñanza de la responsabilidad personal y social que eran empleadas por parte del docente en las clases de Educación Física. Algunas de las categorías descritas, si pueden tomarse en consideración como adecuadas estrategias generales docentes pero otras estrategias son vinculadas más fuertemente al MRPS como por ejemplo la concesión de voz a los alumnos y alumnas, dar oportunidades de liderazgo, dar participación en la evaluación o

fomentar la transferencia (Escartí et al., 2013; Escartí et al., 2015; Hellison y Wright, 2003). Con el empleo de técnicas de registro se garantiza la precisión y cuantificación de los datos (Anguera et al., 2011). Adicionalmente, cuando los docentes terminaban esta sesión filmada debían cumplimentar un cuestionario de autoevaluación (Anexo 11) que agrupaba las categorías del TARE con el fin de promocionar una reflexión sobre la metodología implantada. Se trata de un cuestionario de 13 ítems que hacían referencia a cada una de las actuaciones que el profesor debía llevar a cabo en el grupo experimental (“Claves para la aplicación del modelo”). Los participantes deben contestar en una escala tipo Likert de 5 puntos, 1 (*nunca*) hasta 5 (*siempre*). De forma que a mayor puntuación obtenida, más se ajusta al Modelo la clase que ha sido impartida.

En la siguiente Tabla 8, se ha obtenido la puntuación media de los cuestionarios de autoevaluación (de 0 a 5) realizados por los profesores a lo largo de la intervención y se han clasificado en función de su grupo (control o experimental).

Tabla 8

Puntuación media obtenida en la aplicación del cuestionario de autoevaluación de la docencia.

Nº SESIÓN	CONTROL	EXPERIMENTAL
2 ^a	3.01	3.87
7 ^a	3.03	3.93
14 ^a	2.93	4.25
20 ^a	2.71	4.50
26 ^a	2.68	4.76

Se observa cómo la media de aplicación del programa para el grupo experimental asciende a medida que avanzan las sesiones impartidas, por el contrario, desciende en el grupo control. Esto significa que a medida avanzaba el desarrollo e implementación del MRPS, los asimilaban mejor la estructura, metodología y estrategias a emplear en sus grupos experimentales.

Recogida de datos y formación de los observadores

En base a la temporalización de la intervención se consiguieron grabar 5 sesiones en total para cada profesor de Educación Física, una de cada seis clases impartidas desde febrero hasta junio. A pesar de garantizar la confidencialidad de las grabaciones para fines meramente docentes y de investigación, uno de los docentes del grupo control no facilitó su consentimiento para realizar dichas filmaciones. La duración de cada clase ya estaba legalmente establecida para unos 55 minutos; y fueron divididas en períodos de observación de 5 minutos (11 intervalos de observación). Tras la grabación de la clase seleccionada, se digitalizaba y analizaba. De cada profesor se analizó un total de 275 minutos. Para realizar el análisis, se diseñó un documento en formato Excell con datos referentes a la sesión (número y fecha) y los códigos referentes a las diferentes categorías del TARE de forma abreviada (Anexo 12).

A continuación, se procedió al análisis observacional para lo que fue necesario formar a los observadores. El investigador principal los instruyó para el registro adecuado sobre la actuación del profesor en relación a las dimensiones descritas anteriormente. La formación de los observadores se realizó progresivamente siguiendo las consideraciones de Wright y Craig (2011). Se comenzó con la explicación y clarificación de las categorías del TARE. Seguidamente, observaron junto con el investigador principal dos “clases ejemplo” (previamente al inicio de la implantación metodológica, sesiones tipificadas que llevaron a cabo los docentes) de aplicación del MRPS empleando el TARE. Después, los observadores compartieron los resultados obtenidos tras el análisis para aunar criterios. Por último, la fiabilidad interobservador (>88%) permitió el comienzo para el análisis de las sesiones; esto se calculó con la siguiente fórmula $AT = TA / A + D$ (acuerdo total = AT; total de acuerdos = TA; acuerdos = A; desacuerdos = D) (García-López, Gutiérrez, González-Villora y Valero, 2012).

Tras este entrenamiento y demostrada su fiabilidad, se llevó a cabo el registro observacional separadamente, anotando las estrategias de promoción de la responsabilidad visualizadas. Los observadores fueron dos docentes de Educación Física (Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) ajenos a la investigación. Cada observador tenía la posibilidad de reproducir el fragmento filmado tantas veces como fuera necesario, hasta tener la certeza de las conductas docentes mostradas; registrando ininterrumpidamente las diferentes categorías presentadas durante toda la sesión de observación. La medición de la frecuencia fue el indicador básico utilizado. Tras terminar el análisis y con el fin de controlar la fiabilidad de la observación, ambos observadores llevaron a cabo consensuadamente un registro inter-jueces (Escartí et al., 2013).

De modo que los resultados de los observadores revelaron que había diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones totales referidas al uso de cada una de las estrategias de los docentes del grupo experimental y el del control; demostrando que la metodología implementada en la intervención fue diferente entre ambos. Los porcentajes relacionados con cada una de las estrategias utilizadas por parte de los docentes del grupo experimental estaban por encima del 70% en todas las categorías, menos en la categoría de transferencia cuyas cifras estaban entorno al 42%; esto puede deberse a que el quinto nivel del MRPS durante la intervención no se desarrolló específicamente. Además, los valores del uso de las estrategias del profesor del grupo control fueron más bajos que los del grupo experimental, destacando las estrategias de evaluación y transferencia por sus porcentajes de utilización inferiores al 10%.

Implementación del MRPS

Finalizada la formación docente y antes de comenzar con la intervención del estudio, se suministró a los participantes acelerómetros. Estos debían de llevarlos colocados durante siete

días para medir sus niveles de actividad física de una forma más objetiva. Asimismo, se les facilitó una hoja a modo de recordatorio con las normas y recomendaciones que debían de seguir durante los días que tuviesen en su poder el acelerómetro. Y también, tuvieron que firmar un contrato asumiendo la responsabilidad en el uso de dicho aparato (Anexo 13). Tras siete días, los investigadores se encargaron de recoger los acelerómetros de los centros educativos.

A partir de este momento, se inició el proceso de intervención propiamente dicho y se aplicó la metodología durante los dos últimos trimestres para evitar el periodo inicial de adaptación al curso. Ya que pasado este tiempo, los efectos de carácter educativo, motivacional y funcional generados en los discentes son más estables y poder observar más adelante si existen diferencias a destacar. En total fueron 29 sesiones con una duración de 55 minutos y una frecuencia de 2 sesiones a la semana distribuidas durante 5 meses.

En la siguiente sesión, se llevó a cabo el pretest en los grupos control y experimental de los respectivos Centros Escolares. Una vez se esclarecieron los aspectos referentes a las normas de cumplimentación de los cuestionarios (PRSQ, CUVECO, TISS, IRI, Escala de Actividad Física Comparativa y PACE) se procedió a su administración a los diversos grupos, estando bajo la supervisión del investigador principal junto con la presencia del profesor de Educación Física. El docente persistió en el anonimato y sinceridad de las respuestas. Mientras tanto, el investigador principal estaba atento para poder solventar aquellas dudas que pudiesen generarse durante el proceso de cumplimentación. Además, con el fin de disminuir lo máximo posible la respuesta por tendencia social de los participantes, se les animó a responder con la mayor sinceridad posible e insistiéndoles en que dichas contestaciones no tendrían relevancia alguna sobre las notas de Educación Física. El ambiente en que se cumplimentaron los cuestionarios era calmado y tranquilo, para favorecer la relajación y concentración de los estudiantes durante su cumplimentación individual. Tuvo una duración aproximada de 20-25

minutos. La recogida de los cuestionarios se realizó uno a uno, para comprobar así que no se quedara ningún ítem sin cumplimentar. La participación voluntaria en dicho estudio fue de todos los participantes, ya sea de los Centros Educativos a los que se acudió, profesorado y alumnado.

Los docentes debían tener en cuenta una serie de pautas a la hora de administrar los cuestionarios al alumnado:

- Cumplimentar los cuestionarios en el horario de la asignatura de Educación Física o en tutoría.
- Un aula donde dispongan de mesas y sitio para poder sentarse.
- Los alumnos y alumnas deben realizar los test individualmente.
- Dar las instrucciones oportunas sobre la realización correcta de los cuestionarios (tengan en cuenta las diferentes escalas Likert de cada cuestionario) e informar del trato anónimo de los datos.
- Facilitar el tiempo suficiente para hacer los cuestionarios y contestar a las dudas.
- En el "Cuestionario a padres" solamente deberá cumplimentarlo uno de ellos, es decir, el padre o la madre.

Además, ese mismo día, se les facilitó a los profesores los cuadernillos que contenían aquellos cuestionarios que debían suministrar a los padres/tutores de los respectivos alumnos y alumnas, uno por estudiante. El padre, madre o tutor del menor que cumplimentase el cuestionario en el pretest tendría que ser el mismo que lo hiciera para el postest.

De modo que la intervención se inició, por un lado, con la aplicación del modelo MRPS en las clases de Educación Física en el grupo experimental. Enseñándoles la responsabilidad poco a poco y desplazándose a través de los diferentes niveles (Tarín-Moreno et al., 2013); lo cual, no implica que no puedan reforzarse aquellos niveles ya trabajados sino que el docente e investigador deberán cooperar para establecer el plan de trabajo que desarrolle los niveles y

objetivos prioritarios. Y por otro lado, se continuó con la metodología de enseñanza habitual en el grupo control. El profesor de Educación Física deberá impartir los mismos contenidos tanto al grupo control como al grupo experimental, si bien, fueron adaptando los contenidos de sus diferentes unidades didácticas a la estructura de sesión marcada durante el curso de formación que debía ser empleada en el grupo experimental; compuesta por cuatro partes en base al Modelo de Hellison (Anexo 1). Previamente a su aplicación la sesión fue revisada e incluso si era pertinente, los docentes trataban de aplicar alguna de las estrategias de resolución de conflictos enseñadas durante su formación continua.

Esquemáticamente durante esta etapa de implementación del Modelo se produjo cada tres semanas, el siguiente ciclo:

Semana 1:

- Toma de contacto y seguimiento del programa MRPS.

Semana 2:

- Filmación de una sesión (1 de cada 6 sesiones).
- Realización de una autoevaluación de la docencia.

Semana 3:

- Reunión presencial con docentes llevando a cabo un informe sobre fortalezas (aciertos) y debilidades (aspectos de mejorar), estrategias docentes de intervención, resolución de conflictos y resolución de dudas para la formación continua y control del proceso.

Finalmente, tras acabar el tratamiento y coincidiendo con el final del curso escolar, se hizo el postest a estudiantes y padres, repitiendo las mismas pruebas del pretest (cuestionarios y acelerómetros en alumnado), permitiendo de este modo la valoración de los efectos conseguidos sobre los participantes (véase Figura 9).

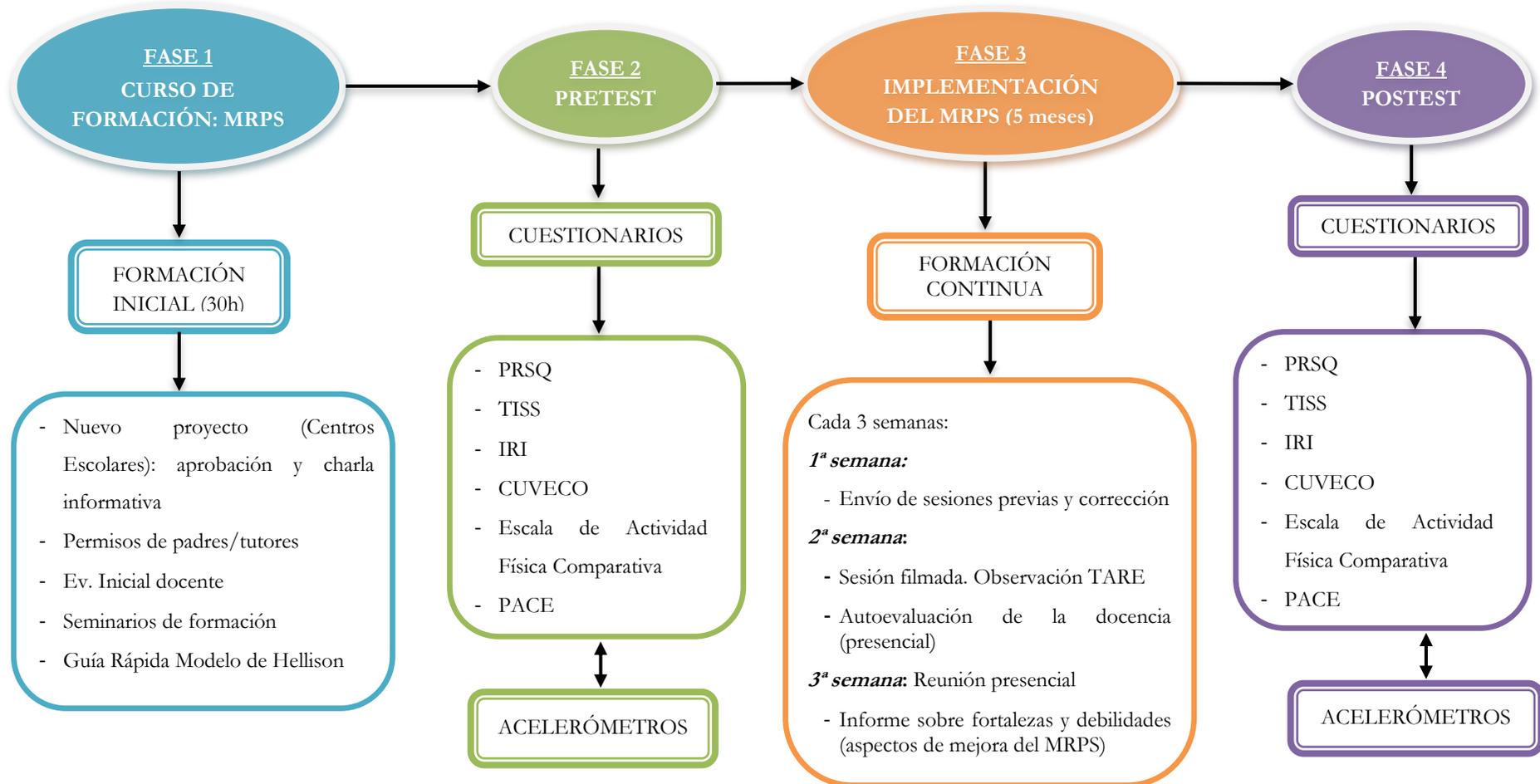


Figura 9. Plan de trabajo del diseño e implementación de la intervención bajo el Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

3.4.2.4. Análisis de datos

Se aplicaron los mismos pasos en el análisis de las bases de datos tanto de estudiantes como de los padres y madres. Para el depurado de los datos, se suprimieron los cuestionarios que fueron contestados mediante patrones repetitivos de respuesta, los valores extremos y los que tuvieran más de un número de respuestas sin contestar pues dependía del cuestionario (no inferior al 20% del número de ítems por cuestionario). Tras ello, se calcularon las frecuencias para saber si había casos perdidos. Se volvía a repetir este paso hasta que el análisis de frecuencias saliese correcto. Y se calculó la distancia de Mahalanobis para comprobar los casos atípicos.

A continuación, se procedió a un análisis estadístico descriptivo para conocer la media, desviación típica, valores de asimetría y curtosis de los datos para ir teniendo así las primeras orientaciones sobre la investigación. Por medio del coeficiente alfa de Cronbach, se calculó la consistencia interna de cada una de ellas.

Con el objetivo de conocer si existían diferencias previas a la intervención entre el grupo control y el grupo experimental en las variables objeto de estudio, se hizo un análisis multivariante (MANOVA) en las medidas pretest de las variables para averiguar si la muestra cumplía los parámetros de normalidad y homogeneidad.

Seguidamente, para conocer la efectividad de la aplicación del programa de intervención desarrollado y a fin de controlar las discrepancias iniciales averiguadas referentes a la edad de los participantes (Dimitrov y Rumrill, 2003), se ejecutó un análisis de la varianza de medidas repetidas (ANCOVA) cogiendo como variable intra-sujetos el tiempo con dos niveles (pretest y postest) y como variable inter-sujetos el grupo de la investigación con dos niveles (control y experimental), además se tomó como covariable la edad de los participantes (mediante el nivel educativo de estos).

Al final, con el propósito de analizar las diferencias entre los grupos tras la intervención y de separar las consecuencias del programa, del efecto de las discrepancias en la selección de los participantes (Cook y Campbell, 1979), se llevó a cabo un análisis multivariante de la varianza (MANCOVA) tomando como factor el grupo con sus dos niveles (control y experimental) e incluyendo como covariable la edad de los participantes.

Además, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas para conocer la asociación entre la percepción que tienen los padres sobre determinadas variables (responsabilidad, violencia y nivel de AFD) en sus hijos y las propias que estos tienen, diferenciando entre los grupos tras la intervención. El análisis de los datos se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS 20 (IBM, Estados Unidos).

Por otro lado, se llevó a cabo la observación del nivel de actividad física de los discentes empleando un método más objetivo para poder contrastar resultados. Se utilizaron acelerómetros cuyo software empleado fue el ActiLife 6 (Actigraph, Estados Unidos). Como demuestran Torres-Luque et al. (2015), la literatura es variada sobre el epoch a seleccionar, dado que los epochs hacen referencia al intervalo de tiempo en que el acelerómetro almacena la información, en nuestro caso decidimos emplear epoch de 60s puesto que se debía colocar el instrumento en la muñeca y no queríamos registrar picos de actividad que no fuesen significativos para este estudio. Se empleó el algoritmo automatizado basado en los criterios de Troiano (2007) por ser el más utilizado para los datos de Actigraph (Choi, Liu, Matthews y Buchowski, 2011). Cuando se detectaba un registro de ceros consecutivos después de estar 60 minutos escaneando datos (o sea, con el acelerómetro operativo), se determinó a esta fase como “tiempo sin desgaste” (“Non-Wear Period”). La tolerancia de picos (“Spike Tolerance”) se determinó en 2 minutos, esto quiere decir que si a partir de esos 60 minutos un sujeto tenía un movimiento que durase menos de 2 minutos, el programa no lo considerase relevante y los datos siguieran marcándose como “tiempo sin desgaste” hasta que dicha tolerancia de picos se superase. También, una grabación de más de 20,000 conteos por minuto (“Use Max

Count”) se consideró como un posible mal funcionamiento del acelerómetro y dichos valores superiores se excluirían del análisis.

Los alumnos y alumnas portaron el acelerómetro durante los 7 días, pero solamente se incluyeron en los análisis aquellos participantes con ≥ 4 días completos. Un día se consideraba válido si contenía ≥ 10 horas de tiempo de uso; ignorando los periodos de sueño (Porres, Cruz, Sardinha, Fernández y Carnero, 2016). Según los puntos de corte de los umbrales de tiempo establecidos por Evenson et al. (2008) para niños, clasificarán el nivel de actividad física en Sedentaria ≤ 100 counts/min; Ligera ≥ 101 counts/min; Moderada ≥ 2296 counts/min y Vigorosa ≥ 4012 counts/min.

Y para el tratamiento estadístico de los datos relacionados con el acelerómetro se empleó el software SPSS 20 (IBM, Estados Unidos) para Windows. Tras la depuración de la base de datos, se hizo el análisis descriptivo (media, desviación típica, asimetría y curtosis) y se observó la normalidad y homogeneidad de la muestra. Seguidamente se estudió, por un lado, en educación primaria el efecto de la intervención (control y experimental), realizando el análisis pre y post; y por otro lado, si existen diferencias tras la intervención entre primaria y secundaria solamente del grupo experimental. Se realizó un análisis descriptivo de las variables estudiadas y se realizó la prueba de normalidad. Además, se llevó a cabo una Prueba *t* de Student para muestras independientes para observar las posibles diferencias.

3.4.3. Resultados

3.4.3.1. Análisis preliminar

En este apartado se presentan los resultados correspondientes al nivel de partida en las variables objeto de estudio para saber si había diferencias previas entre el grupo control y el grupo experimental. Por un lado, para los estudiantes en las variables de responsabilidad, conductas prosociales y antisociales, violencia, empatía, percepción y nivel de AFD realizada.

Y por otro lado, las variables estudiadas para los padres y madres de los estudiantes participantes en el estudio fueron, responsabilidad, violencia y percepción del nivel de AFD realizada.

3.4.3.1.1. Alumnado: pretest

Se realizó un análisis multivariante (MANOVA) de las variables dependientes pertenecientes a la toma de datos del pretest, diferenciando entre el grupo control y el experimental para comprobar su homogeneidad. Tanto la normalidad multivariada por medio del estadístico de Box ($p > .05$) como la homogeneidad de varianzas a través de la prueba de *Levene* ($p > .05$), resultaron no significativas. El análisis de Lambda de Wilks demostró que no había diferencias previas al tratamiento (Wilks' $\Lambda = .75$, $F_{(1,23)} = 12$, $p > .05$) en sendos grupos.

En cuanto al nivel educativo se observaron diferencias significativas a nivel multivariado (Wilks' $\Lambda = .60$, $F_{(2,45)} = 12$, $p < .05$). Por su parte, la prueba de Box resultó significativa ($p < .05$) pero la prueba de *Levene* demostró homogeneidad de varianza para todas las variables ($p > .05$). Los ANOVAS individuales de las variables estudiadas reflejaron diferencias no significativas ($p < .05$) para la responsabilidad social ($p = .01$), responsabilidad personal ($p = .01$) y fantasía ($p = .01$), con valores superiores en las edades comprendidas en el nivel educativo de Educación Primaria; y para la violencia observada ($p < .01$) que fue mayor en Educación Secundaria.

Por el contrario, no se hallaron diferencias significativas a nivel multivariado para la variable grupo sexo (Wilks' $\Lambda = .80$, $F_{(90)} = 12$, $p > .05$). El estadístico de Box fue no significativo ($p > .05$) y la prueba de *Levene* también ($p > .05$) menos para las conductas prosociales ($p = .03$).

3.4.3.1.2. Padres e hijos: pretest

Se realizó un análisis preliminar (MANOVA) de las diferentes variables dependientes del pretest de los padres, para ser contrastados en el grupo control y experimental. La normalidad multivariada se analizó con el estadístico de Box no existiendo diferencias entre las covarianzas ($p > .05$). A través de la prueba de *Levene* ($p > .05$) se comprobó la homogeneidad de varianzas, resultando no significativas para todas las variables excepto para la violencia observada ($p = .01$). Asimismo, con la Lambda de Wilks se corroboró que no habían diferencias significativas para las variables grupo de investigación (Wilks' $\Lambda = .68$, $F(1,95) = 6$, $p > .05$).

También, se analizó con la prueba *t* de student de muestras relacionadas para saber si existían diferencias significativas entre las respuestas de padres e hijos antes de la intervención. Se hallaron diferencias en la responsabilidad social a favor de los padres, tanto en el grupo control ($p < .01$) como en el experimental ($p = .01$).

3.4.3.2. Efectos de la intervención bajo el MRPS

Para analizar los efectos de la intervención en los grupos de investigación se realizó un análisis de covarianza (ANCOVA) de medidas repetidas y a continuación se ejecutó un análisis multivariante (MANCOVA) para comparar los valores del posttest entre grupos.

En los padres se calculó la ANOVA de medidas repetidas, un análisis multivariante (MANOVA) y la prueba *t* de student de muestras relacionadas para comparar el valor de las medias entre padres e hijos del mismo grupo.

3.4.3.2.1. Alumnado: posttest

Primeramente, se analizó el ANCOVA de medidas repetidas (véase Tabla 9) tomando como covariable el nivel educativo (edad escolar). La interacción de los efectos (grupo x tiempo) no reveló un efecto estadísticamente significativo en ninguno de los grupos de

investigación, ni nivel multivariado (inter-sujetos) ($p > .05$) ni univariado (intra-sujetos) entre las distintas variables dependientes del estudio ($p > .05$).

Para finalizar, se ejecutó un análisis multivariante de la varianza tomando como covariable el nivel educativo (MANCOVA) para comparar las puntuaciones postest entre los grupos. Los resultados no revelaron diferencias significativas a nivel multivariado (Wilks' $\Lambda = .67$, $F_{(1,74)} = 12$, $p > .05$) para la variable grupo de la investigación.

Tabla 9

Medias y Desviaciones Típicas de las medidas pretest y postest en los grupos control y experimental.

	Pretest				Postest			
	Control (n = 31)		Experimental (n = 26)		Control (n = 31)		Experimental (n = 26)	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Responsabilidad Social	4.73	.66	4.33	.62	4.79	.53	4.42	.84
Responsabilidad Personal	5.33	.84	4.73	.80	5.37	.75	4.98	.88
Conducta Prosocial	4.32	.90	4.38	.72	4.36	1.16	4.15	.77
Conducta Antisocial	2.53	1.00	2.57	.83	3.05	1.22	2.76	.99
Toma de perspectiva	3.56	1.04	3.31	.83	3.72	1.09	3.24	.76
Fantasia	3.17	.92	2.91	7.07	3.08	.93	2.67	1.05
Preocupación Empática	3.52	.91	3.10	.92	3.56	.91	3.13	.76
Malestar Personal	2.93	.94	3.02	.79	3.09	.93	2.95	.95
Violencia Sufrida	1.73	.72	1.80	.68	1.88	.97	1.83	.81
Violencia Observada	2.40	1.05	3.11	1.24	2.32	1.08	3.17	1.14
Percepción comparativa AF	3.13	1.15	3.08	1.29	3.19	1.17	3.35	1.06
Percepción nivel de AF	3.44	1.84	3.37	1.71	3.50	1.81	3.71	1.58

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; d = Tamaño del efecto de Cohen.

En el grupo experimental se observó una mejora en la responsabilidad personal, percepción comparativa de actividad física y nivel de actividad física practicado en cuanto al

grupo control, se hallaron mayores incrementos en las medias de la conducta antisocial, malestar personal y violencia sufrida.

Nivel de actividad físico-deportiva en Educación Primaria (acelerometría)

Solamente participaron alumnos y alumnas de Educación Primaria dadas las limitaciones en la disponibilidad de acelerómetros, pues nos encontramos con muchos que estaban averiados; por este motivo no fue posible aumentar la cantidad de participantes con acelerómetro. Los participantes llevaron los acelerómetros durante 7 días, pese a ello, se consideró como criterio para realizar la depuración de la base de datos, la eliminación de los casos perdidos y valores atípicos. Además, se decidió suprimir del análisis los datos cuyo registro del tiempo total de uso del dispositivo fuese inferior al 40%, es decir, que no llegasen a alcanzar un registro total de datos de uso del acelerómetro de 1 día 20 h. 8 min. (44.8 h. total de uso; 6.4 h/día).

Finalmente, la muestra estuvo compuesta por 11 estudiantes de sexto de Educación Primaria (7 grupo control y 4 grupo experimental), con edades comprendidas entre los 11-12 años. Se realizó un análisis descriptivo y se comprobó la normalidad de la muestra en la variable dependiente AFMV total y AFMV/día en la toma de datos del pretest, resultando ambas no significativas ($p > .05$).

Para averiguar las diferencias en la efectividad del tratamiento en cada uno de los grupos (control y experimental) de Educación Primaria, se realizaron pruebas paramétricas, en concreto la prueba t de student de muestras independientes. Los resultados no revelaron diferencias significativas para ninguna de las variables de AFMV ($p > .05$). Cabe destacar que para los valores medios del tiempo total de AFMV tras aplicar el tratamiento, a pesar de que los valores en el postest fueron superiores para el grupo control, se observó un incremento en

la variable AFMV/día a favor del grupo experimental (30.30 min.) frente al control (18.80 min.) (véase Tabla 10).

Tabla 10

Análisis descriptivo del Tiempo AFMV y Tiempo AFMV / día según el grupo de la investigación en el postest.

	Grupo Investigación						
	Control			Experimental			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	Dif. <i>M</i> Pre-Post	<i>M</i>	<i>DT</i>	Dif. <i>M</i> Pre-Post	Sig.
Tiempo AFMV	1,178.86	383.64	131.90	1,111.25	380.53	211.80	.78
Tiempo AFMV/día	168.41	54.80	18.80	158.75	54.36	30.30	.78

Nota: AFMV= Variable medida en minutos; M = Media; DT = Desviación Típica.

Por otra parte, teniendo solamente en cuenta el tiempo de uso del dispositivo, en la Figura 10 se puede percibir la evolución que tiene el porcentaje de los diferentes tipos de actividad física llevados a cabo por los participantes del grupo control y el grupo experimental de la fase pretest a la del postest. Este 100% de la actividad física realizada correspondería a la suma de los diferentes tipos de actividad física (Sedentaria, Ligera y Moderada-Vigorosa) que se llevan a cabo durante el tiempo de uso de cada fase de la intervención.

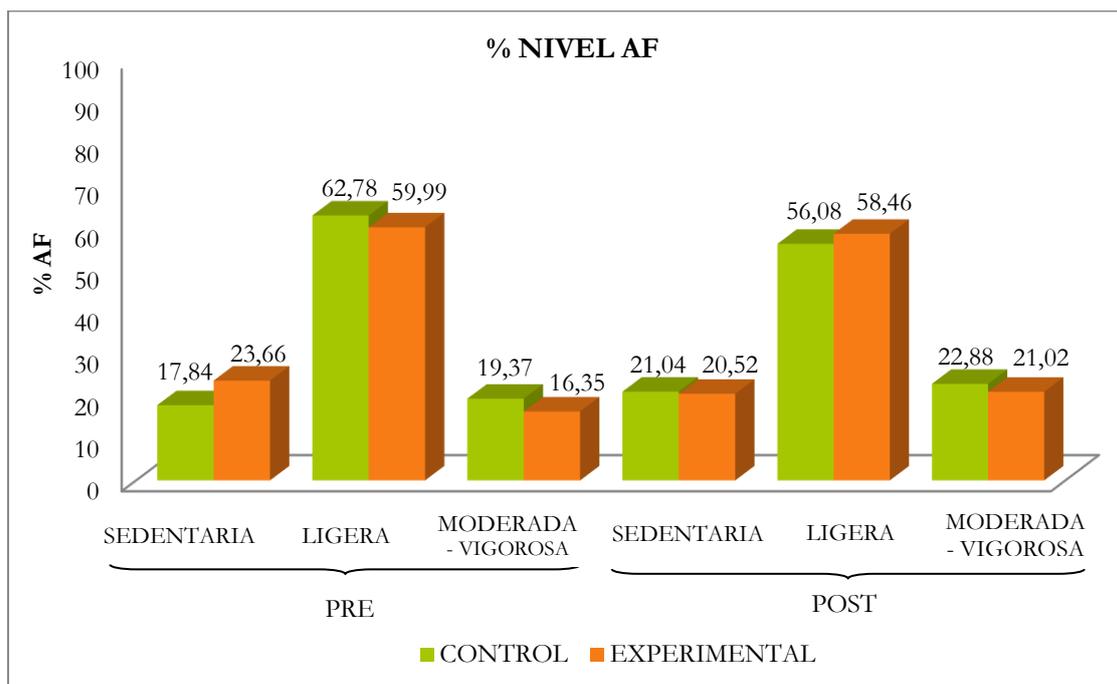


Figura 10. Gráfico del porcentaje de AF realizada por cada grupo durante 7 días, antes y después de la intervención.

El grupo experimental destaca frente al grupo control en el pretest en un mayor nivel de actividad sedentaria (23.66%). Tras la intervención, el grupo experimental disminuyó sus valores de actividad física sedentaria (20.52%) siendo superior en el grupo control; aunque disminuyó la actividad ligera realizada, ésta fue en menor medida que en el grupo control que tuvo un descenso más drástico. Incluso, en el grupo experimental se incrementó el nivel de actividad física moderada-vigorosa (21.02%) a pesar de continuar siendo superiores en el grupo control (22.88%).

3.4.3.2.2. Padres e hijos: postest

Se llevó a cabo un ANOVA de medidas repetidas. La interacción de los efectos (grupo x tiempo) no mostró en la opinión de los padres y madres que la intervención haya tenido un efecto significativo en los resultados de sus hijos ($p > .05$) (véase Tabla 11).

Tabla 11.

Medias y Desviaciones Típicas de las medidas pretest y postest en los grupos control y experimental.

	Pretest				Postest			
	Control (n = 16)		Experimental (n = 16)		Control (n = 16)		Experimental (n = 16)	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Responsabilidad Social	5.58	.54	4.99	.71	5.54	.53	4.99	.79
Responsabilidad Personal	5.22	.80	4.87	.68	5.27	.58	4.68	.74
Violencia Sufrida	1.23	.39	1.60	.55	1.14	.23	1.73	.64
Violencia Observada	2.28	1.31	3.15	.61	2.36	1.26	3.22	1.04
Percepción comparativa AF	3.38	1.09	2.69	1.45	3.62	1.15	3.06	1.39
Percepción nivel de AF	3.28	1.59	2.88	1.83	3.91	1.88	3.31	1.35

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica.

Por otra parte, se hizo un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) para comparar las puntuaciones postest de los padres entre ambos grupos. Los resultados no revelaron diferencias significativas a nivel multivariado (Wilks' $\Lambda = .65$, $F_{(2,20)} = 6$, $p > .05$) para la variable grupo de la investigación.

Se trató de ver si había diferencias entre las percepciones que tienen los padres y los hijos del grupo control y las del grupo experimental, con una prueba *t* de student de muestras relacionadas. Se observaron diferencias entre las percepciones que tienen los padres e hijos en el grupo control, en la responsabilidad social ($p < .01$) y personal ($p = .01$), así como en la violencia sufrida ($p = .02$). En concreto, los padres del grupo control perciben una mayor responsabilidad social, mientras que los hijos perciben una mayor violencia sufrida y responsabilidad personal. Por su parte, en el grupo experimental, sólo se encontraron diferencias en la responsabilidad social ($p = .01$), a favor de los padres.



3.5. Discusión

3.5. Discusión

Las clases de Educación Física han sido defendidas por diversas investigaciones como un contexto con gran potencial para el desarrollo integral del alumnado a través la práctica de la motricidad, donde la presencia de las emociones de los estudiantes, tanto a nivel individual como grupal, son cruciales para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma satisfactoria (Bisquerra, 2011; Mújica-Johnson, 2018; Mújica-Johnson, del Carmen Orellana-Arduiz y Concha-López, 2017; Pastor et al., 2016; Ruiz, 2004; Vallés, 2014).

De este modo, se pretende que mediante una Educación Física multifuncional y plural, donde se promueva el juego sociomotor, se valore el proceso y no el resultado, la integración y la diversión (Miralles et al., 2017), sea posible generar un espacio en el que destaque la dimensión afectiva y social en el aprendizaje motriz, considerando al alumnado de forma individualizada, ayudándole a que consiga día a día un mayor bienestar personal y social (García-Alandete, 2014; Lagardera y Lavega, 2011). En este sentido, los educadores de la actividad física y el deporte tienen un papel clave, procurando que su intervención docente permita una transferencia a lo largo de la vida del alumnado de sus comportamientos y actitudes, apreciando el papel destacado que tiene para la salud (física, social y psicológica) (Lleixà, 2017). Para ello, el Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Donald Hellison (Hellison, 1978; 1985; 1995; 2003b) se convierte en instrumento efectivo en la promoción de la responsabilidad personal y social de los jóvenes, fomentando el desarrollo socioemocional y la enseñanza de valores humanistas (esfuerzo, autogestión, respeto a los sentimientos y respeto a los derechos de los demás) (Escartí et al., 2005; Martinek et al., 2001). Al respecto, este trabajo de investigación tuvo como objetivo principal implementar, en el contexto de Educación Física, un modelo de intervención favorecedor de la responsabilidad y directamente relacionado con el desarrollo emocional y el bienestar, junto con la importancia de las conductas prosociales y antisociales, la empatía, la violencia y percepción del nivel de

AFD realizada, ya sea percibida por los propios participantes como por sus padres. Se ha adoptado como marco de referencia las teorías de la Psicología Positiva e Inteligencia Emocional, siendo dichos paradigmas de conocimiento sobre los que se han formulado las hipótesis y las que han conformado el hilo conductor de este trabajo.

3.5.1. Estudio 1

En este Estudio 1 se planteó, por un lado, testar de forma preliminar las relaciones que tienen entre sí las diferentes variables vinculadas con la PP e IE (responsabilidad, conductas prosociales y antisociales, empatía, violencia y percepción del nivel de AFD realizada) en el alumnado de Educación Física; y por otro lado, examinar las diferentes variables dependientes de forma conjunta estableciendo perfiles de responsabilidad basados en el MRPS y analizar dicha relación. De este modo, se confirma la primera hipótesis propuesta, dado que se mostró la relación positiva de la responsabilidad con las variables de conductas prosociales, empatía y percepción del nivel de práctica AF diaria; aunque la relación negativa con las conductas antisociales y violencia no ha sido tan concluyente.

Los resultados de las correlaciones bivariadas mostraron relaciones entre todas las variables estudiadas. La responsabilidad social se relacionó positivamente con las variables de responsabilidad personal, conductas prosociales y empatía (aunque no con la dimensión de malestar personal); y se correlacionó negativamente con las conductas antisociales, violencia sufrida y violencia observada. Por su parte, la responsabilidad personal también se asoció positivamente con la responsabilidad social, todas las dimensiones empáticas (excepto el malestar personal), y con la percepción comparativa y percepción del nivel de actividad física realizada; y estaba relacionada negativamente a las conductas antisociales y violencia observada. Esta línea de resultados concuerdan con los datos obtenidos en otras investigaciones, demostrando correlaciones positivas entre la responsabilidad y las conductas

prosociales (Balderson y Martin, 2011; Brunelle, Danish, y Forneris, 2007; Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011), la empatía (Brunelle et al., 2007; Gutiérrez et al., 2011) y el nivel de actividad física realizada (Prat, Camerino, Castañer, Andueza y Puigarnau, 2019); y correlaciones negativas con las conductas antisociales (Balderson y Martin, 2011; Cecchini et al., 2003; Escartí et al., 2006; Escartí, et al., 2011) y la violencia (Ros y Gómez-Mármol, 2016; Sánchez-Alcaraz, Valero y Gómez-Mármol, 2017). Asimismo, cabe destacar el fuerte vínculo entre dos variables del contexto social como son las conductas prosociales y la empatía (Gutiérrez et al., 2011; Sánchez-Queija et al., 2006); así como su función inhibidora de conductas agresivas y antisociales (Gutiérrez et al., 2011; Mestre et al., 2004). Resultando determinantes en la regulación y estabilidad emocional, debido a su contribución en la interacción y adaptación social. Así, con estas conductas se obtienen implicaciones considerables para la salud y el ajuste social de las personas (Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum y Sulik, 2013). Con todo ello, se demuestra la conexión que posee la responsabilidad, ya sea personal o social, con dichas variables psicosociales y saludables mencionadas, pudiendo mejorar o disminuir su efecto gracias a las interrelaciones existentes entre estas variables. De esta manera, dadas las relaciones demostradas entre las diferentes variables socioemocionales y de percepción de actividad física analizadas con ambos tipos de responsabilidad. Resultó interesante estudiar las diferentes variables de forma conjunta estableciendo perfiles de responsabilidad. El análisis clúster de conglomerados demostró su validez en el ámbito de la Educación Física (De Bourdeaudhuij y Van Oost, 1999). Revelando la existencia de dos perfiles en los estudiantes de Educación Física asociados a la responsabilidad, un perfil de “alta responsabilidad”, con puntuaciones más altas en las variables de conductas prosociales, empatía y percepción del nivel de AFD diario, que en el otro perfil de “baja responsabilidad”, con estas mismas variables. Además, se encontraron otras puntuaciones menos destacadas para dichos perfiles de responsabilidad en el resto de variables como las conductas antisociales, que coincidían en

sus puntuaciones para ambos perfiles de responsabilidad; la violencia sufrida presentó valores ligeramente superiores en el perfil de “baja responsabilidad”. Sin embargo, la violencia observada tuvo unos resultados ligeramente más altos para la “alta responsabilidad”. Tras conocer los diferentes perfiles de responsabilidad de los estudiantes y la relación de cada perfil, los resultados mostraron que el perfil “alta responsabilidad” obtuvo puntuaciones significativamente mayores en todas las variables de corte positivo, y que las conductas antisociales y ambas dimensiones de la violencia no resultaron determinantes para establecer los dos perfiles de responsabilidad. Resultados similares para establecer perfiles en el ámbito de la Educación Física han sido encontrados en otros trabajos, concretamente, relacionados con los perfiles motivacionales (Belando, 2013; Cañabate, Torralba, Cachón y Zagalaz, 2014; Méndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río y González, 2013). Si bien, no ha sido posible hallar investigaciones que estudien perfiles de responsabilidad, y menos aún, relacionarlos con variables de corte psicosocial en el ámbito educativo. En el presente trabajo, los resultados obtenidos pueden ser interpretados en concordancia a las aportaciones del MRPS (Hellison, 1978; 1985; 1995; 2003b; 2011), en el que considera la responsabilidad como un recurso esencial de su Modelo, y además, se demuestra con su implementación en jóvenes el desarrollo de las capacidades personales y sociales de estos para ser eficientes en su entorno social. De este modo, aprenden e incorporan estrategias para ser responsables de sus pensamientos y actos, junto con la gestión de las buenas relaciones con los demás, pudiendo así transferir estos aprendizajes a sus vidas. Inclusive, cabe resaltar la materia de Educación Física como uno de los contextos donde se produce una mayor aplicación de programas basados en la metodología del MRPS, demostrándose su eficiencia para el desarrollo de aspectos relacionados con la formación integral del alumnado (Fernández-Río, Calderón, Alcalá, Pérez-Pueyo y Cebamanos, 2016; Hellison, 2011; Sánchez-Alcaraz et al., 2013). Por ello, en base a los resultados obtenidos, parece lógico pensar que un estudiante que se encuentre dentro del

perfil “alta responsabilidad”, que vivencia clases de EF basadas en el MRPS, se relacionaría positivamente con variables socioemocionales como las conductas prosociales, la empatía y con la percepción del nivel de AFD.

Estos resultados muestran, que aquellos docentes de Educación Física que fomentan metodologías basadas en el MRPS (es decir, que promuevan el desarrollo de la responsabilidad personal y social) podrían potenciar en el alumnado conductas prosociales, empáticas y también una mejora de su percepción hacia la práctica regular de AFD (Gómez-Mármol, 2014; Gutiérrez et al., 2011). En este sentido, los docentes deben poseer los recursos y conocimientos adecuados para promover este Modelo, así como la motivación y predisposición suficiente para e integrarlo sus clases (Sánchez-Alcaraz, Cañadas, Valero, Gómez-Mármol y Funes, 2019). Por el contrario, en un contexto educativo donde no prime el desarrollo de la responsabilidad personal y social durante las sesiones de Educación Física, y por tanto, no se ajuste al MRPS para desarrollar todas las habilidades de cada estudiante, se verán desfavorecidas la aparición de conductas prosociales y empáticas, al igual que la percepción físico-deportiva de cada alumno. Todo esto nos indica la necesidad de que los docentes apliquen en sus clases dicho modelo, para lograr así perfiles de responsabilidad más positivos que conduzcan a consecuencias deseables para el desarrollo integral de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula (Merino, Valero y Belando, 2017; Sánchez-Alcaraz et al., 2016). Así lo establece el 5º nivel del Modelo de Hellison, cuando insiste en la necesidad de transferir todo lo aprendido por los participantes en las clases a la vida real. Esto llevaría también al fomento de los valores contemplados en el MRPS, a otros contextos interpersonales de la Educación Física, entendiéndola como un marco educativo de constante gestión de emociones y sentimientos, desencadenando en actitudes y comportamientos con consecuencias cognitivas, afectivas y sociales más positivas, en pro del detrimento de las negativas. Por esta razón, el MRPS se puede vincular con los postulados de la PP y la IE en

Educación, pues consideran clave la gestión de las emociones para un desarrollo óptimo y completo de todos los ámbitos de la persona (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Egido, 2018; Vera, 2006). Centrándonos en los parámetros en los que se fundamentan ambos paradigmas teóricos, por un lado, las fortalezas de la Psicología Positiva (Peterson y Seligman, 2004), y por otro, la dimensión endógena y exógena del Modelo integrador de Inteligencia Emocional (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010), se justifica la relación empírica entre las fortalezas, las dimensiones y las variables analizadas en el presente trabajo. Las 24 fortalezas de la Psicología Positiva (agrupadas en *Cognitivas, Emocionales, Interpersonales, Cívicas, Actitudinales y Espirituales*) y las dos dimensiones (*endógena y exógena*) del Modelo integrador de Inteligencia Emocional, se podrían trabajar mediante la responsabilidad personal y social del MRPS.

3.5.2. Estudio 2

Tras analizar las relaciones de las diferentes variables socioemocionales y saludables contempladas en el Estudio 1, el propósito del Estudio 2 fue analizar y comparar, bajo un diseño cuasi-experimental, el efecto de una intervención basada en el MRPS sobre las variables de responsabilidad (social y personal), conductas prosociales y antisociales, empatía (toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal), violencia (sufrida y observada), percepción comparativa y el nivel de actividad física. Asimismo, se pretendió contrastar los resultados obtenidos sobre los niveles de actividad física diarios con el uso de acelerómetros. Por último, se compararon las percepciones que tienen los padres sobre las variables responsabilidad, violencia y nivel de AFD realizada por sus hijos en ambos grupos de investigación.

Atendiendo al primero de los objetivos de este Estudio 2, los resultados obtenidos llevan a refutar la primera hipótesis formulada al no encontrar mejoras significativas en los integrantes del grupo experimental. Esta hipótesis se estableció en realización a la influencia significativa

del MRPS sobre todas las dimensiones de responsabilidad, conductas prosociales y antisociales, empatía, violencia, percepción comparativa y el nivel de práctica de actividad física, contempladas como variables socioemocionales y de AFD vinculadas a las fortalezas y dimensiones de la PP e IE. Sobre las comparaciones entre el grupo experimental y el grupo control, cabría señalar la no homogeneidad de los mismos al inicio del tratamiento (pretest) en torno al nivel educativo, que podría causar inconvenientes al atribuir los efectos de la aplicación del MRPS en el grupo experimental. Esto podría atribuirse a la no aleatorización de los grupos del estudio, ya que se encontraban previamente establecidos por los Centros Educativos. A fin de controlar estas diferencias, se efectuó una comparación previa al tratamiento entre grupos y otra posterior. En primer lugar y antes de la intervención, se observó que algunas variables como la responsabilidad social y la responsabilidad personal presentaron valores significativamente más elevados en los estudiantes del grupo control. Los participantes del grupo experimental presentaron un mayor valor en la violencia observada. En segundo lugar, tras la intervención se compararon de nuevo los grupos para tener un control sobre los efectos del tratamiento, de manera que todas las diferencias significativas halladas inicialmente fueron suprimidas. No obstante, al contrastar la evolución de los resultados pretest-postest en el tiempo y los análisis descriptivos mostraron mejoras. A lo largo del tiempo, para el grupo experimental las puntuaciones de responsabilidad personal, percepción comparativa de actividad física y nivel de práctica de actividad física sí aumentaron; y para el grupo control, se hallaron mayores incrementos en la conducta antisocial, malestar personal y violencia sufrida. Los resultados obtenidos podrían dar indicios de efectividad bajo el tratamiento del MRPS en las clases de Educación Física.

Examinando las consecuencias de la intervención, a pesar de que no fuesen significativas, sí se obtuvieron variaciones de las puntuaciones en el grupo experimental y control. Relativo a la responsabilidad personal y social percibida, el alumnado del grupo experimental mostró

puntuaciones mayores en las dimensiones de responsabilidad con respecto al inicio de la intervención; al igual que se demostró la magnitud del efecto para estas variables a favor del grupo experimental. Se han encontrado estudios que demuestran la responsabilidad como factor desencadenante de aspectos conductuales, sociales, emocionales, psicológicos y académicos (Pozo et al., 2018; Sánchez-Alcaraz et al., 2016). Pese a ello, no se han encontrado en la literatura científica estudios que analicen la relación de las variables vinculadas a las emociones como se representan en la PP y la IE, con la aplicación del MRPS en Educación Física. En otros estudios se han demostrado hallazgos similares de la cesión de responsabilidad de los docentes a sus alumnos y alumnas aplicando el MRPS (Buišić y Đorđić, 2019; Caballero, 2015; Carbonell, 2012; Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, De la Cruz, Valero y González-Víllora, 2017; Hellison, 2011; Juliantine y Ramadhani, 2018; Escartí et al., 2013; Pascual et al., 2011; Sánchez-Alcaraz et al., 2013). Estos resultados se explican gracias a las estrategias metodológicas propuestas para el fomento de la responsabilidad que deben ser usadas por los docentes en sus clases (Escartí et al., 2013). Parece que queda demostrada la utilidad del MRPS para aumentar los comportamientos de responsabilidad en los jóvenes. De forma análoga, Carbonell et al. (2006) llevaron a cabo una intervención de similar duración, en la que concluyeron que un trimestre para una intervención sería insuficiente para lograr el aprendizaje completo de la responsabilidad, ya que debe tenerse en cuenta que aquellos cambios vinculados con el comportamiento no son inmediatos, conllevan un tiempo, un proceso de asimilación e integración en los participantes; esto podría ser valorado como causa para no encontrar significatividad en los análisis realizados tras la intervención.

En relación a las conductas sociales, los resultados no aportaron ninguna relevancia significativa en comparación con otros estudios sobre la aplicación del MRPS en las variables analizadas, donde sí se ha corroborado la mejora en el comportamiento prosocial (Carreres, Escartí, Cortell-Tormo, Fuster y Andreu, 2012; Gutiérrez et al., 2011). Inclusive, en otros

trabajos se ha ratificado como el comportamiento prosocial puede tener un efecto inhibitorio sobre el comportamiento antisocial, transformándose así, en un factor clave para el desarrollo integral de los jóvenes (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Benson y Sacles, 2009). En este trabajo, sí se apreció un empeoramiento destacable en el grupo control sobre el comportamiento antisocial, a pesar de que no fuese significativo. Ello puede indicar que la aplicación del Modelo no tuviese el suficiente efecto para modificar las conductas sociales en dichos estudiantes, aunque en el grupo control empeoraron en sus comportamientos antisociales.

Por otro lado, la variable de empatía obtuvo resultados no significativos y controvertidos diferenciando en sus cuatro dimensiones, pese a los valores positivos encontrados sobre este constructo tras la aplicación del MRPS en otros trabajos (Escartí et al., 2010). Esto no impide afirmar que la intervención produjo resultados favorables en la empatía en aquel grupo donde tuvo su aplicación, pero debería especificarse que solamente en alguna de sus dimensiones se produjo un efecto favorable. Estos datos pueden asemejarse a los hallados en otra intervención educativa, donde no se encontraron mejoras en la variable empatía al aplicar el Modelo de Instrucción Educación Deportiva, inclusive, la empatía había disminuido ligeramente sus puntuaciones aunque de manera no significativa (García-López et al., 2012). En consecuencia, dicho efecto podría deberse a la necesidad de un desarrollo más específico del MRPS sobre la capacidad empática o mayor incidencia en el 4º nivel del MRPS por parte del docente. De igual forma, se precisa una mayor profundización en la investigación sobre la empatía, pues consiste en un constructo complejo, con diferentes conceptualizaciones, existiendo por ello diferentes instrumentos para su evaluación (Fernández-Pinto et al., 2008). A pesar de emplearse un cuestionario validado con una visión integradora de la empatía (Davis, 1980), serían necesarias nuevas adaptaciones de este cuestionario para su mejor comprensión en edades tempranas.

Por otra parte, y en relación a los efectos obtenidos sobre la violencia, los resultados no fueron significativos pero sí que el grupo control alcanzó un mayor incremento en la violencia sufrida. Estos resultados se relacionan con los obtenidos por Sánchez-Alcaraz (2014) al afirmar mejoras, aunque no eran significativas para ninguna dimensión de la violencia. Pese a que en otros estudios sí se ha demostrado la disminución de las conductas disruptivas en diferentes contextos (Cecchini et al., 2009; Courel-Ibáñez, Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero y Moreno, 2019; Escartí et al., 2006).

Por lo que respecta al nivel de actividad física comparativa realizada y nivel de práctica de actividad física, se demostró un aumento tras la implementación en las puntuaciones de ambas variables en los alumnos y alumnas del grupo experimental con respecto a los valores iniciales, aunque estas mejoras no fueron significativas. Coincidiendo así dichos valores con el estudio de Gómez-Mármol (2014) donde se demuestra el mayor desarrollo de la responsabilidad en aquellos sujetos que practican más actividad física frente a los más sedentarios.

Otra consecuencia que se analizó en el alumnado Educación Primaria fue el nivel de actividad física moderada-vigorosa (AFMV) mediante acelerometría, siendo éste el segundo objetivo propuesto del Estudio 2. La hipótesis vinculada a este objetivo se confirma al conseguir contrastarse mejor los resultados relacionados con las mejoras en los niveles de actividad física diarios mediante los acelerómetros. Se halló un mayor incremento en la variable AFMV a favor del grupo experimental y se redujo el tiempo empleado en el comportamiento sedentario a favor del AFMV (Zabatiero et al., 2018). No obstante, ninguno de los dos grupos alcanzaba el tiempo mínimo de AFMV de 60 minutos diarios recomendado (OMS, 2012). Estos datos son semejantes a los de otras investigaciones donde tampoco se alcanza el tiempo mínimo aconsejado de AFMV (Elmesmari, Martin, Reilly y Paton, 2018). Es importante que se dediquen esfuerzos a la promoción de la actividad física adecuada para los jóvenes de forma diaria, incluyendo los fines de semana (Aznar et al., 2011). Como

anteriormente se ha comentado en el apartado del marco experimental de este trabajo, el número de participantes que usaron el acelerómetro se vio restringido a causa de la escasa disponibilidad de acelerómetros en buen estado, esto puede que haya sido una influencia destacable para los presentes datos obtenidos.

Finalmente, atendiendo al último objetivo planteado sobre la percepción de los padres en las variables de responsabilidad, violencia y nivel de AFD llevada a cabo por sus hijos. Se acepta la hipótesis planteada, dado que los resultados obtenidos sobre estas variables no indican diferencias entre las percepciones de ambos. A excepción de la responsabilidad social que tanto en el pretest como postest, tenía diferencias entre las percepciones de padres e hijos. Haciendo una comparativa con otros trabajos donde analizan el estado real de los jóvenes con las percepciones que tienen los padres de ellos, estos también han demostrado similitudes entre ellos (Lakes et al., 2017; Rietmeijer-Mentink et al., 2013). También, se muestra un aumento a favor de los hijos del grupo experimental, en comparación con los valores iniciales previos a la implementación del MRPS, en las variables nivel de actividad física comparativa realizada y nivel de práctica de actividad física. Pero no se han encontrado estudios que asocien experimentalmente la aplicación del MRPS con las variables citadas en padres. De modo que los padres, como agentes externos, pueden ser capaces de coincidir en las mismas percepciones que tienen sus propios hijos, ya sean variables más psicoemocionales (como responsabilidad y violencia) u otras variables de corte más físico. Según lo expuesto, la mayoría de los estudios analizan la percepción de los hijos sobre sus padres, relacionándolos a su vez, con los estilos de crianza. Pero no es habitual emplear las opiniones de los padres para contrastar la veracidad de los resultados de sus hijos.

Por tanto, los hallazgos del Estudio 1 parecen reforzar la idea de que determinadas variables socioemocionales y físicas analizadas desde la perspectiva de las teorías de PP e IE, tienen relación directa con la responsabilidad. Para aportar consistencia empírica a las

relaciones analizadas, se diseñó el Estudio 2 para contrastarlo a nivel cuasi-experimental con la implementación de un programa de Responsabilidad Personal y Social en Educación Física, si bien, aunque se han obtenido mejoras en sus puntuaciones, éstas no han logrado ser significativas. Sería necesario insistir en desarrollar los aspectos psicológicos y emocionales vinculados a la PP e IE en estas edades, mediante el MRPS y durante las clases de Educación Física, para alcanzar el bienestar general y una mejora de la calidad de vida (Pozo et al, 2018; Sánchez-Alcaraz et al., 2012; Sánchez-Alcaraz et al., 2016).



3.6. Conclusiones

3.6. Conclusiones

Por último, se exponen las conclusiones finales de los resultados hallados en sendos estudios, relacionadas con los objetivos propuestos al inicio del marco experimental:

- El primer objetivo específico, correspondiente a establecer la relación entre la responsabilidad y variables socioemocionales y de percepción del nivel de actividad física contempladas en este trabajo; se puede afirmar que sí se correlacionaron positivamente las variables de conductas prosociales y antisociales, empatía, violencia y percepción del nivel de actividad físico-deportiva realizada con la responsabilidad. Además, se observaron dos perfiles de responsabilidad: un perfil de “alta responsabilidad” con puntuaciones más elevadas en las variables de conductas prosociales, empatía y percepción del nivel de actividad físico-deportiva diario; y otro perfil denominado “baja responsabilidad” con puntuaciones más bajas en esas mismas variables. Estos resultados concuerdan con los estudios revisados en el ámbito de la Educación Física sobre el MRPS y los vinculan con los paradigmas teóricos de la Psicología Positiva e Inteligencia Emocional.
- El segundo objetivo específico consistió en comprobar los efectos del MRPS sobre las variables socioemocionales y de nivel de actividad físico-deportiva en estudiantes de Educación Física. Finalmente no se hallaron diferencias significativas en las variables estudiadas, si se observaron tendencias positivas:
 - Se incrementaron los niveles de responsabilidad personal y social en el grupo experimental;
 - empeoraron los comportamientos antisociales y la violencia sufrida en el grupo control;
 - aumentaron las percepciones sobre un mayor nivel de actividad física realizada en el grupo experimental.

- El tercer objetivo específico, residió en contrastar los efectos de un programa de intervención bajo la metodología tradicional y un programa basado en el MRPS sobre el nivel de actividad física moderada-vigorosa (AFMV) en estudiantes de Educación Física. No se observaron diferencias significativas, pero sí que la AFMV medida a través de los acelerómetros aumentó a favor del grupo experimental, a la par que disminuyó el tiempo de actividad sedentaria en estos mismos participantes.
- El cuarto objetivo específico, se basó en identificar las diferencias existentes entre la percepción de los padres sobre sus hijos y las propias percepciones de los jóvenes estudiantes. No se observaron diferencias significativas entre ambos en el grupo experimental, a excepción de la responsabilidad social. De forma que las percepciones de los padres sobre la responsabilidad, violencia y nivel de AFD llevada a cabo por sus hijos, coincidían con las propias percepciones de sus hijos.

Como se ha justificado a nivel teórico, los fundamentos que proponen la Psicología Positiva e Inteligencia Emocional están muy relacionados con la regulación comportamental y emocional que se logra a través de este Modelo de responsabilidad, y en un contexto tan idóneo como es la Educación Física. Este Modelo pedagógico que ha sido ampliamente contrastado por la comunidad científica, debería integrarse en el actual sistema educativo, dada la necesidad actual de educar a los jóvenes estudiantes en la gestión emocional, en la responsabilidad sobre la tarea y sus propias acciones, en actitudes positivas ante diversas situaciones personales y sociales, etc.



4. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

4. Limitaciones y perspectivas de investigación

En consonancia con los resultados obtenidos, conclusiones y la metodología desarrollada, se exponen a continuación las limitaciones presentadas y algunas sugerencias para la aplicación del programa de intervención estudiado.

4.1. Limitaciones

Pese a tratar de controlar en la medida de lo posible las limitaciones presentadas a lo largo del trabajo, igualmente, se debe asumir que se pueden haber sesgado algunos de los hallazgos expuestos.

- El análisis de los datos del Estudio 1 con una metodología de tipo correlacional. Se ha demostrado que para constatar dichas relaciones causales establecidas, se precisa de estudios de carácter experimental (Podsakoff, MacKenzie, Lee y Podsakoff, 2003). Sin embargo, esto se ha tratado de controlar mediante una fundamentación teórica más la realización del Estudio 2, al comprobar experimentalmente las relaciones de causa-efecto con respecto a las variables estudiadas.
- La administración y cumplimentación de los cuestionarios presenta dos consideraciones: la cumplimentación de todos los cuestionarios durante una misma sesión y la comprensión lectora de los cuestionarios. De manera que esto pudo producir un fatiga cognitiva y por ello se recogieron cuestionarios que presentaban patrones de respuesta muy repetitivos, respuestas predecibles, ítems sin responder o que no estaban correctamente cumplimentados (Choi y Pak, 2005); pese a las instrucciones que se dieron previas a su registro a todos los participantes y docentes, esto trajo consigo una reducción del tamaño muestral.
- El número de participantes durante la aplicación del tratamiento (alumnado, padres y profesores) ha sido bajo, esto ha posibilitado controlar mejor la fidelización del

tratamiento aplicado sobre la muestra, y también realizar una formación continua del MRPS sobre el profesorado. Por contra, el reducido número de participantes podría haber afectado a la escasa significatividad de algunas variables analizadas; por lo que los resultados deberían contemplarse como preliminares y exploratorios.

- En la medición del nivel de la actividad física moderada-vigorosa se perdieron muchos datos por un mal funcionamiento de los acelerómetros. Posiblemente, un incremento de la muestra hubiera dado lugar a diferencias significativas a favor del grupo experimental.
- La duración en la aplicación del tratamiento ha sido de cinco meses. Dado que las modificaciones en los aspectos socio-emocionales de las personas conllevan un tiempo (Martinek et al., 2001; Pozo et al., 2018), puede que una implementación del MRPS de mayor duración (por ejemplo, todo un curso escolar), permita a los docentes más dedicación para fomentar cada uno de los niveles de este Modelo y así generar patrones de cambio significativos.
- Se ha utilizado un diseño mixto: uso de cuestionarios, acelerómetros y percepciones de los padres y madres. Quizás, la implementación de otros métodos cualitativos como son las entrevistas, para analizar la percepción de los profesores sobre el efecto del MRPS. De este modo, se podrían controlar más variables y efectos influyentes en la intervención, al disponer de registros observacionales de la actuación del docente con su autovaloración (Prat et al., 2019)

4.2. Prospectivas de investigación

En base a los resultados y la revisión de la bibliografía, son necesarios nuevos estudios experimentales basados en el diseño, implementación y evaluación de los principios del MRPS y vinculándose con los paradigmas teóricos de la Psicología Positiva e Inteligencia Emocional.

Asimismo, se destaca que en este trabajo se concede a los docentes una formación previa y continua, para tratar de garantizar la fidelidad del tratamiento. Al igual que se debería emplear una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) para proporcionar mediciones más objetivas y controladas, utilizando instrumentos de evaluación como son los cuestionarios y acelerómetros; e inclusive, considerar las percepciones de los padres y madres sobre variables de estilo de vida, condición física, constructos psicológicos y comportamentales. A continuación, sugerimos algunas propuestas para futuras investigaciones sobre la aplicación de una metodología de enseñanza en Educación Física basada en el MRPS:

- Continuar indagando sobre la aplicación del MRPS en Educación Física en relación con otras variables contempladas en la Psicología Positiva e Inteligencia Emocional, pues creemos que la gestión emocional que experimenta el alumnado influye en el logro de un desarrollo personal integral.
- Incorporar cuestionarios específicos de la Psicología Positiva e Inteligencia Emocional.
- Fomentar el trabajo de los docentes de Educación Física como promotores y facilitadores de la actividad física y el bienestar psicosocial en un ambiente de vida saludable. Por ejemplo, analizando la responsabilidad, empatía y violencia que experimenta el profesorado en relación al MRPS y poder establecer algún vínculo con la percibida por los estudiantes. Del mismo modo, sería interesante desarrollar una variedad de estrategias docentes basadas en la responsabilidad y la mejora del aprendizaje dentro del enfoque de las dos teorías psicológicas en las que nos hemos basado.
- Analizar en los familiares otras variables psicosociales y físicas percibidas en los participantes y diferentes a las que se han empleado.

En consecuencia, un reto relevante sería extrapolar los datos al tiempo de ocio de los escolares a otros ámbitos fuera de las clases de Educación Física. Por este motivo, debemos de

asegurarnos que la información de este tipo de investigaciones sobre el estado de salud y actividad física en la edad infantil y juvenil llegue a la sociedad, para promover el diseño de campañas educativas y la ejecución de programas específicos de intervención en estas edades, con el objetivo de mejorar su estado de salud en general para una mayor satisfacción con la vida.



**5. TRANSFERENCIA
SOCIAL Y
EDUCATIVA DEL
PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN**

5. Transferencia social y educativa del programa de intervención

Con la finalidad de aumentar el bienestar de los jóvenes en las diversas áreas de su vida, el correcto manejo de las emociones ha sido determinado como uno de los elementos esenciales para la consecución de dicha meta (Bisquerra, 2009; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). La aplicación de programas psicoeducativos basados en los paradigmas de conocimiento en los que se contextualiza este trabajo, se ha contrastado su validez y efectividad para dicho desarrollo psico-emocional propuesto (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017; Palomera et al., 2008). De forma que después de analizar, comprobar y discutir la literatura relacionada con la Psicología Positiva, Inteligencia Emocional y el MRPS en Educación Física, explicando la importancia de la regulación emocional y la responsabilidad en las clases de Educación Física, en el presente apartado se presenta una propuesta de aplicación práctica para ejemplificar cómo los docentes pueden llevar los resultados obtenidos a la práctica tangible del aula.

Se presenta a continuación cómo integrar el trabajo de las emociones (atendiendo a las fortalezas de la PP y las dimensiones de la IE). De manera que el docente pueda identificar, comprender, promocionar y ayudar a la regulación emocional del alumnado a través del MRPS. Siguiendo la línea propuesta por Arguís et al. (2010) al vincular las fortalezas de la Psicología Positiva con las Competencias Básicas del anterior Sistema Educativo. Se plantean las siguientes relaciones entre las fortalezas agrupadas de la PP, las dimensiones de la IE, el MRPS y las Competencias Clave del actual Sistema Educativo (LOMCE) (véase Tabla 12).

Tabla 12

Relación entre las Competencias Clave, la Psicología Positiva, la Inteligencia Emocional y el Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

Competencias Clave	PP	IE	MRPS
Comunicación Lingüística	Cognitivas	Endógena	Responsabilidad Personal
Matemática. Ciencia y tecnología	Cognitivas	Endógena	Responsabilidad Personal
Digital	Cognitivas	Endógena Exógena	Responsabilidad Personal Responsabilidad Social
Aprender a aprender	Cognitivas	Endógena Exógena	Responsabilidad Personal Responsabilidad Social
Sociales y cívicas	Cognitivas Emocionales Interpersonales Cívicas Actitudinales Espirituales	Endógena Exógena	Responsabilidad Personal Responsabilidad Social
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.	Cognitivas Emocionales Interpersonales Cívicas Actitudinales Espirituales	Endógena Exógena	Responsabilidad Personal Responsabilidad Social
Conciencia y expresiones culturales	Cognitivas Espirituales	Exógena	Responsabilidad Social

Nota: PP = Psicología Positiva; IE = Inteligencia Emocional; MRPS = Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

Con esto se pretende mostrar una visión más integradora y ajustada para su puesta en práctica en los centros escolares, ya que el Modelo de Hellison aplicado en la Educación Física se puede emplear para desarrollar todas estas Competencias Clave en los estudiantes.

Por otro lado, como se ha destacado en esta investigación, la formación del profesorado es un aspecto crucial que debe considerarse ya que debe estar adecuadamente preparado para

asumir dicho reto educativo. Primeramente, debe dotarse de una base sólida en materia de emociones y en el MRPS, adquiriendo los conocimientos, experiencias y herramientas metodológicas necesarias para su desarrollo profesional como docente y poder potenciar el desarrollo del alumnado. Para ello, se podrían combinar los objetivos presentados por Hellison (2011) para cada uno de sus niveles con los siguientes objetivos generales recomendados por Bisquerra (2010):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

Otro aspecto importante en la integración del MRPS y las teorías descritas, es la competencia socio-emocional del docente para hacerse consciente de la calidad de las relaciones socio-afectivas de los estudiantes. Debería conocer que tipos de acontecimientos ocasionan de manera más intensa emociones negativas o positivas, esto les permitirá una selección adecuada de contenidos y metodologías docentes (Lavega, March y Filella, 2013). Al margen de otras características como pueden ser la madurez personal, el nivel educativo o los conocimientos previos (Bisquerra, 2005). A la hora de seleccionar los contenidos, Bisquerra (2010) aporta las siguientes recomendaciones:

- Adecuarse al nivel educativo de los estudiantes.

- Aplicables a todos los participantes.
- Los contenidos y actividades deben facilitar los procesos de reflexión sobre las propias emociones y las de los demás.
- Enfocarse al desarrollo de las competencias emocionales.

A esto, se le podrían añadir otras consideraciones más específicas para la Educación Física (Delgado, Burgués, Anzano, Martínez y Soler, 2014):

- Integrar una gran variedad de experiencias motrices en los programas educativos. Con ello, tendrán un mayor bagaje emocional, motriz y social.
- Ofrecer la oportunidad de éxito sobre aquellos juegos y actividades generadores de experiencias agradables que contribuyan al bienestar.
- Garantizar la consecución de "éxito" de todos los alumnos/as en cada sesión, favoreciendo la vivencia de emociones positivas, al mismo tiempo que se trabajan contenidos relacionados con un estilo de vida saludable (alimentación, conocimiento de diferentes nutrientes...).

Otras consideraciones para un funcionamiento adecuado entre las emociones y el MRPS, son las estrategias que deben utilizar los docentes para trabajar la educación emocional en el área de Educación Física. Se muestran algunas estrategias a tener en cuenta junto a las anteriormente planteadas en el marco teórico sobre el MRPS (Bruña, Almagro y Paramio-Pérez, 2016):

- Promocionar el trabajo colaborativo en el alumnado. Las actividades que se planteen deben promocionar la cooperación y trabajo en equipo, más que la competición.
- Realizar cambios en las agrupaciones para fomentar la interacción social.
- Diseñar tareas asequibles y realizables por todos, planificando una progresión lógica.

- Mantener un clima de aula ameno. Dónde se les permita a los estudiantes expresar sus emociones. Preservando siempre un buen clima positivo entre los alumnos y el docente.
- Emplear los conflictos que surjan en clase como recurso para integrar aprendizajes emocionales y sociales. Se pueden aprovechar estas situaciones como ejemplos reales, donde desarrollen el pensamiento reflexivo, la asertividad o la negociación y tener una mayor interiorización de los conocimientos y prácticas enseñadas.
- Permitir a los alumnos negociar y solucionar los conflictos con autonomía. El profesor debe estar presente para observar la situación, pudiendo intervenir como mediador.
- Usar un feedback concurrente (sobretudo afectivo e interrogativo). El alumno obtiene información constantemente sobre sus actitudes y la ejecución de las tareas que está llevando a cabo.
- Emplear el refuerzo positivo y animarles siguiendo el camino de la persistencia y el esfuerzo.
- Ir integrando el vocabulario específico de las emociones para una comunicación con más propiedad y sabiduría.
- Utilizar materiales novedosos que sean motivantes. Esto ayuda a una mayor implicación en las sesiones, a que los alumnos muestren una motivación más autodeterminada y un estado de ánimo favorable para el clima psicológico del aula.

Por último, se presenta un ejemplo de sesión de Educación Física basada en la estructura de sesión tipo del MRPS (Hellison, 2003b) y adaptada a las consideraciones de la PP e IE (véase Figura 11). En total, la clase ha tenido una duración de 55 minutos. A continuación, comentaremos cada una de las 4 partes de esta sesión de Floorball respetando su orden sucesivo:

Toma de conciencia

Se realiza durante los primeros 5 minutos aproximadamente. El alumnado se coloca en semicírculo (sentados o de pie) para que todos tengan visión directa con el docente. El docente ofrece información sobre las conductas y actitudes esperadas en esta sesión apoyándose en material auxiliar como son los carteles con los niveles del MRPS (como se trata de la pista exterior, además de estar los carteles pegados en el pabellón, el profesor posee unas láminas plastificadas en su carpeta que le sirven de apoyo para explicar los niveles cuando se encuentra dando clase en un lugar diferente).

La responsabilidad en la acción

Se realiza durante la mayoría del tiempo, pues corresponde a las actividades físicas y juegos propuestos en base al objetivo de la sesión que está vinculado al MRPS, PP e IE. En este caso se trabaja el Nivel I del MRPS, y debe generarse un clima de respeto donde el autocontrol emocional resulte fundamental. Aunque el profesor está siempre de apoyo ante cualquier duda o corrección, debe permitir a su alumnado negociar y solucionar los conflictos por ellos mismos.

Zona de emociones

Tiene una duración de unos 8 minutos. El alumnado se coloca en semicírculo para que el profesor pueda situarse en torno a ellos. En esta parte se pretende fomentar la identificación, expresión y regulación de emociones de forma adecuada. Intentando desarrollar las fortalezas y dimensiones de una forma más específica.

Encuentro de grupo: Evaluación y autoevaluación.

Al final, aprovechando que los discentes están sentados en semicírculo. El docente debe lanzar unas preguntas abiertas del tipo ¿qué hemos trabajado hoy?, ¿cómo puedo mejorar la próxima vez?, ¿qué niveles del MRPS hemos desarrollado? o ¿dónde puedes aplicar lo que has aprendido? para que compartan entre ellos las ideas, opiniones y pensamientos sucedidos a los

largo de la sesión; y dejando el suficiente tiempo para responderlas. Con esto, el docente puede obtener una conclusión sobre la sesión y la forma de solucionar los problemas surgidos.

También en esta parte, los alumnos autoevalúan su comportamiento en clase en relación a los niveles programados para la sesión desarrollada (¿cómo me he comportado durante la clase?). Y además evalúan sus propios sentimientos tras la sesión (¿cómo me encuentro en estos momentos?). De esta forma, el docente obtiene un feedback rápido sobre sus estudiantes. La evaluación se realizó con gestos, es decir, si el dedo pulgar de una mano está hacia arriba es positiva, si el dedo pulgar está horizontal es media o si está hacia abajo es negativa.

Como hemos visto, en este ejemplo de sesión se trabaja la responsabilidad social (respetar a los demás, Nivel I). Igualmente, se relaciona con las fortalezas (Psicología Positiva) y dimensiones (Inteligencia Emocional) promovidas en este ejemplo de sesión: fortalezas cognitivas (al adquirir nuevos conocimientos sobre el Floorball y utilizarlos), emocionales (ante los diferentes juegos y sus dificultades deben superar), interpersonales (tanto en los juegos individuales como los de equipos, el alumnado debe valorar a sus compañeros y ser respetuosos), cívicas (con el trabajo de relevos, pues deben pertenecer a un equipo de forma responsable), actitudinales (practican la autoregulación de las emociones e impulsos antes las competitividad de las actividades) y espirituales (al disfrutar por la actividad en sí y sus relaciones con los compañeros) de la Psicología Positiva; y sobre la Inteligencia Emocional: la dimensión endógena (se practica la responsabilidad, el sentido común, la voluntad e indudablemente la capacidad de aprender) y la exógena (al ejercitar la habilidad de crear modelos mentales, la capacidad para adaptarse al entorno, las relaciones sociales o la comunicación a raíz de las diferentes situaciones generadas en las actividades).

SESIÓN MRPS		
Sesión n°: 2	N° Alumnos: 18	Grupo (Nivel / Edad): 12-13 años (6° Primaria)
Fecha: 18 Feb	UD: Floorball	
Objetivos Sesión: Realizar desplazamientos con el stick y la conducción de la pelota		
Contenidos Sesión: Desplazamiento y conducción		
Instalación: Pista exterior	Tiempo disponible: 55'	
Material: Sticks, pelotas y aros		
OBJETIVOS Y CONTENIDOS EN RELACIÓN AL NIVEL DEL MRPS Nivel I: Autocontrol (respetar a los demás y las reglas básicas de convivencia).	FORTALEZAS Cognitivas, Emocionales Interpersonales, Cívicas, Actitudinales, Espirituales	DIMENSIÓN Endógena Exógena
TOMA DE CONCIENCIA		
INFORMACIÓN INICIAL AL GRUPO: Sobre las conductas y actitudes esperadas en relación a los objetivos de la sesión y vinculándolos con los niveles del MRPS, PP e IE más destacados.		
COMPORTAMIENTOS ESPERADOS: Autocontrol., derecho a ser incluido y trabajar en grupo.		
LA RESPONSABILIDAD EN LA ACCIÓN		
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	ORGANIZACIÓN (Indicar como se ajusta al MRPS)	T°/ Rep.
Calentamiento y movilidad articular Recordatorio del agarre correcto del stick y desplazamiento con el stick sin pelota. Con movimientos libres por el espacio y siguiendo las directrices del profesor. Actividad “El repartidor”: Todos los alumnos llevan un stick. Un alumno debe pillar al compañero que quiera con la mano que tiene libre y sin olvidar cómo debe desplazarse correctamente con el stick. Cuando un compañero es pillado, cambia el rol. <i>Variante 1:</i> El profesor indica el nombre de la persona que debe ser pillada. Va cambiando los nombres. <i>Variante 2:</i> Se distribuyen aros por el espacio que son “casa” y no puede pillar dentro de ellos. Solamente puede permanecerse en el aro durante 8 segundos.	Organización individual Nivel I Al tratarse de una actividad individual, debe existir un clima de respeto. Para su correcto funcionamiento el alumnado debe ser capaz de controlar su comportamiento lo suficiente para no interferir negativamente en el aprendizaje de sus compañeros. Además, dadas las características de “El Repartidor” resulta clave la regulación emocional.	12'
Actividad “Relevos de conducción”: Se crean pequeños grupos dispuestos en fila. Frente a ellos se coloca un aro, a unos 10m). Solamente puede salir una persona de cada equipo. Cada participante tiene una pelota. Realizar conducción y dejar la pelota dentro del aro. Volver sin pelota con el desplazamiento adecuado. Se llena el aro con tantas pelotas como componentes del grupo. Ir al aro desplazándose correctamente y regresar conduciendo la pelota. Suma bolas. Deben realizar la carrera de relevos con 2 pelotas.	Pequeños grupos Nivel I Conlleva aspectos relacionados con el autocontrol durante la competición, aceptando los diferentes desafíos de cada variación en el juego. Además, deben respetarse en el grupo.	20'
Realizar estiramiento utilizando el stick como ayuda	Organización individual en semicírculo Nivel I Desarrollan el autocontrol personal y el respeto por el material.	5'
ZONA DE EMOCIONES		
“Ruleta de emociones”: El profesor ha creado una ruleta que tiene dibujadas caras que expresan diferentes emociones. Cada estudiante deberá girar la ruleta y expresar la emoción que le ha tocado a sus compañeros para que la adivinen.		11'
ENCUENTRO DE GRUPO: EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN		
El docente obtiene una pequeña conclusión sobre la sesión y el modo de solucionar los problemas realizando preguntas. Evaluación del alumnado sobre los comportamientos esperados (positiva – media – negativa) del docente y compañeros; y autoevaluación demostrada.		

Figura 11. Ejemplo de una sesión de Floorball empleando la plantilla de sesión tipo adaptada del MRPS.

De forma que resulta posible llevar a la práctica una implementación del Modelo de Hellison en las clases de Educación Física y conectarla con las fortalezas y dimensiones indicadas en la Psicología Positiva e Inteligencia Emocional. Formando con ello a estudiantes emocionalmente competentes y capaces de relacionarse adecuadamente con sus compañeros, en un contexto motivador, social y afectivo como es la Educación Física.



6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6. Referencias bibliográficas

- Agiastotelis, E., Diggelidis, N., Koutelidas, A. y Syrmas, I. (2017). Personal and Social Responsibility, Goal Orientations and Motivational Climate in Physical Education. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 15(3), 11-20.
- Aguilar, M., González, E., García, C. J., López, G., Álvarez, J., Padilla, C. A., ... Ocete, E. (2011). Obesidad de una población de escolares de Granada: evaluación de la eficacia de una intervención educativa. *Nutrición Hospitalaria*, 26(3), 636-641.
- Aguilar, M. J., Sánchez, A. M., Guisado, R., Rodríguez, R., Noack, J. y Pozo, M. D. (2014). Descripción del acelerómetro como método para valorar la actividad física en los diferentes periodos de la vida: revisión sistemática. *Nutrición hospitalaria*, 29(6), 1250-1261.
- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Aibar, A., Bois, J. E., Generelo, E., Zaragoza, J. y Paillard, T. (2013). A cross-cultural study of adolescents' physical activity levels in France and Spain. *European Journal of Sport Science*, 13(5), 551-558.
- Aibar, A., Bois, J. E., Zaragoza, J., Generelo, E., Paillard, T. y Fairclough, S. (2014). Weekday and weekend physical activity patterns of French and Spanish adolescents. *European Journal of Sport Science*, 14(5), 500-509. doi: 10.1080/17461391.2013.829127
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A. y Fernández-Pascual, M. D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria?: una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Alcalá, D. H., Río, J. F., Calvo, G. G. y Pueyo, Á. P. (2019). Comparing effects of a TPSR training program on prospective physical education teachers' social goals, discipline

- and autonomy strategies in Spain, Chile and Costa Rica. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-13.
- Albiol, L. M. (2011). La violencia: la otra cara de la empatía. *Mente y cerebro*, 47, 15.
- Alonso-Gancedo, N. e Iriarte, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Málaga, España: Aljibe.
- Alvarado, K. (2012). Empatía y clima familiar en niños y niñas costarricenses de edad escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3).
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pienda, J.A., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2007). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36(1-2), 89-96.
- Andújar, A. J. C. (2001). La incidencia de la práctica físico-deportiva de los padres hacia sus hijos durante la infancia y la adolescencia. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(65), 100-104.
- Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid, España: Sanz y Torres.
- Anguera, M. T., Blanco, A., Hernández-Mendo, A. y Losada López, J. L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación a la Psicología del Deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(2), 337-352.
- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de psicología*, 35(2), 161-164.
- Argiropoulou, E. C., Michalopoulou, M., Aggeloussis, N. y Avgerinos, A. (2004). Validity and reliability of physical activity measures in Greek high school age children. *Journal of sports science and medicine*, 3(3), 147.

- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. (2010). *Programa "Aulas felices". Psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza, España: SATI. Recuperado de: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Arto, G. (2015). Children's segment specific light physical activity across two years of school-based program. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(1), 88-95. doi: 10.7752/jpes.2015.01015
- Avgitidou, S. (2001). Peer Culture and Friendship relationships as contexts for the development of Young Children s pro-social behavior. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 145-152.
- Aznar, I., Cáceres, M. P. e Hinojo, F. J. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177.
- Aznar, S., Naylor, P. J., Silva, P., Pérez, M., Angulo, T., Laguna, M., ... López-Chicharro, J. (2011). Patterns of physical activity in Spanish children: a descriptive pilot study. *Child: care, health and development*, 37(3), 322-328. doi: 10.1111/j.1365-2214.2010.01175.x
- Aznar, S. y Webster, A. (2006). *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia. Guía para todas las personas que participan en su educación*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad y Consumo y Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Azorín, F. y Sánchez-Crespo, J. L. (1994). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid, España: Alianza.
- Bailey, D. P., Fairclough, S. J., Savory, L. A., Denton, S. J., Pang, D., Deane, C. S. y Kerr, C. J. (2012). Accelerometry-assessed sedentary behaviour and physical activity levels during

- the segmented school day in 10-14-years-old children: The HAPPY study. *European Journal of Pediatrics*, 171(12), 1805-1813. doi: 10.1007/s00431-012-1827-0
- Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: una propuesta de intervención en equipos deportivos. *Intervención psicosocial*, 135-162.
- Balaguer, I. (2013). La investigación sobre el clima motivacional ha abierto el camino para la promoción del bienestar a través de la participación deportiva. *Archivos de Medicina del Deporte*, 30(6), 338-340.
- Balderson, D. y Martin, M. (2011). The efficacy of the personal and social responsibility model in a physical education setting. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 3(3).
- Balderson, D. y Sharpe, T. (2005). The effects of personal accountability and personal responsibility instruction on select off-task and positive social behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 66–87.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, EEUU: Prentice-Hall.
- Baquet, G., Stratton, G., Van Praagh, E. y Berthoin, S. (2007). Improving physical activity assessment in prepubertal children with high-frequency accelerometry monitoring: a methodological issue. *Preventive medicine*, 44(2), 143-147.
- Barrio, C. del, Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.
- Bear, G. G. (2009). The positive in positive models of discipline. En R. Gilman; E. S. Huebner; M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 305–321. New York, EEUU: Routledge/Taylor & Francis.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York, EEUU: Guilford.

- Bear, G. G. (2011). Positive Psychology and School Discipline: Positive Is Not Simply the Opposite of Punitive. *Communiqué*, 39(5), 8-9.
- 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).
- Belando, N. (2013). *Motivación autodeterminada y compromiso deportivo en estudiantes adolescentes* (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Benítez, J. L., Tomás, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23(1), 27-40.
- Benson, P. L. y Scales, P. C. (2009). Positive youth development and the prevention of youth aggression and violence. *International Journal of Developmental Science*, 3(3), 218-234. doi: 10.3233/DEV-2009-3302
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis (p. 158).
- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona, España: Horsori Editorial, SL
- Bisquerra, R. (2011). Educación Física, competencias básicas y educación emocional. *EmásF, Revista digital de Educación Física*, 11, 4-6.
- Bollen, K. A. y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, EEUU: Sage.
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, (1), 173-212.

- British Heart Foundation National Centre (BHFNC) for Physical Activity and Health (2014). *Physical Activity for Children and Young People*. Recuperado de: <http://www.getirelandactive.ie/Children/Resources/Fact-Sheets/BHF-Evidence-Brief-for-PA-Children-and-Young-People.pdf>
- Brunelle, J., Danish, S. J. y Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied developmental science*, 11(1), 43-55.
- Bruña, I. M., Almagro, B. J. y Paramio-Pérez, G. (2016). El desarrollo de la educación emocional a través de la Educación Física escolar. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (5), 69-96.
- Buitrago, R. E. y Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis and Saber*, 4(8), 87-108.
- Buišić, S. y Đorđić, V. (2018). Effectiveness of Hellison's Model of Personal and Social Responsibility in Physical Education Teaching. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 16(3), 663-675.
- Butte, N. F., Ekelund, U. y Westerterp, K. R. (2012). Assessing physical activity using wearable monitors: measures of physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 44(1), S5-S12.
- Caballero, P. (2015). El desarrollo positivo en los programas de actividad física y el deporte. *EmásF: revista digital de educación física*, (32), 82-96.
- Caballero, P., Delgado-Noguera, M. Á. y Escartí-Carbonell, A. (2013). Analysis of Teaching Personal and Social Responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2).
- Cabello, R., Ruíz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.

- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-111.
- Calzada, J. L., Cachón, J., Lara, A. y Zagalaz, M. L. (2016). Influencia de la actividad física en la calidad de vida de los niños de 10 y 11 años. *Journal of Sport and Health Research*, 8(3), 231-244.
- Campos, B. N., Juste, M. P. y Rodríguez, V. D. (2017). Violencia escolar en la adolescencia: diferencias por género, edad y tipo de centro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 179-186.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1).
- Cantón, E. y Sánchez-Gombau, M. C. (1998). Valores y hábitos de salud en una muestra de escolares valencianos. *Revista d'Informació Psicològica*, 67, 28-35.
- Cañabate, D., Torralba, J. P., Cachón, J. y Zagalaz, M. (2014). Perfiles motivacionales en las sesiones de educación física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26).
- Cañamás, G. (2002). *Procesos cognitivos y afectivos en la conducta prosocial* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A. y Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adult's prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77-89.
- Carbonell, A. E. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPRS) in spanish schools context: lesson learned. *ÁGORA para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 178-196.

- Carbonell, A. E., Sanmartín, M. G., Baños, C. P., Suelves, D. M., Taboada, C. M. y Flores, Y. C. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Carreres, F. (2014). *Efectos, en los adolescentes, de un programa de responsabilidad personal y social a través del deporte extraescolar* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Carreres, F., Escartí, A., Cortell-Tormo, J. M., Fuster, V. y Andreu, E. (2012). The relationship between out-of-school sport participation and positive youth development. *Journal of Human Sport and Exercise*, 7(3), 671-683.
- Carrero, I., Ruperez, E., De Miguel, R., Tejero, J. A. y Pérez-Gallardo, L. (2005): Ingesta de macronutrientes en adolescentes escolarizados en Soria capital. *Nutrición Hospitalaria*, 20, 204-249.
- Carrillo, V. J. B., Sierra, A. C., Loaisa, A. J., González-Cutre, D., Galindo, C. M. y Cervelló, E. (2017). Diferencias según género en el tiempo empleado por adolescentes en actividad sedentaria y actividad física en diferentes segmentos horarios del día (Gender differences in time spent by adolescents in sedentary and physical activity in different day segmen. *Retos*, (31), 3-7.
- Casey, A., Goodyear, V. A. y Dyson, B. P. (2015). Model fidelity and students' responses to an authenticated unit of cooperative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 642-660.
- Casimiro, A. J. y Piéron, M. (2001). La incidència de la pràctica físicoesportiva dels pares cap als seus fills durant la infància i l'adolescència. *Apunts. Educació física i esport*, 65, 100-104.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S. y Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive

- youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591(1), 98-124.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3).
- Cecchini, J. A., González, C., Alonso, C., Barreal, J. M., Fernández, C., García, M., Llaneza, R. y 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., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. y Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sport and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- Cecchini, J. A., Montero, J. y 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.
- Chalco, M. I. y Medina, E. M. (2016). *Niveles de responsabilidad y conducta prosocial en niñas y niños de 9 a 11 años de edad* (Bachelor's thesis). Universidad de Cuenca, Cuenca.
- Chan, J. T. y Mallett, C. J. (2011). The value of emotional intelligence for high performance coaching. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 6(3), 315-328.
- Chandler, J. L., Brazendale, K., Beets, M. W. y Mealing, B. A. (2016). Classification of physical activity intensities using a wrist-worn accelerometer in 8–12-year-old children. *Pediatric obesity*, 11(2), 120-127.
- Chillón, P., Tercedor, P., Delgado, M. y González-Gross. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (3), 5-12.

- Choi, L., Liu, Z., Matthews, C. E. y Buchowski, M. S. (2011). Validation of accelerometer wear and nonwear time classification algorithm. *Medicine and science in sports and exercise*, 43(2), 357.
- Choi, B. C. K. y Pak, A. W. P. (2005). A catalog of biases in questionnaires. *Preventive Chronic Disease: Public Health Research, Practice and Policy*, 2(1).
- Cillessen, A. y Rose, A. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current directions in Psychological Science*, 14, 102-105.
- Cohen, J. (1992b). Fuzzy Methodology. *Psychological Bulletin*, 112(3), 409-410.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2 ed.)*. New Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaum.
- Conde, M. A. y Tercedor, P. (2015). La actividad física, la educación física y la condición física pueden estar relacionadas con el rendimiento académico y cognitivo en jóvenes. Revisión sistemática. *Archivos de medicina del deporte: revista de la Federación Española de Medicina del Deporte y de la Confederación Iberoamericana de Medicina del Deporte*, (166), 100-109.
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 2(2), 311-319.
- Contreras, O. R., Gonzalez, S., Pastor, J. C. y Martínez, J. (2007). Los programas de salud en educación física. *Tándem*, 2, 25-36.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation. Design and analysis issues for field settings*. Chicago, EEUU: Rand McNally.
- Cooper, A. R., Goodman, A., Page, A. S., Sherar, L. B., Esliger, D. W., van Sluijs, E. M., ... y Froberg, K. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: the International children's accelerometry database (ICAD). *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 12(1), 113.

- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001): El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15.
- Correa, A. G. y Torres, M. V. T. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (44), 175-189.
- Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A. y Moreno-Murcia, J. A. (2019). The moderating role of sportsmanship and violent attitudes on social and personal responsibility in adolescents. A clustering-classification approach. *PLoS ONE*, 14(2). doi.org/10.1371/journal.pone.0211933
- Crouter, S. E., Flynn, J. I. y Bassett Jr, D. R. (2015). Estimating physical activity in youth using a wrist accelerometer. *Medicine and science in sports and exercise*, 47(5), 944.
- Cummins, R. A. y Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Psychosocial Intervention*, 9(2).
- Dalai-Lama (2003). ¿Qué son las emociones destructivas? La anatomía de las aflicciones mentales. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 55-70). Barcelona, España: Kairós.
- Dalai-Lama y Ekman, P. (2009). *Sabiduría Emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- De Corte, K., Buysse, A., Verhofstadt, L. L., Roeyers, H., Ponnet, K. y Davis, M. H. (2007). Measuring empathic tendencies: Reliability and validity of the Dutch version of the Interpersonal Reactivity Index. *Psychologica Belgica*, 47(4), 235-260.

- De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (1999). Family members' influence on decision making about food: differences in perception and relationship with healthy eating. *American Journal of Health promotion*, 13(2), 73-81.
- De Embún, M. P. X. (2017). *Importancia de las variables psicológicas en la Percepción del Esfuerzo de jóvenes futbolistas* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Defensor del Pueblo (2007). Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000). *Informes, estudios y documentos*, 22.
- Del Barrio, V., Aluja, A. y García, L. F. (2004). Relationship between empathy and the Big Five personality traits in a sample of Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality*, 32(7), 677-682.
- Delgado, C. D., Burgués, P. L., Anzano, A. P., Martínez, R. M. y Soler, G. P. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts Educación Física y Deportes*, (117), 23-32.
- Delgado, B. y Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años. En B. Delgado (Coord.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*, 35-66. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dimitrov, D. M. y Rumrill Jr., P. D. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work*, 20(2), 159-165.
- Dishion, T., Patterson, G., Stoolmiller, M. y Skinner, M. (1991). Family, school, and behavior antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.

- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., ... y Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197.
- Doyle, A. B., Moretti, M. M., Brendgen, M. y Bukowski, W. (2004). Parent-Child Relationships and Adjustment in Adolescence: Findings from the HBSC Cycle 3 and NLSCY Cycle 2 Studies. Technical Report to Division of Childhood and Adolescence Public Health Agency of Canada. Retrieved December, 12, 2005.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82(1), 405-432.
- Eades, J. M. F. (2008). *Celebrating strengths: Building strengths-based schools*. Warwick, United Kingdom: Capp Press.
- Egido, M. P. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1).
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon (Series Ed.), N. Eisenberg (Volumen Ed.). *Handbook of child psychology: Social, Emotional, and personality development* (5ª edición, vol. 3, pp. 701-778). Nueva York, EEUU: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child development*, 67(5), 2227-2247.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development* (Vol. 3, pp. 646-718). Nueva York, EEUU: John Wiley & Sons.
- Ekman, P. (2003). La universalidad de las emociones. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 71-93). Barcelona, España: Kairós.
- Elmesmari, R., Martin, A., Reilly, J. J. y Paton, J. Y. (2018). Comparison of accelerometer measured levels of physical activity and sedentary time between obese and non-obese children and adolescents: a systematic review. *BMC pediatrics*, 18(1), 106.
- Escalante, Y., Backx, K., Saavedra, J. M., García-Hermoso, A. y Domínguez, A. M. (2011). Relación entre actividad física diaria, actividad física en el patio escolar, edad y sexo en escolares de educación primaria. *Revista Española de Salud Pública*, 85(5), 481-489.
- Escartí, A. (2005). El Programa de Responsabilidad Personal y Social: aspectos conceptuales y metodológicos. En A. Escartí, C. Pascual y M. Gutiérrez (Eds.), *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (pp. 29-47). Barcelona, España: Graó.
- Escartí, A., Gutiérrez, M. y 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), 119-130.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Marín, D. (2010b). Application of Hellison's Teaching Personal Social Responsibility model in Physical Education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.

- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de psicología del deporte*, 22(1).
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C. y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona, España: Grao.
- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M. y Tarín, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model in spanish schools context: lesson learned. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 178-196.
- Escartí, A., Wright, P. M., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2015). Tool for assesing responsibilitybased education (TARE) 2.0: Instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 55-63. doi: 10.13189/ujp.2015.030205
- Esnaola, I. y Revuelta, L. (2009). Relaciones entre la actividad física, autoconcepto físico, expectativas, valor percibido y dificultad percibida. *Acción psicológica*, 6(2).
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183-196.
- Evenson, K. R., Catellier, D. J., Gill, K., Ondrak, K. S. y McMurray, R. G. (2008). Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of sports sciences*, 26(14), 1557-1565.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.

- Fairclough, S. J., Beighle, A., Erwin, H. y Ridgers, N. D. (2012). School day segmented physical activity patterns of high and low active children. *BMC public health*, 12(1), 406.
- Fairclough, S., Noonan, R., Rowlands, A., Van Hees, V., Knowles, Z. y Boddy, L. (2016). Wear compliance and activity in children wearing wrist and hip mounted accelerometers. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(2), 245-253.
- Fairclough, S. y Stratton, G. (2005). 'Physical education makes you fit and healthy': Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research*, 20(1), 14-23.
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid, España: Narcea.
- Fernández, E., Contreras, O. R., Sánchez, F. y Fernández-Quevedo, C. (2002). Evolución de la práctica de la actividad física y el deporte en mujeres adolescentes e influencia en la percepción del estado general de salud. En B. Vázquez (Comp.), *Mujeres y actividades físico-deportivas*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., De la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L. y 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.
- Fernández-Berrocal, P. y Aranda, D. R. (2017). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15).
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66(23,3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P. y Laboratorio de emociones (2014). La necesidad de la Inteligencia Emocional en nuestra sociedad. En A. Caruana, A. Font de Mora, A. Reig, A. Rebollo,

- A. Cantó, B. Sanchis, ... y E. Zaplana (Eds.), *Aplicaciones educativas de la Psicología Positiva* (pp. 5-10). Madrid, España: CONVIVES.
- Fernández, M. R., Palomero, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24(2).
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, Á. y Cebamano, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (413), 55-75.
- Feshbach, N. y Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, 1, 102 - 107.
- Folgar, M. I., Boubeta, A. R. y Cristobal, R. V. (2014). Motivaciones para la práctica deportiva en escolares federados y no federados. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 80-84.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C. y Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective wellbeing in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32, 633-650.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, EEUU: Jossey-Bass.
- Garaigordobil, M. (2006). Psychopathological symptoms, social skills and personality traits: A study with adolescents from 14 to 17 years. *Spanish Journal of Psychology*, 9(2), 182-192.

- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30(130), 241-271.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2).
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia: Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- García, M. (1997). Los españoles y el deporte, 1980-1995 (un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores). Consejo Superior de Deportes, Madrid. Valencia, España: Tirant lo blanch.
- García, R. P. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'aquila y los Ángeles* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, España.
- García-Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En-claves del pensamiento*, 8(16), 13-29.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.
- García-López, M., Gutiérrez, D., González-Víllora, S. y Valero, A. (2012). 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), 0321-330.
- García, C. C. y Torres, B. J. A. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de Educación Física. *Revista de educación, Motricidad e Investigación*, 1, 212-220.

- Garzón, P. C., Fernández, M. D., Sánchez, P. T. y González-Gross, M. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *Retos*, (3), 5-12.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4ª ed.)*. Boston, EEUU: Allyn & Bacon.
- Gidlow, C. J., Cochrane, T., Davey, R., y Smith, H. (2008). In-school and out-of-school physical activity in primary and secondary school children. *Journal of sports sciences*, 26(13), 1411-1419. doi: 10.1080/02640410802277445
- Gil, R. B. y de los Fayos, E. J. G. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 7(2), 89-104.
- Gilar-Corbi, R., Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *Summa Psicológica UST*, 5(1), 21-32.
- Gilman, R., Huebner, E. y Furlong, M. (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York, EEUU: Routledge.
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psicología, Sociedad y Educación*, 2, 83-100.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, EEUU: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York, EEUU: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1999).
- Gómez-Mármol, A. (2014). *La responsabilidad personal y social, la actividad física y la educación en valores de los escolares de la Región de Murcia* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., De la Cruz, E., Valero, A. y González-Víllora, S. (2017). Personal and social responsibility development through sport participation in youth scholars. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 775.
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., Molina-Saorín, J. y Bazaco, M. J. (2017). Violencia escolar y autoimagen en adolescentes de la región de Murcia (España). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(68), 677-692.
- González, J. M., Sarría, L. y Coca, S. (2004). *Cinco años, una vida. Actividad física y hábitos sanos en la adolescencia*. Donostia-San Sebastián, España: Erein.
- González, A. E. M., Saura, C. I., Rodríguez, J. A. P. y Guadalupe, L. A. O. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en psicología latinoamericana*, 28(1), 74-84.
- Gordon, B. (2010). An examination of the Responsibility Model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 21–37.
- Gordon, B. y Doyle, S. (2015). Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: Opportunities and challenges for teachers and coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 152-161.
- Gordon, B., Jacobs, J. M. y Wright, P. M. (2016). Social and emotional learning through a teaching personal and social responsibility based after-school program for disengaged middle school boys. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 358-369. doi: 10.1123/jtpe.2016-0106
- Gorely, T., Nevill, M. E., Morris, J. G., Stensel, D. J. y Nevill, A. (2009). Effect of a school-based intervention to promote healthy lifestyles in 7–11 year old children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(1), 5.
- Gorostiaga, A. y Balluerka, N. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de educación*, 364, 12-39.

- Greenberg, M. T. (2003). La educación del corazón. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 146-158). Barcelona, España: Kairós.
- Grinhauz, A. S. y Castro, A. (2014). La evaluación de las virtudes y fortalezas del carácter en niños argentinos: adaptación y validación del Inventario de Virtudes y Fortalezas para Niños (IvyF Niños). *Summa Psicológica*, 11(1), 115-126.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83(4), 508.
- Guerra, M. Á. S. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida A problematical target: Educating for values and preparing for life. *Revista de educación*, 351, 23-47.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1).
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black., C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, EEUU: Prentice Hall.
- Hansen, D. J., Nangle, D. W. y Meyer, K. A. (1998). Enhancing the effectiveness of social skills interventions with adolescents. *Education and Treatment of Children*, 489-513.
- Hardman, K. (2008). The situation of physical education in schools: A European perspective. *Human Movement*, 9(1), 5-18.
- Hastie, P. A. y Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 422-131.
doi: 10.1123/jtpe.2013-0141
- Hellison, D. (1978): *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, EEUU: AAHPER.

Hellison, D. (1985): *Goals and strategies for physical education*. Champaign, EEUU: Human Kinetics.

Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, EEUU: Human Kinetics.

Hellison, D. (2000b). Serving underserved youth through physical activity. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 31-50). Champaign, EEUU: Human Kinetics.

Hellison, D. (2003b). *Teaching responsibility through physical activity (2ª ed.)*. Champaign, EEUU: Human Kinetics.

Hellison, D. (Ed.) (2011). *Teaching responsibility through physical activity (3er ed.)*. Champaign, EEUU: Human Kinetics.

Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, T., Parker, M. y Stiehl, J. (Eds.) (2000). *Youth development and physical activity: linking universities and communities*. Champaign, EEUU: Human Kinetics.

Hellison, D. y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.

Hellison, D. y Wright, P. M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.

Hemphill, M. A., Janke, E. M., Gordon, B. y Farrar, H. (2018). Restorative Youth Sports: An Applied Model for Resolving Conflicts and Building Positive Relationships. *Journal of Youth Development*, 13(3), 76-96.

Hemphill, M. A., Templin, T. J. y Wright, P. M. (2015). Implementation and outcomes of a responsibility-based continuing professional development protocol in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(3), 398-419.

- Hernández, L. A., Ferrando, J. A., Quílez, J., Aragonés, M. y Terreros, J. L. (2010). *Análisis de la actividad física en escolares de medio urbano*. Consejo Superior de Deportes, Servicio de Documentación y Publicaciones.
- Herrera, L. y Buitrago, R. E. (2014). Emociones, inteligencia emocional, educación y profesorado. En L. Herrera (Coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 179-203). Madrid, España: Síntesis.
- Hoffman, M. (2002). Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia. Barcelona, España: Idea Books.
- Huberty, J. L., Siahpush, M., Beighle, A., Fuhrmeister, E., Silva, P. y Welk, G. (2011). Ready for recess: A pilot study to increase physical activity in elementary school children. *Journal of School Health, 81*(5), 251-257.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D. y Dubow, E. F. (2002). Childhood predictors of adult criminality: Are all risk factors reflected in childhood aggressiveness?. *Criminal Behaviour and Mental Health, 12*, 185-208.
- Hunter, J. D. (2000). *The death of character. Moral education in an age without Good or Evil*. New York, EEUU: Basic Books.
- Inchley J., Currie, D., Jewell, J., Breda, J. y Barnekow, V. (2017). Adolescent obesity and related behaviours: trends and inequalities in the WHO European Region, 2002–2014. *Observations from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) WHO collaborative cross-national study*. Copenhagen, Dinamarca: WHO Regional Office for Europe.
- Recuperado de http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0019/339211/WHO_ObesityReport_2017_v3.pdf

- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Torsheim, T., Augustson, L. y Mathison, F. (2016). Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International Report from the 2013/2014 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, (7).
- Inderbitzen, H. M. y Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4, 451-459.
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25(1).
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X. e Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J. Benavides, G., García-Fernández, J. M. y García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 449-461.
- Janssen, I. y LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7(1), 40.
- 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, V., Alvarado, J. M. y Puente, A. (2013). Una aproximación al trabajo social des-de la óptica de la psicología positiva (virtudes y fortalezas). *Cuadernos de trabajo social*, 26(2), 397-407.

- Jiménez, P. y Durán, J. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 80, 13-19.
- Jinhong, J. y Wright, R. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: a multiple case study of " at-risk" middle school students in Physical Education. *Ágora para la EF y el deporte*, 14(2), 140-160.
- Juliantine, T. y Ramadhani, U. (2018). The influence in the application of the learning model teaching personal in social responsibility against student's social behaviour and responsibility in physical education. *Jurnal Sosioteknologi*, 17(3).
- Jung, J. y Wright, R. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: a multiple case study of " at-risk" middle school students in Physical Education. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14(2), 140-160.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 131-150.
- Kremer, M. M., Reichert, F. F. y Hallal, P. C. (2012). Intensity and duration of physical e=orts in Physical Education classes. *Revista de Saúde Pública*, 46(2), 320-326.
- Ladino, P. K., González-Correa, C. H., González-Correa, C. A. y Caicedo, J. C. (2016). Ejercicio físico e inteligencia emocional en un grupo de estudiantes universitarias. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte*, 11(1), 31.36.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2011). Educación física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxeologie*, 16, 23-44.
- Lakes, K. D., Abdullah, M. M., Youssef, J., Donnelly, J. H., Taylor-Lucas, C., Goldberg, W. A., ... Radom-Aizik, S. (2017). Assessing Parent Perceptions of Physical Activity in Families of Toddlers With Neurodevelopmental Disorders: The Parent Perceptions of

- Physical Activity Scale (PPPAS). *Pediatric exercise science*, 29(3), 396-407.
doi:10.1123/pes.2016-0213
- Lambert, J. D., Greaves, C. J., Farrand, P., Cross, R., Haase, A. M. y Taylor, A. H. (2017). Assessment of fidelity in individual level behaviour change interventions promoting physical activity among adults: a systematic review. *BMC public health*, 17(1), 765.
- Lantieri, L. (2009). *The Inner Resilience Program*. Recuperado de <http://www.innerresiliencetidescenter.org>
- Lavega, P., March, J. y Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 151-166.
- Little, M. E. y Houston, D. (2003). Research into practice through professional development. *Remedial and Special Education*, 24(2), 75-87.
- Lee, O. y Choi, E. (2015). The influence of professional development on teachers' implementation of the teaching personal and social responsibility model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 603-625.
- Lee, O. y Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 230-240. doi: 10.1080/02701367.2009.10599557
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B. y 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.
- Lleixà, T. (2017). Didáctica de la Educación Física: Nuevos temas, nuevos contextos. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (2), 2-5. doi: 10.1344/did.2017.2.2-5

- Llopis-Goig, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M. y Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un Programa de Responsabilidad Personal y Social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y educación*, 23(3), 445-461.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE). Recuperado el 27 de mayo de 2019 de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López, G. F., Ahmed, M. D., Borrego, F. J., López, L. y Díaz, A. (2016). Nivel de actividad física habitual en escolares de 13 años de España e India. Un estudio transcultural. *MHSalud: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 12(2), 25-36.
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Soriano, E. S. y Lázaro, S. (2008). El bienestar personal y social. La prevención del malestar y la violencia. *Psicología positiva aplicada*, 263-282.
- López, O., Piñero, E., Sevilla, A. y Guerra, A. (2011) Psicología positiva en la infancia. *International Journal of Develop-mental and Educational Psychology*, 1, 417-424.
- Lucas, R. E., Diener, E. E. y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628. doi:10.1037/0022-3514.71.3.616
- Luengo, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 7(27).
- Lund, J. y Tannehill, D. (2010). *Standards-based physical education curriculum development*. Sudbury, Canadá: Jones and Bartlett Publishers.
- Lyubomirsky, S. (2008). La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar. Barcelona, España: Urano.

- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M. y Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Madrid, España: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Marín, D. (2011). *Adaptación e implementación de un programa de intervención en la escuela a través de la educación física: el programa de responsabilidad personal y social* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Martín, J. Ó. G. (2014). Metodología cooperativa, inteligencia emocional y dilema moral: construyendo una educación física diferente. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (9), 72-92.
- Martinek, T., Schilling, T. y Johnson, D. (2001). Evaluation of a sport and mentoring program designed to foster personal and social responsibility in underserved youth. *The Urban Review*, 33, 29-45.
- Martínez, J., Contreras, O. R., Aznar, S. y Lera, Á. (2012). Niveles de actividad física medido con acelerómetro en alumnos de 3º ciclo de Educación Primaria: actividad física diaria y sesiones de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1).
- Martínez-Gómez, D., Martínez de Haro, V., Del-Campo, J., Zapatera, B., Welk, G. J., Villagra, A., ... y Veiga, Ó. L. (2009). Validez de cuatro cuestionarios para valorar la actividad física en adolescentes españoles. *Gaceta Sanitaria*, 23(6), 512-517.
- Martínez-Gómez, D., Martínez de Haro, V., Pozo, T., Welk, G. J., Villagra, A., Calle, M. E., ... y Veiga, O. L. (2009). Fiabilidad y validez del cuestionario de actividad física PAQ-A en adolescentes españoles. *Revista española de salud pública*, 83(3), 427-439.
- Martínez-Gómez, D., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Veiga, O. L., Moliner-Urdiales, D., Mauro, B., ... y Moreno, L. A. (2010). Recommended levels of physical activity to avoid an excess of body fat in European adolescents: the HELENA Study. *American journal of preventive medicine*, 39(3), 203-211.

- Martínez-Martínez, J., Contreras, O. R., Aznar, S. y Lera, Á. (2012). Niveles de actividad física medido con acelerómetro en alumnos de 3º ciclo de Educación Primaria: actividad física diaria y sesiones de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 117-123.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Martínez-Vizcaíno, V. y Sánchez-López, M. (2008). Relación entre actividad física y condición física en niños y adolescentes. *Revista española de cardiología*, 61(02), 108-111.
- Marujo, H. y Neto, L. M. (2008). Programa VIP: hacia una Psicología Positiva aplicada. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología Positiva Aplicada* (pp. 312- 336). Bilbao, España: Desclée de Brower.
- Mateos, M. E. (2011). La educación en valores en el área de educación física y en el deporte escolar. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 6, 51-55.
- Mayer, J. D. y Salovey P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442. doi: 10.1016/0160-2896(93)90010-3
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York, EEUU: Basic Books.
- Mayer, J. D. y Salovey P. (2009). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional*, (pp. 25-45). Madrid, España: Pirámide.
- McGrath, H. y Noble, T. (2011). *Bounce Back! (Years K-2, 3 and 4, 5-8)*. Sydney, Australia: Pearson Longman.
- Medina-Blanco, R. I., Jiménez-Cruz, A., Pérez-Morales, M. E., Armendáriz-Anguiano, A. L. y Bacardí-Gascón, M. (2011). Programas de intervención para la promoción de actividad física en niños escolares: revisión sistemática. *Nutrición hospitalaria*, 26(2), 265-270.

- Mena, M. J. B., Baena, F. J. F., Espejo, M. E. y Torres, M. V. T. (2010). Estructura factorial del Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO). En *Actas del XI Congreso de Metodologías de las Ciencias Sociales y de la Salud: Málaga, 15-18 septiembre de 2009* (pp. 334-339).
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J. y González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 29-38.
- Merino, J. A., Valero, A. y Belando, N. (2017). El modelo de responsabilidad personal y social. Variables de estudio asociadas a su implementación. *EmásF: revista digital de educación física*, (49), 60-77.
- Mestre, M. V., Frías, M. D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Frías, D. y Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 181-190), Barcelona, España: Ariel.
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2).
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Cortés, T. y Nácher, M. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.
- Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. J. y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(2), 211-225.
- Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education*. Boston, EEUU: Allyn & Bacon.

- Meyer, U., Roth, R., Zahner, L., Gerber, M., Puder, J., Hebestreit, H. y Kriemler, S. (2011). Contribution of physical education to overall physical activity. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 23(5), 600-606. doi: 10.1111/j.1600-0838.2011.01425.x
- Miralles, R., Filella, G. y Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Molinero, O., Martínez, R., Garatachea, N. y Márquez, S. (2011). Pautas de actividad física de adolescentes españolas: diferencias medidas por el día de la semana y la participación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 19, 103-116.
- Moliner-Urdiales, D., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Rey-Lopez, J. P., Vicente-Rodriguez, G., Espana-Romero, V., ... Moreno, L. A. (2009). Association of objectively assessed physical activity with total and central body fat in Spanish adolescents; the HELENA Study. *International Journal of Obesity*, 33(10), 1126-1135.
- Molpeceres, M.A., Lucas, A. y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 87-105.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Moreno, M., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., ... Morgan, A. (2016). *Los adolescentes españoles: estilos de vida, salud, ajuste psicológico y relaciones en sus contextos de desarrollo. Resultados del estudio HBSC-2014 en España*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Moyano, E. y Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum (Talca)*, 22(2), 177-193.
- Mújica-Johnson, F. N. (2018). Las emociones en la Educación Física escolar: el aporte de la evaluación cualitativa. *EmásF: revista digital de educación física*, (51), 64-78.

- Mújica-Johnson, F. N., del Carmen Orellana-Arduiz, N. y Concha-López, R. F. (2017). Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa (2010-2016). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 119-134.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-136.
- Muñoz, A. P., de Los Fayos, E. J. y Chirivella, E. C. (2014). Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Informació psicològica*, (99), 64-78.
- Naisseh, M., Martinent, G., Ferrand, C. y Hautier, C. (2015). Relationship between parents' motivation for physical activity and their beliefs, and support of their children's physical activity: a cluster analysis. *Psychological reports*, 117(1), 230-243.
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2003). Adults/teens attitudes toward physical activity and physical education. *The Sport Journal*, 6(2), 10. Disponible en <http://www.thesportjournal.org/2003Journal/Vol6-No2/nasp.asp>
- Newton, M., Fry, M., Watson, D., Gano-Overway, L., Kim, M., Magyar, M. y Guivernau, M. (2007). Psychometric properties of the Caring Climate Scale in a physical activity setting. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 67-84.
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE. Revista de estudios y Experiencias en Educación*, 11(22).
- Norusis, M. J. (1992). *SPSS/PC+ Professional statistics, Version 5.0*. Chicago, EEUU: SPSS.
- Nuviala, A. N., Ruiz-Juan, F. y Montes, M. E. G. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos*, (6), 13-20.

- Nyberg, G. A., Nordenfelt, A. M., Ekelund, U. y Marcus, C. (2009). Physical Activity Patterns Measured by Accelerometry in 6- to 10-yr-Old Children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 41(10), 1842-1848. doi: 10.1249/MSS.0b013e3181a48ee6
- Ojo, O. O., Akintomide, A. G. y Omoyemiju, M. A. (2011). Parental perception and attitude to children's violent acts in Ife Central Local Government Area Secondary Schools. *Edo Journal of Counselling*, 4(1-2), 103-115.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M. y Antolín, A. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla, España: Consejería de Salud, Junta de Andalucía
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977_spa.pdf;jsessionid=1A9893BABB4154127CD1369C0B239E5E?sequence=1
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2012). Recommended levels of physical activity for children aged 5-17 years. *Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*. Recuperado de: https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/en/
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018). *Actividad Física*. Recuperado de <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Ott, A. E., Pate, R. R., Trost, S. G., Ward, D. S. y Saunders, R. (2000). The use of uniaxial and triaxial accelerometers to measure children's "free-play" physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 12(4), 360-370.
- Pacheco, J. R., Rueda, S. R. y Vega, C. A. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *InvestigumIre: Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 234-247.

- Pakaslahti, L., Karjalainen, A. y Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 137-144
- Palou, S. (2008). *Sentir y Crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona, España: Graó.
- Palomera, R. (2017). Psicología positiva en la escuela: un cambio con raíces profundas. *Papeles del psicólogo, 38*(1), 66-71.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology, 6*(15).
- Pangrazi, R. P. (2001): *Dinamic physical education for elementary school children* (13th ed.). Needham Heights, EEUU: Allyn and Bacon.
- Pardo, R. y García-Arjona, N. (2011). El Modelo de Responsabilidad: desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología de la Educación, 6*.
- Park, N. y Peterson, C. (2003). Virtues and organizations. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 33-47). San Francisco, EEUU: Berrett-Koehler.
- Park, N. y Peterson, C. (2008). Positive Psychology and Character Strengths: Application to Strengths-Based School Counseling. *Professional School Counseling, 12*(2), 85-92. doi: 10.5330/PSC.n.2010-12.85
- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(5), 603-619. doi: 10.1521/jscp.23.5.603.50748
- Park, N., Peterson, C. y Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica, 31*(1), 11-19.

- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D. y Wright, P. M. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 499-511.
- Pastor, A. R. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de psicología*, 22(3), 323-339.
- Pastor, V. M. L., Brunicardi, D. P., Arribas, J. C. M. y Aguado, R. M. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 182-187.
- Pate, R. R. y O'Neill, J. R. (2008). Summary of the American Heart Association scientific statement: promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools. *The Journal of Cardiovascular Nursing*, 23(1), 44-49.
- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E.J. (2009) Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 15, 119-289.
- Perandones, T. M., Herrera, L. y Lledó, A. (2014). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 141-150.
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M. P. y Torres, E. (2003). Adaptación de interpersonal reactivity index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Pérez-López, I. J., Tercedor, P. y Delgado-Fernández, M. (2015). Efectos de los programas escolares de promoción de actividad física y alimentación en adolescentes españoles: revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, 32(2), 534-544.

- Pertegal, M. A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. y Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. Nueva York, EEUU: Oxford University Press.
- Peterson, C. y Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 1149-1154.
- Plasqui, G., Bonomi, A. y Westerterp, K. (2013). Daily physical activity assessment with accelerometers: new insights and validation studies. *Obesity Reviews*, 14, 451-462.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. y Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Porres, J. B., Cruz, J. R. A., Sardinha, L. B., Fernández, I. L. y Carnero, E. Á. (2016). Cut-off values for classifying active children and adolescents using the Physical Activity Questionnaire: PAQ-C and PAQ-A. *Nutrición hospitalaria: Órgano oficial de la Sociedad española de nutrición parenteral y enteral*, 33(5), 1036-1044.
- Pozzo, C. C. D., Cibirnelo, F. U. y Fujisawa, D. S. (2018). Functional exercise capacity and life habits of schoolchildren. *Fisioterapia e Pesquisa*, 25(1), 49-55.
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I., ... y Sampson, M. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), 197-239.

- Ponsoda, F. C. (2014). *Efectos, en los adolescentes, de un programa de responsabilidad personal y social a través del deporte extraescolar* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Pozo, P., Grao-Cruces, A. y Pérez-Ordás, R. (2018). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(1), 56-75. doi: 10.1177 / 1356336X16664749
- Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J. y Puigarnau, S. (2019). El modelo pedagógico de responsabilidad personal y social como motor de innovación en educación física. *Apuntes. Educación física y deportes*, 2(136).
- Proctor, C. y Eades, J. M. F. (2009). *Strengths Gym: Teachers Manual*. Guernsey, United Kingdom: Positive Psychology Research Centre.
- Prochaska, J. J., Sallis, J. F. y Long, B. (2001). A physical activity screening measure for use with adolescents in primary care. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 155(5), 554-559.
- Quested, E., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Hagger, M. S. y Hancox, J. E. (2016). Evaluating quality of implementation in physical activity interventions based on theories of motivation: current challenges and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 252-269. doi: 10.1080/1750984X.2016.1217342
- Ramírez-Rico, E., Hilland, T. A., Fowweather, L., Fernández-García, E. y Fairclough, S. J. (2014). Weekday and weekend patterns of physical activity and sedentary time among Liverpool and Madrid youth. *European Journal of Sport Science*, 14(3), 287-293.
- Raspberry, C., Lee, S., Robin, L., Laris, B., Russell, L., Coyle, K. y Nihiser, A. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, S10-S20. doi: 10.1016/j.ypmed.2011.01.027

- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J. y Uribarri, M. (2007). Guidance in the area of socio-emotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 5(1), 159-178.
- Reverter, J., Montero, D., Hernández, V., Jové, C. y Coiduras, J. (2013). Parental attitudes towards extracurricular physical and sports activity in school-age children. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(3).
- Ricard, M. (2003). ¿Qué son las emociones destructivas? Una psicología budista. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 47-55). Barcelona, España: Kairós.
- Richaud de Minzi, M. C. (2006). Children perception of parental empathy in relation with children empathy and social skills. En G. Carlo (Org.), *Social skills, parental styles and coping in children and adolescents*. XXVII International Congress of Applied Psychology, Atenas, Grecia.
- Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V. y Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2).
- Richaud, M. C., Mesurado, B. y Lemos, V. (2013). Links between perception of parental actions and prosocial behavior in early adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 22(5), 637-646.
- Ridgers, N. D., Stratton, G., Fairclough, S. J. y Twisk, J. W. (2007). Children's physical activity levels during school recess: a quasi-experimental intervention study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4(1), 19.
- Rietmeijer-Mentink, M., Paulis, W. D., van Middelkoop, M., Bindels, P. J. y van der Wouden, J. C. (2013). Difference between parental perception and actual weight status of children: a systematic review. *Maternal & child nutrition*, 9(1), 3-22.

- Roca, E. (2015). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia, España: ACDE.
- Rodríguez, G. C., Moya, R. M. y Montero, P. J. R. (2017). Aplicación de la inteligencia emocional en las clases de educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (48), 56-74.
- Rodríguez, J. y Ortín, F. J. (2016). La psicología positiva en el contexto educativo. En B. J. Sánchez-Alcaraz, A. Valero y A. Díaz (Coords.), *El aprendizaje de los valores a través del deporte. XIV Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia con Consejos Escolares Municipales y de Centro*. Murcia, España.
- Rodríguez, J. y Terrados, N. (2006). Métodos para la valoración de la actividad física y el gasto energético en niños y adultos. *Archivos de medicina del deporte: revista de la Federación Española de Medicina del Deporte y de la Confederación Iberoamericana de Medicina del Deporte*, 115, 365-78.
- Rodríguez, A. y Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología*, 78, 7-19.
- Ros, P. P. y Gómez-Mármol, A. (2016). Responsabilidad personal y social, deportividad y violencia escolares en educación primaria. *TRANCES. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, (5), 375-388.
- Rosenblatt, J. A. y Furlong, M. J. (1997). Assessing the reliability and validity of student self-reports of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 187-202.
- Rowlands, A. V. y Eston, R. G. (2016). Medición e Interpretación de la Actividad Física de los Niños. *Revista de Educación Física*, 34(4).
- Ruiz, L. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación*, 335, 21-33.

- Ruiz, G., Lorenzo, L. y García, A. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de Educación Física: valoración de una experiencia piloto en Educación primaria. *Journal of sport and Health Research*, 5(2), 203-210.
- Ruiz, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L. J. y Jiménez P. (2006). Project Effort. A model for the Development of Social and Personal Responsibility through Sport. *Revista de Educación*, 341, 933-958.
- Russell-Mayhew, S., McVey, G., Bardick, A. y Ireland, A. (2012). Mental health, wellness, and childhood overweight/obesity. *Journal of obesity*. doi: 10.1155/2012/281801
- Ryan, R. M y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 66-78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Sallis, J. F., Patterson, T. L., Buono, M. J. y 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.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid, España: Biblioteca nueva.
- Sánchez-Alcaraz, B. J. (2014). *La actividad física y el deporte como medio para el desarrollo personal y social en jóvenes escolares* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Cañadas, M., Valero, A., Gómez-Mármol, A. y Funes, A. (2019). Resultados, dificultades y mejoras del modelo de responsabilidad personal y social. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(136), 62-82.

- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E. y Díaz, A. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social a través del deporte para el desarrollo psicosocial en adolescentes. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 9(8), 16-26.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E. y 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.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A. y De La Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. *European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Valero, A. y Gómez-Mármol, A. (2017). Repercusiones del programa de responsabilidad personal y social en educación física sobre los niveles de violencia escolar cotidiana. En B. J. Sánchez-Alcaraz, A. Valero y A. Díaz (Coords.), *El aprendizaje de los valores a través del deporte. XIV Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia con Consejos Escolares Municipales y de Centro*. Murcia, España.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de psicología social*, 21(3), 259-271.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178.
- Santos-Lozano, A., Santín-Medeiros, F., Cardon, G., Torres-Luque, G., Bailón, R., Bergmeir, C.,... Garatachea, N. (2013). Actigraph GT3X: Validation and Determination of Physical Activity Intensity Cut Points. *International journal of sports medicine* (EFirst).
- Sarrionandia, A., y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118.

- Schultz, D., Izard, C. E. y Bear, G. (2004). Children's emotion processing: relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16(2), 371-387.
- Search Institute. (2018). *The developmental relationships framework*. Minneapolis, EEUU: Author.
- Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P. (2009). *Special Lecture*. Presentado en el First World Congress on Positive Psychology. International Positive Psychology Association, Philadelphia, EEUU.
- Seligman, M. E. P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P., Parks, A. C. y Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1379-1381.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 1 (2000) 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D. y Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8(1), 25-44.
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad*. Madrid, España: Thompson.
- Shahzada, G., Ghazi, S. R., Khan, A., Khan, H. N. y Shah, M. T. (2011). The relationship of emotional intelligence with the students' academic achievement. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(1), 994-1001.
- Silva, P., Sousa, M., Sá, C., Ribeiro, J. y Mota, J. (2015). Physical activity in high school during "free-time" periods. *European Physical Education*, 21, 135-148.
- Sinelnikov, O. A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15, 91-114.

- Singh-Manoux, A. (2000). Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion. *Psicothema*, 12, supl. 1, 93-100.
- Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two de-cades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y educación*, 19(1), 47-59.
- Stratton, G., Ridgers, N. D., Fairclough, S. J. y Richardson, D. J. (2007). Physical activity levels of normal-weight and overweight girls and boys during primary school recess. *Obesity*, 15(6):1513-15199. Doi: 10.1038/oby.2007.179
- Suárez, Á. M. y Parra, M. O. (2005). Actitudes de los padres ante la promoción de la actividad física y deportiva de las chicas en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5.
- Tarín-Moreno, S., Pascual, C. y Escartí, A. (2013). La formación en el proceso de implementación del programa de responsabilidad personal y social: un estudio de casos. *Revista Fuentes*, (14), 125-146.
- Tremblay, M. S., Warburton, D. E., Janssen, I., Paterson, D. H., Latimer, A. E., Rhodes, R. E., ... Zehr, L. (2011). New Canadian physical activity guidelines. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 36(1), 36-46.
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D. y Sulik, M. J. (2013). "The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood". *Emotion*, 13(5), 822-831.
- Thalheimer, W. y Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1.

- Torre, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Torres-Estacio, C. C. (2017). Ciertas consideraciones acerca de la importancia de la inteligencia emocional en el profesorado. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 772-781.
- Torres-Luque, G., Bonilla, R. E. B. y González, T. P. (2015). Psicología Positiva e Inteligencia Emocional en Educación. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (8), 139-153.
- Torres-Luque, G., Beltrán, J., Calahorro, F., López-Fernández, I. y Nikolaidis, P. T. (2016). Análisis de la distribución de la práctica de actividad física en alumnos de educación infantil. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 261-268.
- Torres-Luque, G., López-Fernández, I. y Álvarez, E. (2014). Niveles de actividad física y acelerometría: Recomendaciones y patrones de movimiento en escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 129-140.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga, España: Aljibe.
- Troiano, R. (2007). Large-scale applications of accelerometers. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 39(9).
- Troiano, R. P., McClain, J. J., Brychta, R. J. y Chen, K. Y. (2014). Evolution of accelerometer methods for physical activity research. *British Journal of Sports Medicine*, 48(13), 1019-23. doi: 10.1136/bjsports-2014-093546
- Trost, S. G. (2004). School physical education in the post-report era: an analysis from public health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 318-337.
- Trost, S. G., McIver, K. L. y Pate, R. R. (2005). Conducting accelerometer-based activity assessments in field-based research. *Medicine and science in sports and exercise*, 37(11 Suppl), S531-43.

- Trost, S. G., Pate, R. R., Freedson, P. S., Sallis, J. F. y Taylor, W. C. (2000). Using objective physical activity measures with youth: how many days of monitoring are needed?. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(2), 426.
- Tur, A. M. (2003). *Conducta agresiva y prosocial en relación con temperamento y hábitos de crianza en niños y adolescentes* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Tur, A. M., Mestre, V. y Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 75-88.
- UNESCO. (2001). *Pesquisa nacional de violência, aids e drogas nas escolas*. Brasília, Brasil: UNESCO.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. y Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding Fromm their effortful control and parent's expressivity. *Developmental Psychology*, 40(6), 911-926.
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid, España: Benacantil.
- Vallés, C. (2014). El trabajo de las emociones en los contenidos de educación física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 78-87.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1).
- Vizcarra, M. T. (2003). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, País Vasco.
- Walsh, D., Ozaeta, J. y Wright, P. M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 15-28.

- Walsh, D., Veri, M. J. y Scobie, D. (2012). Impact of the Kinesiology Career Club: a TPSR-based possible futures program for youth in underserved communities. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14(2), 213-229.
- Ward, S., Parker, M., Henschel-Pellett, H. y Perez, M. (2012). Forecasting the storm: students perspectives throughout a teaching personal and social responsibility (TPSR)-based positive youth development program. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 230-247.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678.
- Welk, G. J. (2005). Principles of design and analyses for the calibration of accelerometry-based activity monitors. *Medicine and science in sports and exercise*, 37(11 Suppl), S501-11.
- Wright, P. M. y Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 138-154.
- Wright, P. M. y Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument development, content validity, and interrater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219. doi: 10.1080/1091367X.2011.590084
- Wright, P. M., Li, W., Ding, S. y Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a wellness course for urban high school students: Assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education, and Society*, 15(3), 277-298. doi: 10.1080/13573322.2010.493309
- Yeager, J. M., Fisher, S. W. y Shearon, D. N. (2011): *SMART Strengths. Building Character, Resilience and Relationships in Youth*. New York, EEUU: Kravis Publishing.

- Zabatiero, J., Ng, L., Clayton, R., Middlemiss, S., Kang, K., Harrold, M. y Cavalheri, V. (2018). Effectiveness of interventions aiming at reducing sedentary behaviour in a non-surgical population with overweight or obesity: A systematic review and meta-analysis. *Obesity research & clinical practice*, 13(2), 115-128. doi: 10.1016/j.orcp.2018.10.004
- Zapata, A. P. M. y Castaño, L. C. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco?. *Katharsis*, (16), 123-146.
- Zaragoza, J., Calvo, F., Generelo, E., Aibar, A. y Murillo, B. (2016). Los niveles de Actividad Física: Uno de los retos de la Educación Física en Primaria. *Revista de educación física*, 142, 3-9.
- Zhu, X., Ennis, C. D. y Chen, A. (2011). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 83-99. doi: 10.1080/17408981003712802



7. ANEXOS

7. Anexos

Anexo 1. Plantilla de una sesión tipo basada en el MRPS.

SESIÓN MRPS		
Sesión n°:	N° Estudiantes:	Grupo (Nivel / Edad):
Fecha:	UD:	
Objetivos		
Sesión:		
Contenidos		
Sesión:		
Instalación:		Tiempo disponible:
Material:		
NIVEL RESPONSABILIDAD		OBJETIVOS Y CONTENIDOS EN RELACIÓN AL MRPS
TOMA DE CONCIENCIA		
INFORMACIÓN INICIAL AL GRUPO:		
COMPORTAMIENTOS ESPERADOS:		
LA RESPONSABILIDAD EN LA ACCIÓN		
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	ORGANIZACIÓN (Indicar como se ajusta al MRPS)	T° / Rep.
ENCUENTRO DE GRUPO		
¿Qué hemos trabajado hoy? ¿Qué ha pasado? ¿Qué significa? ¿Cómo puedo mejorar la próxima vez? ¿Dónde puedes aplicar lo que has aprendido? Otras...		
EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN		
OBSERVACIONES		

Anexo 2. Carteles de los niveles de responsabilidad personal y social.

NIVEL 0

CONDUCTAS Y ACTITUDES IRRESPONSABLES

ALUMNO INDISCIPLINADO

CULPA A LOS DEMÁS DE SUS ERRORES

RECHAZA LA RESPONSABILIDAD DE SUS ACCIONES



NIVEL 1

RESPECTO POR LOS DERECHOS Y SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS



RESPECTAR A LOS DEMÁS, SU FORMA DE SER Y DE ACTUAR

RESPECTAR LAS REGLAS BÁSICAS DE CONVIVENCIA

AUTOCONTROL

NIVEL 2

PARTICIPACIÓN Y ESFUERZO

PARTICIPAR EN TODAS LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS

ESFORZARSE PARA ALCANZAR NUESTRO MÁXIMO NIVEL



REALIZAR UNA DEFINICIÓN PERSONAL DE ÉXITO

PERSISTIR CUANDO LAS COSAS SE COMPLICAN

NIVEL 3

AUTONOMÍA Y LIDERAZGO

TRABAJAR DE FORMA INDEPENDIENTE
ASUMIR RESPONSABILIDADES
REALIZAR UN PLAN DE TRABAJO



NIVEL 4 AYUDAR A LOS DEMÁS

AYUDAR A QUIENES MÁS LO NECESITEN



ACTUAR SIN ESPERAR NADA A CAMBIO

NIVEL 5 FUERA DEL GIMNASIO

SER UN MODELO DE PERSONA FUERA DE LA ESCUELA
PONER EN PRÁCTICA LO APRENDIDO EN EDUCACIÓN FÍSICA
CON MIS AMIGOS, FAMILIA, PROFESORES, ETC.



Anexo 3. Cuestionario Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)

(Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2011).

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	<input type="checkbox"/>					
Respeto a mi profesor	<input type="checkbox"/>					
Ayudo a otros	<input type="checkbox"/>					
Animo a los demás	<input type="checkbox"/>					
Soy amable con los demás	<input type="checkbox"/>					
Controlo mi temperamento	<input type="checkbox"/>					
Colaboro con los demás	<input type="checkbox"/>					
Participo en todas las actividades	<input type="checkbox"/>					
Me esfuerzo	<input type="checkbox"/>					
Me propongo metas	<input type="checkbox"/>					
Trato de esforzarme aunque no me guste la tarea	<input type="checkbox"/>					
Quiero mejorar	<input type="checkbox"/>					
Me esfuerzo mucho	<input type="checkbox"/>					
No me propongo ninguna meta	<input type="checkbox"/>					

Digo la verdad cuando he hecho algo malo y otr@s chic@s son culpables por ello	<input type="checkbox"/>					
Hablo más que otr@s chic@s cuando estoy en un grupo	<input type="checkbox"/>					
Ignoro a otr@s chic@s cuando me dicen elogios	<input type="checkbox"/>					
Tiro cosas cuando estoy enfadad@	<input type="checkbox"/>					
Ofrezco prestar mi ropa a otr@s para ocasiones especiales	<input type="checkbox"/>					
Les doy las gracias a otr@s chic@s cuando han hecho algo bueno por mí	<input type="checkbox"/>					
Hago mi parte que me corresponde cuando trabajo en un grupo de compañer@s de clase	<input type="checkbox"/>					
Les digo apodos a mis compañer@s de clase en sus caras cuando estoy enfadad@	<input type="checkbox"/>					
Sé guardar secretos	<input type="checkbox"/>					
Les digo a otr@s chic@s como me siento en realidad acerca de las cosas	<input type="checkbox"/>					
Comparto mi comida con compañer@s de clase cuando me piden	<input type="checkbox"/>					

Anexo 5. Cuestionario Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Mestre, Frías y Samper, 2004).

Las siguientes frases se refieren a vuestros pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Contesta siguiendo la escala que tienes a continuación. Lee cada frase cuidadosamente antes de responder. Contesta honestamente. GRACIAS.

1 No me describe bien	2 Me describe un poco	3 Me describe bastante bien	4 Me describe bien	5 Me describe muy bien					
					1	2	3	4	5
Sueño y fantaseo, bastante a menudo, acerca de las cosas que me podrían suceder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy normalmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me involucro completamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando veo a alguien herido tiendo a permanecer calmado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por él	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me describiría como una persona bastante sensible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiendo a perder el control durante las emergencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

momento					
Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí	<input type="checkbox"/>				
Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo	<input type="checkbox"/>				
Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar	<input type="checkbox"/>				

Anexo 6. Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO) (Fernández-Baena, Trianes, De la Morena, Escobar, Infante y Blanca, 2011).

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

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

Anexo 7. Informe del Comité de Bioética de la Universidad de Murcia.

UNIVERSIDAD DE MURCIA	Vicerrectorado de Investigación	
COMISIÓN DE BIOÉTICA		
INFORME DE LA COMISIÓN DE BIOÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA		
<p style="text-align: center;">Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia</p>		
<p>CERTIFICA:</p>		
<p>Que D. Alfonso Valero Valenzuela ha presentado el proyecto de investigación titulado <i>"El modelo de responsabilidad personal y social en las clases de educación física: repercusiones sobre el profesorado, la motivación, la salud y las conductas de los escolares"</i> a la Convocatoria 2012 del Ministerio de Economía y Competitividad de ayudas al subprograma de proyectos de investigación fundamental no orientada en el marco del VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica.</p>		
<p>Que la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día 10 de febrero de 2012¹, acuerda por unanimidad emitir informe favorable desde el punto de vista bioético.</p>		
<p>Y para que conste y tenga los efectos que correspondan, firmo esta certificación, con el visto bueno del Presidente de la Comisión, en Murcia 10 de febrero de 2012.</p>		
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;"> <p>Vº Bº</p> <p>EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE BIOÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA</p>  <p>Fdo.: Gaspar Ros Berruezo</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>		
<p><small>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</small></p>		

Anexo 8. Escala Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE) (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Wright, 2013).

Para la observación de las estrategias empleadas por los profesores de Educación Física para enseñar responsabilidad, los observadores cada cinco minutos registran la presencia o ausencia de las categorías que se mencionan a continuación:

- 1) *Ejemplo de Respeto* (M). El profesor es un ejemplo de respeto. Se comunica de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo.
- 2) *Fija Expectativas* (E). Hace explícito a los alumnos lo que espera de ellos. Por ejemplo, la forma de realizar las clases prácticas, las normas, procedimientos y modales.
- 3) *Da oportunidades de éxito* (S). Estructura la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar en las actividades con éxito, independientemente de las diferencias individuales.
- 4) *Fomenta la Interacción Social* (SI). Estructura las actividades que fomentan la interacción social positiva. Esto podría implicar la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, el trabajo en equipo, la solución de problemas, la resolución de conflictos.
- 5) *Asigna Tareas* (T). Asigna responsabilidades o tareas específicas a los alumnos (distintas al liderazgo) que facilitan la organización del programa o una actividad específica. Por ejemplo, ser responsable de distribuir y guardar el material, llevar el control de la puntuación en un partido.
- 6) *Liderazgo* (L). El profesor permite a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo. Por ejemplo, enseñar una actividad a toda la clase, hacer de entrenador de un equipo.
- 7) *Concesión de posibilidad de elección y voz* (V). Proporciona oportunidades para que los alumnos hagan elecciones y les da voz, por ejemplo en discusiones grupales, votar en

grupo, elecciones individuales, hacer preguntas, compartir opiniones y evaluar el programa o al profesor.

- 8) *Rol en la Evaluación (A)*. Permite a los alumnos tener un papel en la evaluación del aprendizaje. También podría implicar la fijación de objetivos o la negociación entre el profesor y los alumnos respecto a la nota o su progresión en clase.
- 9) *Transferencia (Tr)*. El profesor habla a los alumnos sobre la posibilidad de transferir (aplicar) las habilidades para la vida o las responsabilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa.

Anexo 9. Informe Consentimiento informado de la investigación.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

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

El Profesor, del Centro
Escolar me ha ofrecido
participar como voluntario en el Proyecto de Investigación: “El Modelo de Responsabilidad
Personal y Social en las clases de Educación Física: Repercusiones sobre el profesorado, la
motivación, la salud y las conductas de los escolares (MOREPESO)”, 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 sesiones prácticas de Educación Física cada tres semanas, 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 201....

Fdo: D./Dña.....

Anexo 10. Examen teórico inicial sobre el MRPS para los docentes.

Con vistas a obtener una evaluación inicial y saber cuál es tu punto de partida a la hora de implementar el MRPS, deberás rellenar un breve cuestionario y responder acerca de preguntas relativas al MRPS y que debes conocer antes de iniciar el proyecto. Cada pregunta tiene cuatro opciones en la que únicamente una es la verdadera.

- 1- EL MRPS
 - a. Es un excelente método de para conseguir rendimiento en nuestros alumnos.
 - b. Utiliza el deporte como fin para conseguir los objetivos propuestos.
 - c. **Utiliza el deporte como medio para transmitir valores y conseguir los objetivos propuestos.**
 - d. Todas son ciertas.

- 2- EL MRPS
 - a. Está basado en teorías explícitas del aprendizaje.
 - b. **Parte del convencimiento de dar oportunidades de éxito para aprender a tomar responsabilidades a nivel personal y social a los alumnos.**
 - c. No es necesaria la supervisión de profesionales pues ellos aprenden a ser autónomos y responsables.
 - d. Ninguna es cierta.

- 3- La estructura de la sesión del MRPS es
 - a. Calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.
 - b. **Toma de conciencia, práctica de actividades, reunión grupal y autoevaluación.**
 - c. Calentamiento, práctica de actividades, reunión grupal y autoevaluación.
 - d. Autoevaluación, práctica de actividades, reunión grupal y toma de conciencia.

- 4- Los niveles de responsabilidad que se trabajan en el MRPS son por este orden correspondiendo a los diferentes niveles:
 - a. **Respeto, participación y esfuerzo, autonomía y liderazgo, ayuda a los demás y transferencia a la vida cotidiana.**
 - b. Participación y esfuerzo, autonomía y liderazgo, respeto, ayuda a los demás y transferencia a la vida cotidiana.
 - c. Respeto, autonomía y liderazgo, participación y esfuerzo, ayuda a los demás y transferencia a la vida cotidiana.
 - d. Respeto, ayuda a los demás, participación y esfuerzo, autonomía y liderazgo y transferencia a la vida cotidiana.

- 5- Metodológicamente los estilos de enseñanza más apropiados en el MRPS:
 - a. Son los estilos creativos y cognitivos.
 - b. **Mezcla de individualizadores y participativos donde asumen funciones de liderazgo.**
 - c. Los más adecuados son los de carácter socializador dado que son los que más favorecen la interacción entre los alumnos.

- d. No hay ningún estilo más adecuado que otro.
- 6- El feedback proporcionado por el profesor...
- a. Se centrará fundamentalmente en el nivel de ejecución de los alumnos.
 - b. Se centrará en el nivel de responsabilidad que se está trabajando en la sesión.
 - c. Se centrará en las actitudes de los alumnos y el cumplimiento de las normas.
 - d. **B y C son ciertas.**
- 7- La posición del profesor en el MRPS
- a. Es destacada al inicio de la sesión durante la toma de conciencia.
 - b. **Es destacada al inicio de la sesión, durante la toma de conciencia y en la reunión de grupo y autoevaluación.**
 - c. Es destacada únicamente al final de la sesión para dinamizar el debate de la sesión.
 - d. No es destacada pues debe estar en contacto y al mismo nivel que sus alumnos.
- 8- Respecto a la organización de la clase...
- a. Se fomenta las tareas de carácter individual.
 - b. Se fomenta las tareas de carácter grupal para mejorar la ejecución de las tareas mediante la ayuda a los compañeros.
 - c. **Se fomenta las tareas de carácter grupal para mejorar las interacciones sociales.**
 - d. B y C son ciertas.
- 9- Es propio de la toma de conciencia...
- a. Dar oportunidad de éxito a los alumnos en la sesión.
 - b. **Fijar las expectativas y comentar los diferentes niveles de responsabilidad a trabajar en la sesión.**
 - c. Conceder capacidad de voto y elección en la sesión.
 - d. Todas son ciertas.
- 10- Es propio de la práctica de actividades...
- a. Informar de la transferencia a otros ámbitos.
 - b. Asignar tareas y líderes, fomentar la interacción social en la sesión.
 - c. **A y b son ciertas.**
 - d. Ninguna es cierta.
- 11- Atendiendo al clima del aula:
- a. **El profesor es ejemplo de respeto y establece comunicación personal con cada alumno al menos durante una vez a lo largo de la sesión.**
 - b. El alumno no tiene la posibilidad de elección durante la parte principal pero si en la toma de conciencia y en la reunión grupal.
 - c. El alumno evalúa su comportamiento al inicio de la sesión.
 - d. A y B son ciertas. C es falsa.

12- Dentro del nivel 1 son componentes principales:

- a. Respetar a los demás, sus opiniones, forma de ser y actuar.
- b. Podemos permitir violencia verbal si somos capaz de controlarla durante el transcurso de las sesiones.
- c. El profesor en este nivel aún no se muestra como una figura de autoridad, de respeto.
- d. Las reglas de convivencia no se pactan y son establecidas directamente por el profesor.

13- En el nivel 1 los estudiantes:

- a. Pueden que no participen en las tareas propuestas pero son capaces de controlar su comportamiento y no interferir en el derecho de los demás.
- b. Es obligatorio que participen en las actividades aunque su comportamiento no sea el idóneo pues lo importante son las relaciones sociales.
- c. No es necesario que colaboren con el respeto al material, instalaciones, asistencia regular pues dichos aspectos son tratados en el segundo nivel.
- d. Pueden no traer ropa deportiva; lo importante es que practiquen junto a sus compañeros.

14- Las principales estrategias del nivel 1 son:

- a. Automotivación, comprometiéndose los alumnos por ellos mismos con una actividad propuesta.
- b. Cambiar las reglas para fomentar la participación y hacer equipos previa elección de capitanes.
- c. Plan personal de trabajo para dar poder de decisión a los alumnos.
- d. Elaborar listas de tareas para que los alumnos la desarrollen durante la sesión.

15- En el segundo nivel trabajamos...

- a. La participación y el esfuerzo, más allá del respeto a los derechos y opiniones de los demás.
- b. Buscamos la automotivación, intentar cosas nuevas, persistencia ante la dificultad y realizar una definición personal de éxito.
- c. Cambiar las reglas y hacer equipos previa elección de capitanes.
- d. A y B son ciertas. C es falsa.

16- Los estudiantes que se encuentran en el nivel 2:

- a. Muestran respeto al profesor y compañeros.
- b. Juegan y practican aunque no de buena gana.
- c. Practican habilidades motrices sin que sea necesaria la supervisión del profesor.
- d. Muestran respeto, juegan y practican las tareas de buena gana.

17- Son estrategias propias del segundo nivel:

- a. **Modificar la tarea, redefinir el éxito y escala de intensidad.**
- b. Modificar la tarea, hacer equipos y ofrecer posibilidades de liderazgo.
- c. Modificar la tarea y plan personal de trabajo.
- d. Escala de intensidad y plan personal de trabajo.

18- Los objetivos fundamentales del tercer nivel de responsabilidad son:

- a. Trabajar de forma independiente y realizar un plan de trabajo.
- b. **Trabajar de forma independiente, asumir responsabilidades y realizar un plan de trabajo.**
- c. Asumir responsabilidades y empatía.
- d. Trabajar de forma independiente, empatía, liderazgo y asumir responsabilidades.

19- El cuarto nivel de responsabilidad:

- a. Se centra en la responsabilidad personal y busca la empatía y el liderazgo como objetivos fundamentales.
- b. **Se centra en la responsabilidad social y buscar la empatía y el liderazgo como objetivos fundamentales.**
- c. Se centra en la responsabilidad personal y social y busca la empatía y el liderazgo como objetivos fundamentales.
- d. Ninguna es cierta.

20- ¿A qué nivel corresponde dicha afirmación?

“Los estudiantes del nivel **__IV__**, además de respetar a los demás, participar y ser autónomos, son motivados a desarrollar su responsabilidad más allá de sí mismos por medio de la cooperación, mostrando interés, dando apoyo y ayudando”. Además el alumno debe hacerlo todo esto sin esperar ningún tipo de refuerzo extrínseco.

21- ¿A qué nivel corresponde dicha afirmación?

“Los estudiantes del nivel **__III__** deberían ser capaces de elaborar y llevar a cabo un plan personal de actividad física”.

22- Las estrategias propias del Nivel IV son:

- a. Objetivos de grupo, entrenamiento recíproco.
- b. **Objetivos de grupo, entrenamiento recíproco, rol de líder.**
- c. Entrenamiento específico y rol de líder.
- d. Ninguna es cierta.

23- En qué nivel trabajaríamos la transferencia a las actividades cotidianas del resto de los niveles siendo un modelo para los demás? **___ Nivel V ___**

24- Cita 3 estrategias para resolver problemas individuales de disciplina.

- a. _____

b. _____

c. _____

25- Cita 3 estrategias para la resolución de conflictos.

a. _____

b. _____

c. _____

26- Describe brevemente cuál es tu motivación fundamental para implicarte en este proyecto.

En aquellas preguntas donde solamente es válida una opción, se muestra en rojo la respuesta que debe considerarse como correcta.

Anexo 11. Cuestionario autoevaluación docente sobre el MRPS.

PROTOCOLO PARA RELLENAR EL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA DOCENCIA DEL PROFESOR

El profesor debe ir rellenando los cuestionarios de autoevaluación de la docencia (uno para el grupo control y otro para el grupo experimental), cada seis sesiones, es decir, tras la sexta sesión, tras la décimo segunda y así sucesivamente. Se le pasará el cuestionario justamente después de haber finalizado la sesión correspondiente (bien siguiendo el Modelo Hellison, bien siguiendo la enseñanza empleada habitualmente en sus clases de Educación Física).

Cada profesor en cada centro tendrá que ir rellenando dicho cuestionario, que no tendrá que coincidir en fecha con el resto de profesores, debido a que cada profesor tiene un horario distinto y ha comenzado a aplicar el Modelo de Hellison en una semana concreta.

CUESTIONARIO AUTOEVALUACIÓN DOCENCIA (Grupo experimental)

Nombre y Apellidos:

Fecha:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1. He planificado la sesión según la estructura del modelo					
2. He sido un ejemplo de respeto en la sesión					
3. He comentado / repasado los diferentes niveles de responsabilidad en la sesión					
4. He fijado expectativas en la sesión					
5. He dado oportunidades de éxito en la sesión					
6. He fomentado la interacción social en la sesión					
7. He asignado tareas en la sesión					
8. He asignado líderes en la 4ª sesión					
9. He concedido la capacidad de elección y voto en la sesión					
10. Los alumnos han adquirido un rol en la evaluación en la sesión					
11. Si ha aparecido algún conflicto entre alumnos, he desarrollado estrategias adecuadas para resolverlo en la sesión					
12. He informado de la transferencia de estas conductas a otros ámbitos en la sesión					
13. He permitido que cada alumno haya valorado su comportamiento en la sesión					

Anexo 12. Ejemplo de plantilla Excell del TARE (Escartí et al., 2013).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1		M	E	S	SI	T	L	V	E	A	Tr
2	0 – 5										
3	5 – 10										
4	10 – 15										
5	15 – 20										
6	20 – 25										
7	25 – 30										
8	30 – 35										
9	35 – 40										
10	40 – 45										
11	45 – 50										
12	50 – 55										
13	Total										
14	Códigos: Ejemplo de Respeto (M); Fija Expectativas (E); Proporciona Oportunidades de Éxito (S); Fomenta la Interacción Social (SI); Asigna Tareas (T);										
15	Liderazgo (L); Concede Capacidad de Elección y Voz (V); Rol en la Evaluación (A); Transferencia (Tr).										
16											
17											
18	<p>Instrucciones: Observe las estrategias de enseñanza que aparecen en el listado a intervalos de 5 minutos. Incluya comentarios puntuales relacionados con los sucesos clave acaecidos, sobre los contenidos de la sesión o ejemplos de cómo el profesor aplica las estrategias de enseñanza. Tras concluir el periodo de observación, anote los totales de cada columna.</p>										
19											
20											
21											
22											

Anexo 13. Contrato alumno-investigador sobre el acelerómetro.

Contrato investigador / alumno

Vuestra colaboración es muy importante para el estudio pero tenéis que ser sinceros y llevad a cabo vuestra vida de forma habitual para que los datos sean lo más reales posibles. Dentro de la investigación vais a tener un acelerómetro que es un material delicado que debemos cuidar, así pues, yo,

perteneciente a ésta investigación, me comprometo hacer un uso responsable del material y llevarlo puesto durante los próximos 7 días para devolverlo en las mismas condiciones.

Lugar:

Fecha:

Firma del alumno:

