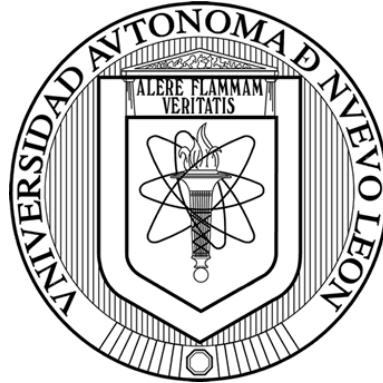


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**



TESIS

**PRÁCTICA DEPORTIVA EN ADOLESCENTES DE ZONAS VULNERABLES.
MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL**

PRESENTA

JOSÉ LUIS JUVERA PORTILLA

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR
EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, NUEVO LEÓN

JULIO, 2022.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN



TESIS

**PRÁCTICA DEPORTIVA EN ADOLESCENTES DE ZONAS VULNERABLES.
MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL**

PRESENTA

JOSÉ LUIS JUVERA PORTILLA

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR
EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

**DIRECTOR
DR. OSWALDO CEBALLOS GURROLA**

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, NUEVO LEÓN

JULIO, 2022.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN



TESIS

PRÁCTICA DEPORTIVA EN ADOLESCENTES DE ZONAS VULNERABLES.
MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

PRESENTA

JOSÉ LUIS JUVERA PORTILLA

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR
EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

CO-DIRECTOR
DRA. ROSA ELENA MEDINA RODRÍGUEZ

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, NUEVO LEÓN

JULIO, 2022.

Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola como Director, y Dra. Rosa Elena Medina Rodríguez co-directora de tesis interna de la Facultad de Organización Deportiva, acreditamos que el trabajo de tesis doctoral del **MAFYD. José Luis Juvera Portilla**, titulado “**Práctica deportiva en adolescentes de zonas vulnerables. Modelo de responsabilidad personal y social**” se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendando dicha tesis para su defensa con opción al grado de **Doctor en Ciencias de la Cultura Física**.



Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola
Universidad Autónoma de Nuevo León
Nuevo León, México.
Asesor Principal



Dra. Rosa Elena Medina Rodríguez
Universidad Autónoma de Nuevo León
Co-Asesora



Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirección de Estudios de Posgrado e
Investigación de la FOD

**“Práctica deportiva en adolescentes de zonas vulnerables. Modelo de
responsabilidad personal y social”**

Presentado por:

MAFyD. José Luis Juvera Portilla

El presente trabajo fue realizado en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, bajo la dirección del Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola y la co-dirección de la Dra. Rosa Elena Medina Rodríguez, como requisito para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física, programa en conjunto con la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.



Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola

Asesor Principal



Dra. Rosa Elena Medina Rodríguez

Co-Directora



Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera

Subdirección de Estudios de Posgrado e
Investigación de la FOD

**“Práctica deportiva en adolescentes de zonas vulnerables. Modelo de
responsabilidad personal y social”**

Presentado por:

MAFYD. José Luis Juvera Portilla

Aprobación de la Tesis por el Jurado de Examen:



Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Presidenta



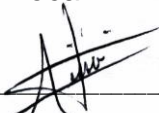
Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Secretario



Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Vocal 1

Oddete Morino.

Dra. Oddete Moreno Muciño
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, ISCEEM
Vocal 2



Dr. Argenis Peniel Vergara Torres
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Vocal 3



Dr. Luis Tomas Rodenas Cuenca
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Suplente



Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirector de Posgrado e Investigación

DEDICATORIA

Para mi mamá, Laura por todo y por tanto amor.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Oswaldo y la Dra. Rossy con cariño y respeto, por casi siempre y sin querer, fungir al mismo tiempo como maestros, padres y amigos, estaré siempre agradecido por sus enseñanzas.

A los profesores-investigadores que directa e indirectamente están involucrados en esta tesis, de quienes recibí cátedra durante estos tres años, difíciles por pandemia; a los que se desempeñaron como revisores, lectores, jurado, y vocales, agradezco el tiempo dedicado, les aseguro que no ha sido en vano.

No quisiera cometer el error de nombrar a cada una de las personas cercanas importantes, y dejar fuera a alguna, pero les agradezco a quienes de forma genuina se han interesado por mi salud física y mental durante este proceso. En general, agradezco a todos los integrantes de la “oficina disfuncional”, así como a nuestro panel “tercer grado” por las amenas comidas en la cafetería de la FacDyC, de donde surgieron ideas que a la postre se convertirían en artículos publicados.

A mis amigos cercanos, los que saben a detalle lo que ocurre en mi vida y de todo lo que implicó este trabajo, gracias por estar siempre pendiente y en los momentos difíciles.

A la Universidad Autónoma de Nuevo León, que se ha convertido en la institución de educación superior en la que he pasado más años de mi vida. ¡Rendirse jamás!

A la Facultad de Organización Deportiva, que ha sido mi segunda casa, dentro de sus aulas y oficinas he podido construir proyectos que jamás imaginé. Siempre llevo un guerrero en el corazón.

Al Programa de Becas Nacionales del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Que siga progresando la ciencia en el área de Educación Física que tanta falta hace a nuestro país.

Al municipio de Escobedo y su Dirección de Deportes por todas las facilidades otorgadas.

Resumen

Se presentó como objetivo de la tesis analizar el modelo de responsabilidad personal y social en adolescentes que practican deporte en zonas vulnerables. El estudio es de tipo descriptivo, comparativo y correlacional, con un muestreo no probabilístico intencional. Participaron 469 adolescentes, 237 que se entrenan bajo el modelo en zonas vulnerables, y 232 que entrenan en escuelas deportivas de zonas no vulnerables, con una edad comprendida entre los 10 y 18 años. Los instrumentos empleados para valorar los niveles del modelo fueron los cuestionarios: Conductas que alteran la convivencia en la clase de educación física, Violencia escolar, Responsabilidad personal y social, Escala de metas sociales en Educación Física, Autonomía, Escala de evaluación del líder deportivo y Escala multidimensional de orientaciones hacia la deportividad. Los resultados muestran que los adolescentes participantes en este estudio tienen niveles altos de responsabilidad personal y social, y quienes se entrenan bajo el modelo, mostraron mayores niveles de Deportividad. Una comparación con la prueba U de Mann Whitney mostró diferencias significativas entre los puntajes del modelo y las variables de sexo, escolaridad, y grupo de entrenamiento; además mediante la S de Spearman se detectaron relaciones positivas y significativas entre el nivel de Participación y esfuerzo, Autonomía, Ayuda y liderazgo, con la Responsabilidad y la Transferencia. Finalmente, fue posible plantear un modelo de regresión lineal para predecir el efecto de la Empatía y Autonomía sobre la Responsabilidad Personal y Social, explicando un 18% de la varianza total. El modelo de responsabilidad personal y social resulta ser una herramienta adecuada para el fomento de conductas sociales positivas; sin embargo, se requieren más investigaciones en México para esclarecer y refinar las conclusiones sobre la relación entre el sexo, edad, condición social y el modelo de responsabilidad personal y social que incluyan un amplio muestreo, programas de intervención prolongados y analicen otras variables entre los participantes.

Abstract

The objective of the thesis was to analyze the model of personal and social responsibility in adolescents who practice sports in vulnerable areas. The study is descriptive, comparative and correlational, with a non-probabilistic sampling. A total of 469 adolescents participated, 237 who train under the model in vulnerable areas, and 232 who train in sports schools in non-vulnerable areas, aged between 10 and 18 years. The instruments used to assess the levels of the model were the questionnaires: Behaviors that alter coexistence in the physical education class, School violence, Personal and social responsibility, Scale of social goals in Physical Education, Autonomy, Scale of evaluation of the sports leader and Multidimensional scale of orientations towards sportsmanship. The results show that the adolescents participating in this study have high levels of personal and social responsibility, and those who trained under the model showed higher levels of Sportsmanship. A comparison with the Mann Whitney U test showed significant differences between the scores of the model and the variables of sex, grade level, and training group; in addition, by using Spearman's S, positive and significant relationships were detected between the level of Participation and effort, Autonomy, Help and leadership with Responsibility and Transfer. Finally, it was possible to propose a linear regression model to predict the effect of Empathy and Autonomy on Personal and Social Responsibility, explaining 18% of the total variance. The model of personal and social responsibility turns out to be an adequate tool for the promotion of positive social behaviors; however, more research is needed in Mexico to clarify and refine the conclusions about the relationship between gender, age, social status and the model of personal and social responsibility, including a large sample, prolonged intervention programs and analysis of other variables among the participants.

Índice

Introducción	1
Justificación.....	1
Planteamiento del problema.....	2
Pregunta de investigación	7
Estructura del documento.....	7
Objetivo general	8
Objetivos específicos.....	8
Hipótesis.....	8
I Fundamentación Teórica	10
1.1 Adolescencia y práctica deportiva.....	10
1.2 Vulnerabilidad social	16
1.2.1 Pobreza urbana	17
1.2.2 Práctica deportiva en zonas vulnerables	18
1.3 El Modelo de Responsabilidad Personal y Social	20
1.3.1 Niveles de responsabilidad.....	21
1.3.2 Nivel 0: Conductas y actitudes irresponsables	24
1.3.3 Nivel I: Respeto de los derechos y sentimientos de los demás	24
1.3.4 Nivel II: Participación y esfuerzo	26
1.3.5 Nivel III: Autonomía.....	28
1.3.6 Nivel IV: Ayuda y liderazgo	29
1.3.7 Nivel V: Transferencia.....	31
1.3.8 Estructura de la sesión	32
1.3.9 Estrategias de resolución de conflictos.....	34
1.4 Antecedentes	36
II Metodología	42

2.1 Tipo de estudio.....	42
2.2 Población y muestra.....	43
2.3 Criterios de inclusión.....	43
2.4 Instrumentos	44
2.5 Procedimiento	46
III Resultados.....	50
3.1 Propiedades psicométricas de los instrumentos.....	50
3.2 Estadísticos descriptivos de la población estudiada.....	72
3.3 Comparación de los factores.....	73
3.4 Correlación de los factores.....	76
3.5 Regresión Lineal.....	77
IV Discusión y Conclusiones.....	79
Referencias.....	92
Anexos.....	115

Índice de Tablas

Tabla 1	Factores que alteran la convivencia.....	5
Tabla 2.	Niveles de responsabilidad y objetivos principales asociados.....	23
Tabla 3	Estadísticos descriptivos CACEF.....	50
Tabla 4.	Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio CACEF.....	50
Tabla 5.	Organización de la estructura factorial.....	51
Tabla 6.	Fiabilidad del instrumento CACEF.....	51
Tabla 7.	Índice de ajuste y error del cuestionario CACEF.....	52
Tabla 8.	Estadísticos descriptivos Violencia Escolar.....	53
Tabla 9.	Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio Violencia.....	54
Tabla 10.	Organización de la estructura factorial.....	54
Tabla 11.	Fiabilidad del instrumento Violencia escolar.....	55
Tabla 12.	Índice de ajuste y error del instrumento Violencia escolar.....	55
Tabla 13.	Estadísticos descriptivos RPS.....	56
Tabla 14.	Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio RPS.....	57
Tabla 15.	Organización de la estructura factorial.....	57
Tabla 16.	Fiabilidad del instrumento RPS.....	58
Tabla 17.	Índice de ajuste y error del instrumento RPS.....	58
Tabla 18.	Estadísticos descriptivos Metas Sociales.....	59
Tabla 19.	Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio MS.....	60
Tabla 20.	Organización de la estructura factorial rotada.....	60
Tabla 21.	Índice de ajuste y error del cuestionario MS.....	61
Tabla 22.	Estadísticos descriptivos Autonomía.....	62
Tabla 23.	Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio Autonomía.....	62
Tabla 24.	Organización de la estructura factorial.....	62
Tabla 25.	Índice de ajuste y error de la escala Autonomía.....	63
Tabla 26.	Estadísticos descriptivos EELD.....	64
Tabla 27.	Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio EELD.....	65
Tabla 28.	Organización de la estructura factorial.....	65
Tabla 29.	Fiabilidad del instrumento EELD.....	66

Tabla 30.	Índice de ajuste y error de la EELD.....	66
Tabla 31.	Estadísticos descriptivos Deportividad.....	68
Tabla 32.	Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio Deportividad...	68
Tabla 33.	Organización de la estructura factorial.....	69
Tabla 34.	Fiabilidad del instrumento escala de Deportividad.....	69
Tabla 35.	Índice de ajuste y error de la escala de Deportividad.....	70
Tabla 36.	Estadísticos descriptivos por sexo.....	71
Tabla 37.	Estadísticos descriptivos por edad.....	72
Tabla 38.	Estadísticos descriptivos por escolaridad.....	72
Tabla 39.	Comparación de factores por grupo.....	73
Tabla 40.	Comparación de factores por sexo.....	74
Tabla 41.	Comparación de factores por nivel escolar.....	75
Tabla 42.	Correlación de factores.....	76

Índice de Figuras

Figura 1.	Relación entre los niveles del modelo y tipo de responsabilidad.....	23
Figura 2.	Estructura factorial CACEF.....	52
Figura 3.	Estructura factorial instrumento de Violencia escolar.....	56
Figura 4.	Estructura factorial instrumento de RPS..	59
Figura 5.	Estructura factorial instrumento de Metas Sociales.....	61
Figura 6	Estructura factorial instrumento de Autonomía.....	63
Figura 7.	Estructura factorial instrumento del EELD.....	67
Figura 8.	Estructura factorial instrumento de Orientaciones hacia la Deportividad.	71
Figura 9.	Regresión lineal.....	78

Introducción

El presente trabajo se centra en la formación de valores a través del deporte, específicamente mediante el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) creado por Donald Hellison (2011) que destaca por haber sido implementado e investigado en las últimas décadas (Pozo et al., 2018) mostrándose como uno de los más efectivos en la formación en valores a través del deporte (Escartí et al., 2006). Inicialmente el modelo fue diseñado y aplicado a jóvenes en situaciones desfavorables, con el objetivo de brindarles oportunidades de desarrollo personal y modificar su comportamiento a través del deporte. En los últimos años, se ha incrementado el número de estudios considerando este tipo de intervención (Aguado, 2015) sin embargo, la mayoría de ellas han sido diseñadas de forma transversal y cualitativa (Pozo et al., 2018). Al respecto, surge una serie de cuestionamientos que impulsan la realización de este documento para tratar de resolverlos.

Como **justificación**, se encuentra la evidencia científica que ha analizado el impacto de programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social, y que han demostrado mejoras en la responsabilidad con jóvenes socialmente desfavorecidos (Hellison y Walsh, 2002). En este sentido, cada vez son más recurrentes los trabajos que valoran el impacto de dichos programas en contextos cotidianos no vulnerables (Escartí et al., 2006). Sin embargo, no existe evidencia de su implementación en el contexto mexicano, y que evalúen de forma cuantitativa el efecto de la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en sus cinco niveles con un instrumento específico para cada uno.

Por lo que se espera que el presente documento pueda ser de utilidad para profesionales de la actividad física y el deporte, así como a todos aquellos jóvenes en situaciones vulnerables, contribuyendo a entender los beneficios de la práctica físico-deportiva siguiendo una metodología preestablecida y como una alternativa de solución a las conductas problemáticas, fomentando la promoción de valores tales como la responsabilidad personal y social.

El **planteamiento del problema** se centra en la vulnerabilidad de la población infantil y juvenil, ya que en las últimas décadas ha sido objeto de estudio, en factores que alteran la convivencia como violencia, deserción escolar, adicciones, sedentarismo, obesidad (World Health Organization [WHO], 2018) entre otros, que en su conjunto, algunos autores han denominado como conducta problemática (Jessor, 2018; Justicia et al., 2010).

Dentro de la conducta problemática, la violencia se destaca como uno de los principales factores, ya que contribuye a afectar la salud y puede prolongarse durante toda la vida, especialmente en el caso de niños y mujeres, puede también influir en una muerte prematura, puesto que muchas de las principales causas, se asocian con las enfermedades coronarias, accidentes cerebrovasculares, cáncer, VIH/Sida, están estrechamente vinculadas con experiencias de violencia a través del tabaquismo y el consumo indebido de alcohol y drogas, así como la adopción de comportamientos sexuales riesgosos (Butchart y Mikton, 2014). En países con bajos ingresos, las tasas más altas de homicidio se registran en países de Latinoamérica con 28,5 homicidios por cada 10 000 habitantes (Butchart y Mikton, 2014).

La situación de violencia en México ubica a los jóvenes como víctimas y agresores. Según el reporte de “La violencia juvenil en México” elaborado por el Banco Mundial (2012), los jóvenes de 10 a 29 años representaron aproximadamente un tercio de la población mexicana; en donde la tasa de homicidio juvenil se incrementó de 7,8 en 2007 a 25,5 en 2010. Por otro lado, los jóvenes fueron responsables de la mitad de los delitos en 2010.

En el caso particular del estado de Nuevo León se registraron 6,846 defunciones por homicidio en el período 2010-2015, de las cuales 86,6% se presentaron en hombres y el resto en mujeres. Del total de defunciones, 33,0% se presentó entre personas de 10 a 29 años (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2016). En un análisis elaborado por el Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Justicia Penal (2012), se muestra que Monterrey, capital de dicho estado, ingresó

en el ranking de las 50 ciudades más violentas del mundo, con 2003 homicidios dolosos en 2011. Esto representó un incremento del 142% con respecto al año predecesor. Rodríguez et al. (2018) comprobaron que en México, uno de los factores determinantes para reducir la violencia sería el incremento y permanencia del número de estudiantes en el nivel de secundaria, y un aumento de las condiciones salariales.

En ese sentido, la salida prematura de la escuela en niños y jóvenes representa un problema tanto para ellos como para la sociedad en su conjunto. De tal forma que la deserción escolar limita las posibilidades de los jóvenes para su inclusión en el ámbito laboral (Weller, 2007). En México las diversas condiciones sociodemográficas y económicas de los estudiantes influyen en gran medida en sus posibilidades de asistencia, continuidad, logro escolar y desempeño (Blanco et al., 2007; Blanco 2008; Bracho, 2002; Martínez, 2002; Solís, 2010).

De forma empírica, en México se puede observar que los estudiantes con escasos recursos económicos presentan un alto índice de deserción escolar (SEP, 2012). Además existe una importante segregación social en las escuelas. Las instituciones a las que asisten los alumnos con nivel socioeconómico bajo, cuentan con menos recursos e infraestructura (Blanco, 2009). Al inicio del ciclo escolar 2016-2017 la tasa de abandono escolar en México, fue de 5,3% en educación secundaria y alcanzó 15,2% en Educación Media Superior (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019). En el caso de Nuevo León, se muestra una tasa de abandono escolar en secundaria de 3,4% siendo el tercer lugar con menor porcentaje a nivel nacional; sin embargo, en la educación media superior ocupa el lugar 17 con una media de 15.1% (INEE, 2019).

Otro foco de atención en la conducta problemática es la pandemia de obesidad infantil y juvenil a nivel global. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) el número de niños y adolescentes de entre cinco y 19 años con obesidad se ha multiplicado por 10 en el mundo en las últimas cuatro décadas, y se

pronostica que para 2022 habrá más población infantil y adolescente con obesidad que con insuficiencia ponderal (OMS, 2017).

Al respecto, los datos que presenta la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2017) señalan que México ocupa el primer lugar de sobrepeso y obesidad infantil a nivel mundial. Así mismo, la Boleta de Calificaciones Mexicana sobre la Actividad Física de niños y jóvenes (Galaviz et al., 2018) refiere que sólo el 17,2% de los niños de 10 a 14 años y el 60,5% de los adolescentes de 15 a 19 años cumplen con las recomendaciones de actividad física. También reportó que la prevalencia de actividad física es más alta en niños que en niñas en el grupo de edad de 10-14 años (21,8% vs. 12,7%) y en el grupo de edad de 15-19 años (69,9% vs. 51,2%).

De tal forma que el sobrepeso y la obesidad están asociados a conductas y hábitos provenientes de la infancia y la adolescencia donde se asientan patrones de comportamiento relevantes que perdurarán a lo largo de la vida; así como problemas que alteran la convivencia escolar o familiar (Ehrenreich et al., 2016). Algunos autores como Martínez et al. (2019) manifiestan que una persona que desarrolle o no una conducta problemática, dependerá de los diversos factores de riesgo que están a su alrededor y de lo que tenga para superarlos.

Por lo que, se han desarrollado diversos modelos que analizan e intentan explicar los diferentes factores de riesgo y sus interacciones (Reid et al., 1997; Webster-Stratton y Taylor, 2001). Por otra parte, Justicia et al. (2010) realizaron un resumen de los más importantes, agrupándolos en cuatro grandes factores: individuales, familiares, escolares y contextuales.

Tabla 1

Factores que alteran la convivencia (Justicia et al., 2010)

Individuales	Familiares
Implicación temprana en los problemas de conducta	Destrucción familiar
Rechazo a las normas	Conflicto / violencia familiar
Bajo nivel de inhibición social	Disciplina inconsciente
Bajas habilidades de resolución de conflictos	Disciplina dura, basada en el castigo
Ausencia de habilidades sociales	Falta de implicación / afecto parental
Baja autoestima y falta de auto control	
Escolares	Contextuales
Bajo control y supervisión	Falta de apoyo social
Desinterés en el comportamiento social del alumnado	Bajo nivel socioeconómico
Absentismo	Altos niveles de violencia
Actitudes negativas hacia la escuela	Oportunidades para cometer conductas inadecuadas

De tal forma que la detección y control de estos factores puede servir de diagnóstico y guía en la elaboración de programas para la mejora de la convivencia, y será su control y tratamiento por parte de la familia e instituciones, un hecho fundamental para la disminución de comportamientos negativos en niños y jóvenes (Justicia et al., 2010).

Ahora bien, existe evidencia de que el deporte y la educación física pueden subsanar dichas conductas y resultar excelentes medios no sólo para fomentar la actividad física, sino también, para transmitir valores personales y sociales como: respeto, autocontrol, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía, cooperación, hábitos saludables o liderazgo (Escartí et al., 2006; Hellison; 2011; Jiménez-Martín y Durán, 2004; Martinek et al., 2001; Sánchez-Alcaraz et al., 2012; 2013). Sin embargo, no se realiza un análisis profundo de cómo se aplica el deporte realmente, ya que puede

ser un recurso educativo indispensable (Aguado et al., 2015) pero también puede generar aprendizajes no deseados: conductas discriminatorias, ejemplos negativos relacionados con la desigualdad, sentimientos y vivencias negativas (Borrás et al., 2001).

No obstante, la actividad físico-deportiva por sí misma no fomenta el desarrollo de valores de forma automática (Carranza y Mora, 2003). El deporte no es educativo por sí mismo, sino que debe de cumplir con ciertas características orientadas por medio del profesor o entrenador (Giménez, 2005).

Es por ello, que han surgido programas con una metodología específica, que buscan revertir las dificultades relacionadas con la conducta problemática durante la etapa de la infancia y la adolescencia, fomentando la actividad físico-deportiva basada en valores (Danish, 2002; Ennis et al., 1997; 1999; Hellison y Whright, 2003; Miller et al., 1997; Petitpas et al., 2005; Solomon, 1997).

Dentro de éstos programas, el MRPS creado por Donald Hellison (2011) destaca por haber sido implementado e investigado en las últimas décadas. Aunque Hellison señala que no se trata de un “modelo” como tal, la mayoría de las investigaciones y publicaciones utilizan el término para referirse a él (Martínez et al., 2016; Metzler, 2011). El objetivo principal del MRPS es que los practicantes, para ser individuos eficientes en su entorno social, deben aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás, e incorporar las estrategias aprendidas para tener control en su vida diaria (Hellison, 2011).

Para lograrlo, Hellison (2011) propone cinco niveles de responsabilidad: 1. Respeto; 2. Esfuerzo; 3. Autonomía; 4. Ayuda y liderazgo; 5. Transferencia; que consiste en aplicar lo aprendido a la vida diaria fuera del programa, y que sería el fin último del mismo. Dichos niveles se enseñan a los participantes de modo progresivo y acumulativo y definen comportamientos, actitudes y valores de responsabilidad para ser desarrollados a través de la actividad física y el deporte a partir de metas y objetivos concretos (Escartí et al., 2006; Sánchez-Alcaraz et al., 2014).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la aplicación del MRPS y su evaluación, podría ser una estrategia eficaz en la población mexicana, ya que no existe evidencia previa de su implementación y representaría un beneficio para subsanar las conductas problemáticas a las que están expuestos niños y jóvenes en específico del área metropolitana de Monterrey.

Por lo que surge la **pregunta de investigación**: ¿Cuál es el nivel de Responsabilidad Personal y Social en adolescentes que practican una actividad deportiva en zonas vulnerables?

Dentro de la **estructura del documento**, en el primer capítulo se establece el planteamiento del problema y propósito de la presente investigación, así como la relevancia de la misma, se incluyen los objetivos y las hipótesis planteadas. En el segundo capítulo se analizan los factores asociados a las conductas problemáticas, así como los programas de actividad física y deporte para el fomento de valores. Enseguida se analiza el Modelo de Responsabilidad Personal y Social base principal de la presente tesis; además se desglosa su estructura, organización, y metodología necesaria para la promoción de valores relacionados con la actividad física y el deporte. Más adelante, en el capítulo tercero se encuentra descrita la metodología utilizada para la realización de la investigación, se define el tipo de estudio, el diseño llevado a cabo, la población y el muestreo con el que se trabajó, el procedimiento y, se describen los instrumentos utilizados. Posteriormente se presentan los resultados y se discuten en comparación con otras investigaciones similares.

Objetivo general

Analizar los niveles de Responsabilidad Personal y Social en adolescentes que practican deporte en zonas vulnerables.

Objetivos específicos

- 1.- Analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados para evaluar el modelo.
- 2.- Evaluar los niveles del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en adolescentes que practican deporte en zonas vulnerables.
- 3.- Comparar los niveles de responsabilidad personal y social por escuelas deportivas, sexo y edad.
- 4.- Determinar el grado de asociación entre los factores que evalúan los niveles del Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

Hipótesis

1. Los participantes de las escuelas deportivas que usan el Modelo de Responsabilidad Personal y Social tendrán niveles más altos de responsabilidad en comparación con las otras escuelas.
2. Las conductas y actitudes negativas se asocian negativamente con la responsabilidad y la transferencia.
3. Los niveles de participación y esfuerzo, autonomía, ayuda y liderazgo se asocian positivamente con la responsabilidad y con la transferencia.
4. El nivel de responsabilidad será un predictor positivo de la ayuda y liderazgo, autonomía, participación y esfuerzo, y éstas a su vez, de la transferencia.

Capítulo I. Fundamentación Teórica

1. Fundamentación Teórica

A continuación se presenta la fundamentación teórica de cada una de las variables que se estudian en el presente trabajo de investigación, abordando la práctica deportiva en adolescentes de zonas vulnerables así como el Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

1.1 Adolescencia y práctica deportiva

La adolescencia procede de la palabra latina “*adolescere*” del verbo *adolecer* y en español tiene dos significados: tener cierta imperfección o defecto y también crecimiento y maduración (Güemes-Hidalgo et al., 2017). Es un periodo de la vida caracterizado por un complejo desarrollo físico, mental y social (Casey et al., 2008). La OMS (2020) considera esta etapa del desarrollo entre los 10 y 19 años, y juventud al periodo entre los 19 y 25 años de edad, por otro lado la Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia (SAHM) la sitúa entre los 10-21 años distinguiendo 3 fases que se solapan entre sí: adolescencia inicial de 10 a 14 años, media 15 a 17 años, y tardía de 18 a 21 años (Guemes-Hidalgo et al., 2017).

La concepción de la adolescencia como una etapa conflictiva, problemática e incluso dramática, ha estado presente en la literatura, la filosofía y la psicología (Carreres-Posada, 2012). Esta transición a la edad adulta implica cambios y puede aumentar la cantidad de conductas riesgosas que frecuentemente se han investigado; como el consumo de alcohol y drogas, tabaquismo, violencia, delincuencia, depresión, enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados (Damon, 2004; Benson et al., 2006, Lerner et al., 2009) sin embargo, también presenta una oportunidad de apoyar el desarrollo positivo (Steinberg, 2004; 2007).

Al respecto, las investigaciones han identificado que existen algunos factores que pueden contribuir al éxito en esa transición de la adolescencia hacia una adultez saludable, y que ampliando los aspectos positivos internos y externos, en lugar de centrarse únicamente en la reducción de los posibles riesgos, aumenta la

probabilidad de que los jóvenes desarrollen una trayectoria positiva y saludable (O'Connell et al., 2009; Resnick, 2000). Es decir, mientras que los adolescentes pueden estar expuestos a una variedad de situaciones vulnerables y conductas de riesgo, pero también tienen recursos personales y ambientales que pueden aumentar considerablemente las probabilidades de éxito.

En ese sentido, la actividad física y el deporte se ha utilizado como instrumento para fomentar principios positivos en el ámbito del desarrollo juvenil (Hellison y Martinek, 2009) entendiendo a la actividad física como un constructo que engloba múltiples dimensiones o formas. Los contextos donde los niños y jóvenes juegan son activos y gastan energía comprenden tanto actividades estructuradas como no estructuradas, dentro y fuera de la escuela. Dichos contextos incluyen el deporte organizado, la educación física escolar, actividades recreativas, programas de desarrollo de habilidades motrices, la danza, el recreo, y el transporte activo, como caminar y andar en bicicleta (United States Department of Health and Human Services [HHS], 2008).

En México, la Ley General de Cultura Física (LGCF, 2013) en su artículo V define al Deporte como: *“actividad física, organizada y reglamentada, que tiene por finalidad preservar y mejorar la salud física y mental, el desarrollo social, ético e intelectual, con el logro de resultados en competiciones”* (2013, p.4).

Así mismo, en el artículo VI señala que el Deporte Social es: *“el deporte que promueve fomenta y estimula el que todas las personas sin distinción de género, edad, discapacidad, condición social, religión, opiniones, preferencias o estado civil, tengan igualdad de participación en actividades deportivas con finalidades recreativas, educativas y de salud o rehabilitación”* (2013, p.4).

Son numerosas las denominaciones y los intentos de clasificar el deporte y la actividad física en la edad escolar. Dichas denominaciones, suelen acompañar el

término deporte de apelativos como escolar, extraescolar, extracurricular, en edad escolar. Al respecto del deporte escolar, Blázquez (1999) lo define como:

Toda actividad físico-deportiva realizada por niños/as y jóvenes en edad escolar dentro y fuera del centro escolar, incluso las desarrolladas en el ámbito de los clubes o de otras entidades públicas o privadas, considerando, por tanto, deporte escolar como sinónimo de deporte en edad escolar (p.19).

En ese sentido, el Consejo Superior del Deporte Español (CSD, 2009) afirma que la actividad deportiva en edad escolar resulta ser una práctica orientada a brindar experiencias de socialización con personas externas a la comunidad (entrenadores, equipos, etc.) al tiempo que se fomentan hábitos saludables y de tiempo libre. Tiene un carácter voluntario y se distingue entre aquellas actividades donde hay una finalidad lúdica, y en donde se orientan a la competencia. Dentro de las primeras destacan las oportunidades de una mejora motriz, nuevas experiencias y el placer de participar. En las segundas, se agregan y comparten intenciones de mejorar las capacidades motrices y la obtención de resultados en una competición deportiva. En cualquiera de los casos, la actividad física y deportiva en la edad escolar, debe brindar oportunidades educativas y con fines de inclusión y accesibilidad para toda la población.

Con base en esta conceptualización, se deduce entonces que las distintas modalidades de actividad física y deporte escolar, el deporte ofrecido por los clubes y entidades deportivas, y otras actividades físico-deportivas tienen cabida en dicha clasificación y coexisten dentro del tejido social.

En ese sentido, la literatura ha demostrado que se pueden obtener resultados positivos de la participación regular en el deporte en cuanto al desarrollo físico y psicológico, aumento de la autoestima, confianza, ciudadanía, logros académicos y disminución de la delincuencia (Camire et al., 2009; Fraser-Thomas et al., 2005; Holt y Neely, 2011). Por otro lado, existen investigaciones que indican que la participación deportiva puede conducir a resultados negativos como lesiones, aumento de la

ansiedad, estrés, agotamiento, alcohol y uso de drogas (Bean, et al., 2014); la percepción del deporte como una actividad competitiva con una tendencia hacia la masculinidad agresiva, y algunas expresiones de violencia que podrían explicar parcialmente las asociaciones negativas (Cascales y Prieto, 2019; Waddington, 2000).

Otros han argumentado que la práctica deportiva está llena de ejercicios centrados únicamente en la estrategia y la técnica por encima de la actividad (Berg et al., 2015; Leek et al., 2011). Además, el deporte competitivo puede ser excluyente (Côté y Hancock, 2016) en particular cuando las desigualdades sociales como el nivel socioeconómico, las características contextuales, vulnerabilidad y delincuencia por ejemplo, afectan a los jóvenes de bajos ingresos (Ferreira et al., 2007; Pabayo et al., 2014).

Una respuesta a estos cuestionamientos es el creciente número de intervenciones para el desarrollo positivo de la juventud, basadas en el deporte y en principios de inclusión y participación (Petitpas et al., 2005). Dichas intervenciones amplían el enfoque tradicional, al promover un desarrollo holístico en el plano cognitivo, afectivo, social; y no sólo en la salud física (Bailey, 2006). De esta forma, las intervenciones para el desarrollo de la juventud basadas en el deporte, involucran a los jóvenes en actividades físico-deportivas a través de valores y competencias sociales, brindando experiencias, recursos y oportunidades que pueden ser importantes facilitadores de salud en jóvenes en situación de riesgo (Benson, 2006; Taliaferro y Borowsky, 2012).

En ese sentido, se han implementado programas físico-deportivos para el desarrollo positivo de los adolescentes que contemplan diversas modalidades, teniendo lugar tanto en las sesiones de Educación Física como en actividades extraescolares y campamentos. En esa línea, se han destacado programas como el Desarrollo de Habilidades para la Vida de (Danish y Nellen, 1997), cuyo objetivo fue utilizar el

deporte y la actividad física como medio a través del cual los niños y jóvenes puedan desarrollar competencias personales y sociales.

Dicho modelo se basa en que las habilidades psicosociales aprendidas en el terreno de juego, se pueden transferir a otros contextos siempre que estén diseñadas específicamente con ese objetivo. Como resultados de las investigaciones realizadas a partir de ese programa, se pueden señalar una mejora en la asistencia a clase, reducción del consumo de drogas y alcohol, y disminución de conductas relacionadas con la violencia y delincuencia (Danish y Nellen, 1997).

En ese tenor, otro programa llamado Deporte para la Paz de Ennis (1999), estuvo diseñado para jóvenes en condiciones vulnerables, con familias disfuncionales; el cual pretendía mejorar la responsabilidad personal y social, disminuir la violencia y aumentar el sentido de comunidad. Respecto a sus resultados, se demostró su efectividad para generar cambios en la conducta en la educación secundaria (Ennis, 1999; Ennis et al., 1997; 1999).

Otro programa de renombre es el Modelo para la Educación Socio-Moral de Miller et al. (1997) y Solomon (1997), que pretendía mejorar la responsabilidad personal y social a través de la cooperación y comunicación, con el objetivo de modificar comportamientos disruptivos durante la clase de educación física. Dicho programa estaba estructurado de tal forma que buscaba enseñar de forma explícita valores y habilidades sociales en actividades deportivas y durante las clases de educación física.

Actualmente, existen programas como los *Summer Sport and Life Skills Camps* que buscan el desarrollo positivo de adolescentes en cuestiones como el apoyo a la autonomía y el desarrollo de competencias sociales, a través de campamentos de verano (Anderson-Butcher et al., 2014; Riciputi et al., 2016).

Así mismo, el llamado *Girls on the Run*, es un programa extraescolar dirigido para niñas y adolescentes que se desarrolla durante diez semanas con el objetivo de terminar una carrera de cinco kilómetros, buscando el fomento de la actividad física, salud psicológica y social durante sus sesiones. Algunos hallazgos positivos de este programa tienen que ver con el desarrollo de la autoestima, imagen corporal y apoyo social (Debate et al., 2009; Pettee et al., 2011; Waldron, 2007).

Por su parte, *Playworks* es una organización sin fines de lucro que lleva entrenadores capacitados a escuelas de bajos ingresos económicos, con el objetivo de brindar oportunidades de desarrollo integral a través de la actividad física. Los hallazgos de diversas investigaciones sobre este programa sugieren que la intervención impacta de forma positiva en la actividad física, participación en la escuela y habilidades de resolución de problemas (Madsen et al., 2011).

De manera similar otros investigadores han reportado niveles más altos de seguridad e inclusión de los participantes observados por docentes durante el recreo, niveles más altos de atención durante las clases; así como niveles más bajos de conductas de intimidación (Beyler et al., 2013; Fortson et al., 2013; London et al., 2013).

En esa misma línea, *The First Tee* es un programa que proporciona a los jóvenes instalaciones e intervenciones educativas diseñadas para el fomento del carácter y valores a través del golf. En general, algunas investigaciones sugieren que esta intervención tiene efectos positivos en el desarrollo de aptitudes para la vida en los jóvenes participantes, por ejemplo, la capacidad de reconocer y saludar a otros, mostrar respeto y empatía, control de emociones (Weiss et al., 2013; 2016) así como mejoras a corto plazo en la responsabilidad social (Brunelle et al., 2007). Por último, uno de los modelos más consistentes en la literatura y que ha demostrado su utilidad a través de diversos programas, es el denominado Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 2011) con el objetivo principal de enseñar a través del deporte comportamientos y valores que mejoren la vida de los estudiantes. Uno de los principales resultados de este modelo, es la mejora

conductual de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad o bien en zonas vulnerables, que, para su mejor entendimiento, se definen en el siguiente apartado.

1.2. Vulnerabilidad social

Algunos organismos internacionales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2002; Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía [CELADE], 2002) han definido a la vulnerabilidad social como una combinación de eventos, procesos y rasgos que constituyen adversidades potenciales para el ejercicio de los distintos tipos de derechos ciudadanos o el logro de los proyectos de las comunidades, los hogares y las personas. En ese sentido, Busso (2005) señala que la idea de vulnerabilidad social tiene como objetivo contribuir a identificar individuos, hogares y comunidades que por su menor dotación de activos y diversificación de estrategias tienen menor capacidad de respuesta y resiliencia, por lo que en dicha situación de desventaja, están expuestos a mayores condiciones de riesgo por desajustes en los planos sociopolíticos y económicos que deterioran sus condiciones de vida y la capacidad de subsanar por medios propios o con ayuda externa.

De forma similar, Cutter y Finch (2008) señalan que la vulnerabilidad social mide el nivel de sensibilidad de la población ante riesgos, así como su capacidad para responder y recuperarse a los efectos de los peligros. Dichos autores argumentan que las características de la población y de grupos sociales determinan su nivel de incidencia ante peligros naturales e influyen en su capacidad para responder y recuperarse adecuadamente. Reconocen que la etnia, el nivel socioeconómico, género, así como la edad, la migración y la tenencia de vivienda, son características sustantivas para determinar a las poblaciones vulnerables.

Por lo tanto, la vulnerabilidad social es producto de desigualdades y sus repercusiones se distribuyen por condiciones semejantes a como se divide socialmente una colectividad. Al vincular ciertas características de la población (pobreza, grupos etarios, minorías, personas con discapacidad y género) se

entrelazan algunos riesgos para las personas, como consecuencia de sus condiciones de desventaja (Granados, 2017).

1.2.1 Pobreza Urbana

Ahora bien, recientemente se ha incrementado la preocupación por la expansión vertiginosa de colonias populares en la periferia de las ciudades en Latinoamérica, las cuales se construyen anárquicamente en ausencia de regulación y/o planificación. Dicha urbanización creciente acelerada es uno de los factores de transformación social que está estrechamente vinculado a sectores marginales, y con un nuevo tipo de vulnerabilidad llamada pobreza urbana (Hernández, 2006). En las grandes ciudades la población en crecimiento como la clase trabajadora son obligadas a moverse hacia la periferia, creando su propia vivienda y otros asentamientos ilegales, como muestran casos ejemplares; “barrio” en Venezuela, “favela” en Brasil, “colonias proletarias” en México, “barriadas” en Perú y “callampas” en Chile (Jung, 2014).

En dichos escenarios se pueden predecir condiciones de pobreza, desempleo, viviendas insalubres, exclusión sociocultural, deficiencia de los servicios públicos básicos, transporte, ausencia de instalaciones para la salud, educación, deporte y recreación; pudiendo impactar con mayor fuerza en los adolescentes, como uno de los sectores más vulnerables (Aldana, 2011).

Los jóvenes en zonas de vulnerabilidad son aquellos que reúnen una serie de factores sociales y/o familiares y que, ante situaciones adversas, pueden percibir una pérdida de sentido de pertenencia social y de fragilidad relacional que les impide tener un adecuado desarrollo personal (Tezanos, 2005). En ese sentido, algunos autores (Brunet et al., 2013 y Rodríguez et al., 2016) describen los rasgos que determinan a esta población, entre otros:

- Muestran fracaso en el sistema educativo reglado
- Evidencian conductas negativas hacia aprendizajes formalizados

- Tienen un autoconcepto negativo para aprender
- Se muestran inmaduros para construir alternativas vitales positivas
- Tienen falta de autonomía para desenvolverse socialmente en espacios más amplios que la familia, el grupo de iguales o el barrio
- Reciben pocos apoyos y temen al fracaso ante las demandas de nuevos entornos
- Desconfían de los recursos sociales
- Son rígidos en los roles de género
- Sus progenitores no tienen estudios terminados

1.2.2 Práctica Deportiva en Zonas Vulnerables

Considerando la relación entre educación y acciones de carácter socio-comunitario con jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social; así como la importancia socioeducativa que puede tener especialmente la práctica deportiva en este colectivo como factor de inclusión social; se encuentran estudios como los de Loh et al. (2019) que demuestran que un entorno seguro como el vecindario, más suficiente apoyo social, pueden influir en la percepción que tienen los adolescentes sobre su seguridad y aumentar así su nivel de actividad física.

En esa misma línea, una revisión sistemática (Macniven et al., 2019) sobre los efectos de los programas deportivos y de actividad física en una comunidad vulnerable aborigen, señala que han tenido resultados positivos por dichas intervenciones en educación, empleo, cultura, bienestar social y emocional, y reducción de la delincuencia. Así mismo, un proyecto de fútbol en jóvenes mujeres Kenianas (Woodcock et al., 2012) demostró un vínculo entre la duración de la pertenencia al mismo proyecto de deporte para el desarrollo y una serie de resultados positivos, como una mayor percepción de la preparación para la vida, una mejor vida social y una modificación de las opiniones sobre el VIH/SIDA, así como resultados relacionados con el empoderamiento de la mujer.

López-Noguero et al. (2016) llevaron a cabo una investigación sobre el ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad basado en entrevistas, donde se aprecian los resultados positivos que tiene el deporte en esta población; de forma similar, Lubans et al. (2012) investigaron el impacto de la actividad física y deportiva en el bienestar emocional de jóvenes en situación de riesgo social.

En otro sentido, Martínez (2016) analiza el deporte como factor de integración social en contextos de vulnerabilidad, donde enfatiza la importancia del deporte más allá de la simple ejecución de actividades físico-deportivas, fomentando cuestiones fundamentales en el desarrollo de jóvenes vulnerables como el cuidado de la salud, la socialización y la contención afectiva y social.

Algunas investigaciones (Buelens et al., 2015; Haudenhuyse et al., 2013; Jiménez et al., 2011; Spaaij, 2009) analizan el papel de la actividad física y el deporte como instrumento educativo y de integración social con jóvenes en condiciones de vulnerabilidad para el desarrollo en competencias de vida. De igual forma, otros autores (García et al., 2014; Guirola, 2014; Marques et al., 2013) analizaron las distintas metodologías de intervención en poblaciones en situación vulnerable, resaltando resultados positivos en la integración social de jóvenes inmigrantes a través del deporte.

Con todo ello, a pesar de las investigaciones existentes, resulta complejo encontrar evidencias que exploren la práctica de actividades físico-deportivas en los jóvenes en situaciones vulnerables en México. Si bien es poca la producción científica que muestre datos específicos sobre la práctica deportiva y su impacto en zonas vulnerables, en el área metropolitana de Monterrey, se han identificado dos programas que lo llevan a cabo a través de sus municipios: uno de ellos es el municipio de San Pedro Garza García de manera conjunta con la fundación Fútbol Más (Futbolmas.org, 2020) y el otro es el municipio de Escobedo donde han implementado el programa llamado Educación en Valores de Escobedo (EVES) asesorados por un grupo de expertos de Barcelona, España; adaptando el Modelo

de Responsabilidad Personal y Social mediante la práctica deportiva del fútbol al contexto específico del municipio, por lo que en el siguiente apartado se profundiza en sus fundamentos metodológicos.

1.3 El Modelo de Responsabilidad Personal y Social

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social tiene su origen a través de las experiencias docentes de Donald Hellison en estudiantes de secundaria con conductas problemáticas (Hellison, 1993) siendo prevalente y actualmente aplicado en programas académicos y deportivos juveniles, demostrando efectos positivos en la educación en valores (Metzler, 2005; Petitpas et al., 2016). El propósito de este modelo es el uso del cuerpo, el movimiento, la actividad física, el deporte, los juegos, y otras actividades como herramientas para ayudar a los jóvenes a ser más responsables de sí mismos y del bienestar de los demás (Hellison, 2011).

Aunque el mismo Hellison no lo etiqueta como “modelo”, la literatura utiliza el término para hacer referencia a él (Lund y Tannehill, 2010; Metzler, 2005; Pozo et al., 2018) ya que cumple con los requisitos de un modelo global de enseñanza considerando estrategias, contexto, y evaluación de los participantes. Cuando estos son capaces de ser responsables de sí mismos y de los demás incorporando las estrategias aprendidas del modelo para llevarlas a la práctica en su entorno social; han alcanzado lo que el programa denomina: Responsabilidad Personal y Social. Para llegar a ello, la forma de transmitir valores en la sesión debe ser concisa, sencilla y dosificada (Hellison, 2011).

El MRPS se basa en tres principios fundamentales (Hellison, 2003):

1. El programa debe estar centrado en las relaciones, ya que de ello depende construir y mantener lazos estrechos de confianza entre los conductores y los participantes. Si no existen relaciones sociales el programa fallaría con uno de sus objetivos primordiales.

2. Debe comenzar con un enfoque en la actividad física, pero gradualmente transponer los contenidos a la vida cotidiana. El propósito del programa no es formar deportistas, sino que los participantes sean capaces de llevar una vida socialmente responsable centrada en su bienestar y el de los demás.
3. El principio final se centra en el traspaso gradual de las responsabilidades de planear y conducir el programa hacia los mismos participantes.

Así mismo, se establecen cinco niveles acumulativos de responsabilidad: 1) respeto de los derechos y sentimientos de los demás; 2) participación y esfuerzo; 3) autonomía personal; 4) ayuda y liderazgo y 5) transferencia fuera del gimnasio (Hellison, 2011). El modelo también proporciona una estructura específica de plan de sesiones, así como estrategias de enseñanza para apoyar la ejecución del programa. Estas estrategias y planes no deben ser tomados como reglas, sino como directrices para la aplicación del modelo y los profesores son exhortados a hacer adaptaciones a medida que usan el modelo con sus propios estudiantes y de acuerdo con su contexto (Hellison, 2011).

1.3.1 Niveles de Responsabilidad

Los cinco niveles de responsabilidad son de carácter acumulativo y facilitan la mejora de la responsabilidad ofreciendo tanto al líder del programa como al estudiante una guía de con objetivos en los que se debe trabajar (Hellison, 2011). Estos niveles fueron creados con la intención de reflejar los valores fundamentales del MRPS, aunque parecen ser pocos en número, indican cierta progresión, y pueden ser flexibles, en el sentido de ser modificados por profesores o estudiantes de acuerdo con sus necesidades.

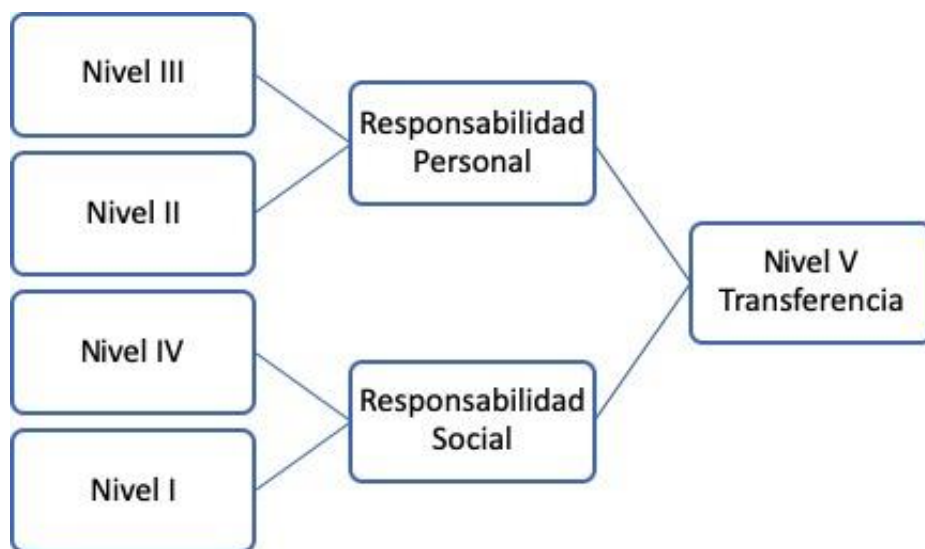
Durante el inicio del programa, se presentan a los estudiantes los cinco niveles de responsabilidad como una serie de objetivos que, una vez conseguidos, les permitirían ser personas responsables. De esta forma se comienza por el nivel uno introduciendo de forma progresiva los siguientes niveles, retomando algún nivel cuando el profesor/entrenador lo crea conveniente (Escartí et al., 2005).

Los dos primeros niveles, respeto y esfuerzo son vistos como la etapa inicial del desarrollo de la responsabilidad. Los siguientes dos niveles, autonomía y ayuda a los demás, amplían el proceso de aprendizaje para que los estudiantes se vuelvan más independientes y no necesariamente requieran de mucha orientación por parte de los profesores. El quinto nivel, la transferencia, es el más avanzado e incluye el uso de todos los niveles anteriores en muchos otros aspectos y situaciones de la vida cotidiana. Este es el nivel con mayor grado de dificultad (Hellison, 2011) tanto por la puesta en práctica como para evaluarlo; por lo que a menudo es excluido de los programas que contemplan al MRPS.

El mismo Hellison (2003) señala que los niveles II y III se centran en el desarrollo de la responsabilidad personal, mientras que los niveles I y IV desarrollan la responsabilidad social. El nivel V agrupa a todos los niveles y se centra en la transferencia a otros contextos (figura 1).

Figura 1

Relación entre los niveles del modelo y tipo de responsabilidad



Fuente: Adaptado de Pardo (2008).

En la tabla 2 se muestran progresivamente los niveles del modelo, así como sus objetivos principales.

Tabla 2

Niveles de responsabilidad y objetivos principales asociados

Nivel	Objetivo principal
Nivel 0: conductas y actitudes negativas	No es un nivel por trabajar, de aquí parten aquellos participantes indisciplinados.
Nivel 1: respeto	Establecer un ambiente positivo entre los participantes del programa.
Nivel 2: participación y esfuerzo	Fomentar la participación y el esfuerzo en las actividades y orientar la motivación hacia el aprendizaje.
Nivel 3: autonomía	Desarrollar la capacidad de trabajar de forma independiente en los participantes.
Nivel 4: ayuda y liderazgo	Fomentar el desarrollo de habilidades sociales que participan en el rol del liderazgo.
Nivel 5: transferencia	Promover la transferencia de las capacidades y habilidades adquiridas en otros contextos fuera de las sesiones.

A continuación, se describen brevemente los niveles de MRPS desde su origen.

1.3.2 Nivel 0: Conductas y Actitudes Irresponsables

El nivel cero representa el punto de partida de la mayoría de los participantes, y se incluye a todos aquellos que no tienen conocimientos previos sobre los objetivos del modelo. Los participantes que se encuentran en este nivel se distinguen principalmente por ser indisciplinados y rechazar la responsabilidad de sus comportamientos, responsabilizando a los demás de sus malas acciones (Jiménez, 2000). El objetivo del entrenador/profesor para este nivel, consiste en explicar a los alumnos los fines del programa que están a punto de iniciar y el procedimiento a través de los cinco niveles diferentes, que les permitirían adquirir un comportamiento responsable.

1.3.3 Nivel I: Respeto

En este nivel el profesor debe crear una atmósfera física y psicológicamente segura donde los participantes no se encuentren intimidados o amenazados por nadie y en el que cada alumno pueda manifestarse libremente sin temor a burla (Escartí et al., 2005). En este nivel los alumnos deben desarrollar tres aspectos relacionados con el respeto hacia los demás siendo especialmente aplicables dentro del ámbito físico-deportivo (Pardo, 2008):

- a) Se debe respetar a los demás, opiniones, forma de ser y actuar. Se debe rechazar cualquier tipo de violencia, construyendo un ambiente de convivencia favorable entre el profesor y los alumnos. Si un participante no realiza alguna actividad de forma adecuada, no debería ser increpado, sino al contrario, motivarlo a intentarlo de nuevo.

- b) Respetar las reglas dentro de la sesión y para la convivencia. Se deben establecer reglas comunes con todos los participantes para ser respetadas, para una mayor facilidad en la socialización, clima de la clase y confianza. Dichas reglas contemplan el cuidado del material, instalaciones, asistencia, ropa adecuada, etc.

c) El autocontrol y la autorregulación se encuentran fuertemente ligados a los dos aspectos anteriormente mencionados siendo un proceso que comprende tres fases (Escartí et al., 2005):

- a) Auto-observación: se refiere a la atención deliberada que el sujeto supone sobre su conducta.
- b) Auto-juicio: es el proceso de evaluación que el sujeto realiza tomando en cuenta unas metas o unos estándares de comportamiento.
- c) Auto-reacción: se traduce en comportamientos, emociones y cogniciones que se producen como respuesta a los juicios que ha realizado el sujeto de su comportamiento.

Los participantes del nivel uno quizás no se involucren en las actividades planeadas pero deben tener la capacidad de regular su comportamiento lo suficiente como para no transgredir el derecho que tienen los demás compañeros para aprender o el profesor para enseñar. Este nivel es uno de los más importantes ya que si no se logra un clima de respeto dentro de la sesión, aspectos como la participación, autonomía personal o la ayuda entre compañeros se vuelven difíciles de alcanzar. En todo momento el profesor debe fomentar una atmósfera de respeto en la que se den las condiciones necesarias para que los participantes se sientan cómodos y con cierta libertad, por lo que las estrategias principales para poder alcanzar el respeto de los derechos y opiniones de los demás dentro del primer nivel son (Pardo, 2008):

- Modificar las reglas: con el fin de incentivar la participación se pueden modificar las reglas de un deporte de modo que todos los jugadores del mismo equipo deban tocar el balón antes de lanzar la canasta/portería o dar al menos dos toques por equipo en fútbol. Se trata de ser flexible con las normas para que los participantes tengan mayores oportunidades de mejora en sus capacidades y habilidades.
- Trabajo en equipo: cuando los participantes forman equipos, generalmente excluyen a los peores jugadores al final, provocando en ellos un sentimiento de rechazo. Tratando de evitar dicha situación Hellison (2003) propone elegir

líderes con la responsabilidad de formar equipos equilibrados en los que todos estén de acuerdo para participar.

1.3.4 Nivel II: Participación y Esfuerzo

El aspecto principal de este nivel es ofrecer experiencias positivas a los participantes del MRPS para lograr una implicación mayor y contribuir a que adquieran una visión positiva de la actividad física y del deporte para tratar de formar un hábito positivo en sus vidas (Jiménez, 2000).

En este nivel el principal objetivo es que los participantes definan de forma personal el éxito, así como los pasos para lograrlo, y de esta manera se esfuercen durante las actividades. No obstante, algunos participantes muestran una orientación del éxito hacia el ego o a la competición (Castillo et al., 2007) es decir, lo relacionan con ganar a otros, demostrar que son mejores que otros o que pueden hacer cosas que otros no saben. Por otra parte, existen alumnos que se orientan a la tarea, ya que indican que tener éxito significa mejorar y aprender cosas nuevas, fijándose más en sus resultados que en los de los demás, y su principal meta será aprender y mejorar (Escartí et al., 2005).

Según Caballero (2012) después de demostrar respeto a los derechos y opiniones de los demás, un comportamiento responsable conlleva aspectos relacionados con la participación y el esfuerzo. Este nivel tiene cuatro componentes:

- **Motivación autodeterminada.** El objetivo es que los alumnos participen en las actividades como consecuencia de una elección propia, de un compromiso personal.
- **Intentar nuevas tareas.** Los estudiantes deberán implicarse y experimentar actividades en las cuales no hayan participado con anterioridad o que no estén familiarizados.

- **Tener el coraje para persistir cuando las cosas se complican.** Al intentar actividades nuevas y tratar de conseguir sus objetivos planteados se requiere de esfuerzo y perseverancia.
- **Definición personal de éxito.** Definir personalmente el éxito permite que los alumnos se focalicen en objetivos propios y en su desarrollo y no en el de sus compañeros.

En este nivel de acuerdo con Pardo (2008) las principales estrategias metodológicas para su desarrollo son:

- **Modificar la tarea:** esta estrategia tiene como objetivo motivar a los alumnos para que participen en las actividades dándoles oportunidades y desafiándoles para ver si son capaces de cumplirlas. De la misma manera, se puede ir aumentando la dificultad gradualmente siempre teniendo en cuenta la individualización, siendo el alumno el que determina su ritmo de aprendizaje.

Redefinir el éxito: como señala Hellison (2011) “Perder es una experiencia importante para todos nosotros, pero alimentarse constantemente a base de fallos no hace bien a nadie” (p.63). Es decir, no se trata de evitar la competición, sino brindar la libertad de elección para que aquellos que quieran competir lo hagan, y los que no, tengan la oportunidad de seguir practicando. Se debe hacer consciencia de que la mejora personal es una muestra de éxito.

- **Escala de intensidad:** Se plantea a los estudiantes que de forma personal asignen un número entre el 10 (esfuerzo total) y el 0 (sin esfuerzo) representando subjetivamente el esfuerzo de una actividad en concreto. De esta manera, se hacen grupos que coincidan con la intensidad elegida para evitar conflictos con aquellos participantes que no quieren intentarlo o no muestran interés. Después, se puede reflexionar sobre las implicaciones que tiene en un grupo que uno de los componentes no se esfuerce o situaciones

en las que uno de los alumnos no se sienta motivado hasta que se decida participar.

1.3.5 Nivel III: Autonomía

El tercer nivel intenta fomentar la autonomía en sus participantes regulando la conducta mediante reglas que surgen del propio individuo, guiándolo a asumir responsabilidades y ser más independientes (Escartí et al., 2005). Se espera que los participantes que se encuentran en este nivel elijan opciones responsables y tengan la capacidad de trabajar por sí solos, sin la intervención directa del profesor/entrenador llevando a cabo su propio programa de Educación Física (Hellison, 2003).

En este nivel, la planificación y la toma de decisiones son dos componentes básicos, se trata de que los estudiantes establezcan objetivos sobre las cosas que les gustaría lograr. Esta es una habilidad importante estrechamente ligada con la vida adulta, ya que es un ejercicio de reflexión sobre sí mismos y lo que les apasiona en la vida. En conjunto, se busca que los jóvenes sean autónomos practicando tareas con toma de decisiones. Resulta importante entonces que en las sesiones se propongan situaciones en las que los participantes deban elegir y reflexionar después de ello (Pardo, 2008).

Respecto a la planeación, Hellison (2003) señala que los participantes de este nivel deberían ser capaces de diseñar y llevar a cabo un programa personal de actividad física. A través de ello, los participantes demuestran que existe responsabilidad al momento de planificar sus propias actividades físicas, sin la constante supervisión del profesor (Pardo, 2008).

Dentro de este nivel la principal estrategia metodológica que señala Hellison (2003):

- Plan individual de trabajo: se trata de que los participantes realicen un plan individual de trabajo con la ayuda del profesor y se brindan posibilidades de tomar decisiones al alumno. Dicho plan debe basarse en los intereses y

necesidades de cada uno, contemplando una progresión en los objetivos que sea medible, para que el alumno pueda trabajar de forma independiente y autónoma. El profesor supervisa el avance y puede apoyar con una lista de tareas a realizar durante la sesión.

1.3.6 Nivel IV: Ayuda y Liderazgo

Mientras que los niveles uno, dos y tres enseñan al participante a respetar, no hacer daño y ser cooperativo, el cuarto nivel enseña a hacer una contribución positiva respecto a su entorno. El objetivo principal de este nivel es tomar consciencia y reconocer que los compañeros tienen sentimientos y necesidades, entendiendo que ver y sentir el punto de vista de los demás resulta importante para brindar ayuda.

En concreto, se proponen como objetivos colaborar con otros sin arrogancia y sin dogmatismo, ayudar solo si otros precisan o quieren ayuda, para tratar de evitar los comportamientos egocéntricos en los estudiantes y fomentar sus comportamientos solidarios (Sánchez-Alcaráz, 2014).

Hellison (2003) señala que hay que mostrar atención en aquellos participantes que presenten dificultades, siendo los propios alumnos los que brinden ayuda a los compañeros que así lo requieran. También pueden dirigir una parte de la sesión como la fase inicial o final, o incluso una sesión completa, siempre tomando como referente su nivel de responsabilidad. Sin embargo, el profesor siempre debe estar pendiente para ayudar al estudiante a fungir como un modelo positivo para sus compañeros, y que este rol no propicie sentimientos de superioridad permitiendo ocuparse sinceramente de sus compañeros.

Dentro de este nivel las principales estrategias metodológicas para desarrollar la ayuda y el liderazgo son (Sánchez-Alcaráz, 2014):

- **Objetivos grupales:** Divididos en pequeños grupos, cada uno debe elaborar una lista de objetivos a conseguir durante cierta tarea (por ejemplo: número de saltos con la cuerda o veces que se golpea el balón de voleibol contra la pared). Propiciando que cada estudiante aporte desde sus posibilidades al objetivo común.
- **Entrenamiento recíproco:** Se basa en un trabajo en parejas, en la que los dos alumnos realicen la misma actividad y alternen el rol de entrenador, para retroalimentar las acciones de cada uno desde diferente perspectiva.
- **El rol de líder:** La idea principal es que todos los alumnos pueden ser líderes durante las sesiones, independientemente de sus habilidades. De tal forma que todos pueden dirigir una parte de la sesión como la entrada en calor, o incluso una sesión completa, siempre en función de su nivel de responsabilidad. El objetivo es brindar un espacio para que muestren su capacidad de liderazgo, especialmente con aquellas personas que más lo requieran.

1.3.7 Nivel V: Transferencia

En este último nivel se enseña a los estudiantes a emplear en otros contextos de su vida cotidiana como en la escuela y en su casa, lo que han aprendido en los niveles anteriores del programa (Escartí et al., 2005).

En psicología del aprendizaje, este mecanismo se conoce como transferencia, que es el proceso que ocurre cuando lo que se aprende en una situación facilita el aprendizaje o el desempeño en otras situaciones, para que exista este fenómeno, el sujeto debe estar dispuesto a transferir, a partir de las siguientes tres 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.

Por lo tanto, Sánchez-Alcaráz (2014) y Pardo (2008) señalan que los participantes de este nivel son un modelo para los demás, ya que muestran respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo, no solo en el contexto deportivo o escolar (gimnasio) sino también en otros ámbitos de la vida diaria. Interiorizan todo lo aprendido durante el programa, aplicándolo indistintamente en donde se encuentren. Se trata en definitiva de individuos responsables.

La principal estrategia metodológica para el desarrollo de la responsabilidad en otros contextos es (Sánchez-Alcaráz, 2014):

- Dar responsabilidades a alumnos de cursos superiores: puede resultar una experiencia enriquecedora que alumnos mayores colaboren con el profesor en las tareas de la sesión. De forma que tienen la responsabilidad de ser un ejemplo para los más pequeños y adquieren un compromiso con la comunidad.

1.3.8 Estructura de la Sesión

En el momento de poner en práctica el modelo de responsabilidad, es indispensable que cada sesión del programa mantenga la misma estructura, independientemente del nivel que se pretenda abordar (Hellison, 2003, 2011). Según Escartí y cols. (2005) esta dinámica permite que los estudiantes sepan lo que se espera de ellos en cada momento para avanzar de forma más eficiente durante todo el programa.

Originalmente, Hellison (2003, 2011) contempla cinco fases en la estructura de la sesión: 1. Tiempo de consejo, 2. Toma de conciencia, 3. Actividad física, 4. Encuentro de grupo, 5. Tiempo de reflexión; aunque otros autores han agrupado el

primer momento, tiempo de consejo y toma de conciencia en uno solo (Escartí et al., 2005; Sánchez-Alcaráz, 2014) de igual forma han renombrado la parte principal “actividad física” por “responsabilidad en acción” y la parte final originalmente llamada “tiempo de reflexión” por “evaluación y autoevaluación”:

1. Toma de conciencia
2. Responsabilidad en acción
3. Encuentro de grupo
4. Evaluación y autoevaluación

Toma de conciencia

Durante los primeros minutos de la sesión, el profesor expone los comportamientos a poner en práctica de acuerdo con el nivel de responsabilidad que se esté llevando a cabo, a través de un ambiente de confianza y respeto. De esta forma el profesor intenta saludar a cada alumno de forma individual, retroalimentándolo sobre algún aspecto de la sesión anterior. Una vez que los participantes están reunidos, el profesor expondrá de forma breve el objetivo de la sesión, para que los alumnos sepan los comportamientos permitidos. Enseguida, se explica la actividad física a realizar y las reglas para llevarla a cabo.

Responsabilidad en acción

Durante esta parte de la sesión, es momento de desarrollar las distintas actividades, juegos o dinámicas planificadas de acuerdo con los objetivos planteados, con el fin de fomentar la responsabilidad en los ejercicios diseñados por el profesor. Dichas actividades deben estar planificadas para el fomento de la Responsabilidad Personal y Social, por lo que cualquier actividad es válida, siempre que tenga un significado de aprendizaje para los participantes.

Encuentro de grupo

Al concluir la actividad física, los estudiantes se reúnen junto con el profesor y dedican un tiempo a compartir reflexiones, que surgen durante la clase. En este

encuentro el profesor puede lanzar una pregunta abierta a los alumnos sobre cómo ha funcionado la actividad del día, que han aprendido, si se han cumplido los objetivos, etc. El objetivo del profesor en esta fase es conducir la dinámica del grupo haciendo preguntas y dejando tiempo suficiente para que los estudiantes contesten, elaborando una conclusión sobre como ha ido la sesión y la resolución de conflictos.

Evaluación y autoevaluación

El objetivo de esta fase de la sesión es valorar el comportamiento individual en clase respecto al nivel trabajado ese día. Así mismo, se evalúa el comportamiento de los compañeros e instructores. La evaluación grupal se realiza con un gesto del dedo pulgar: hacia arriba indicando una evaluación positiva, hacia un lado indicando una evaluación media y hacia abajo una evaluación negativa.

Se debe tener en cuenta que resulta imprescindible respetar el formato de la sesión, ya que los participantes progresarán más rápido en la medida en que la sesión esté bien estructurada con rutinas en las que se sientan cómodos y familiarizados.

1.3.9 Estrategias de Resolución de Conflictos

Algunos autores (Caballero, 2012; Carreres, 2014; Pardo, 2008; Sánchez-Alcaráz, 2014) reflejan en sus investigaciones estrategias orientadas a brindar soluciones para resolver situaciones conflictivas adaptadas (Hellison 2003, 2011):

a) Estrategias para resolver problemas individuales de disciplina:

- *El principio del acordeón:* se trata de reducir o aumentar el tiempo asignado a una actividad que les guste a los alumnos en función del comportamiento que hayan tenido durante la sesión. La clave de esta estrategia está en individualizarla, ya que no es justo penalizar a toda la clase por el mal comportamiento de unos pocos.
- *Progresiva separación del grupo:* esta estrategia está dirigida para aquellos alumnos que tienen una actitud especialmente conflictiva. En primera

instancia se les da la opción de no participar, pero pueden reintegrarse una vez que estén listos para poner en práctica el Nivel I. De no ser capaces, el profesor puede negociar, un plan personal por escrito para tratar de solucionar el problema. Si esto no funciona, Hellison (2003) señala que “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” (p.88).

- *Tiempo muerto*: si durante la sesión ocurre algún conflicto importante, se puede detener pidiendo un tiempo muerto. En ese preciso momento el profesor se reúne con los alumnos tratando de dar solución al conflicto. Es una estrategia parecida al encuentro de grupo pero que se desarrolla durante y no al final de la sesión.
- *La ley de la abuela*: Hellison (2003) usa este nombre por la frase que dicen las abuelas de “tómame la sopa y podrás ir fuera a jugar”. Se brinda la oportunidad a los alumnos de que practiquen su actividad favorita de forma que después tengan que realizar otra propuesta por el profesor. Esta estrategia tiene el propósito de que los participantes vayan experimentando nuevas actividades que en un principio no parezcan atractivas para ellos.
- *Cinco días limpio*: una manera de valorar si un alumno está progresando en los niveles iniciales es determinando si es capaz de mostrar respeto y participación durante cinco o más días seguidos. De esta forma, el alumno puede empezar a desarrollar su plan personal de trabajo (Nivel III).

b) Estrategias para la resolución de conflictos de grupo

- *Los árbitros son ellos mismos*: para fomentar que los estudiantes tomen la responsabilidad para solucionar sus propios conflictos sin la necesidad que haya un árbitro externo en el que delegar tal función.
- *Grupo dirigido por el profesor*: dentro de una misma clase se pueden crear dos grupos de trabajo; uno para aquellos alumnos que presentan problemas de conducta o comportamiento y no son capaces de trabajar por ellos mismos;

y otro con los que tienen un buen grado de autonomía personal. Así, el primer grupo estará dirigido por el profesor y el otro trabajará de manera independiente. Un alumno del primer grupo puede pasar al segundo una vez que haya mostrado las capacidades necesarias para trabajar de manera autónoma y responsable.

- *Tribunal del deporte*: consiste en que tres estudiantes son elegidos por toda la clase para tomar decisiones sobre aquellas disputas en las que el grupo no llega a un acuerdo.
- *Banquillo de diálogo*: si surge un conflicto entre dos alumnos, se dirigen a un sitio específico en el gimnasio donde tienen que dialogar para tratar de solucionarlo. Si no pueden, el profesor puede ayudar, pero no debería actuar como árbitro ya que eso les quitaría a los alumnos la responsabilidad de solucionar sus propios problemas.
- *Plan de emergencia*: previamente a una actividad, se puede elaborar con los alumnos un plan de emergencia en el caso de que surja algún conflicto durante el juego y no se llegue a ningún acuerdo. Por ejemplo, se puede lanzar una moneda y decidir la solución a cara o cruz.
- *Elaborar nuevas normas*: todos los estudiantes saben como les gusta ser tratados. De esta forma, se les puede pedir que elaboren ellos mismos una serie de normas para que el resto de las clases y que todos deberían respetar. Si éstas no funcionan, tienen que rehacerlas hasta que sean efectivas.

1.4 Antecedentes

Los programas de intervención basados en el MRPS han sido implementados durante casi 40 años en diversos contextos, principalmente en aquellos entornos en situaciones desfavorables. Estos programas se han desarrollado en distintas modalidades realizándose durante las clases de Educación Física o en actividades extraescolares, utilizando el deporte y la actividad física como medio para mejorar la convivencia y el desarrollo personal y social de niños y adolescentes, centrándose en incrementar en ellos un razonamiento moral, principalmente en valores como el

respeto y el cuidado por sí mismos y los demás. A continuación, se ofrece una revisión de los más destacados.

Algunas investigaciones que contemplan el MRPS se han desarrollado en programas extraescolares, en su mayoría en los Estados Unidos (Bean et al., 2015; Beale, 2012; Buchanan, 2001; Buckle y Walsh, 2013; Coulson et al., 2012; Forneris et al., 2013; Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Hayden et al., 2012; Hellison y Wright, 2003; Lee y Martinek, 2012; Lee y Martinek, 2009; Martinek y Schilling, 2003; Martinek et al., 2006; Martinek et al., 2001; Newton et al., 2006; Schilling, 2001; 2007; Walsh, 2007; 2008; Walsh et al., 2010; Whitley y Gould, 2011; Wright, 2012; Wright et al., 2012; Wright et al., 2012; Wright et al., 2004).

Algunas otras en países como Canadá, Nepal y Sudáfrica (Bean y Forneris, 2015; Forneris et al., 2013; Whitley, 2011) y en España (Caballero, 2015a, 2015b; Cecchini et al., 2003; 2007; 2008; 2009; Escartí et al., 2006; 2010; Gómez-Marmol, et al., 2016; Pardo, 2008; Madrid, et al., 2016; Méndez y Fernández-Río, 2016; Pardo et al., 2011; Sánchez-Alcaráz et al., 2012; 2013; 2014).

Así mismo, se han desarrollado dentro de las instalaciones educativas (Cutforth, 1997; Hellison, 1993) así como en la universidad (Caballero, 2015 a; Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wright, 2003). Aunque en los últimos años se ha experimentado con el Modelo en el contexto escolar dentro de las sesiones de Educación Física (Escartí et al., 2010; Sánchez-Alcaráz et al., 2012).

A su vez, dentro de las sesiones del MRPS se han aplicado una mezcla variada de actividades físicas y deportivas (Escartí et al., 2010; Jung y Wright, 2012; Sánchez-Alcaráz et al., 2013). Aunque algunos autores han implementado un solo deporte en sus intervenciones, por ejemplo, el fútbol sala (Cecchini et al., 2008), baloncesto (Cutforth y Puckett, 1999, Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Walsh, 2007; Walsh et al., 2010) y artes marciales (Kung Fu) (Wright, 2012; Wright et al., 2012).

Por otro lado, Lifka (1990) DeBusk y Hellison (1989) emplearon actividades de acondicionamiento físico y deportes reglados como el voleibol. En ese sentido, Caballero (2015a) destaca la importancia de crear un equilibrio entre los deportes más populares como el fútbol, baloncesto, voleibol y otros que aporten nuevas experiencias para los jóvenes como las actividades físicas en el medio natural o juegos cooperativos.

En otros contextos, se comprobó también que el modelo se adaptaba a entornos muy particulares, como una certificación para guardavidas (Beale, 2012); asociado a jóvenes con discapacidad en el contexto de la terapia recreativa (Coulson et al., 2012), así como parálisis cerebral (Wright et al., 2004).

De acuerdo con las características sociales de los adolescentes participantes en las investigaciones, algunos procedían de minorías desfavorecidas como Afroamericanos (Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003), Latinos (Cutforth, 1997; Lifka, 1990), y otros en condiciones de abuso de drogas, violencia, y/o exclusión social (Bean y Forneris, 2015; Buckle y Walsh, 2013; Martinek y Schilling, 2003; Walsh et al., 2010; Whitley, 2011; Wright et al., 2012). Otras investigaciones basadas en el MRPS se han enfocado en el trabajo con estudiantes que demostraban problemas de conducta, comportamiento y baja motivación hacia el entorno educativo (DeBusk y Hellison, 1989; Newton et al., 2006; Pardo, 2008; Wright y Burton, 2008).

De acuerdo con Hellison (2002) un aspecto importante para el éxito de los programas basados en el MRPS es mantener el número reducido de participantes, no más de 20 jóvenes. De tal forma que algunos estudios mantienen esta premisa (Bean y Forneris, 2015; Cutforth, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Escartí et al., 2006; Georgiadis, 1990; Hellison y Wright, 2003) aunque las muestras eran amplias, los grupos de aplicación no sobrepasaban los 20 sujetos.

Respecto a la edad de los participantes, se han realizado algunos trabajos con adultos (Caballero, 2015a, 2015b) aunque la mayoría de las investigaciones están centradas en niños y adolescentes de entre 6 a 13 años (Cecchini et al., 2003; DeBusk y Hellison, 1989; Hellison, 1993; Lifka, 1990; Sánchez-Alcaráz, et al., 2012; 2013; Wright et al., 2004) siendo los programas para adolescentes de 14 a 17 años más escasos (Beale, 2012; Escartí et al., 2006; Georgiadis, 1990; Martinek y Schilling, 2003; Martinek et al., 2006). Por otro lado, algunos trabajos (Cutforth, 2000; Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wright, 2003) combinan sujetos de distintas edades como medio para favorecer el liderazgo que pudieran ejercer los participantes de mayor edad.

En cuanto a la duración de los programas de intervención, algunos de ellos se han llevado a cabo durante un periodo relativamente corto, que va de las 6 a las 8 semanas (Cecchini et al., 2003; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Newton et al., 2006; Wright et al., 2012), algunos programas mostraron una duración trimestral (Madrid, et al., 2016; Sánchez-Alcaráz et al., 2013) y semestral (Cutforth 1997; Hellison, 1993). Aunque otros estudios (Cutforth, 1997; Escartí et al., 2010; Pardo et al., 2011) llevaron a cabo programas físico-deportivos basados en el MRPS durante todo un ciclo escolar; siendo de una hora el tiempo destinado para las sesiones de dichas intervenciones.

Según el tipo de metodología, se puede observar que se han utilizado metodologías mixtas (Hayden et al., 2012; Martinek et al., 2006; Walsh, 2007; Walsh, 2008; Wright, 2012) metodologías cualitativas (Bean et al., 2016; Beale, 2012; Buchanan, 2001; Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Lee y Martinek, 2009; Lee y Martinek, 2012; Martinek y Schilling, 2003; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001; Schilling, 2007; Walsh et al., 2010; Wright et al., 2004; Debusk y Hellison, 1989; Escartí et al., 2010; Pascual et al., 2011; Wright et al., 2012) y aquellos que utilizaron técnicas cuantitativas mediante cuestionarios validados (Bean y Forneris, 2015; Cecchini et al., 2007, 2008, 2009; Hellison y Wright, 2003; Madrid et al., 2016; Méndez y Fernández-Río, 2016; Newton et al., 2006; Sánchez-Alcaráz et al., 2012, 2013).

Aunque en algunos estudios no se reporta la metodología utilizada (Buckle y Walsh, 2013; Coulson et al., 2012; Forneris et al., 2012; Whitley, 2011; Whitley y Gould, 2011).

De acuerdo con algunas revisiones sistemáticas, en la mayoría de los estudios en donde se aplica el MRPS se han reportado efectos positivos (Baptista et al., 2020; Pozo et al., 2018; Sánchez-Alcaráz et al., 2020) por ejemplo, se han evidenciado mejoras en valores relacionados con la responsabilidad personal, especialmente cuando se trabaja de forma independiente y estableciendo metas (Georgiadis, 1990; Lifka, 1990) ayuda a los demás y respeto por los compañeros, material, instalaciones, autoridad, normas (Cecchini et al., 2009; DeBusk y Hellison, 1989; Escartí et al., 2010) mejoras en el rendimiento académico, disminución de expulsiones, abandonos escolares y atención en clase (Cutforth, 1997; DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Walsh, 2007) calidad de vida (Sánchez-Alcaráz et al., 2012), disminución de comportamientos violentos (Sánchez-Alcaráz et al., 2014), mejora de la deportividad (Gómez-Marmol et al., 2016), autocontrol (Buchanan, 2001; Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Martinek et al., 2001) y trabajo en equipo (Martinek et al., 2001; Walsh et al., 2010).

Aunque en la evidencia no se conocen instrumentos que midan la percepción de la transferencia que es el último nivel del modelo (Hellison, 2011) en algunos casos esto fue considerado en los resultados de entrevistas en sus estudios (Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Hayden et al., 2012; Lee y Martinek, 2009; 2012; Walsh, 2008; Walsh et al., 2010).

Por último, existen investigaciones que han combinado el MRPS con otras variables, por ejemplo, un modelo de enseñanza basado en el aprendizaje cooperativo (Menéndez y Fernández-Río, 2016; Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016) o el nivel de actividad física en estudiantes (Gómez-Mármol et al., 2017). Así mismo, otros investigadores se han enfocado en establecer relaciones con las necesidades psicológicas básicas, la motivación y las metas de amistad (Menéndez y Fernández-

Río, 2017) y en las opiniones del profesorado cuando recibe formación y capacitación en el MRPS (Toset y Tejero-González, 2020).

Capítulo II. Metodología

2. Metodología

2.1 Tipo de Estudio

El diseño y tipo de investigación del presente estudio es descriptivo, comparativo y correlacional. Es descriptivo ya que el objetivo principal es conocer las características de un fenómeno (Creswell, 2013). En este caso, se pretende conocer las características del Modelo de Responsabilidad Personal y Social a través de sus niveles: conductas y actitudes negativas, responsabilidad, autonomía, ayuda y liderazgo, y transferencia; es decir, de qué manera se dan estas variables en la población estudiada.

Es correlacional, porque se pretende medir el grado de asociación o relación entre dos o más variables o conjunto de puntuaciones. En este caso particular, se pretende conocer las interrelaciones que se dan entre los distintos niveles del Modelo de Responsabilidad Personal y Social, es decir, si se dan relaciones positivas y negativas entre los factores de estas distintas variables psicosociales.

En cuanto al tipo de variables de estudio son cuantitativas, ya que uno de los objetivos es medir los niveles de las variables estudiadas, a través de instrumentos estandarizados a la población (Williams, 2007). Además, los procedimientos estadísticos han sido establecidos acorde a los propósitos de la investigación.

Respecto a la temporalidad, es un diseño de tipo transversal, ya que los datos fueron recolectados en un período de tiempo específico (Creswell, 2013), además de que se pretende conocer cómo se da el fenómeno estudiado en la población, y no se pretende conocer cómo evoluciona a través del tiempo.

Finalmente, en cuanto a la intervención es de tipo no experimental ya que se involucran variables que no fueron manipuladas y que se estudian como existentes (Williams, 2007).

2.2 Población y Muestra

Se realizó el estudio con 469 adolescentes, 237 que se entrenan bajo el MRPS en zonas vulnerables, y 232 que entrenan en escuelas deportivas de zonas no vulnerables, con una edad comprendida entre los 10 y 18 años ($M_{edad} = 11.68$, $DT = 1.84$). Se consideraron aquellos adolescentes que acudieron de manera regular a los entrenamientos en sus espacios deportivos atendidos por monitores y/o entrenadores. Es importante aclarar que la práctica deportiva que se desarrolló en estos clubes fue el fútbol de carácter mixto, 334 hombres, y 135 mujeres.

2.3 Criterios de Inclusión

- Que los sujetos participen regularmente en las sesiones de entrenamiento
- Sujetos que estén físicamente sanos
- Consentimiento informado firmado por padres de familia o tutor
- Sujetos con un rango de edad de 10 a 18 años

2.4 Criterios de Exclusión

- Cuestionarios incompletos y con respuestas que muestren poca credibilidad
- Sujetos que no desean participar en el estudio o no autorizados por padres o tutores
- Sujetos menores de 10 o mayores de 18 años

2.5 Instrumentos

Una vez realizada una revisión de las diversas investigaciones sobre el MRPS así como en las revisiones sistemáticas y de los instrumentos que contemplan, se establece que mínimas investigaciones consideran la aplicación de un instrumento de evaluación por nivel, generalmente se prefiere evaluar el modelo en su totalidad empleando el *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (Li et al., 2008) o su traducción al español, Responsabilidad Personal y Social (Escartí et al., 2011). Además, el quinto nivel del MRPS que corresponde a la Transferencia es frecuentemente excluido de las investigaciones cuantitativas dada la complejidad de su medición, siendo reportado comúnmente a través de entrevistas semiestructuradas (Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Hayden et al., 2012; Lee y Martinek, 2009; 2012; Walsh, 2008; Walsh et al., 2010). Por lo que se determinó la utilización de los siguientes instrumentos en concordancia con los estudios revisados.

Nivel 0 Conductas y actitudes negativas. Para evaluar las conductas que alteran la convivencia durante las sesiones, se utilizó el Cuestionario de Conductas que Alteran la Convivencia en la Clase de Educación Física-CACEF (Sánchez-Alcaráz et al., 2018). Este instrumento está formado por ocho ítems agrupados en dos categorías: conductas violentas (“agredir físicamente”) y conductas de indisciplinas o antisociales (“interrumpir o molestar a los demás”). Para responder se presenta una escala de tipo Likert con 5 puntos, que comprenden desde 1 (nunca) a 5 (siempre). Se reporta una consistencia interna de conductas violentas ($\alpha = .82$) y conductas de indisciplina o antisociales ($\alpha = .75$).

Así mismo, se utilizó la adaptación de Fernández-Baena et al. (2011) de la versión del *California School Climate and Safety Survey* (CSCSS) de Rossenblatt y Furlong (1997) que consta de 14 ítems para evaluar la Violencia escolar entre iguales. Está compuesta de dos dimensiones: violencia sufrida (“me han dado puñetazos o patadas”) y violencia observada (“los estudiantes se meten en peleas”). Para

responder se presenta una escala de tipo Likert con 5 puntos, que comprenden desde 1 (nunca) a 5 (siempre). Se muestra una consistencia interna adecuada de experiencia personal de sufrir violencia ($\alpha = .85$) y violencia observada ($\alpha = .74$). KMO= .87, la prueba de Bartlett, $X^2= 2107.97$, $p < .01$.

Nivel 1 Responsabilidad. Para medir la responsabilidad personal y social de los participantes se utilizó la traducción al español (Escartí et al., 2011) del *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (Li et al., 2008). El cuestionario está formado por 14 ítems, distribuidos en dos factores, de 7 ítems cada uno: responsabilidad personal ($\alpha = .74$) y responsabilidad social ($\alpha = .85$). Los participantes deben responder en una escala Likert de 6 puntos, que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 6 (totalmente de acuerdo). También registra índices de bondad y ajuste ($c^2= 137.54$, $p < .001$, CFI = .91, GFI = .89, AGFI = .84, RMSEA= .06).

Nivel 2 Participación y esfuerzo. Se utilizó la adaptación española *Escala de metas sociales en Educación Física* (Moreno et al., 2007) de la original *Social Goal Scale-Physical Education* (Guan et al., 2006). Se compone de 11 ítems. Como ejemplo de los ítems "...es importante para mí seguir trabajando incluso cuando otros/as compañeros/as no están haciendo nada" con escala de respuesta tipo Likert donde 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). Se reportan valores adecuados de fiabilidad tanto para el factor relación ($\alpha = .75$) y de responsabilidad ($\alpha = .73$) respectivamente. Cuenta con índices de bondad y ajuste ($c^2 = 2.82$; CFI = .93; NFI = .89; TU = .91; RMSEA = .06).

Nivel 3 Autonomía. Para este nivel se utilizó la subescala de satisfacción de la autonomía ($\alpha = .82$) perteneciente a la *Escala Mexicana de Satisfacción a las Necesidades Psicológicas Básicas en la Educación Física* (ESNPB-EF) (Zamarripa et al., 2017). Adaptada de su versión original en inglés (Standage et al., 2005). La subescala consta de 6 ítems, iniciando con un encabezado "en esta clase de educación física..." Un ejemplo de los ítems que componen esta subescala es "...mi opinión cuenta en cuanto qué actividades quiero practicar" con escala de respuesta

de tipo Likert de 7 puntos que oscila desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 7 (muy de acuerdo). La prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ($c^2 = 2417.01$, $gl = 120$; $p < .001$) y el estadístico Kaiser-Meyer-Olkin = .86.

Nivel 4 Ayuda y liderazgo. Se utilizó la *Escala de Evaluación del Líder deportivo* (Arce et al., 2008) que consta de 18 ítems agrupados en 3 factores: Empatía y responsabilidad ($\alpha = .89$), Asertividad ($\alpha = .79$) e Impulsividad ($\alpha = .80$). Con una escala de respuesta de tipo Likert de 10 puntos donde 0 (lo que nunca haces) y 10 (lo que siempre haces). Cuenta con un encabezado inicial “Durante la práctica deportiva...” Y como ejemplo de ítem “...escucho la opinión de los demás”. Muestra adecuados índices de bondad y ajuste ($c^2 = 1.63$, CFI = .96, NFI = .90, RMSEA = .064).

Nivel 5 Transferencia. Se utilizó la *Escala Multidimensional de Orientaciones hacia la Deportividad al contexto del fútbol alevín* (Lamoneda-Prieto et al., 2014) adaptada de la *Escala Multidimensional de Orientaciones a la Deportividad*, diseñada originalmente por Vallerand et al. (1997). Esta escala se compone de 21 ítems estructurados en dos subescalas: componentes de ética personal y componentes de ética social; y pide que los participantes respondan preguntas de tipo “¿Asistes rigurosamente a todos los entrenamientos y partidos (opción 5) o ¿faltas mucho (opción 1)?”. Las respuestas deben darse en una escala de tipo likert con 5 alternativas desde 1 (no se corresponde conmigo en lo absoluto) hasta 5 (se corresponde conmigo exactamente). La consistencia interna presenta una alfa de Cronbach .77, un KMO= .657 y prueba de esfericidad de Barlett: $c^2 = 688.5$; $gl = 210$ y $p = .000$.

2.6 Procedimiento

Se pidió permiso a las escuelas deportivas mediante una carta en la que se explicaban objetivos de investigación, cómo se realizaría la aplicación de los

instrumentos, el uso confidencial y académico de los datos obtenidos, así como el consentimiento por parte de los padres de familia.

En cuanto a los participantes del programa EVES (Escuela en Valores de Escobedo) se contactó a las autoridades del deporte en el municipio de Escobedo, Nuevo León, donde se les dio a conocer el propósito del presente trabajo y se les pidió su autorización para poderlo desarrollar. Una vez aceptado, se tuvo una primera reunión con los jefes de sector para realizar la presentación del proyecto, su alcance y aplicación práctica para la coordinación de deportes; en dicha reunión se explicó el proceso para aplicar las encuestas en una muestra piloto de 80 participantes. Esto permitió identificar errores tanto del administrador como del entendimiento del cuestionario, así como la eliminación de algunos ítems con peso factorial no adecuado.

La escala fue aplicada en dos modalidades: en lápiz y papel a través de los instructores en grupos pequeños con las indicaciones precisas para que los participantes pudieran responder a cada una de las preguntas, en caso de tener duda se intentó aclarar de manera específica sin influir en las respuestas; este proceso se llevó a cabo en la Dirección de Deportes del Municipio de Escobedo y la escuela de fútbol Pumas filial Xalapa, Veracruz. La segunda modalidad fue a través de la plataforma *Google Forms*, ya que ante la imposibilidad de continuar su aplicación de manera presencial por la pandemia de la Covid-19 surgió la necesidad de aplicarlo digitalmente. Otra de las escuelas de fútbol participantes que aplican el MRPS es la organización no gubernamental (ONG) Fútbolmás, de igual manera se contactó a las autoridades siguiendo el mismo procedimiento que en el municipio de Escobedo, N. L., con la diferencia de aplicarlo de forma digital a través de los propios entrenadores.

El proyecto tuvo un número de registro ante la Coordinación de Investigación de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León (REPRIN-FOD-47).

2.7 Análisis Estadístico

Los datos se analizaron mediante el programa estadístico SPSS v.25 y LISREL 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2006), que permitieron realizar diferentes técnicas estadísticas para cumplir con los objetivos del estudio.

Para los instrumentos utilizados, en un primer momento se llevó a cabo la depuración y calidad de los datos, después, se obtuvieron datos descriptivos como la media, desviación típica, correlación ítem-total y el alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). Enseguida se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) utilizando la matriz de correlaciones KMO y prueba de esfericidad de Bartlett, mediante el método de extracción de ejes principales, utilizando un criterio de rotación oblicua (Promax, kappa = 4).

Por último, se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio (AFC), para ello se realizó atendiendo la naturaleza ordinal de las variables, se seleccionaron como input las matrices de correlaciones policóricas y de covarianza asintóticas. Un coeficiente $\chi^2/g.l$ inferior a 3.0 representa un buen ajuste del modelo (Kline, 2005). Los índices de CFI y NNFI por encima de .90 indican un ajuste aceptable (Hu y Bentler, 1999), para la RMSEA, se consideran valores satisfactorios menores a .05 y aceptables valores inferiores a .08 (Llorent-Segura et al., 2014). Debido a que los datos no mostraron normalidad, se procedió a realizar pruebas no paramétricas, específicamente comparaciones mediante la U de Mann-Witney y correlaciones con la S de Spearman. Se calculó un modelo de regresión lineal simple con método de entrada "Enter" para predecir el efecto de la Empatía y Autonomía sobre la Responsabilidad Personal y Social.

Capítulo III. Resultados

3. Resultados

En este capítulo se presenta, en primer lugar, los resultados del análisis factorial exploratorio y confirmatorio de los instrumentos utilizados para evaluar los niveles de del Modelo de Responsabilidad Personal y Social, los análisis preliminares realizados para examinar las propiedades psicométricas de los instrumentos del estudio; posteriormente, se muestran los análisis descriptivos y diferenciales por categorías de las distintas variables introducidas; y en tercer lugar, se presentan los análisis inferenciales realizados entre las distintas variables.

3.1 Propiedades Psicométricas de los Instrumentos

Respecto al objetivo específico número uno referente al análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos, en la tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de los diferentes ítems que componen el instrumento de Conductas que alteran la convivencia en la clase de Educación Física (CACEF).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos

Ítems	M	DT	Asimetría	Error típico	Curtosis	Error típico
1	1.51	.921	2.02	.113	3.84	.225
2	1.27	.691	2.55	.113	10.2	.225
3	1.33	.711	2.55	.113	7.54	.225
4	1.39	.748	2.11	.113	4.60	.225
5	1.09	.401	4.94	.113	27.34	.225
6	1.22	.609	3.24	.113	12.03	.225
7	1.40	.755	2.09	.113	4.65	.225
8	1.76	1.37	1.59	.113	.996	.225

Nota: N= 469*

A continuación en la tabla 4 se presenta la estimación de los indicadores que determinan sus criterios de pertinencia.

Tabla 4

Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio (AFE)

Criterios	CACEF
KMO	.684
Sig.	.000
Prueba de esfericidad de Bartlett	362.078

En la tabla 5 se muestra la estructura factorial del CACEF, donde se observa la distribución de los ítems en cada factor resultante. Los pesos cargan en dos factores: Conductas violentas (ítems 1,2,3,8) y Conductas de indisciplina (ítems 4, 5, 6, 7).

Tabla 5

Organización de la estructura factorial rotada, comunalidades, auto-valores y porcentajes de varianza explicada (por factor y total)

Ítems	Factores		Comunalidades
	CV	CI	
2	.825		.688
1	.755		.602
3	.739		.587
8	.390		.152
5		.828	.687
6		.797	.634
7		.612	.434
4		.348	.229
Valores eigen	2.67	1.34	
% de varianza	33.44	16.74	50.18

En la tabla 6, se presenta la fiabilidad del cuestionario utilizando un análisis de consistencia interna de cada factor, donde se muestran valores bajos de Alfa de Cronbach.

Tabla 6

Fiabilidad del instrumento

Factores	Número de elementos (ítems)	Alfa de Cronbach
1. Conductas violentas	4	.577
2. Conductas de indisciplina	4	.542

El Análisis Factorial permite observar la pertinencia o bondad de ajustes del modelo

teórico, el cual representa la relación entre las variables estudiadas. De acuerdo con Jöreskog y Sörbom (1989) para comprobar dicho ajuste entre el modelo teórico y la matriz de datos, se utilizan índices de bondad y parsimonia como GFI, AGFI, CFI, NNFI; los índices utilizados para diagnosticar y evaluar el ajuste de los modelos fueron el chi cuadrado, los grados de libertad y la razón de chi-cuadrado/gl así como el índice de error RMSEA (Tabla 7).

Tabla 7

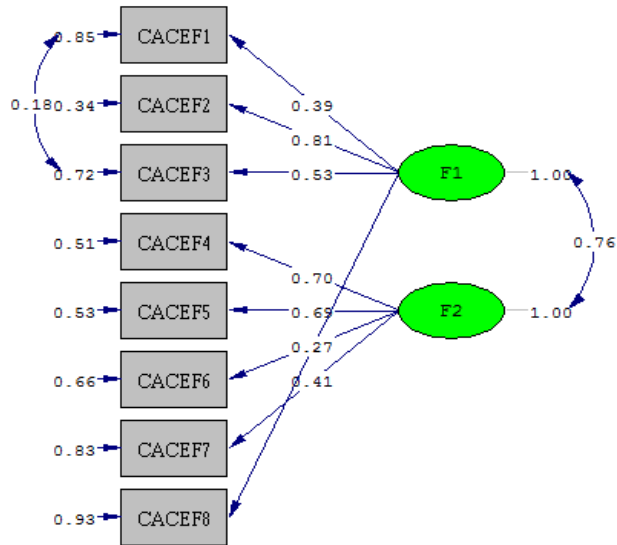
Índice de ajuste y error del cuestionario CACEF

Criterios	Valores
RMSEA	0.040
GFI	0.97
AGFI	0.95
CFI	0.99
NNFI	0.98
Grados de libertad (gl)	18
Chi-cuadrado	24.61
Chi-cuadrado/gl	1.36

En la figura 2, se muestra la asociación que existe entre cada uno de los ítems y estos con los factores (variables latentes), así como la relación entre los propios factores.

Figura 2

Estructura factorial del cuestionario CACEF



Chi-Square=24.61, df=18, P-value=0.13615, RMSEA=0.040

A continuación en la tabla 8 se presentan los estadísticos descriptivos de los diferentes ítems que componen el instrumento de Violencia escolar.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos

Ítems	M	DT	Asimetría	Error típico	Curtosis	Error típico
3	1.20	.736	2.92	.113	9.76	.225
4	1.31	.783	2.90	.113	8.90	.225
5	1.26	.728	3.25	.113	11.4	.225
6	1.44	.862	2.09	.113	4.10	.225
7	1.13	.521	5.16	.113	30.2	.225
8	1.33	.748	2.55	.113	6.83	.225
9	1.52	.916	1.92	.113	3.48	.225
10	1.17	.570	3.87	.113	17.0	.225
11	1.27	.703	2.88	.113	8.69	.225
12	2.48	1.31	.497	.113	-.728	.225

Nota: N= 469*

En la tabla 9 se presenta la estimación de los indicadores que determinan sus criterios de pertinencia.

Tabla 9

Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio (AFE)

Criterios	Violencia escolar
KMO	.845
Sig.	.000
Prueba de esfericidad de Bartlett chi-cuadrado	1104.759

En la tabla 10 se muestra la estructura factorial del cuestionario de Violencia Escolar, donde se observa la distribución de los ítems en cada factor resultante. Los pesos cargan en dos factores: Violencia observada (ítems 3,4,5,7,10) y Violencia sufrida (ítems 8, 9, 11, 12, 6).

Tabla 10

Organización de la estructura factorial rotada, comunalidades, auto-valores y porcentajes de varianza explicada (por factor y total)

Ítems	Factores		Comunalidades
	VO	VS	
3	.856		.734
4	.810		.664
5	.807		.753
7	.632		.488
10	.555		.543
8		.800	.712
9		.799	.676
11		.766	.648
12		.749	.562
6		.484	.452
Valores eigen	4.72	1.50	
% de varianza	47.21	15.08	62.30

La tabla 11 presenta la fiabilidad del cuestionario utilizando un análisis de consistencia interna de cada factor, donde se muestran valores aceptables de Alpha de Cronbach.

Tabla 11

Fiabilidad del instrumento

Factores	Número de elementos (ítems)	Alfa de Cronbach
----------	--------------------------------	------------------

1. Violencia sufrida	5	.836
2. Violencia observada	5	.796

La tabla 12 muestra los índices de bondad, parsimonia y error, entre el modelo teórico y la matriz de datos.

Tabla 12

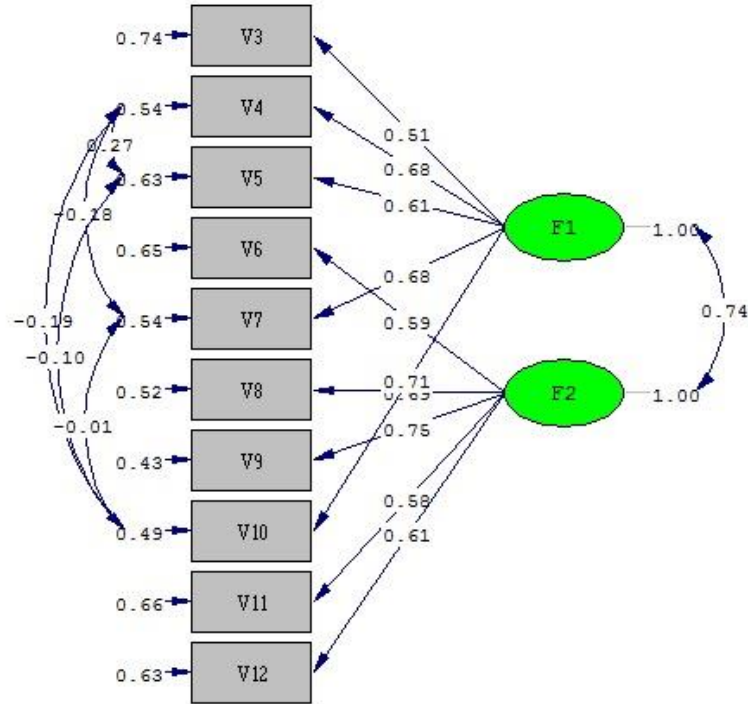
Índice de ajuste y error del cuestionario Violencia escolar

Criterios	Valores
RMSEA	0.10
GFI	0.92
AGFI	0.85
CFI	0.95
NNFI	0.92
Grados de libertad (gl)	29
Chi-cuadrado	100.52
Chi-cuadrado/gl	3.46

En la figura 3, se muestra la asociación que existe entre cada uno de los ítems y estos con los factores (variables latentes), así como la relación entre los propios factores.

Figura 3

Estructura factorial del cuestionario de Violencia Escolar



Chi-Square=100.81, df=29, P-value=0.00000, RMSEA=0.103

En la tabla 13 se presentan los estadísticos descriptivos de los diferentes ítems que componen el Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos

Ítems	M	DT	Asimetría	Error típico	Curtosis	Error típico
1	5.45	1.26	-2.59	.113	5.76	.225
2	5.64	1.16	-3.45	.113	10.65	.225
3	5.25	1.23	-2.02	.113	3.75	.225
4	4.89	1.17	-1.59	.113	2.82	.225
5	5.31	1.24	-2.11	.113	3.93	.225
6	5.02	1.34	-1.50	.113	1.70	.225
7	5.36	1.16	-2.33	.113	5.38	.225
8	5.47	1.14	-2.64	.113	6.75	.225
9	5.59	1.06	-3.20	.113	10.12	.225
10	5.40	1.21	-2.34	.113	5.05	.225
11	5.39	1.13	-2.34	.113	5.46	.225
12	5.63	1.33	-3.45	.113	11.43	.225
13	5.51	1.07	-2.79	.113	7.30	.225

Nota: N= 469*

En la tabla 12 se presenta la estimación de los indicadores que determinan sus criterios de pertinencia.

Tabla 14

Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio (AFE)

Criterios	Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social
KMO	.927
Sig.	.000
Prueba de esfericidad de Bartlett chi-cuadrado	3122.360

En la tabla 15 se muestra la estructura factorial del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social, donde se observa la distribución de los ítems en un solo factor.

Tabla 15

Organización de la estructura factorial rotada, comunalidades, auto-valores y porcentajes de varianza explicada (por factor y total)

Ítems	Factor	Comunalidades
12	.902	.727
9	.895	.716
13	.872	.726
1	.853	.563
11	.852	.689
3	.852	.498
8	.849	.691
2	.846	.721
7	.831	.801
5	.830	.643
10	.802	.726
4	.750	.813
6	.706	.761
Valor eigen		
% de varianza	9.07	69.79

En la tabla 16, se presenta la fiabilidad del cuestionario utilizando un análisis de consistencia interna de cada factor, donde se muestran valores aceptables de Alpha de Cronbach.

Tabla 16

Fiabilidad del instrumento

Factores	Número de elementos (ítems)	Alfa de Cronbach
1. Responsabilidad Personal y Social	13	.934

La tabla 17 muestra los índices de bondad, parsimonia y error, entre el modelo teórico y la matriz de datos.

Tabla 17

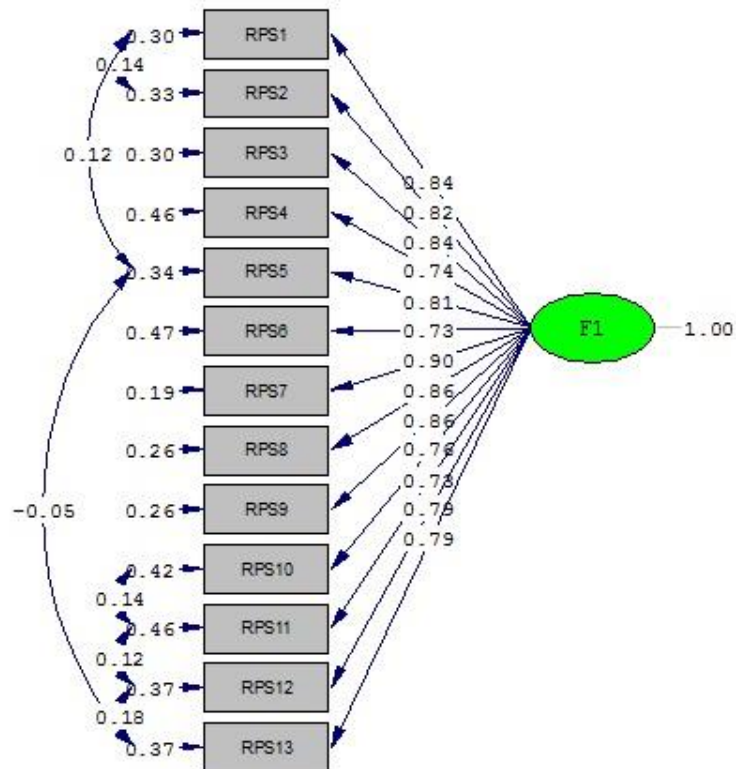
Índice de ajuste y error del cuestionario Responsabilidad Personal y Social

Criterios	Valores
RMSEA	0.12
GFI	0.86
AGFI	0.78
CFI	0.98
NNFI	0.97
Grados de libertad (gl)	59
Chi-cuadrado	234.87
Chi-cuadrado/gl	3.98

En la figura 4, se muestra la asociación que existe entre cada uno de los ítems y estos con los factores (variables latentes), así como la relación entre los propios factores.

Figura 4

Estructura factorial del cuestionario de Responsabilidad Personal y Social



-Square=248.61, df=59, P-value=0.00000, RMSEA=0.118

En la tabla 18 se presentan los estadísticos descriptivos de los diferentes ítems que componen el Cuestionario de Metas Sociales.

Tabla 18

Estadísticos descriptivos

Ítems	M	DT	Asimetría	Error típico	Curtosis	Error típico
1	6.46	1.44	-3.06	.113	8.41	.225
2	6.39	1.22	-2.67	.113	7.69	.225
3	6.57	1.14	-3.51	.113	12.71	.225
4	6.33	1.28	-2.43	.113	6.14	.225
5	6.43	1.26	-2.84	.113	8.17	.225
6	6.41	1.31	-2.71	.113	7.18	.225
7	6.52	1.14	-3.18	.113	10.81	.225
8	6.49	1.21	-3.11	.113	9.99	.225
9	5.92	1.84	-1.80	.113	2.00	.225
10	6.01	1.55	-1.79	.113	2.67	.225
11	5.66	1.76	-1.33	.113	.910	.225

Nota: N= 469*

En la tabla 19 se presenta la estimación de los indicadores que determinan sus criterios de pertinencia.

Tabla 19

Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio (AFE)

Criterios	Cuestionario de Metas Sociales
KMO	.928
Sig.	.000
Prueba de esfericidad de Bartlett chi-cuadrado	1523.800

En la tabla 20 se muestra la estructura factorial del Cuestionario de Metas Sociales, donde se observa la distribución de los ítems en cada factor resultante. Los pesos cargan en un solo factor.

Tabla 20

Organización de la estructura factorial rotada, comunalidades, auto-valores y porcentajes de varianza explicada (por factor y total)

Ítems	Factor	Comunalidades
7	.855	.732
6	.840	.706
8	.835	.697
4	.824	.678
3	.818	.669
2	.759	.577
10	.676	.456
1	.675	.456
5	.675	.455
11	.672	.452
9	.582	.338
Valores eigen % de varianza	6.21	56.50

Respecto a la fiabilidad del instrumento, el cuestionario de Metas Sociales muestra un valor aceptable de coeficiente alfa ($\alpha = .96$).

La tabla 21 muestra los índices de bondad, parsimonia y error, entre el modelo teórico y la matriz de datos.

Tabla 21

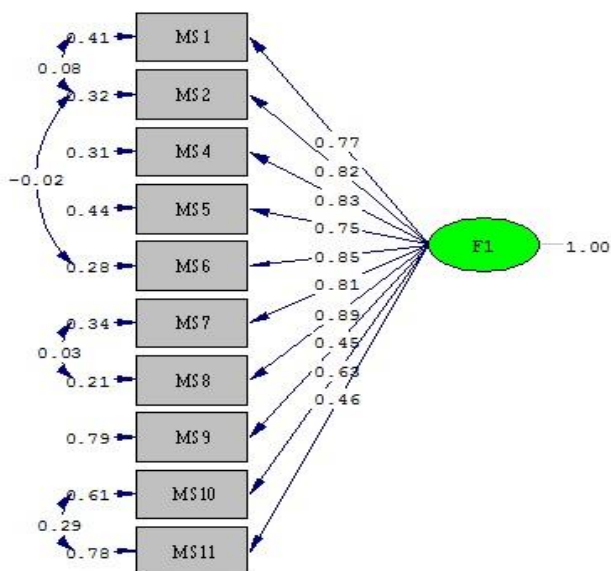
Índice de ajuste y error del cuestionario Metas Sociales

Criterios	Valores
RMSEA	0.07
GFI	0.94
AGFI	0.89
CFI	0.99
NNFI	0.98
Grados de libertad (gl)	31
Chi-cuadrado	75.72
Chi-cuadrado/gl	2.44

En la figura 5, se muestra la asociación que existe entre cada uno de los ítems y estos con los factores (variables latentes), así como la relación entre los propios factores.

Figura 5

Estructura factorial del cuestionario de Metas Sociales



Chi-Square=75.72, df=31, P-value=0.00001, RMSEA=0.079

En la tabla 22 se presentan los estadísticos descriptivos de los diferentes ítems del factor Autonomía perteneciente a la *Escala Mexicana de Satisfacción a las Necesidades Psicológicas Básicas en la Educación Física* (ESNPB-EF).

Tabla 22

Estadísticos descriptivos

Ítems	M	DT	Asimetría	Error típico	Curtosis	Error típico
1	4.85	2.23	-.704	.113	-.952	.225
2	5.58	1.84	-1.23	.113	.487	.225
3	6.16	1.60	-2.13	.113	3.65	.225
4	6.28	1.42	-2.40	.113	5.57	.225
5	5.93	1.66	-1.80	.113	2.55	.225
6	5.70	1.79	-1.50	.113	1.33	.225

Nota: N= 469*

En la tabla 23 se presenta la estimación de los indicadores que determinan sus criterios de pertinencia.

Tabla 23

Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio (AFE)

Criterios	Autonomía
KMO	.789
Sig.	.000
Prueba de esfericidad de Bartlett chi-cuadrado	573.477

En la tabla 24 se muestra la estructura factorial de Autonomía perteneciente a la *Escala Mexicana de Satisfacción a las Necesidades Psicológicas Básicas en la Educación Física* (ESNPB-EF) donde se observa la distribución de los ítems.

Tabla 24

Organización de la estructura factorial rotada, comunalidades, auto-valores y porcentajes de varianza explicada (por factor y total)

Ítems	Factor	Comunalidades
6	.816	.667
2	.787	.619
3	.770	.593
5	.770	.592
1	.699	.489

4	.650	.422
Valores eigen % de varianza	3.38	56.37

Respecto a la fiabilidad del instrumento, el factor de Autonomía de la *Escala Mexicana de Satisfacción a las Necesidades Psicológicas Básicas en la Educación Física* (ESNPB-EF) muestra un valor aceptable de coeficiente alfa ($\alpha = .83$).

La tabla 25 muestra los índices de bondad, parsimonia y error, entre el modelo teórico y la matriz de datos.

Tabla 25

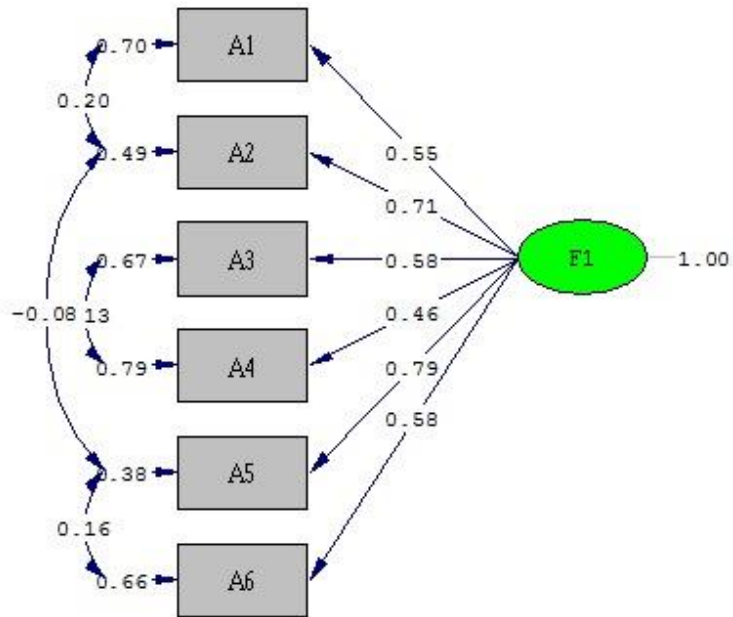
Índice de ajuste y error de la escala de Autonomía

Criterios	Valores
RMSEA	0.047
GFI	0.99
AGFI	0.95
CFI	1.0
NNFI	1.0
Grados de libertad (gl)	5
Chi-cuadrado	7.58
Chi-cuadrado/gl	1.51

En la figura 6, se muestra la asociación que existe entre cada uno de los ítems y estos con los factores (variables latentes), así como la relación entre los propios factores.

Figura 6

Estructura factorial escala de la escala de Autonomía



Chi-Square=7.58, df=5, P-value=0.18082, RMSEA=0.047

En la tabla 26 se presentan los estadísticos descriptivos de los diferentes ítems que componen la *Escala de Evaluación del Líder Deportivo*.

Tabla 26

Estadísticos descriptivos

Ítems	M	DT	Asimetría	Error típico	Curtosis	Error típico
1	8.78	2.03	-1.96	.113	3.51	.225
2	8.65	1.93	-1.81	.113	3.31	.225
3	8.58	1.97	-1.76	.113	3.00	.225
4	8.83	1.89	-2.06	.113	4.18	.225
5	8.72	1.96	-1.86	.113	3.36	.225
6	9.09	1.79	-2.45	.113	6.13	.225
7	8.68	2.02	-1.87	.113	3.23	.225
8	8.79	1.90	-2.13	.113	4.63	.225
9	8.27	2.10	-1.40	.113	1.73	.225
10	8.62	1.85	-1.69	.113	2.96	.225
11	8.65	1.97	-1.95	.113	3.89	.225
12	8.47	2.12	-1.78	.113	3.23	.225

13	8.08	2.32	-1.39	.113	1.47	.225
14	6.73	2.94	-.673	.113	-.583	.225
15	5.98	3.13	-.344	.113	-1.08	.225
16	4.75	3.13	.121	.113	-1.21	.225
17	4.62	3.22	.177	.113	-1.32	.225
18	5.37	3.22	-.087	.113	-1.27	.225

Nota: N= 469*

En la tabla 27 se presenta la estimación de los indicadores que determinan sus criterios de pertinencia.

Tabla 27

Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio (AFE)

Criterios	Escala de Evaluación del Líder Deportivo
KMO	.930
Sig.	.000
Prueba de esfericidad de Bartlett chi-cuadrado	3456.549

En la tabla 28 se muestra la estructura factorial perteneciente *Escala de Evaluación del Líder Deportivo* donde se observa la distribución de los ítems en cada factor resultante. Los pesos cargan en dos factores: Empatía y Responsabilidad (4, 2, 1, 6, 8, 5, 3, 7, 10) Asertividad (9, 11, 12, 13, 14) Impulsividad (ítems 15, 16, 17, 18).

Tabla 28

Organización de la estructura factorial rotada, comunalidades, auto-valores y porcentajes de varianza explicada (por factor y total)

Ítems	ER	Factores		Comunalidades
		I	A	
4	.876			.777
2	.858			.783
1	.852			.759
6	.847			.787
8	.844			.801
5	.840			.754
3	.806			.724
7	.776			.715
10	.699			.695
17		.898		.812
16		.889		.790

18		.781		.616
15		.738		.630
13			.723	.720
12			.697	.741
11			.654	.780
9			.576	.649
14			.557	.551
Valores eigen % de varianza	9.04 50.22	3.03 16.88	1.00 5.57	72.68

En la tabla 29, se presenta la fiabilidad del cuestionario utilizando un análisis de consistencia interna de cada factor, donde se muestran valores aceptables de Alfa de Cronbach.

Tabla 29

Fiabilidad del instrumento

Factores	Número de elementos (ítems)	Alfa de Cronbach
1. Empatía y Responsabilidad	9	.957
2. Asertividad	5	.843
3. Impulsividad	4	.855

La tabla 30 muestra los índices de bondad, parsimonia y error, entre el modelo teórico y la matriz de datos.

Tabla 30

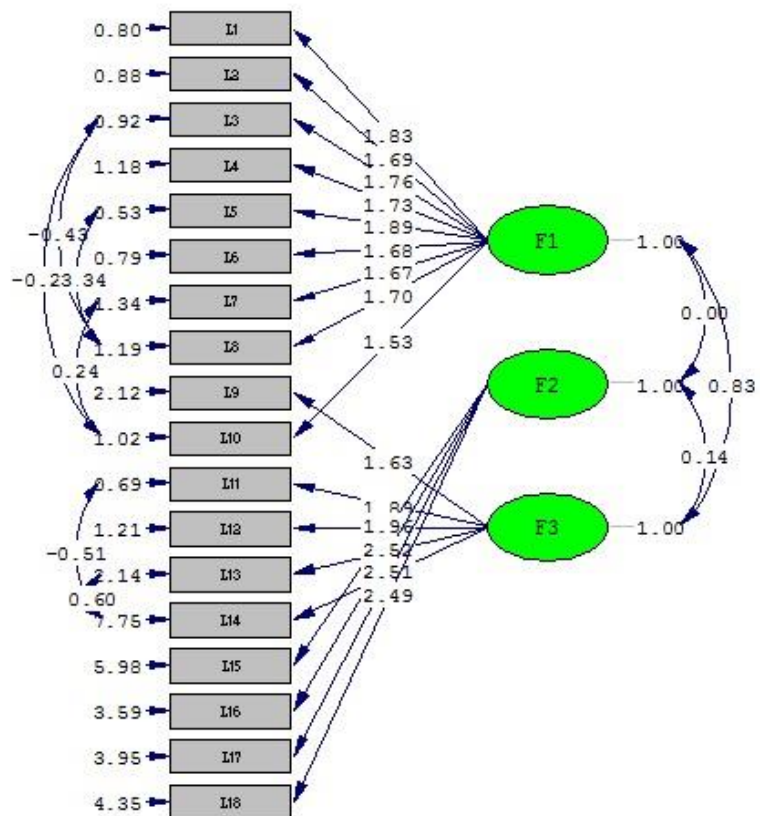
Índice de ajuste y error de la escala de Líder Deportivo

Criterios	Valores
RMSEA	0.092
GFI	0.85
AGFI	0.79
CFI	0.97
NNFI	0.96
Grados de libertad (gl)	126
Chi-cuadrado	371.84

En la figura 7, se muestra la asociación que existe entre cada uno de los ítems y estos con los factores (variables latentes), así como la relación entre los propios factores.

Figura 7

Estructura factorial de la Escala de Evaluación del Líder Deportivo



Chi-Square=371.84, df=126, P-value=0.00000, RMSEA=0.092

La tabla 31 presenta los estadísticos descriptivos de los diferentes ítems que componen la *Escala Multidimensional de Orientaciones hacia la Deportividad al contexto del fútbol alevín*.

Tabla 31

Estadísticos descriptivos

Ítems	M	DT	Asimetría	Error típico	Curtosis	Error típico
1	4.05	1.39	-1.23	.158	.039	.315
2	4.30	1.20	-1.64	.158	1.43	.315
3	4.29	1.21	-1.61	.158	1.26	.315
4	4.07	1.43	-1.30	.158	.165	.315
5	4.50	1.03	-2.17	.158	3.76	.315
6	4.14	1.37	-1.42	.158	.544	.315
7	4.30	1.15	-1.68	.158	1.91	.315
8	4.08	1.48	-1.34	.158	.149	.315
9	4.45	1.08	-2.14	.158	3.66	.315
10	4.56	.965	-2.40	.158	5.01	.315
11	4.40	1.16	-1.97	.158	2.71	.315
12	4.29	1.26	-1.69	.158	1.54	.315
13	4.25	1.21	-1.66	.158	1.71	.315
14	4.27	1.23	-1.65	.158	1.48	.315
15	4.37	1.15	-1.90	.158	2.55	.315
16	3.92	1.46	-1.08	.158	-.327	.315
17	4.10	1.37	-1.34	.158	.332	.315
18	4.27	1.21	-1.64	.158	1.55	.315
19	4.02	1.43	-1.20	.158	-.043	.315
20	4.20	1.28	-1.49	.158	.918	.315
21	4.20	1.32	-1.56	.158	1.05	.315

Nota: N= 469*

En la tabla 32 se presenta la estimación de los indicadores que determinan sus criterios de pertinencia.

Tabla 32

Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio (AFE)

Criterios	<i>Escala Multidimensional de Orientaciones hacia la Deportividad</i>
KMO	.895
Sig.	.000
Prueba de esfericidad de Bartlett chi-cuadrado	1454.823

En la tabla 33 se muestra la estructura factorial perteneciente a la *Escala Multidimensional de Orientaciones hacia la Deportividad al contexto del fútbol alevín* donde se observa la distribución de los ítems en cada factor resultante. Los pesos

cargan en dos factores: Componentes Sociales (ítems 11, 9, 15, 6, 10, 14, 7, 13, 16) Esfuerzo (ítems 3, 1, 2,) y Desinterés (18, 19, 20, 21).

Tabla 33

Organización de la estructura factorial rotada, comunalidades, auto-valores y porcentajes de varianza explicada (por factor y total)

Ítems	Factores			Comunalidades
	CS	D	E	
11	.789			.674
9	.734			.566
15	.694			.597
6	.669			.461
10	.655			.569
14	.641			.577
7	.637			.502
13	.615			.512
16	.519			.416
21		.760		.624
19		.744		.623
20		.667		.514
18		.590		.446
1			.772	.607
2			.739	.624
3			.739	.635
Valores eigen	6.26	1.41	1.27	
% de varianza	39.13	8.85	7.93	55.92

En la tabla 34, se presenta la fiabilidad del cuestionario utilizando un análisis de consistencia interna de cada factor, donde se muestran valores aceptables de Alpha de Cronbach.

Tabla 34

Fiabilidad del instrumento

Factores	Número de elementos (ítems)	Alfa de Cronbach
1.Componentes sociales	9	.877

2. Desinterés	4	.732
3.Esfuerzo	3	.701

La tabla 35 muestra los índices de bondad, parsimonia y error, entre el modelo teórico y la matriz de datos.

Tabla 35

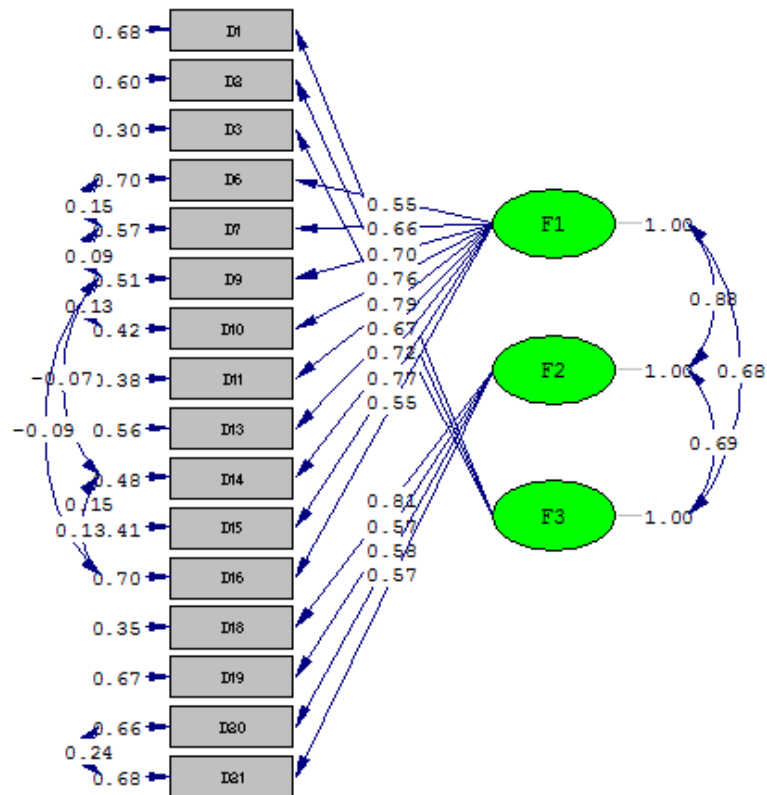
Índice de ajuste y error de la escala de Deportividad

Criterios	Valores
RMSEA	0.021
GFI	0.95
AGFI	0.92
CFI	1.00
NNFI	1.00
Grados de libertad (gl)	93
Chi-cuadrado	102.92
Chi-cuadrado/gl	1.10

En la figura 8, se muestra la asociación que existe entre cada uno de los ítems y estos con los factores (variables latentes), así como la relación entre los propios factores.

Figura 8

Estructura factorial escala de Orientaciones hacia la Deportividad



Chi-Square=102.92, df=93, P-value=0.22621, RMSEA=0.021

3.2 Estadísticos Descriptivos de la Población Estudiada

De un total de 469 participantes se observa en la tabla 36 que en el grupo uno que se entrana bajo el MRPS, más de la mitad total de la muestra son hombres con un 77.2% y de igual forma en el grupo dos con un 65.5%.

Tabla 36

Sexo

Grupo	1		2	
Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	183	77.2	152	65.5

Mujer	54	22.8	80	34.5
Total	237	100.0	232	100.0

Los participantes tienen una edad comprendida entre los 10 y 18 años ($M_{edad} = 11.68$, $DT = 1.84$) se observa en la tabla 37 con mayor frecuencia el grupo de 10 a 12 años con un 63%.

Tabla 37

Edad

Grupo	1		2	
Edad	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
10-12	149	62.9	19	8.2
13-15	86	36.3	114	49.1
16-18	2	.8	99	42.7
Total	237	100.0	232	100.0

En la tabla 38 se observa la escolaridad de los participantes, en el grupo uno la mayoría estudia en primaria y secundaria, y en el grupo dos en bachillerato.

Tabla 38

Escolaridad

Grupo	1		2	
Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	109	46.0	6	82.6
Secundaria	125	52.7	77	33.2
Bachillerato	3	1.3	113	48.7
Profesional	0	0	36	15.5
Total	237	100.0	232	100.0

3.3 Comparación de los Factores

Respecto al objetivo específico número tres que refiere la comparación de medias de los distintos factores respecto al grupo, sexo y escolaridad, se realizó la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados revelaron que existen diferencias significativas entre los factores y el grupo en el que entrenan (Ver tabla 39).

Tabla 39

Comparación de factores por grupo

	MRPS (n=237)	No MRPS (n=232)	U	p	g de Hedges
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)			
Conductas Violentas	2(1)	2(1)	25494	.097	0.066
Conductas de indisciplina	1(3)	1(1)	24989	.047	0.339
Experiencia personal de sufrir violencia	1(4)	1(2)	24738	.027	0.053
Violencia Observada	1.4(4)	1.4(3)	26180	.364	0.209
Responsabilidad	5.6(5)	5.7(5)	24060	.019	0.290
Metas Sociales	6.5(6)	6.6(6)	24172	.023	0.196
Autonomía	6.1(7)	6(6)	26600	.542	0.012
Empatía y responsabilidad	9.1(8)	9.4(10)	21821	<.001	0.401
Asertividad	8.4(8)	8.4(10)	26916	.694	0.065
Impulsividad	6.5(9)	3.5(10)	11698	<.001	1.140
Esfuerzo Personal	4.6(4)	4.6(4)	25657	.194	0.017
Desinterés	4.5(4)	4(4)	22437	<.001	0.277

Componentes Sociales	4.5(3)	4(4)	19269	<.001	0.551
----------------------	--------	------	-------	-------	-------

En relación al sexo, se observaron diferencias significativas en las variables de Conductas violentas, Impulsividad, y Deportividad siendo mayores en los hombres respecto a las mujeres; por el contrario, los niveles de Responsabilidad y Empatía fueron menores (Ver tabla 40).

Tabla 40

Comparación de factores por sexo

	Mujeres (n=134)	Hombres (n=335)	U	p	g de Hedges
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)			
Conductas Violentas	2(1)	2(1)	17975	<.001	0.408
Conductas de indisciplina	1(2)	1(3)	22137	.787	0.151
Experiencia personal de sufrir violencia	1(1)	1(4)	20805	.146	0.146
Violencia Observada	1.4(3)	1.4(4)	19918	.053	0.178
Responsabilidad Personal	5.8(5)	5.6(5)	18744	.005	0.278
Metas Sociales	6.7(4)	6.5(6)	19873	.051	0.237
Autonomía	6.1(5)	6(7)	20435	.128	0.196
Empatía y responsabilidad	9.5(7)	9.2(10)	16901	<.001	0.427
Asertividad	8.4(8)	8.4(10)	21093	.307	0.216
Impulsividad	4.5(10)	5.5(10)	19836	.049	0.196
Esfuerzo Personal	4.3(3)	4.6(4)	21109	.296	0.030
Desinteres	4(4)	4.25(4)	21661	.547	0.016

Componentes Sociales	4.1(4)	4.4(3)	18334	.002	0.300
----------------------	--------	--------	-------	------	-------

En la tabla 41 se muestran las comparaciones por nivel escolar. Se observaron diferencias significativas en las variables de Sufrir violencia, Violencia observada, Impulsividad y Deportividad con valores más altos en los participantes de Primaria y Secundaria, y menores valores de Responsabilidad, Autonomía y Empatía en comparación con los participantes de Bachillerato.

Tabla 41

Comparación de factores por nivel escolar

	Primaria (n=115)	Secundaria (n=202)	Bachillerato (n=116)	Profesional (n=36)	H	p
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)		
Conductas violentas	2(1)	2(1)	2(1)	2(1)	5.236	.155
Conductas de indisciplina	1(2)	1(3)	1(1)	1(.67)	4.388	.222
Experiencia personal de sufrir violencia	1(2)	1(4)	1(2)	1.2(2)	11.45	.010
Violencia Observada	1.4(4)	1.4(4)	1.4(3)	1.3(2)	19.22	<.001
Responsabilidad	5.6(5)	5.6(5)	5.8(5)	5.8(4)	9.396	.024
Metas Sociales	6.5(6)	6.6(6)	6.6(6)	6.5(5)	1.792	.617
Autonomía	5.8(6)	6.3(7)	6(6)	6.5(4)	15.50	<.001
Empatía	9.1(8)	9.2(8)	9.5(10)	9.6(4)	18.06	<.001
Asertividad	8.2(9)	8.4(8)	8.6(10)	8.5(6)	6.926	.074
Impulsividad	6(10)	6(10)	4(10)	3.5(9)	36.52	<.001
Esfuerzo	4.6(4)	4.6(4)	4.6(4)	4(4)	11.25	.010

Desinterés	4.5(4)	4.2(4)	4(4)	3.8(4)	9.722	0.21
Componentes Sociales	4.6(3)	4.3(4)	3.9(4)	3.4(4)	44.96	<.001

3.4 Correlación de Factores

De acuerdo al objetivo específico número tres, que establece determinar el grado de asociación entre los factores que evalúan los niveles de Responsabilidad Personal y Social, se muestran en la tabla 42 aquellos que tienen una correlación altamente significativa con dos asteriscos, y significativa con un asterisco. Se observa que los distintos factores de violencia se asocian negativamente con la Responsabilidad Personal y Social, metas sociales, y con la orientación hacia la deportividad.

Tabla 42
Correlaciones

	CV	CA	SV	VO	RP	MS	AUT	EYR	AS	IMP	EP	DES
CV	.380**											
CA	.000	.292**	.213**									
SV	.000	.000	.400**	.421**	.480**							
VO	.000	.000	.000	.000	.000							
RP	-.368**	-.365**	-.232**	-.405**	.502**							
MS	.000	.000	.000	.000	.000	.287**						
AUT	-.082	-.057	-.047	-.115*	.255**	.452**	.366**					
EYR	.076	.216	.308	.013	.000	.000	.000	.599**				
AS	-.183**	-.275**	-.095*	-.303**	.503**	.452**	.366**	.409**	.295**			
IMP	.000	.000	.040	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.295**		
EP	-.016	-.065	.031	-.117**	.225**	.269**	.409**	.599**	.028	.028	.295**	
DES	.733	.158	.502	.012	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.295**
	.074	.090	.068	.145**	-.022	.019	.198**	.028	.028	.028	.028	.295**

IMP	.109	.053	.141	.002	.631	.684	.000	.551	.000			
	-.103**	-.063	-.140**	-.089	.117*	.181**	.272**	.265**	.161**		.048	
EP	.025	.176	.002	.054	.011	.000	.000	.000	.000	.299		
	-.038	-.071	-.059	-.053	.091*	.135**	.276**	.163**	.171**	.107*	.405**	
DES	.409	.125	.203	.250	.049	.003	.000	.000	.000	.021	.000	
	-.114**	-.134**	-.137**	-.130**	.182**	.159**	.167**	.129**	.123**	.115*	.481**	.598**
CS	.013	.004	.003	.005	.000	.001	.000	.005	.008	.013	.000	.000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

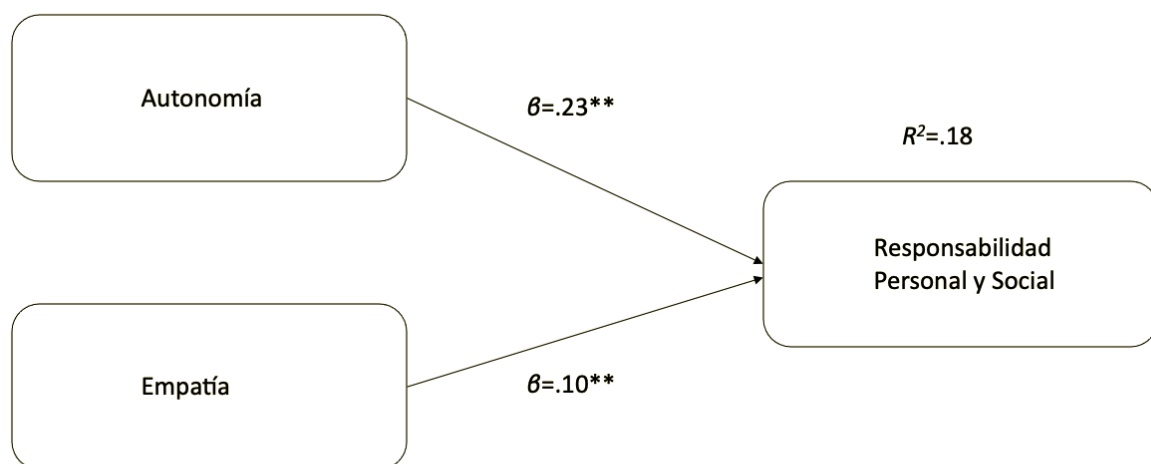
* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

3.5 Regresión Lineal

Se calculó un modelo de regresión lineal simple con método de entrada "Enter" para predecir el efecto de la Empatía y Autonomía sobre la Responsabilidad Personal y Social. La ecuación de regresión fue estadísticamente significativa $F(2,46)= 53.0$ $p= <.001$. El valor de la R^2 fue de .18 lo que indica que el 18% del cambio en la Responsabilidad Personal y Social puede ser explicado por el modelo de regresión que incluye la Empatía y la Autonomía.

Figura 9

Modelo de regresión lineal



** $p= <.001$

Capítulo IV. Discusión y Conclusiones

4. Discusión

En este capítulo se describe la discusión de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación, a través de los objetivos e hipótesis que se plantearon al inicio del estudio. Se discute en primer lugar los resultados referentes a la fiabilidad y validación de los instrumentos utilizados. Posteriormente se discuten las diferencias encontradas para cada una de las variables en función del grupo de participantes, sexo y escolaridad. Por último, se discutirán las correlaciones y el análisis de regresión lineal, comparándose con otras investigaciones donde se ha aplicado el MRPS de forma similar.

En resumen, el objetivo principal de este trabajo está enfocado al Modelo de Responsabilidad Personal y Social que puede definirse como un modelo sociodeportivo prevalente y actualmente aplicado en programas académicos y deportivos juveniles, demostrando efectos positivos para la educación en valores (Metzler, 2005; Petitpas et al., 2016). El propósito de este modelo es el uso del cuerpo, el movimiento, la actividad física, el deporte, los juegos, y otras actividades como herramientas para ayudar a los jóvenes a ser más responsables de sí mismos y del bienestar de los demás (Hellison, 2011).

Como se ha mencionado previamente, el modelo consta de distintos niveles que se deben de planificar para que el participante desarrolle los valores expresados en cada nivel, teniendo como objetivo final la transferencia de la responsabilidad aprendida en la práctica deportiva, hacia el contexto familiar y social.

Precisamente la evaluación del modelo y sus niveles, han sido objeto de estudio en la literatura, ya que, en un principio, los instrumentos de medición fueron entrevistas y testimonios (DeBusk y Hellison, 1989) sin embargo; no fue hasta que Li et al. (2008) diseñaron un cuestionario para evaluar el modelo en su conjunto; considerando dos factores: Responsabilidad personal y Responsabilidad social, que a la postre, fue traducido y validado al español por Escartí et al. (2011).

En ese sentido, otros autores han utilizado diversos cuestionarios para evaluar el MRPS, y medir variables como: juego duro, victoria, diversión, retroalimentación, retraso de la recompensa y autocontrol (Cecchini et al., 2003); orientaciones al ego y a la tarea en el deporte, climas motivacionales (Beacham et al., 2006); percepción de éxito y actitudes de *fair play* (Cecchini et al., 2007); comportamientos sociales y antisociales (Balderson y Martin, 2011); así como la responsabilidad personal y social (Bean y Forneris, 2015; Caballero et al. 2015; Escartí et al., 2010; 2011; Sánchez-Alcaráz et al., 2012; 2013). Por lo que, en el siguiente apartado, se discute la adaptación de los instrumentos seleccionados para la presente investigación.

4.1 Adaptación de los Instrumentos

Respecto a la adaptación de los instrumentos, para medir el ajuste de los modelos confirmatorios, se han utilizado índices absolutos y relativos (Bentler, 2006; Markland, 2007). En los índices absolutos se utilizó el valor p relacionado con el estadístico de chi cuadrado (X^2) y la razón entre X^2 y los grados de libertad (gl) considerando valores debajo de 2.0 como satisfactorios para el ajuste de un modelo (Tabachnik y Fidell, 2007).

Así mismo, se ha medido el valor de GFI (índice de bondad de ajuste) NFI (índice de ajuste normalizado) y CFI (índice de ajuste comparativo), siendo los valores iguales o superiores a .90 aceptables para el ajuste de un modelo (Kaplan, 2000). Se recomienda también (Kline, 2005) la utilización del RMSEA (error de aproximación cuadrático medio) considerando un buen ajuste un valor menor a .07 (Steiger, 2007).

En esta investigación se utilizó el Cuestionario de Conductas que Alteran la Convivencia en la Clase de Educación Física-CACEF para evaluar las conductas y actitudes negativas consideradas en el nivel cero del MRPS. Para los factores de conductas violentas y conductas de indisciplina a través de valores de consistencia interna (alfa de Cronbach, fiabilidad compuesta y varianza media extraída) se reportaron bajos.

Los resultados del AFC para el cuestionario CACEF mostraron ajustes satisfactorios: $X^2 = 24.61$, $gl=18$, $X^2/gl=1.36$, $GFI=.99$, $CFI=.97$, $RMSEA=.04$. Estos resultados fueron similares pero inferiores a los obtenidos por Sánchez-Alcaráz et al. (2018) quiénes validaron dicho instrumento con estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria.

Así mismo, se utilizó la adaptación de Fernández-Baena et al. (2011) de la versión del *California School Climate and Safety Survey* (CSCSS) de Rossenblatt y Furlong (1997) para evaluar la violencia escolar entre iguales. La fiabilidad para los factores de conductas violentas y conductas de indisciplina fueron aceptables pero inferiores a los reportados por Sánchez-Alcaráz et al. (2020) en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria y tercero de secundaria. Así mismo, Fernández-Baena et al. (2011) reportaron valores similares de fiabilidad con una población de estudiantes de secundaria. En lo que respecta al AFC, se mostraron ajustes satisfactorios, con excepción en el error que muestra un valor alto: $X^2 = 100.32$, $gl=29$, $X^2/gl=3.46$, $GFI=.92$, $CFI=.95$, $RMSEA=.10$.

Por su parte, para medir la Responsabilidad Personal y Social correspondientes al nivel uno, se utilizó la traducción al español (Escartí et al., 2011) del *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (Li et al., 2008). La fiabilidad para los factores de a través de valores de consistencia interna fueron satisfactorios; sin embargo los valores del AFC mostraron valores poco satisfactorios y el error reporta un valor alto: $X^2 = 234.87$, $gl=59$, $X^2/gl=3.98$, $GFI=.86$, $CFI=.98$, $RMSEA=.12$.

Los valores de fiabilidad fueron superiores en comparación con algunos estudios como el de Bean y Forneris (2015) quienes emplearon el cuestionario a niñas adolescentes americanas; y con estudiantes de primaria y secundaria en población española (Escartí et al., 2010; 2011; Sánchez-Alcaráz et al., 2012; 2013).

En cuanto al segundo nivel, se utilizó la adaptación al español Escala de metas sociales en Educación Física (Moreno et al., 2007) de la original *Social Goal Scale-Physical Education* (Guan et al., 2006). La fiabilidad para los factores de relación y

responsabilidad, a través de valores de consistencia interna fueron aceptables y superiores a los reportados en su diseño por Moreno et al. (2007, 2008, 2012) así como los publicados por Baena y Granero (2015) y Juliá y Baena (2018) en poblaciones similares estudiantiles tanto de primaria como de secundaria. En cuanto al AFC se mostraron ajustes satisfactorios: $X^2 = 75.73$, $gl=31$, $X^2/gl=2.44$, $GFI=.94$, $CFI=.99$, $RMSEA=.007$.

Para el tercer nivel correspondiente a la Autonomía, se utilizó la subescala de satisfacción de la Autonomía perteneciente a la Escala Mexicana de Satisfacción a las Necesidades Psicológicas Básicas en la Educación Física (ESNPB-EF) (Zamarripa et al., 2017) adaptada de su versión original en inglés (Standage et al., 2005). La fiabilidad para los factores de relación y responsabilidad, a través de valores de consistencia interna fueron aceptables y con un ajuste satisfactorio en el AFC: $X^2 = 7.58$, $gl=5$, $X^2/gl=1.51$, $GFI=.99$, $CFI=1.0$, $RMSEA=.04$; similares a los reportados en su adaptación por Zamarripa et al. (2017).

Para evaluar el cuarto nivel denominado Ayuda y liderazgo, fue utilizada la Escala de Evaluación del líder deportivo (Arce et al., 2008). La fiabilidad para los factores de Responsabilidad y Asertividad e Impulsividad, a través de valores de consistencia interna fueron aceptables y similares a los obtenidos por Arce et al. (2008) con una muestra de adolescentes y adultos. Por su parte, los valores de ajuste para el AFC resultaron satisfactorios, a excepción del índice de error que muestra un valor alto: $X^2 = 371.84$, $gl=126$, $X^2/gl=2.95$, $GFI=.85$, $CFI=.97$, $RMSEA=.09$.

Por último, para el nivel cinco de transferencia, se utilizó la Escala Multidimensional de Orientaciones hacia la Deportividad al contexto del fútbol alevín (Lamoneda et al., 2014) adaptada de la Escala Multidimensional de Orientaciones a la Deportividad, diseñada originalmente por Vallerand et al. (1997). La fiabilidad para los factores de Componentes sociales, Desinterés y esfuerzo, a través de valores de consistencia interna fueron aceptables así como los valores de ajuste del modelo: $X^2 = 102.92$, $gl=93$, $X^2/gl=1.10$, $GFI=.95$, $CFI=1.0$, $RMSEA=.02$.

Dichos valores fueron mayores a los encontrados por Lamonedada-Prieto et al. (2014); Prieto (2017) y Lamonedada et al. (2015) en una población de futbolistas adolescentes. De igual forma, los resultados de la presente investigación fueron superiores a los reportados por Ortega et al. (2019) con basquetbolistas infantiles y juveniles.

4.2 Respecto a las Diferencias por Grupo, Sexo y Escolaridad

Atendiendo al tercer objetivo específico de ésta investigación, que fue comparar los distintos niveles del modelo por grupo, sexo y escolaridad; se encontraron diferencias significativas respecto a la comparación por grupos, donde los adolescentes que entrenaron bajo el MRPS mostraron menores niveles de Empatía, Responsabilidad, Metas Sociales, Violencia sufrida, y mayores de Impulsividad, y Deportividad, en comparación con el grupo que no entrena bajo la estructura del modelo. Por lo que, para dar respuesta a la primer hipótesis (H1), se rechaza que los participantes de las escuelas deportivas que usan el MRPS tienen niveles más altos de Responsabilidad en comparación con las otras escuelas deportivas.

Estos resultados difieren a los de algunos estudios (Walsh, 2007, Escartí et al., 2010) que mediante diseños experimentales, muestran que los grupos que reciben tratamiento a través del MRPS, mejoran algunas variables psicosociales, concretamente la Responsabilidad Personal y Social. En la presente investigación, si bien se mostraron diferencias significativas respecto al grupo que no entrena bajo el MRPS, éstas pudieran deberse a las edades de los participantes, ya que los pertenecientes al grupo que se entrena bajo el modelo, son jóvenes entre 10 y 12 años; mientras que en el grupo de comparación, tienen un rango de edad de 15 a 18 años. En ese sentido, la infancia media-tardía suele incluir a niños de 7 a 11 años, y la adolescencia temprana suele incluir a niños de 11 a 14 años, aunque es de resaltar que los niños progresan a través de las etapas de desarrollo a ritmos diferentes (Harter, 1999). Se han evidenciado sistemáticamente algunas diferencias entre estos grupos de edad. Por ejemplo, los cambios cognitivos dictan las bases que los jóvenes utilizan para juzgar su competencia deportiva. A medida que los

deportistas llegan a la infancia media y tardía, son cada vez más precisos en sus auto percepciones y tienen una tendencia a comparar sus habilidades con las de sus compañeros, mientras que los adolescentes tempranos desarrollan una sensibilidad aún mayor a las evaluaciones de sus compañeros y utilizan la habilidad, más que el esfuerzo, como parámetro de rendimiento (Horn y Hasbrook, 1987; Horn y Weiss, 1991).

Estudios longitudinales muestran que la autonomía aumenta desde la infancia media hasta la adolescencia tardía, a medida que los padres reducen gradualmente su participación en la toma de decisiones de sus hijos (Horn y Newton, 2019). Estos cambios propios de la infancia a la adolescencia, podrían explicar las diferencias en ambos grupos, aunque es importante señalar que los valores de Responsabilidad del grupo que se entrena con el MRPS son altos. Cabe mencionar que por la pandemia del Covid-19 y el confinamiento no se logró completar la intervención y una posible segunda medición; por ello, solo se compararon los grupos que utilizan y los que no utilizan el MRPS.

Respecto a la escolaridad, se aprecian valores similares a los grupos de edad; es decir, se observaron diferencias significativas en las variables de Sufrir violencia, Violencia observada, Impulsividad y Deportividad con valores más altos en los participantes de Primaria y Secundaria, y menores valores de Responsabilidad, Autonomía y Empatía en comparación con los participantes de Bachillerato. En ese sentido, cabe señalar que numerosos estudios que aplican el modelo se centran en niños y adolescentes de entre 6 a 13 años (Cecchini et al., 2003; DeBusk y Hellison, 1989; Hellison, 1993; Lifka, 1990; Sánchez-Alcaraz, et al., 2012; 2013; Wright et al., 2004) y pocos son los programas para adolescentes de 14 a 17 años (Georgiadis, 1990; Escartí et al., 2006).

Por tanto, son mínimos los estudios que comparan distintos rangos de edad; sin embargo, en lo que a nivel escolar se refiere, Sánchez-Alcaráz et al. (2013) mostraron que estudiantes de primaria reflejaron mejores niveles de Responsabilidad

pre y post intervención, en comparación con un grupo de estudiantes de secundaria, lo cual difiere de los hallazgos del presente estudio y de lo señalado por Hellison y Wright (2003) quienes coinciden en que los valores de Responsabilidad, Respeto y ayuda a los demás, son más desarrollados en la infancia que en la adolescencia.

Así mismo, algunos autores señalan un aumento progresivo de la agresividad y los comportamientos violentos y antisociales desde la primaria hasta la secundaria y cerca de la etapa de bachillerato (15-16 años) donde disminuye la impulsividad y existe una mejor asimilación de valores y normas (Döpfner et al., 1996). Dicha situación podría explicar que en la presente investigación, los participantes de mayor nivel escolar (Bachillerato) muestran menores niveles de Violencia observada e Impulsividad. Los hallazgos en este estudio apuntan a mayores niveles de Violencia observada en primaria y secundaria, en línea con otros estudios sobre Violencia escolar (Döpfner et al., 1996; Feltes, 1990; Fuchs et al., 1996; González-Pérez, 2007; Holtappels y Schubarth, 1996).

Por otro lado, la variable Deportividad mostró diferencias significativas en favor de los participantes de primaria y secundaria, en línea con las investigaciones de Cecchini et al. (2003; 2007), Gutiérrez (2008), Lamoneda et al. (2015), Méndez-Giménez et al. (2015), y Sánchez-Alcaráz et al. (2019), en las que los participantes de menor edad evidenciaron mayores niveles de Deportividad; en ese sentido, Stuart y Ebbeck (1995) señalan que los jugadores de mayor edad perciben que el contexto aprueba los comportamientos antideportivos, por lo tanto, sus entrenadores señalaron que mostraban dichas conductas con mayor frecuencia.

En relación al género, se observaron diferencias significativas en las variables de Conductas violentas, Impulsividad, y Deportividad siendo mayores en los hombres respecto a las mujeres; por el contrario, los niveles de Responsabilidad y Empatía fueron menores. Contrario a estos hallazgos, Sánchez-Alcaráz et al. (2013) encontraron que las mujeres adolescentes tenían menores niveles de

Responsabilidad en comparación con los hombres, en línea con lo reportado por Gómez-Marmol et al. (2017) en estudiantes de primaria y secundaria.

En lo que refiere a la Violencia, los resultados del presente estudio coinciden con diversas investigaciones (Fernández-Baena et al., 2011; Martínez et al., 2011; Trianes et al., 2006) quienes han encontrado mayores niveles de Violencia escolar en los estudiantes masculinos.

En cuanto a la Deportividad, se observaron valores más bajos en las mujeres en comparación con los hombres, en línea con los hallazgos de Manzano-Sánchez et al. (2019) y Burgueño et al. (2020) lo que difiere de las conclusiones obtenidas por investigadores que analizaron el género y las conductas deportivas en entornos de educación física y deporte (Esentürk et al., 2015; Gutiérrez y Pilsa, 2006; Koç, 2017; Koç y Yeniçeri, 2017; Sánchez et al., 2021; Tsai y Fung, 2005) donde las mujeres mostraron mayores niveles de conductas deportivas.

Para efectos de la presente investigación, la Deportividad fue la variable que midió el nivel de Transferencia que representa uno de los pilares del MRPS, mostrando que en el grupo que se entrena bajo el modelo se observaron mayores niveles de dicha variable, en línea con la evidencia existente hasta el momento, por lo que el MRPS resulta ser una metodología efectiva en el fomento de las conductas deportivas y juego limpio.

Interpretando estos resultados con cautela, se necesitan más investigaciones para esclarecer y refinar las conclusiones sobre la relación entre el género, edad, y las variables psicosociales como la Deportividad, que incluyan un amplio muestreo, programas de intervención prolongados y analicen otras variables entre los participantes.

4.3 Respecto a las Correlaciones y Regresión Lineal

En los resultados referentes a las correlaciones, mostraron una relación estadísticamente significativa y positiva ($p < .05$) entre el nivel de Participación y esfuerzo, Autonomía, Ayuda y liderazgo con la Responsabilidad y con la Transferencia (se acepta hipótesis 3) en línea con las correlaciones reportadas por Merino-Barrera et al. (2019).

En cuanto a las variables de Conductas violentas, Sufrir violencia, y Violencia observada se correlacionaron negativamente con las demás (se acepta hipótesis 2), datos que concuerdan con las asociaciones negativas reportadas por Sánchez-Alcaráz et al. (2019) cumpliendo así con el objetivo específico número cuatro “determinar el grado de asociación entre los factores que evalúan los niveles del Modelo de Responsabilidad Personal y Social”.

Así mismo, en cuestiones de causalidad mediante el análisis de regresión lineal, se reflejó un modelo estadísticamente significativo ($\beta = .23$, $F = 53.0$, $p < .05$) capaz de predecir la varianza de la Responsabilidad Personal y Social, siendo la Autonomía y la Empatía las variables independientes, por tanto, se podría considerar que el fomento de dichas variables durante la práctica deportiva puede incidir en el desarrollo de la Responsabilidad con un aumento del 18% en las puntuaciones para la población del presente estudio (ver figura 9).

Por lo que para la cuarta hipótesis (H4) se rechaza que el nivel de Responsabilidad será un predictor positivo de la Ayuda y liderazgo, Autonomía, Participación y esfuerzo, y éstas a su vez, de la Transferencia hacia la Deportividad. Por lo tanto, los resultados de este estudio solo han apoyado un modelo donde la Autonomía y Empatía predice el nivel de Responsabilidad Personal y Social.

En consecuencia de lo anterior, estudios previos en la clase de Educación Física (Moreno-Murcia et al., 2008) han analizado la relación entre las variables que

contemplan las metas sociales y la teoría de la autodeterminación; al mismo tiempo, justifican la predicción de las necesidades psicológicas básicas a través de la Responsabilidad, pues hacer a los estudiantes responsables para las diferentes tareas en un proceso de aprendizaje mejora la autonomía percibida y relación con los demás (Belando et al., 2015; Méndez-Giménez et al., 2012).

Esta información se relaciona de cierta forma con otros estudios, por ejemplo, Sánchez-Alcaráz et al. (2019) demostraron mediante un modelo estructural, que la Responsabilidad personal y social predecía positivamente la Deportividad y negativamente la Violencia. Así mismo, Belando et al. (2015) mostraron que los estudiantes con mayores niveles de responsabilidad se perciben a sí mismos como más autónomos, competentes y óptimamente relacionados, lo que parece generar sentimientos de motivación autodeterminada. Además, los estudiantes aumentan su autoconfianza, autoestima (Debusk y Hellison, 1989) y, como consecuencia, la autoeficacia (Escartí et al., 2010).

Si bien en la presente investigación no se implementó en su totalidad el instrumento de la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en la clase de Educación Física, existen estudios que encontraron una conexión directa entre la responsabilidad y la necesidad de competencia (Merino-Barrera et al., 2020) y mejoras significativas en la autonomía y la competencia (Belando et al., 2015; Escartí et al., 2010) después de la aplicación del MRPS. Parece que alumnos responsables y que se perciben con más autonomía en la práctica, competentes y que se sienten bien relacionados, generan estados de motivación más autodeterminada (Belando et al., 2015; Moreno-Murcia et al., 2012; Méndez-Giménez et al., 2012). En ese sentido, algunos autores (Li et al., 2005) señalan que promocionar responsabilidad hace que el alumno se perciba más competente y como consecuencia más motivado.

En este estudio el modelo presentado muestra que la Autonomía explica el 18% de la varianza en la Responsabilidad y no a la inversa, pero por la evidencia anteriormente expuesta, queda claro que existe una fuerte relación entre la

Responsabilidad personal y social y las Necesidades Psicológicas Básicas, teniendo una relación sinérgica entre estas variables, y que recientes estudios como el de Kipp y Bolter (2020) ya proponen modelos en donde se relacionan los climas motivacionales, las necesidades psicológicas y la responsabilidad personal y social. Por lo que se sugiere que en futuras investigaciones, se estudien con mayor minuciosidad dichos modelos, considerando también otras variables de carácter fisiológico y psicosocial.

Limitaciones

Una de las principales limitaciones que se presentó en la realización de este estudio, fue la modificación del diseño de investigación debido a la pandemia por Covid-19 y el confinamiento, ya que en un inicio se trataba de un estudio longitudinal, sin embargo, con la suspensión de las sesiones prácticas, se rediseñó la metodología lo cual significó un cambio drástico en la elaboración y en sus resultados.

Por otro lado, este estudio se ha basado principalmente en la recogida de datos a través de cuestionarios, por lo que los resultados pueden estar sujetos a los recuerdos de los participantes en sus respuestas y los sesgos que conlleva.

Otra de las limitantes fue el tamaño de la muestra por grupos, lo que limitó el estudio de la invarianza factorial por edad y género, en ese sentido, se sugiere que posteriormente se estudien los grupos de edad y nivel competitivo como variables por separado.

Futuras Líneas de Investigación

Algunas de las propuestas para futuras investigaciones están en la realización de estudios que contemplen programas de intervención utilizando el MRPS, en escuelas de educación básica en México; así mismo, sería de gran interés implementar e hibridar con otros modelos de enseñanza (educación de aventura, modelo de juegos cooperativos, gamificación, etc.) midiendo las mismas o nuevas variables. En ese sentido, resultaría relevante que además de utilizar cuestionarios como instrumento de medición, se complementaran con observaciones de comportamientos, u otras variables observables fisiológicas como la frecuencia cardíaca o el nivel de actividad

física; así como entrevistas a padres y profesores, lo que permitiría conocer más a fondo uno de los principios del modelo que ha sido poco estudiado, que es la posible transferencia de los valores adquiridos a través del MRPS a otros contextos de la vida cotidiana del participante mediante acciones concretas.

Conclusiones

A continuación se presentan las principales conclusiones de la presente investigación:

- Los adolescentes participantes en este estudio muestran valores altos de Responsabilidad Personal y Social.
- Quiénes entrenan bajo el MRPS y en zonas vulnerables tienen menores niveles de Responsabilidad en comparación con los adolescentes que practican en escuelas deportivas que no aplican el modelo.
- Los adolescentes que se entrenan bajo el MRPS y de zonas vulnerables muestran mayores niveles de Violencia sufrida, y menores de Empatía.
- Los adolescentes que se entrenan bajo el MRPS muestran mayores niveles de Deportividad.
- Quiénes cursan primaria y secundaria muestran más Violencia e Impulsividad, pero tienen mayores niveles de Deportividad.
- Los participantes que estudian el bachillerato muestran más Responsabilidad, Empatía y Autonomía.
- Los hombres muestran más conductas Violentas e Impulsivas, y mayor Deportividad en comparación con las mujeres.
- Las mujeres tienen mayores niveles de Responsabilidad y Empatía en comparación con los hombres.
- Las Conductas violentas, Experiencia personal de sufrir violencia y Violencia observada, se relacionan negativamente con la Responsabilidad, Metas Sociales, Autonomía, Liderazgo, y Deportividad.
- La Autonomía y Empatía predicen la Responsabilidad personal y social.

Referencias

- Aguado, R., Garzarán, A., y Fernández, J. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, (28), 276-284.
- Aldana, L. (2011). La socialización del espacio público, una alternativa para la adolescencia en la periferia urbana. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 21(61), 159-175.
- Anderson-Butcher D., Riley A., Amorose A., Iachini A., & Wade-Mdivanian, R. (2014). Maximizing youth experiences in community sport settings: the design and impact of the LIFE sports camp. *Journal of Sport Management*, 28(2), 236–249.
- Arce, C., Torrado, J., Andrade, E., Garrido, J., y De Francisco, C. (2008). Elaboración de una escala para la medida de la capacidad de liderazgo de los deportistas de equipo. *Psicothema*, 20(4), 913-917.
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015). Educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 132-144.
- Bailey R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76 (8), 397-401.
- Balderson, D.W., & Martin, M. (2011). The Efficacy of the Personal and Social Responsibility Model in a Physical Education Setting. *Phenex Journal*, 3(3).
- Banco Mundial. (2012). La violencia juvenil en México. *Reporte de la situación, el marco legal y los programas gubernamentales*, Banco Mundial, Washington.
- Baptista, C., Corte-Real, N., Regueiras, L., Seo, G., Hemphill, M., Pereira, A., & Fonseca, A. (2020). Teaching personal and social responsibility after school: A systematic review. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(2), 1-25.
- Beale, A. (2012). Fulfilling the promise of making a difference: Creating guards of life with TPSR. *International Journal of Aquatic Research and Education*, (6), 249-266.

- Bean, C., & Forneris, T. (2015). Using a time- series analysis to evaluate a female youth-driven physical activity-based life skills program based on the teaching personal and social responsibility model. *Ágora para la EF y el Deporte*, 12 (2), 94- 114.
- Bean, C., Fortier, M., Post, C., & Chima, K. (2014). Understanding how organized youth sport may be harming individual players within the family unit: A literature review. *International journal of environmental research and public health*, 11(10), 226-268.
- Belando, N., Ferriz-Morel, R., Rivas, S., Almagro, B., Sáenz-Lo´pez, P., Cervello´, E., & Moreno-Murcia, J.A. (2015). Sport commitment in adolescent soccer players. *Motricidade*, 11(4), 3–14. doi:10.6063/ motricidade.2969.
- Benson, P. (2006). All kids are our kids: what communities must do to raise caring and responsible children and adolescents. 2nd ed. San Francisco.
- Benson, P. L., & C. Scales, P. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 85-104.
- Bentler, P. M. (2006). *EQS Structural Equations Program Manual*. Encino CA: Multivariate Software, Inc.
- Berg, B., Warner, S., & Das, B. (2015). What about sport? A public health perspective on leisure-time physical activity. *Sport Management Review*, 18 (1), 20-31.
- Beyler, N., Bleeker, M., & James-Burdumy, A. (2013). Findings from an experimental evaluation of Playworks: effectson play, physical activity and recess. Report submitted to the Robert Wood Johnson Foundation. Princeton: Mathematica Policy Research.
- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 6 (1), 58-84.
- Blanco, E. (2009). Desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficiencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1019-1049.
- Blanco, E., De los Heros, M., Florez, N., Luna, M., y Zertuche, M. (2007). Factores asociados al logro educativo de matemáticas y español en la Prueba ENLACE

- 2007: un análisis multinivel. *México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*.
- Blázquez, D. (1999). A modo de introducción. En Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 19-46). Barcelona: INDE.
- Borrás, P. A., Palou, P., & Ponseti, F. J. (2001). Transmisión de valores sociales a través del deporte como elemento de promoción de la salud desde la perspectiva social. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 3, 5-22.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. *Educación*, 29, 31-54.
- Brunelle, J., Danish, S., & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Appl Dev Sci*, 11(1):43–55.
- Brunet, I., Pizzi, A., y Valls, F. (2013). Condiciones de vida y construcción de identidades juveniles. El caso de los jóvenes pobres y excluidos en España. *Revista Mexicana de Sociología*, 75, 647–674.
- Buchanan, A. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education* (20), 155-171.
- Buckle, M., & Walsh, D. (2013). Teaching responsibility to gang-affiliated youths. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(2), 53-58. <https://doi:10.1080/07303084.2013.757193>.
- Buelens, E., Theeboom M., Vertonghen, J., & De Martelaer, C. (2015). Socially vulnerable youth and volunteering in sports: Analyzing a Brussels training program for young soccer coaches. *Social Inclusion*, 3(2), 82–97.
- Busso, G. (2005). Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. *Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población, VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población (AEPA)*. Tandil: Buenos Aires, 1-39.
- Butchart, A., & Mikton, C. (2014). Global status report on violence prevention.
- Caballero, P. (2015a). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 179-194.

- Caballero, P. (2015b). Percepción del alumnado de formación profesional sobre los efectos de un programa de desarrollo positivo (Modelo de Responsabilidad de Hellison). *Journal of Sport and Health Research*, 7(2), 113-126.
- Caballero, P., y Delgado-Noguera, M. (2014). Diseño de un programa de desarrollo positivo a través de la actividad física en el medio natural. *Journal of Sport and Health Research*, 6(1), 29-46.
- Caballero, P.(2012). *Diseño y evaluación de un programa de responsabilidad personal y social a través de actividad física en el medio natural en alumnos de formación profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide.
- Camiré, M. Trudel, P., & Forneris, T. (2009). High school athletes perspectives on support, communication, negotiation and life skill development. *Qualitative research in sport and exercise*, 1(1), 72-88.
- Carranza, M. y Mora, J.M. (2003). Educación física y valores: educando en un mundo complejo. Barcelona: Graó.
- 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. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/37220/1/tesis_federico_carreres_posada.pdf.
- Cascales, J. y Prieto, M. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 54-60.
- Casey, B., Jones, R. & Hare, T. (2008). The Adolescent Brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 11 (24), 111-126. <https://doi:10.1196/annals.1440.010>.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. (2007). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de psicología del deporte*, 9(12).
- Cecchini, J., Fernández, J., y González, C. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Cecchini, J., González, C. y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19(1), 57-64.

- Cecchini, J., González, C., Alonso, C., Barreal, J., Fernández, C., García, M., Llanera, 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*, 96, 34-41.
- Cecchini, J., Montero, J. y Peña, J. (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.
- CEPAL / CELADE (2002). Vulnerabilidad sociodemográfica: Viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas; síntesis y conclusiones. Brasil, Brasilia. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13053/S2002600_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- children use for self-evaluation. *Journal of Sport Psychology*, 9, 208–221.
- Cómez-Mármol, A., Martínez, B. J. S. A., Sánchez, E. D. L. C., Valero, A., & González-Víllora, S. (2017). Personal and social responsibility development through sport participation in youth scholars. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 775.
- CONADE. (2013). Ley general de cultura física y deporte. Gobierno Federal, Comisión Nacional del Deporte. México.
- Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Justicia Penal. (2012). *Monterrey entra a ranking violento*. Recuperado de <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/>.
- Consejo Superior del Deporte (2009). Marco Nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar. Madrid: CSD.
- Côté, J., & Hancock, D. (2016). Evidence-based policies for youth sport programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(1), 51-65.
- Coulson, C., Irwin, C., & Wright, P. (2012). Appling Hellison's responsibility model in a youth residential treatment facility: a practical inquiry project. *Ágora para la EF y el Deporte*, 1(14), 38-54.

- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4a ed.). Los Angeles: SAGE Publications. doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 1-16.
- Cutforth, N. (1997). What's worth doing: Reflections on an after-school program in a Denver elementary school. *Quest*, 49, 130-13.
- Cutforth, N. (2000). Connecting school physical education to the community through service-learning. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 71(2), 39- 45.
- Cutforth, N. & Pucket, K.M. (1999). An investigation into the organization, challenges, and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 31(2), 153-172.
- Cutter, S. & Finch, C. (2008). Temporal and Spatial Changes in Social Vulnerability to Natural Hazards. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 105 (7), 2301-2306.
- Damon, W. (2004) "What is Positive Youth Development?" *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 59, 13–24.
- Danish, S. (2002). *SUPER (Sports United to Promote Education and Recreation) program leader manual* (3rd ed.). Richmond, VA: Life Skills Center, Virginia Commonwealth University.
- Danish, S. & Nellen, V. (1997). New roles for sport psychologists: teaching life skills through sport to At-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S. (1997). Going for the goal; A life skills program for adolescent. In G. Albee y T. Gullota, Primary preventions work, Vol. 6: Issues in children's and familie's live (pp. 291-312). Thousan Oaks, CA: Sage.
- DeBate, R., Pettee, K., Zwald, M., Huberty, J., & Zhang, Y. (2009). Changes in psychosocial factors and physical activity frequency among third- to eighth-grade girls who participated in a developmentally focused youth sport program: a preliminary study. *J Sch Health*, 79 (10), 474–484.

- DeBusk, M. & Hellison, D. (1989). Implementing a Physical Education Self-Responsibility Model for Delinquency Prone Youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.
- Döpfner, M., Pluck, J. & Lehrkuhl, G. (1996). *Aggressivität, und, Dissozialität, von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Harnburg: Brigitte.
- Ehrenreich, S., Beron, K., & Underwood, M. (2016). Social and Physical Aggression Trajectories From Childhood Through Late Adolescence: Predictors of Psychosocial Maladjustment at Age 18. *Developmental Psychology*, 52(3), 457–462. <http://doi.org/10.1037/dev0000094>.
- Ennis, C. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport Education and Society*, 4, 31-49.
- Ennis, C., Cothran, D., Davidson, K., Loftus, S., Owens, L., Swanson, L. & Hopsiker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17,58-72.
- Ennis, C., Cothran, D., Davidson, K., Loftus, S., Owens, L., Swanson, L. & Hopsiker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 58- 72.
- Ernst, M., Pine, D., & Hardin, M. (2006). Triadic model of the neurobiology of motivated behavior in adolescence. *Psychological Medicine* 36(3), 299-312. <https://doi:10.1017/S0033291705005891>.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del deporte*, 20(1), 119-130.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. & 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., 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: Graó.
- Esentürk OK, İlhan EL, & Celik OB (2015). Examination of high school students' sportsmanlike conducts in physical education lessons according to some variability. *Science, Movement and Health* 15(2):627-634.
- Feltes, T. (1990). Gewalt in der Schule Ursache Prävention und Kontrolle von Gewalt, Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verbinderung und Bekämpfung von Gewalt. Berlin: Duncker & Humblot.
- Fernández-Baena, F. J., Torres, M. V., De la Morena Fernández, M., Espejo, M. E., Cañete, L. I. y Mena, M. J.(2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 27(1), 102-108.
- Fernández-Baena, F., Trianes, M., De la Morena, M., Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M. (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-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje cooperativo. Modelo Pedagógico para la Educación Física. *Retos*, 29, 201-206.
- Ferreira, I., Van Der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., Van Lenthe, F., & Brug, J. (2007). Environmental correlates of physical activity in youth—a review and update. *Obesity reviews*, 8(2), 129-154.
- Fornieris, T., Whitley, M., & Barker, B. (2013). The Reality of Implementing community-based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: Challenges and potential strategies. *Quest*, 65(3), 313-331. <https://doi:10.1080/00336297.2013.773527>.
- Fornieris, T., Whitley, M., & Barker, B. (2013). The Reality of Implementing community-based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: Challenges and potential strategies. *Quest*, 65(3), 313-331. <https://doi:10.1080/00336297.2013.773527>.
- Fortson, J. James-Burdumy, S., & Bleeker, M. (2013). Impact and implementation findings from an experimental evaluation of Playworks: effects on school

- climate, academic learning, student social skills and behavior. Mathematica Policy Research, Princeton, NJ.
- Fraser-Thomas, J. Coté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10 (1), 19-40.
- Fuchs, M., Lamnek, S. & Luedtkel, J. (1996). *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*. Opladen: Leske & Budrich.
- Galaviz, K., Argumedo, G., Medina, C., Gaytán-González, A., González-Casanova, I., Villalobos, M... y Pelayo, R. (2018). ¡Es hora de hacer la tarea! Por una educación física de calidad en México. Boleta de Calificaciones Mexicana sobre la Actividad Física de Niños y Jóvenes 2018.
- García, N., Pardo, R., Checa, J. y Arjona, A. (2014). Relación entre alumnado inmigrante y autóctono en un contexto deportivo y escolar. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 45, 59–73.
- Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be all W's and L's? An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (6). 42-43.
- Giménez, F. (2005). ¿Se puede educar a través del deporte? En F. Giménez, P. Sáenz-López y M. Díaz (Eds.). *Educación a través del deporte*, (pp. 85-98). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B., De la Cruz, E., Valero, A., & González-Villora, S. (2017). Personal and social responsibility development through sport participation in youth scholars. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 775-782.
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B., Valero, A., y De la Cruz, E. (2016). Desarrollo de la deportividad en escolares de Educación Primaria y Secundaria. E-Balonmano, *Revista de Ciencias del Deporte*, 11(3), 209-218.
- González-Pérez, J. (2007). La violencia escolar: Un cáncer que afecta a las sociedades desarrolladas. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste (Eds.). *Situación actual y características de la violencia escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Granados, A. (2017). Vulnerabilidad social por género: riesgos potenciales ante el cambio climático en México. *Letras Verdes, Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales*, (22), 274-296.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M., y Hidalgo, M. (2017). Pubertad y adolescencia. *ADOLESCERE• Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 5(1), 07-22.
- Guirola, I. (2014). Deporte e inclusión social: aplicación del programa de responsabilidad personal y social en 3.000 viviendas (Sevilla). *MoleQla: Revista de Ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*, 6, 24–27.
- Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006). Orientaciones hacia la deportividad de los alumnos de educación física. *Apunts, Educación, física y deportes*, 86, 86Z92.
- Hammond-Diedrich, K., & Walsh, D. (2006). Empowering youth through a responsibility-based cross-age instructor program: An investigation into impact and possibilities. *The Physical Educator*, 63(3), 134-142.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Haudenhuyse, R., Theeboom, M., & Coalter, F. (2012). The potential of sports-based social interventions for vulnerable youth: implications for sport coaches and youth workers. *Journal of Youth Studies*, 15, 437–454.
- Hayden, L., Baltzell, A., Kilty, K., & McCarthy, J. (2012). Developing responsibility using physical activity: A case study of team support. *Ágora para la EF y el Deporte*, 14, (2), 264-281).
- Hellison, D. (1993). The coaching club: Teaching responsibility to inner-city students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64(5), 66-70.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity*. (3.^a ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Martinek, T. (2009). *Youth leadership in sport and physical education*. Springer.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54(4), 292-307.

- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369–381. [https://doi: 10.1123/jtpe.22.4.369](https://doi.org/10.1123/jtpe.22.4.369).
- Hernández, M. (2006) La Pobreza urbana, organizaciones de barrio y las redes de solidaridad local. *Revista Fermentum*, 16(45), 268-278.
- Holt, N., & Neely, K. (2011). Positive youth development through sport: A review. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte (English version)*, 6, 299–316.
- Holtapples, H. & Schubarth, W. (1997). Mehr psychische Angriffe. Gewalt als Schulproblem Erste Ergebnisse einer OstZWestZStudie. *Erziehung, und, Wissenschaft*, 1017.
- Horn, T. S., & Hasbrook, C. A. (1987). Psychological characteristics and the criteria children use for self-evaluation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9(3), 208-221.
- Horn, T. S., & Newton, J. L. (2019). Developmentally based perspectives on motivated behavior in sport and physical activity contexts. In T. S. Horn, & A. L. Smith (Eds.), *Advances in sport and exercise psychology* (4th ed., pp. 313–331). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Horn, T. S., & Weiss, M. R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgments in the physical domain. *Pediatric exercise science*, 3(4), 310-326.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. doi:10.1080/10705519909540118.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2016). Registros administrativos sobre Mortalidad. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/lista_cubos/consulta.aspx?p=adm&c=4.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). La educación obligatoria en México. Informa 2019, México, INEE. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/tem_05.html.
- Jessor, R. (2018). Reflections on Six Decades of Research on Adolescent Behavior and Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 473-476.

- Jiménez-Martín, P., y Durán, J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 77, 25-29.
- Jiménez, M.(2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 62–78.
- 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, Madrid, España. Judgments in the physical domain. *Pediatric Exercise Science*, 3, 310–326. <https://doi>.
- Juliá Hurtado, P. y Baena-Extremera, A. (2018). Mejora de la motivación y las metas sociales tras la realización de una unidad didáctica de escalada. Improvement of motivation and social goals after the realization of a didactic unit of climbing. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 40-51.
- Jung, I. (2014). Urban Impoverishment in Latin America, from a perspective of the World Capitalist System. *Iberoamérica*, 16 (1): 65-95.
- Jung, J. & Wright, P. (2012). Application of Helisson’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, 140-160.
- Justicia, F., Alba, G., Fernández, M. y Cabezas, A. (2010). El programa “Aprender a Convivir”. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Eds.): *La convivencia escolar: Aspectos, psicológicos, y, educativos*. (pp.73-78). Granada: GEU.
- Justicia, F., Benítez, J., Pichardo, M., Fernández, E., García, T. y Fernández, A. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 131-150.
- Kaplan, D. (2000). *Structural, equation, modeling: Foundations, and, extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kipp, L. E., & Bolter, N. D. (2020). Motivational climate, psychological needs, and personal and social responsibility in youth soccer: Comparisons by age group and competitive level. *Psychology of Sport and Exercise*, 51, 101756.

- Kline, R. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd Edition ed.). New York: The Guilford Press.
- Koc Y (2017). Relationships between the Physical Education Course Sportsmanship Behaviors with Tendency to Violence and Empathetic Ability. *Journal of Education and Learning* 6(3):169-180.
- Koç Y, & Yeniçeri S (2017). An investigation of the relationship between sportsmanship behavior of students in physical education course and their respect level. *Journal of Education and Training Studies* 5(8):114-122.
- Lamonedá-Prieto, J., Huertas-Delgado, F. J., Córdoba-Caro, L. G., y García-Preciado, A. V. (2014). Adaptación de la Escala Multidimensional de Orientaciones hacia la Deportividad al contexto del fútbol alevín. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 71-80.
- Lamonedá, J., Huertas, F.J., Córdoba, L.G., y García, A.V. (2015). Desarrollo de los componentes sociales de la deportividad en futbolistas alevines. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2): 113-124. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000200013>.
- Laska, S., Hearn, B., Willinger, B. & Mock, N. (2008). "Gender and Disasters: Theoretical Considerations". Beth Willinger (Ed.): *Katrina and the Women of New Orleans*, Newcomb College Center for Research on Women/Tulane University. United States.
- Lee, O., & Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 80, 230-240. <https://doi:10.1080/02701367.2009.10599557>.
- Lee, O., & Martinek, T. (2012). Factors influencing transfer of responsibility-based physical activity program goals into classrooms. *The Physical Educator*, (69), 188-207.
- Leek, D., Carlson, J., Cain, K., Henrichon, S., Rosenberg, D., Patrick, K., & Sallis, J. (2011). Physical activity during youth sports practices. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 165(4), 294-299.

- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. E., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. *Handbook of adolescent psychology, 1*.
- Li, W., Wright, P., Rukavina, P. B. & Pickering, M. (2008). Measuring students perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 27* (2), 167-178.
- Lifka, B. (1990). Hiding beneath the Stairwell-A dropout prevention program for hispanic youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 61* (6), 40- 41.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología, 30*(3), 1151-1169.
- Loh, V., Veitch, J., Salmon, J., Cerin, E., Thornton, L., Mavoa, S., ... & Timperio, A. (2019). Built environment and physical activity among adolescents: the moderating effects of neighborhood safety and social support. *International journal of behavioral nutrition and physical activity, 16*(1), 132.
- London, R., Castrechini, S., & Stokes-Guinan, K. (2013). Playworks implementation in 17 schools nationwide. Report submitted to the Robert Wood Johnson Foundation. Princeton: Mathematica Policy Research.
- López-Noguero, F., Sarrate, M., y Lebrero, M. (2016). El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista Española de Pedagogía, 263*, 127–145.
- Lubans, D., Plotnikoff, R., & Lubans, N. (2012). A systematic review of the impact of physical activity programmes on social and emotional well-being in at-risk youth. *Child and Adolescent Mental Health, 17*, 2–13.
- Lund, J. & Tannehill, D. (2010). Standards based physical education curriculum development. Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.
- Macniven, R., Canuto, K., Wilson, R., Bauman, A., & Evans, J. (2019). Impact of physical activity and sport on social outcomes among Aboriginal and Torres Strait Islander people: a scoping review protocol. *JBI database of systematic reviews and implementation reports, 17*(7), 1305-1311.

- Madrid, P., Prieto-Ayuso, A., Samalot-Riviera, A. y Gil, P. (2016). Evaluación de una propuesta extraescolar de conductas apropiadas en educación física y deportiva. *Retos*, 30, 36-42.
- Madsen, K., Hicks, K., & Thompson, H. (2011). Physical activity and positive youth development: impact of a school-based program. *J Sch Health*, 81(8),462–470.
- Markland, D. (2007). The golden rule is that there are not golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality, and, Individual, Differences*, 42, 851Z858.
- Marques, M., Sousa, C., y Cruz, J. (2013). Estrategias para la enseñanza de competencias de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 63–71.
- Martinek, T., & Schilling, T. (2003). Developing Compassionate Leadership in Underserved Youths. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(5), 33-39. <https://doi:10.1080/07303084.2003.10608483>.
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33, 29-45. <https://doi:10.1023/A:1010332812171>.
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 141-157.
- Martínez-Monteaagudo, M., Inglés, C., Trianes, M. y García-Fernández, J.M. (2011). Profiles of School Anxiety: Diferencias in Social Climate and Peer Violence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1023Z1042.
- Martínez, B., Alonso, M., Valenzuela, A., 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.
- Martínez, B., Gómez-Marmol, A. Valenzuela, A., De la Cruz, E. y Suárez, A. (2016). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte como propuesta metodológica para la educación en valores en adolescentes. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9 (18), 16-26.

- Martínez, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 415-443.
- Martínez, M. (2016). Deporte, integración y políticas sociales en contextos de vulneración. Madrid: Editorial Académica Española.
- Menéndez, J., y Fernández-Río, J. (2016). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos*, 30, 150-158.
- Menéndez, J., y Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 134-139.
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., Belando Pedreño, N., & Fernandez-Río, J. (2020). Impact of a Sustained TPSR Program on Students' Responsibility, Motivation, Sportsmanship, and Intention to be Physically Active, *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 247-255. Retrieved May 16, 2022, from <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/39/2/article-p247.xml>
- Merino-Barrero, J.A.; Valero-Valenzuela, A. & Belando Pedreño, N. (2019) Self-Determined Psychosocial Consequences through the Promotion of Responsibility in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol.19 (75) pp. 415-430 [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista75/artconsecuencias1036.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista75/artconsecuencias1036.htm) DOI: 10.15366/rimcafd2019.75.003.
- Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education* (2a ed.) Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.
- Miller, S., Bredemeier, B. & Shields, D. (1997). Sociomoral education through physical education with at risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Moreno- Murcia, J., Rojas, N., y Coll, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 636-641.

- Moreno-Murcia, J. , Gimeno, E. , Carretero, C. , Lacárcel, J. , y Calvo, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de psicología del deporte*, 21(2), 215-221.
- Moreno-Murcia, J., González, D., y Sicilia, Á. (2007). Metas sociales en las clases de Educación Física. *Análisis y modificación de conducta*, 33(149), 351-368.
- Newton, M., Watson, D., Kim, M.-S., & Beacham, A. (2006). Understanding motivation of underserved youth in physical activity settings. *Youth & Society*, 37(3), 348-371. <https://doi.org/10.1177/0044118X05278964>.
- Newton, M., Watson, D.L., Kim, M. & Beachman, A. (2006). Understanding motivation of underserved youth in physical activity. *Youth & Society*, 37(3), 348-371.
- O'Connell, M., Boat, T. & Warmer, K. (2009). Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities (Vol. 7). Washington, DC: National Academies Press.
- OECD. (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>. <http://dx.doi.org/10.1123/pes.3.4.310>.
- Ortega, G., Robles, J., Abad, M. T., Durán, L. J., Franco, J., Jiménez, A. C., & Giménez, F. J. (2019). Efecto de un programa de baloncesto educativo sobre la deportividad. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 30-34.
- Pabayo, R., Molnar, B., Cradock, A., & Kawachi, I. (2014). The relationship between neighborhood socioeconomic characteristics and physical inactivity among adolescents living in Boston, Massachusetts. *American journal of public health*, 104(11), 142-149.
- Pardo R. (2008). La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio Múltiple de Casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- 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 y Educación*, 6, 211-222.

- Petitpas, A., Cornelius, A., Van Raalte, J., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63–80. [https://doi: 10.1123/tsp.19.1.63](https://doi.org/10.1123/tsp.19.1.63).
- Petitpas, A., Van Raalte, J., & France, T. (2017). Facilitating positive youth development by fostering collaboration among community-based sport and physical activity programs. *The Sport Psychologist*, 31(3), 308-314. <https://doi.org/10.1123/tsp.2016-0031>.
- Pettee, K., DeBate, R., High, R., & Racine, E. (2011). Girls on the run: a quasi-experimental evaluation of a developmentally focused youth sport program. *J Phys Act Health*, 2, 285–294.
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., & 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.
- Prieto, J. L. (2017). Intervención para la mejora de las orientaciones hacia la deportividad en futbolistas alevines. *Apunts: Educación física y deportes*, (128), 148.
- Reid, J., Eddy, J., Fetrow, R. & Stoolmiller, M. (1999). Description and immediate impacts of a preventive intervention for conduct problems. *American Journal of Community Psychology*, 27(4), 483-518.
- Resnick, M. (2000). Protective factors, resiliency and healthy youth development. *Adolesc Med State Art Rev*, 11(1), 157-165.
- Riciputi, S., McDonough, M., & Ullrich-French, S. (2016). Participant perceptions of character concepts in a physical activity-based positive youth development program. *J Sport Exerc Psychol*, 38 (5), 481–492.
- Rodriguez-Villalobos, M., Garza-Santillán, K. & Gutierrez, A. (2018). "Determinants of Violence in Mexico", Proceedings of Economics and Finance Conferences 6910065, International Institute of Social and Economic Sciences. [https://doi: 10.20472/EFC.2018.010.029](https://doi.org/10.20472/EFC.2018.010.029).
- Rodríguez, A., De-Juanas, A., y González, A. (2016). Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 109–126.

- Sánchez-Alcaraz B., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., De la Cruz Sánchez, E., y Díaz Suárez, A. (2016). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte como propuesta metodológica para la educación en valores en adolescentes. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(18), 16-26.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Ocaña-Salas, B., Gómez-Mármol, A., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Relationship between School Violence, Sportsmanship and Personal and Social Responsibility in Students. *Apunts: Educació Física i Esports*, (139).
- Sánchez-Alcaráz, B., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., la Cruz-Sánchez, D., Belando, N., & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Achieving greater sportsmanship and decreasing school violence through responsibility and sport practice. *Revista de psicología del deporte*, 28(2).
- Sánchez-Alcaráz, B., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., y González-Víllora, S. (2018). Diseño y validación de un instrumento de observación de las conductas que alteran la convivencia en educación física Design and Validation of an Observational Instrument of Student Misconducts in Physical. *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN*, 35, 453-472.
- Sánchez-Alcaraz, B., 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. *Motricidad, European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Sánchez-Alcaraz, B., 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., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E., & Díaz-Suárez, A. (2014). The development of a sport-based personal and social responsibility intervention on daily violence in schools. *American Journal of Sport Sciences and Medicine*, 2(6A), 13-17. <https://doi:10.12691/ajssm-2-6A-4>.
- Sánchez-Alcaraz, B., Ibáñez, J. C., Ramírez, C. S., Valenzuela, A. V., & Mármol, A. G. (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte:

- revisión bibliográfica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 755-762.
- Sánchez, B. J., Gómez, 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. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Sanchez, R. D., Hanrahan, T., & Concannon, J. (2021). Promoting sportsmanship awareness: An application of teaching a personal and social responsibility model in middle school physical education. *Journal of Physical Education and Sport Management*, 12(1), 19-33.
- Schilling, T. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 355-365. <https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608972>.
- Schilling, T. (2007). An Examination of Resilience Processes in Context: The Case of Tasha. *The Urban Review*, 40(3), 296-316. doi:10.1007/s11256-007-0080-8.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México: SEP.
- Solís, P. (2010). La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad, en A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), Educación. México: El Colegio de México.
- Solomon, G. (1997). Fair play in the gymnasium: improving" social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 68, 22-25.
- Spaaij, R. (2009). Sport as a vehicle for social mobility and regulation of disadvantaged urban youth: Lessons from Rotterdam. *International Review for the Sociology of Sport*, 44 (23), 247–264.
- Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *Br. J. Educ. Psychol.* 75, 411–433.
- Steiger, J. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42, 893Z898.
- Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence: what changes, and why? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021 (1), 51-58.

- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current directions in psychological science*, 16(2), 55-59.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using, Multivariate, Statistics, (5th, ed.)*. New York: Allyn and Bacon.
- Taliaferro, L. & Borowsky, I. (2012). Beyond prevention: promoting healthy youth development in primary care. *Am J Public Health*, 102(3), 317-321.
- Tezanos, J. (2005). La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Toset, Á., y Tejero-González, C. (2020). ¿Qué opina el profesorado cuando recibe formación en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social? Un estudio basado en grupo de discusión. *Retos*, 37, 115-122.
- Trianes, M., Blanca, M., De la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema* 18(2), 272Z277.
- Tsai E, Fung L (2005). Sportsmanship in youth basketball and volleyball players. *Athletic Insight* 7(2):37-46.
- U.S. Department of Health and Human Services (2008). *Physical Activity Guidelines for Americans*. Washington, DC.
- Vallerand, R.J., Brière, N.M., Blanchard, C., & Provencher, P. (1997). Development and validation of the multidimensional Sportsmanship orientations scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 197-206.
- Waddington I. (2000). Sport and health: a sociological perspective. In: Coakley J, Dunning E, editors. *Handbook of sports studies*. London: Sage; p. 408–421.
- Waldron, J. (2007). Influence of involvement in the girls on track program on early adolescent girls' self-perceptions. *Research Quaterly for Exercise and Sport*, 78(5), 520–530.
- Walsh, D. (2007). Supporting youth development outcomes: An evaluation of a responsibility model-based program. *Physical Educator*, 64(1), 48-56.
- Walsh, D. (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: An extension of the teaching personal and social responsibility model. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 209-221. <https://doi:10.1080/02701367.2008.10599484>.

- Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 15-28. doi:10.1080/17408980802401252.
- Webster-Stratton, C. & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2(3),165-192.
- Weiss, M., Bolter, N., & Kipp, L. (2016). Evaluation of the first tee in promoting positive youth development: group comparisons and longitudinal trends. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(3), 271–283.
- Weiss, M., Stuntz, C., Bhalla, J., Bolter, N., & Price, M. (2013). ‘More than a game’: impact of the first tee life skills programme on positive youth development: project introduction and year 1 findings. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 5(2):214–44.
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos, *Revista de la CEPAL*, 92, 71-82.
- Whitley, M. (2011). The Ikhaya sport programs in the Kayamandi township. *Ágora*, 14(1), 115-136.
- Whitley, M., & Gould, D. (2011). Psychosocial Development in Refugee Children and Youth through the Personal–Social Responsibility Model. *Journal of Sport Psychology in Action*, 1(3), 118-138. <https://doi.org/10.1080/21520704.2010.534546>.
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business y Economic Research*, 5(3), 65–72. doi.org/10.1093/fampract/cmi221.
- Woodcock, A., Cronin, Ó., & Forde, S. (2012). Quantitative evidence for the benefits of Moving the Goalposts, a Sport for Development project in rural Kenya. *Evaluation and program planning*, 35(3), 370-381.
- World Health Organization. (2017). Adolescent obesity and related behaviours: trends and inequalities in the WHO European Region, 2002–2014. World Health Organization. Regional Office for Europe.

- Wright, E., Whitley, M. & Sabolboro, G. (2012). Conducting a TPRS program for an underserved girls' summer camp. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14(1), 5-24.
- Wright, P. (2012). Offering a TPRS physical activity club to adolescent boys labeled "at risk" in partnership with a community-based youth serving program. *Ágora para la EF y el Deporte*, 14(2), 94-114.
- Wright, P., & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of teaching in physical education*, 27, 138-154.
- Wright, P., White, K., & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: A collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 71-87. <https://doi:10.1123/jtpe.23.1.71>.
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Delgado, M., y Álvarez, O. (2017). Escala Mexicana de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física. *Revista de psicología del deporte*, 26(2), 79-84.

Anexos

Anexo 1.

Instrumentos de evaluación.



La Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León de manera conjunta con el Municipio de Escobedo, N.L están realizando un estudio sobre el Modelo de Responsabilidad Personal y Social aplicado en jóvenes deportistas. Por ello, solicitamos tu colaboración para contestar las preguntas relacionadas con este tema.

Garantizamos la total confidencialidad en el uso de los datos obtenidos; te rogamos que contestes con total sinceridad. Las dudas que tengas o que no entiendas pregunta al encuestador.

Edad (años) _____ Sexo: Hombre _____ Mujer _____

Escolaridad (grado): Primaria _____ Secundaria _____ Bachillerato _____ Tiempo entrenando _____

Nombre entrenador _____ Sector _____ Fecha de aplicación _____

I. CACEF - Instrucciones. Selecciona el número que indique la frecuencia con la que se presentan las afirmaciones. Durante la práctica deportiva yo...

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre		
1	2	3	4	5		
1	... agredo verbalmente a mis compañeros	1	2	3	4	5
2	... agredo físicamente a mis compañeros	1	2	3	4	5
3	... agredo gestualmente a mis compañeros	1	2	3	4	5
4	... interrumpo, molesto a los demás	1	2	3	4	5
5	... maltrato el material o las instalaciones	1	2	3	4	5
6	... hago trampa o engaño en el entrenamiento	1	2	3	4	5
7	... me quejo de las actividades	1	2	3	4	5
8	... no sigo las indicaciones del entrenador	1	2	3	4	5

II. Violencia - Instrucciones. Seleccione el número que indique la frecuencia con la que se presentan las afirmaciones. Durante la práctica deportiva...

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre			
1	2	3	4	5			
1	... me han empujado		1	2	3	4	5
2	... me han dado puñetazos o patadas		1	2	3	4	5
3	... me han golpeado con un objeto		1	2	3	4	5
4	... me han robado algún objeto		1	2	3	4	5
5	... me han dicho que me iban a lastimar o golpear		1	2	3	4	5
6	... me han roto objetos o cosas		1	2	3	4	5
7	... me han amenazado		1	2	3	4	5
8	... se han burlado de mi o me han despreciado		1	2	3	4	5
9	... mis compañeros usan drogas		1	2	3	4	5
10	... mis compañeros destrozan cosas		1	2	3	4	5
11	... mis compañeros se meten en peleas		1	2	3	4	5
12	... mis compañeros roban cosas		1	2	3	4	5
13	... mis compañeros amenazan a otros		1	2	3	4	5
14	... mis compañeros dicen groserías		1	2	3	4	5

III. RPS - Instrucciones. Selecciona el número que indica si estas de acuerdo o no con las afirmaciones. Durante la práctica deportiva...

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo				
1	2	3	4	5	6				
1	... respeto a los demás			1	2	3	4	5	6
2	... respeto a mi entrenador			1	2	3	4	5	6
3	... ayudo a los otros			1	2	3	4	5	6
4	... animo a los demás			1	2	3	4	5	6
5	... soy amable con los demás			1	2	3	4	5	6
6	... controlo mi temperamento			1	2	3	4	5	6
7	... colaboro con los demás			1	2	3	4	5	6
8	... participo en todas las actividades			1	2	3	4	5	6

9	... me esfuerzo	1	2	3	4	5	6
10	... me propongo metas	1	2	3	4	5	6
11	... trato de esforzarme aunque no me guste la tarea	1	2	3	4	5	6
12	... quiero mejorar	1	2	3	4	5	6
13	... me esfuerzo mucho	1	2	3	4	5	6
14	... no me propongo ninguna meta	1	2	3	4	5	6

IV. Metas Sociales - Instrucciones. Selecciona el número que indique la frecuencia con la que se presenta las afirmaciones. Durante la práctica deportiva...

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
1	2	3	4	5	6	7					
1	...intento hacer lo que el/la entrenador/a me pide que haga				1	2	3	4	5	6	7
2	...me gustaría llegar a conocer muy bien a mis amigos/as de entrenamiento				1	2	3	4	5	6	7
3	...es importante para mí seguir las reglas del entrenamiento				1	2	3	4	5	6	7
4	...me gustaría mantener las promesas que he hecho a otros/as compañeros/as en mi entrenamiento				1	2	3	4	5	6	7
5	...es importante para mí seguir trabajando incluso cuando otros/as compañeros/as no están haciendo nada				1	2	3	4	5	6	7
6	...me gustaría tener un/a amigo/a en el que poder confiar				1	2	3	4	5	6	7
7	...me gustaría que el/la entrenador/a pensara que soy responsable				1	2	3	4	5	6	7
8	...me gustaría llevarme bien con la mayoría de los/as otros/as compañeros				1	2	3	4	5	6	7
9	...no me gusta distraer a un/a compañero/a de entrenamiento cuando está realizando una actividad individual				1	2	3	4	5	6	7
10	...es importante para mí ser aceptado/a por otros/as compañeros				1	2	3	4	5	6	7
11	...es importante para mí tener uno/a o dos amigos/as muy íntimos/as				1	2	3	4	5	6	7

V. Autonomía - Instrucciones. Selecciona el número si estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones. Durante la práctica deportiva...

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo					
1	2	3	4	5	6	7					
1	...puedo decidir qué actividades quiero hacer				1	2	3	4	5	6	7
2	...mi opinión cuenta en cuanto a que actividades quiero practicar				1	2	3	4	5	6	7
3	...siento que lo practico porque quiero				1	2	3	4	5	6	7
4	...tengo que esforzarme para hacer las actividades				1	2	3	4	5	6	7
5	...siento cierta libertad de acción				1	2	3	4	5	6	7
6	...tengo ciertas opciones en cuanto a lo que quiero hacer				1	2	3	4	5	6	7

VI. Liderazgo - Instrucciones. Selecciona el número que indique la frecuencia con la que realizas las siguientes acciones, siendo 0 lo que nunca haces y 10 lo que siempre haces. Durante la práctica deportiva...

1	...escucho la opinión de los demás	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	...soy responsable	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	...trato de ayudar a los demás en las tareas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	...soy honesto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	...trato de entender el punto de vista de los otros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	...respeto la opinión de los demás	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	...busco ayudar a los demás a resolver sus problemas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	...soy razonable	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	...soy una persona madura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	...trato de demostrar que está en lo cierto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	...intento que su opinión tenga mucha importancia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	...defiendo sus opiniones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	...trato de convencer a los demás de sus opiniones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	...me gusta tener el control	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

15	...soy impulsivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	...me expreso gritando	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	...tengo un carácter agresivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	...soy impaciente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

VII. Deportividad - Instrucciones. Selecciona el número con el que te identifiques en las siguientes preguntas.

No corresponde conmigo en lo absoluto	Prácticamente no corresponde conmigo	Se corresponde conmigo en parte	Se corresponde conmigo en gran medida	Se corresponde conmigo exactamente
1	2	3	4	5

1	¿Asistes rigurosamente a todos los entrenamientos y partidos (opción 5)? o ¿faltas mucho (opción 1)?	1	2	3	4	5
2	¿Te esfuerzas al máximo en cada actividad, hasta en aquella que exige un gran esfuerzo físico (opción 5)? o ¿eres de los que te quedas en la cola del grupo en el calentamiento (opción 1)?	1	2	3	4	5
3	Cuando cometes un error, ¿piensas como mejorar (opción 5)? o ¿simplemente te enojas (opción 1)?	1	2	3	4	5
4	Cuando fallas una clara ocasión de gol, ¿rápidamente te olvidas y estas atento a la siguiente jugada (opción 5)? o ¿te desanimas (opción 1)?	1	2	3	4	5
5	Cuando te enfrentas a un equipo muy bueno y piensas que vas a perder, ¿juegas con ilusión y entrega (opción 5)? o ¿te desanimas antes de empezar (opción 1)?	1	2	3	4	5
6	¿Nunca utilizas las reglas para beneficio propio (opción 5)? o ¿haces trampa como fingir una caída para que piten una falta o un penalti por caer al borde del área rival (opción 1)?	1	2	3	4	5
7	¿Admites tus errores sin enojarte (opción 5)? o ¿eres de los que se enojan muchísimo cuando te corrigen (opción 1)?	1	2	3	4	5
8	¿Juegas por diversión (opción 5)? o ¿compites por ganar y en un futuro obtener grandes recompensas económicas (opción 1)?	1	2	3	4	5
9	¿Eres de los que admiten la derrota (opción 5)? o ¿de los ponen excusas cuando pierden o juegan mal (opción 1)?	1	2	3	4	5
10	¿Obedeces a tu entrenador sin protestar (opción 5)? o por el contrario ¿protestas sus correcciones o decisiones, por ejemplo cuando te pide que juegues en una posición que no te gusta o realizas un ejercicio que no te gusta (opción 1)?	1	2	3	4	5
11	Cuando pierdes claramente un partido, ¿le das la mano al vencedor admitiendo la derrota (opción 5)? o ¿te vas rápidamente al vestidor enojado sin ganas de hablar ni dar la mano a nadie (opción 1)?	1	2	3	4	5

12	Al terminar el partido, ¿le das la mano al entrenador del equipo contrario (opción 5)? o ¿te vas rápidamente sin despedirte (opción 1)?	1	2	3	4	5
13	Si durante el juego un futbolista del otro equipo hace una jugada fantástica, ¿lo felicitas (opción 5)? o ¿te enfadas y no admities el buen juego del equipo contrario (opción 1)?	1	2	3	4	5
14	Cuando ganas un partido, ¿animas a los jugadores del otro equipo que perdió?, no se trata solo de darle la mano, sino por ejemplo decirle que han jugado muy bien a pesar de perder (opción 5). O por el contrario, ¿muestras una actitud de indiferencia e incluso de desconsideración (opción 1)?	1	2	3	4	5
15	Cuando el árbitro pide que te coloques más atrás en una barrera, que respetes la línea de banda en un saque o que abandones el campo, ¿le obedeces sin protestar (opción 5)? o ¿criticas sus decisiones faltándole al respeto a través de un mal gesto o una mala contestación (opción 1)?	1	2	3	4	5
16	Cuando el árbitro se equivoca claramente en tu contra, ¿lo respetas (opción 5)? o ¿te enojas y protestas (opción 1)?	1	2	3	4	5
17	¿Permitirías jugar a un futbolista del otro equipo que ha llegado tarde (opción 5)? o ¿le impedirías jugar porque beneficia a tu equipo (opción 1)?	1	2	3	4	5
18	Cuando un jugador del otro equipo se lesiona, ¿te acercas a él para preocuparte por su situación?, ¿tratas de ayudarlo (opción 5)? o ¿te despreocupas y simplemente esperas a que el árbitro reanude el juego (opción 1)?	1	2	3	4	5
19	Imagina que durante un partido metes un gol con la mano y el árbitro no se da cuenta, ¿qué harías?: ¿hablarías con él para que rectifique ya que es injusto para el otro equipo (opción 5)? o ¿permanecerías callado porque perjudica a tu equipo (opción 1)?	1	2	3	4	5
20	Si estás en la banca sin jugar, ¿serías capaz de prestarle tus espinilleras o tacos a un futbolista del otro equipo que se le olvidaron para que pueda jugar (opción 5)? o ¿nunca le prestarías tus cosas (opción 1)?	1	2	3	4	5
21	¿Sacarías el balón para que atiendan a un jugador lesionado, renunciando a una clara ocasión de gol (opción 5)? o ¿marcarías el gol (opción 1)?	1	2	3	4	5

Observaciones:

¡Muchas gracias por tu colaboración!