UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

La Actividad Física y el Deporte como Medio para el Desarrollo Personal y Social en Jóvenes Escolares

D. Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez

2014

UNIVERSIDAD DE MURCIA | Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL EUROPEA

LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL EN JÓVENES ESCOLARES

Doctorando

Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez

Directores

Dr. Alfonso Valero Valenzuela

Dr. Arturo Díaz Suárez

Dr. Juan Luis Yuste Lucas

Murcia, 2013

La utilización del género masculino como generalizador en el uso del lenguaje escrito en esta investigación responde únicamente a criterios de simplicidad y fluidez en su redacción y lectura.

En la redacción de esta tesis se han seguido las normas de estilo de la *American Psychological Association* (APA), 6º edición.

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

A mis padres,

por ser mi ejemplo e inspiración para ser un buen educador.

AGRADECIMIENTOS

Durante estos tres años que ha durado la elaboración de la investigación que aquí se presenta, han sido muchas las personas que gracias a su dedicación, apoyo, consejos y estímulo han hecho posible la finalización de este trabajo. A todas ellas, mi más sincero agradecimiento.

A mis Directores, Alfonso Valero, Arturo Díaz y Juan Luís Yuste, ya que sin su dedicación en mi formación en materia de investigación así como su constante compromiso con el trabajo han permitido suscitar en mí el interés por los aspectos educativos y sociales del deporte. Gracias por acompañarme y apoyarme todo este tiempo.

A la Universidad de Murcia, por la beca al Proyecto de Innovación "El deporte y la actividad física como medio para el desarrollo personal y social en jóvenes escolares", así como a la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de Murcia, que financió el curso de formación a los profesores encargados de implantar la metodología principal de esta investigación en sus clases de educación física.

A la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Murcia, así como todas las personas que la integran, por su inestimable ayuda y facilidades para desarrollar mi trabajo. Me habéis hecho sentirme como en casa.

A la University of Gloucestershire del Reino Unido, a través de sus profesores Mark DeSte Croix, Diane Crone y Lorea Sarobe, por permitirme acceder a todos los servicios que esta gran Universidad presta, y que han facilitado la realización de este trabajo.

A mis compañeros en el Proyecto de Innovación, Rocío Esteban y Ernesto de la Cruz, por sus consejos en mis primeros pasos en la investigación.

A los profesores encargados de desarollar el Modelo de Responsabilidad Personal y Social en los 16 Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Murcia. Sin su desinteresada colaboración y fuerte compromiso no podría nunca llevarse a cabo un proyecto de estas características.

A todos los estudiantes participantes en esta investigación, que voluntariamente accedieron a esta experiencia, y de la que espero sin duda, les resultase tan provechosa como a mí.

A mis compañeros becarios en el Proyecto de Innovación, Alberto Gómez y Guillermo López, por su compañía en los momentos difíciles, por mantenerse siempre alegres y positivos, en estos tiempos donde los recortes en Educación está produciendo un descenso cada vez mayor de investigadores, debido a la casi inexistencia de becas, ayudas y subvenciones, que produce que dedicarse a la carrera universitaria e investigadora sea cada vez más complicado. Estoy seguro de que algún día, vuestros esfuerzos obtendrán la recompensa que merecen.

A mis amigos, Alberto Flores, Alberto Soriano, Álvaro Ortíz, Antonio Tapia, Cayetano Pérez, Jorge Novella, Jose María Morcillo, Jose Guillermo Manzano, Juan Palazón, Juan Antonio Pérez, Miguel Alcaraz, Pablo Touchard. Junto a vosotros, a lo largo de estos años, he formado mi personalidad, y disfrutado día tras día de vuestra compañía. Esto acaba de empezar.

A mis amigos del tenis, Alejandro Sánchez, Antonio Rubio, Carlos García, David Pérez, Fran Abellaneda, Francisco López, Jose María Giménez, Juan García, Rubén Verdú. A través del tenis y el deporte he podido conoceros, disfrutar juntos y aprender valores como el respeto, la superación y el esfuerzo, que espero poder transmitir a mis alumnos en un futuro, junto a vosotros.

A Ana, la persona que está a mi lado en la vida, en lo bueno y en lo malo. Gracias por ser como eres y estar siempre ahí. Te quiero.

A mis hermanos, mis primeros alumnos en la educación deportiva. Creo que a través de vosotros descubrí mi vocación. Hacéis que la soledad nunca forme parte de mi vida. Espero que conmigo tampoco forme parte de la vuestra.

A mis padres. Por haberme dado la mejor educación, casi al mismo nivel que en dedicación y cariño. A vosotros os dedico este trabajo.

ÍNDICE

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS 15

ÍNDICE DE TABLAS 23

ÍNDICE DE FIGURAS 25

RESUMEN 27

ABSTRACT 37

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN 47

1.1. Planteamineto del problema y propósito de la investigación 51

1.2. Relevancia de esta investigación 52

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO 53

2.1. La convivencia escolar y el clima en el aula de educación física 55

2.2. Actividad física y deporte como medio para la mejora de la convivencia escolar 71

2.3. Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Donald Hellison 78

2.4 Investigaciones precedentes utilizando el Modelo de Responsabilidad Personal y Social 98

2.5. Hipótesis de la investigación 111

2.6. Objetivos de la investigación 112

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA 113

3.1. Muestra 115

3.2. Procedimiento 116

3.3. Instrumentos 125

3.4. Análisis de datos 127

CAPÍTULO 4. RESULTADOS 129

4.1. Resultados del CACEF 131

4.2. Resultados del nivel de partida de los estudiantes 138

4.3. Resultados de los efectos de la aplicación del Modelo 147

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN 149

5.1. En relación al instrumento de observación 163

5.2. En relación a los niveles de partida de los estudiantes 165

5.3. En relación al efecto de aplicación del MRPS 167

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES 169

6.1. Conclusiones 171

6.2. Limitaciones del estudio 173

6.3. Propuestas de futuro 175

6.4. Aplicaciones prácticas 176

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 177

ANEXOS 199

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Factores de riesgo individuales, familiares, escolares y contextuales en la implicación onductas que alteran la convivencia 63

Tabla 2. Componentes de los Niveles de Responsabilidad 81

Tabla 3. Estructura de la sesión del Modelo de Responsabilidad Personal y Social 93

Tabla 4. Resumen de las investigaciones más importantes que aplican el Modelo de Responsabilidad Personal y Social 105

Tabla 5. Conductas utilizadas para confeccionar la 1ª Versión del CACEF 117

Tabla 6. Definición de las conductas del Instrumento de Observación 119

Tabla 7. Valoración cuantitativa de los expertos mediante la prueba V de Aiken 132

Tabla 8. Estadísticos descriptivos y consistencia interna 134

Tabla 9. Factores obtenidos y saturación de los ítems en el factor 136

Tabla 10. Análisis del nivel de partida de la responsabilidad en función del sexo de los participantes 138

Tabla 11. Análisis del nivel de partida de la deportividad en función del sexo de los participantes 140

Tabla 12. Análisis del nivel de partida de la responsabilidad en función del nivel educativo de los participantes 141

Tabla 13. Análisis del nivel de partida de la violencia escolar en función del nivel educativo de los participantes 142

Tabla 14. Análisis del nivel de partida de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física en función del nivel 144

educativo de los participantes

Tabla 15. Análisis del nivel de partida de la responsabilidad en función del grupo de los participantes 145

Tabla 16. Análisis del nivel de partida de la violencia escolar en función del grupo de los participantes 146

Tabla 17. Análisis del nivel de partida de la deportividad en función del grupo de los participantes 147

Tabla 18. Análisis del nivel de partida de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física en función del nivel educativo de los participantes 148

Tabla 19. Efectos de la aplicación del MRPS en la violencia escolar 151

Tabla 20. Efectos de la aplicación del Modelo de Responsabilidad en la deportividad 152

Tabla 21. Efectos de la aplicación del MRPS sobre las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física 153

Tabla 22. Efectos de la aplicación del MRPS en la violencia escolar cotidiana en función del sexo de los participantes 155

Tabla 23. Efectos de la aplicación del Modelo de Responsabilidad en la deportividad en función del sexo de los participantes 156

Tabla 24. Efectos de la aplicación del MRPS en la la responsabilidad personal y social en función del nivel educativo de los participantes 157

Tabla 25. Efectos de la aplicación del Modelo de Responsabilidad en la deportividad en función del nivel educativo de los participantes 159

Tabla 26. Efectos de la Aplicación del MRPS sobre las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física en función del nivel educativo de los participantes 160

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. La educación física como medio para la mejora de la convivencia y el desarrollo de valores personales y sociales 73

Figura 2. Relación del nivel en función del tipo de responsabilidad que desarrolla 92

Figura 3. Diseño temporal de la investigación 124

Figura 4. Path diagram del AFC con pesos estandarizados y errores de medición de las conductas del Cuestionario de Análisis de Conductas que Alteran la Convivencia en las clases de educación física 137

Figura 5. Análisis del nivel de partida de la violencia escolar en función del sexo de los participantes 139

Figura 6. Análisis del nivel de partida de la deportividad en función del nivel educativo de los participantes 143

Figura 7. Efectos de la aplicación del MRPS en la la responsabilidad personal y social 150

Figura 8. Efectos de la aplicación del MRPS en la la responsabilidad personal y social en función del sexo de los participantes 154

Figura 9. Efectos de la aplicación del MRPS en la violencia escolar cotidiana en función del nivel educativo de los participantes 158

RESUMEN

RESUMEN

En el aula escolar se producen un conjunto de interacciones de tipo socio-afectivas, entre los alumnos y con el profesor, durante la intervención dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que generarán el denominado clima de aula. En ocasiones, una mala gestión de las interacciones puede provocar en el alumnado un conjunto de conductas que alteren la convivencia, las cuales son entendidas como un conglomerado de conductas inapropiadas que se producen en la misma y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa, tales como interrupciones, agresiones, maltrato del material, etc. Este tipo de conductas se caracterizan por los siguientes factores: afectan a todos los alumnos dado que repercuten en el ambiente y clima del aula; se consideran un problema de falta de disciplina y de respeto hacia el profesor; generan conductas inadecuadas en el aula (molestar a los compañeros, hablar cuando lo está haciendo el profesor, etc.); se producen cuando los objetivos educativos del profesor no son aceptados, compartidos y asumidos por todos los alumnos; y suponen un retraso o impedimento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, numerosos estudios afirman que el contexto educativo se encuentra ante una pérdida de valores sociales y positivos que ayudan al incremento de conflictos y conductas agresivas y de indisciplina y disminución de la deportividad y la responsabilidad personal y social de los estudiantes, afectando a la convivencia escolar. En este sentido, las clases de educación física se presentan como un entorno educativo que permite a los alumnos tener relaciones interpersonales muy abiertas tanto con sus iguales como con sus profesores, ofreciéndoles la oportunidad de demostrar de modo tangible e inmediato las habilidades personales y sociales que en otros contextos educativos les puede resultar más difícil de manifestar. Sin embargo, en numerosas ocasiones se asume que la simple práctica deportiva favorece el desarrollo personal y social de aquellos que la realizan, aunque los estudios han demostrado que el deporte en sí mismo no tiene nada que ver con la moral, sino que es la utilización de la actividad física la que los

puede convertir en promotores de ciertos valores sociales como la cooperación, la ayuda mutua o la identificación con las normas, pero también en promotor de los contrarios: agresividad, engaño, protagonismo exacerbado. De este modo, un programa físico-deportivo bien estructurado puede ser un instrumento muy efectivo para promover valores positivos, favoreciendo la convivencia.

Así, en los últimos años toda una serie de especialistas en educación física y deportes llevan trabajando partiendo de la premisa de que el terreno de juego deportivo es un lugar potencialmente idóneo para la transmisión de valores personales y sociales Uno de los modelos que se ha mostrado más efectivo ha sido El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), desarrollado por D. Hellison, profesor de la Universidad de Illinois (Chicago), hace más de treinta años. El núcleo central del MRPS es que los estudiantes, para ser individuos eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de si mismos y de los demás, e incorporar las estrategias que les permitan ejercer el control de sus vidas. En el Modelo, los participantes aprenden a desarrollar su responsabilidad personal y social de modo gradual, a partir de metas concretas y sencillas. Para aprender los comportamientos relacionados con los valores del programa e interiorizar la filosofía del mismo, van aprendiendo por niveles comportamientos y actitudes que les ayudan a convertirse en personas responsables. El MRPS está formado por cinco niveles:

Nivel I: Respeto por los derechos y sentimientos de los demás. En este nivel, el profesor debe crear en el aula o en el gimnasio una atmósfera física y psicológicamente segura donde los participantes no se encuentren intimidados o amenazados por nadie, donde cada cual pueda manifestarse libremente sin temor a ser menospreciado o burlado.

Nivel II: Participación y esfuerzo. El objetivo de este nivel es ofrecer experiencias positivas a los alumnos que participan en el Modelo para

potenciar su implicación en el mismo y contribuir a que adquieran una visión positiva del deporte que la conviertan en nuevo hábito positivo en sus vidas.

Nivel III. Autogestión. Este nivel fomenta la autonomía de los estudiantes, es decir, a regular su conducta por normas que surgen del propio individuo, enseñándoles a ser independientes y asumir sus responsabilidades.

Nivel IV: Ayuda. Se centra en dos importantes aspectos de la Responsabilidad Social: la empatía y el liderazgo.

Nivel V: Fuera del gimnasio. Los estudiantes que se encuentran en este Nivel muestran respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo no sólo en el gimnasio, sino también fuera de él. Todo lo que han ido aprendiendo los alumnos a lo largo del programa forma ya parte de sus vidas indistintamente de dónde se encuentren.

Durante el desarrollo del Modelo de Responsabilidad Personal y Social, las sesiones siguen una misma estructura con el objetivo principal de que los estudiantes puedan acostumbrarse a cumplir unas normas y que sepan exactamente que se espera de ellos. De este modo, y siguiendo a Hellison (2003) y a Escartí et al. (2005), la sesión se divide en 4 partes principales:

Toma de conciencia: Durante los primeros 5 minutos el profesor expone los comportamientos que deben aprender y practicar ese día, en concordancia al Nivel de Responsabilidad que están trabajando. Una vez que los alumnos terminan de entrar en el aula y se sientan en círculo, el profesor expondrá de forma muy breve el objetivo educativo del día, de forma que los alumnos sepan los comportamientos requeridos y los que no se van a consentir. A continuación, se explicará la actividad física a realizar y las normas para llevarlas a cabo.

La responsabilidad en acción: Durante esta fase, que ocupan la mayor parte del tiempo, es el momento de desarrollar las diferentes actividades físicas propuestas de acuerdo a los objetivos planteados, y cuyo objetivo es que los estudiantes aprendan a comportarse con responsabilidad realizando los ejercicios planteados por el profesor. El profesor debe planificar sus actividades como vehículo para enseñar la Responsabilidad Personal y Social, por lo que cualquier actividad puede ser útil, siempre que sea motivadora y tenga un significado de aprendizaje para los estudiantes.

Encuentro de grupo: Al finalizar la actividad física, los estudiantes se sientan en círculo alrededor del profesor y dedican un tiempo a compartir ideas, opiniones y pensamientos que han surgido durante la clase. Durante encuentro de grupo, que tiene una duración aproximada de 10 minutos, el profesor lanzará una pregunta abierta orientada a preguntar a los alumnos sobre cómo ha funcionado la actividad del día, qué han aprendido, si se han cumplido los objetivos, etc. La misión del profesor en esta fase es conducir la dinámica del grupo haciendo preguntas y dejando tiempo suficiente para que los estudiantes contesten, elaborando el profesor finalmente una pequeña conclusión sobre cómo ha ido la sesión y el modo de solucionar los problemas.

Evaluación y autoevaluación: Para concluir la sesión, los alumnos, sentados en círculo, durante dos o tres minutos, valoran sobre su comportamiento en clase, en relación con el nivel del programa trabajado ese día. También evalúan el comportamiento de sus compañeros y de los instructores. Esta evaluación se realiza con un gesto de mano del siguiente modo: el dedo pulgar hacia arriba indica una evaluación positiva, el dedo pulgar hacia abajo indica una evaluación media y el dedo pulgar hacia abajo una evaluación negativa.

Es importante tener en cuenta lo imprescindible de respetar el formato de la sesión, ya que los estudiantes progresarán más rápidamente

cuando se les introducen rutinas bien estructuradas que ellos conocen y en las que se sienten más cómodos.

Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación ha sido valorar el impacto del MRPS aplicado durante 12 semanas en alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria. Este programa estaba basado en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Donald Hellison y se desarrolló en 16 centros escolares de la Comunidad Autónoma de Murcia, realizando dos estudios diferentes. Para ello, en primer lugar se realizó el diseño y validación de un instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física. Este proceso de validación se llevó a cabo en varias fases, contando con la participación de 6 jueces expertos en el ámbito de la enseñanza de la educación física y 4 observadores formados en el análisis de las conductas que alteran el clima de convivencia en las clases de educación física, que visualizaron un total de 10 sesiones de educación física, de 6º de primaria y de 3º de la ESO de 10 centros escolares diferentes, analizando la estructura del instrumento mediante procedimientos confirmatorios. El instrumento final estuvo formado por 8 conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física, agrupadas en dos factores (conductas violentas y conductas de indisciplina-desinterés). Los resultados obtenidos en el proceso de validez, fiabilidad y consistencia interna indicaron que el instrumento diseñado es válido para registrar las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física, permitiendo su aplicación sin la presencia del observador en el aula, minimizando el efecto de la misma en el comportamiento del alumnado.

Atendiendo al objetivo principal de la investigacion, es decir, determinar los niveles de violencia, deportividad y responsabilidad, así como el número de conductas que alteran la convivencia en el centro escolar, tras la aplicación de un Modelo de Responsabilidad Personal y Social en las clases de educación física; se realizó un estudio empírico con metodología cuantitativa, de tipo cuasi-experimental, con un pretest y un postest, aplicado en dos grupos. Se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico intencional.

Los participantes fueron 573 estudiantes adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 15 años, en dos tomas (pretest y postest), de un total de 16 centros escolares españoles. La selección de los centros se realizó según la división territorial que ofrecen los Centros de Profesores y Recursos (CPR) de la Comunidad Autónoma de Murcia, de manera que cada CPR contó con la participación de dos centros adheridos a su ámbito, un Colegio de Educación Infantil y un Instituto de Educación Secundaria. En cada Centro se seleccionó, al azar, un grupo control y otro experimental.

Los resultados referentes al efecto de la aplicación del MRPS en las clases de educación física mostraron mejoras en los grupos experimentales tras la implementación del tratamiento. Concretamente, para la variables de responsabilidad, se han podido observar mejoras significativas para los grupos experimentales en la responsabilidad personal y la responsabilidad social. También, la aplicación del MRPS produjo un descenso de la violencia escolar, tanto en la variable de violencia observada como de violencia sufrida, aunque estas mejoras no son significativas. Del mismo modo, se produjo un descenso de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física para los estudiantes del grupo experimental, tanto en las conductas violentas como en las conductas de indisciplina-desinterés. En esta línea, para la variable deportividad, se observaron mejoras significativas en las dimensiones de compromiso con la práctica, convenciones sociales, respeto a las reglas y respeto al oponente en el grupo experimental tras la aplicación del MRPS.

Finalmente, se estudió el efecto del MRPS en función del sexo y el nivel educativo de los participantes. En este sentido, en función del sexo, se ha observado una mejora mas acentuada en los hombres en las variables de responsabilidad y violencia escolar. Respecto al estudio de la deportividad, ambos sexos mostraron una mejora significativa en las dimensiones de compromiso con la practica, convenciones sociales y comportamientos de respeto a las reglas, oponente, jueces y árbitros. En función del nivel educativo, los estudiantes de secundaria mejoraron significativamente sus

conductas de responsabilidad personal mientras que los de primaria mejoraron significativamente las conductas de responsabilidad social. Con respecto a la variable de violencia, el MRPS se ha mostrado mucho más efectivo para los estudiantes de primaria, disminuyendo significativamente la percepción de violencia observada y sufrida en los centros.

Por lo tanto, puede afirmarse que el MRPS es un modelo efectivo para la mejora de la convivencia escolar, incrementando la responsabilidad personal y social y de la deportividad, junto con una disminución de la violencia observada y sufrida y una reducción del número total de conductas violentas y de indisciplina-desinterés en los estudiantes.

ABSTRACT

ABSTRACT

In the school room, a number of socio-affective interactions take place among students and with the teacher while the teaching and learning process that will generate the so-called classroom atmosphere goes on. Occasionally, a poor management of these interactions may cause in the student body a number of behaviors liable to have an impact on their coexistence, which we understand as a conglomeration of inappropriate behaviors that take place in the classroom and prevent the normal development of the educational activity, such as interruptions, aggressions, mistreatment of the material, etc. This type of conduct is characterized by the following factors: they affect all students, since they have a direct impact on the classroom atmosphere; they are considered as problems of lack of discipline and respect to the teacher; they bring about inappropriate behaviors in the classroom (bothering their peers, speaking while the teacher is, etc.); they take place when the educational aims of the teacher are not accepted, shared and assumed by all students, and they constitute an obstacle or delay to the teaching-learning process.

Similarly, numerous studies confirm that the educational context is losing social and positive values, what is contributing to an increase in conflicts, aggressive and undisciplined behaviors, and a diminution in the sportsmanship and the personal and social responsibility of the students, all of which bears an impact on the school coexistence. In this sense, we find in P.E. lessons an educational context that allows the students to have very open interpersonal relations both with their peers and with their teachers, offering them the opportunity to show in a tangible and immediate manner the personal and social skills that they might find more difficult to manifest in other educational contexts. However, in numerous occasions it is assumed that the mere practice of sport activities favors the personal and social development of those who perform them, while the studies have shown that sport in itself has nothing to do with morality but, rather, it is the particular use of the physical activity what may turn them into stimulants to certain

social values such as cooperation, mutual help, or an identification with the common norms, but also stimulant of the opposite: aggression, deceit, excessive desire of protagonism. This way, a well-structured physical-sport program may be a very effective instrument to promote positive values, favoring the coexistence in the classroom.

Thus, in the last few years, a whole string of specialists in physical education and sports have been working on the premise that the sporting field is a potentially ideal spot for the transmission of personal and social values. One of the models that has proven most effective has been the Model of Personal and Social Responsibility (MPSR), developed by D. Hellison, professor at the University of Illinois (Chicago) more than thirty years ago. The central core of the MPSR is that students, in order to be efficient individuals in their social environment, ought to learn to be responsible of themselves and others, and incorporate those strategies that allow them to take control over their lives. In the Model, the participants learn to gradually develop their personal and social responsibility, starting on specific and simple goals. In order to learn the behaviors related to the values of the program and to internalize its philosophy, they learn, through different levels, behaviors and attitudes that help them become responsible individuals. The MPSR is made up of five levels:

Level I: Respect for the rights and feelings of others. In this level, the teacher must create in the classroom or gym a physically and psychologically safe environment in which the participants will not feel intimidated or threatened by anybody, during which everyone might manifest himself freely without fear to be scorned or mocked.

Level II: Participation and effort. The aim of this level is to offer positive experiences to the students that participate in the Model in order to increase their implication in it and contribute to the acquisition of a positive view of sport that will make it a positive habit in their lives.

Level III: Self-Management. This level fosters the autonomy of the students, this is, helps them regulate their conduct by norms that emanate from the individual himself, teaching them to be independent and assume their responsibilities.

Level IV: Help. It is focused on two important aspects of Social Responsibility: empathy and leadership.

Level V: Out of the gym. The students in this level show respect, effort, autonomy and leadership not only in the gym, but also outside of it. Everything that the students have been learning throughout the program is already a part of their lives, regardless of where they are.

During the development of the Model of Social and Personal Responsibility, the sessions follow the same structure with the main aim of allowing the students to get used to following certain norms, and so that they may know exactly what is expected from them. This way, and following Hellison (2003) and Escartí et al. (2005), the session is divided in four principal parts:

Become aware: During the first 5 minutes the teacher will set out the behaviors that the students must learn and practice during the day, according to the Level of Responsibility they are working on. Once the students have all entered the classroom and sit in a circle, the teacher will set out very briefly the educational aim of the day, so that the students may know the required behaviors and those that will not be allowed. Next, the physical activity to be carried out will be explained, as well as the norms to carry it out.

Responsibility in action: This is the stage that takes up the greater part of the entire session, in which the different physical activities proposed in agreement to the set aims are carried out. The aim of this stage, in turn, is that the students may learn to behave with responsibility, carrying out the activities proposed by the teacher. The teacher must plan his activities as a vessel to impart Personal and Social Responsibility, so that any activity may

be useful, so long as it is motivating and has a meaning of learning to the students.

Group meeting: At the end of the physical activity, the students sit in a circle around the teacher and spend some time sharing ideas, opinions and thoughts that have arisen during the class. During the group meeting, which has an approximate duration of 10 minutes, the teacher will raise an open question intended to interrogate the students about the functioning of the activity through the day, what they have learnt, whether the aims have been met, etc. The aim of the teacher in this stage is to lead the group dynamic making questions and allowing enough time for the students to answer, as well as to elaborate eventually a small conclusion on the session and the means to solve problems.

Assessment and self-assessment: To conclude the session, the students, sitting in a circle, for two or three minutes, assess their behavior in class, in relation to the level of the program worked on during that day. They also assess the behavior of their peers and the instructors. This assessment is made with the following hand gesture: a thumb pointing upwards indicates a positive evaluation, whereas a thumb pointing down indicates a negative one.

It is important to take into account how essential it is to respect the session format, for the students will progress more quickly when they are introduced to well-structured routines that they know and in which they feel more comfortable.

Therefore, the main aim of this research has been to evaluate the impact of the MPSR applied during 12 weeks to students of Primary and Secondary Education. This program was based in the Model of Personal and Social Responsibility of Donald Hellison and was carried out in 16 school centers in the Spanish Región de Murcia, carrying out two different studies. For that, in the first place was carried out the design and validation of an instrument of observation of behaviors that alter the coexistence in Physical

Education lessons. This process of validation was carried out in several stages, counting with the participation of 6 expert judges in the field of physical education, and 4 observers trained to the analysis of conducts that bear an impact on the climate of coexistence in physical education lessons, who observed a total of 10 sessions of physical education, of students in 6th and 9th grade in 10 different school centers, analyzing the structure of the instrument by means of procedures of confirmation. The final instrument was formed by 8 conducts that have a negative impact on the coexistence in physical education lessons, grouped in two categories (violent conducts and conducts betraying a lack of discipline or interest). The results obtained in the process of internal validity, reliability, and internal consistency indicated that the instrument designed is valid to register the conduct that have a negative impact in physical education classes, allowing their application in the absence of the observer in the room, minimizing its effect on the behavior of the student body.

In accordance with the main aim of the research, this is, to determine the levels of violence, sportsmanship and responsibility, as well as the number of conducts that have a negative impact on the coexistence in the school center, after the application of a Model of Personal and Social Responsibility in the physical education classes; an empirical study with quantitative methodology, of a quasi-experimental kind, was carried out, together with a pre-test and post-test, applied to two groups. A kind of intentional non-probabilistic sampling was used. The participants were 573 teenage students between the ages of 12 and 15 years, in two takes (pre-test and post-test), out of a total of 16 Spanish school centers. The selection of the centers was made according to the territorial division that display the Centers of Teachers and Resources (CTR) in the Región de Murcia, so that each CTR had the participation of two centers in their range, a School of Children's Education and a Secondary School. In each center a control and experimental group were selected randomly.

The results with regards to the application of the MPSR in physical education lessons showed improvements in the experimental groups after the implementation of the treatment. In particular, for the responsibility variables, significant improvements were observed in the experimental groups of both personal responsibility and social responsibility. Also, the application of the MPSR showed a decrease in school violence, both in the variable of observed violence as in suffered violence, although these are not significant improvements. In the same way took place a decrease in the conducts that bear an impact in the coexistence in physical education lessons for the students in the experimental group, both in violent conducts as in conducts betraying a lack of discipline or interest. In this same line, for the sportsmanship variable, significant improvements in the magnitude of commitment with its practice, social conventions, respect to the rules and respect to the opponent were observed in the experimental group after the application of the MPSR.

Finally, the differences in effect of the MPSR with respect to the gender and educational levels of the participants was studied. In this sense, with regards to the gender, a more marked improvement was observed among men in the variables of school responsibility and violence. With regards to sportsmanship, both genders showed a significant improvement in the dimensions of commitment with the practice, social conventions and behaviors of respect to the rules, opponent, judges and referees. According to educational level, the students in secondary school improved significantly their conducts of personal responsibility while those in primary school improved significantly their conducts of social responsibility. With regards to the violence variable, the MPSR proved much more effective for the students in primary education, significantly decreasing the perception in observed and suffered violence in the centers.

Therefore, it can be said that the MPSR is an effective model in the improvement of school coexistence, increasing personal and social responsibility and sportsmanship, together with a diminution in observed

and suffered violence and a reduction of the total number of violent conducts and conducts betraying a lack of discipline or interest among the students.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos cuatro años, el autor de esta investigación ha tenido la oportunidad de conocer diferentes programas dirigidos a jóvenes, entre los que han destacado el basado en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social. Este programa, que incluía la actividad física como componente fundamental en su estructura tenía como objetivo principal el desarrollo de valores como el respeto, la ayuda a los demás, la participación y esfuerzo o la autonomía en los adolescentes.

Sin embargo, como se trata a continuación, aunque en sus comienzos la mayoría de los estudios que desarrollaron el Modelo de Responsabilidad Personal y Social lo aplicaron en jóvenes desfavorecidos o en contextos extraescolares (Cummings, 1998; Cutforth y Puckett, 1999; Georgiadis, 1990; Martinek, Schilling y Johnson, 2001), en los últimos años, se ha incrementado el número de investigaciones que realizan este tipo de intervenciones con escolares, en las clases de educación física, aunque la mayoría han utilizado metodología cualitativa en sus estudios (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005), sin encontrar apenas estudios que utilicen metodología cuantitativa. Al respecto, una serie de interrogantes motivan a la realización del presente estudio.

En el primer capítulo se establece el planteamiento del problema y propósito de la presente investigación así como la relevancia de la misma.

En el segundo capítulo se analiza la convivencia escolar y el clima de aula en las clases de educación física, así como la importancia de los programas de actividad física y deporte en la mejora de la convivencia. Posteriormente, se analiza en profundidad el Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Donald Hellison, fundamento del programa de intervención en este estudio. Este Modelo es clave porque establece la estructura, estrategias, y metodología necesaria para promover valores relacionados con la responsabilidad personal y social a través de la actividad

física y el deporte. A continuación, se presentan las principales investigaciones realizadas a través de programas físico-deportivos tanto en España, como en el extranjero, así como las características más importantes de cada una de ellas. Finalmente, se incluyen los objetivos generales y secundarios de la investigación y las hipótesis.

En el capítulo tercero se desarrolla el estudio 1 de la investigación, correspondiente al proceso de diseño y validación de un instrumento de observación de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física, que permitirá posteriormente cuantificar el número de conductas y observar el efecto de la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social sobre las mismas. En el proceso de validación se contó con la colaboración de seis jueces expertos y cuatro observadores que analizaron un total de diez sesiones de educación física, de 6º de primaria y de 3º de la ESO de diez centros escolares diferentes. Este proceso se realizó en varias fases, analizando la estructura del instrumento mediante procedimientos confirmatorios, para crear finalmente un instrumento formado por ocho conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física, agrupadas en dos factores: conductas violentas y conductas de indisciplina-desinterés.

En el capítulo cuatro se desarrolla el estudio 2, englobando el objetivo principal de la investigación: conocer el impacto del Modelo de Responsabilidad Personal y Social el clima de aula de las clases de educación física, concretamente en las variables de violencia escolar, responsabilidad personal y social, deportividad y conductas que alteran la convivencia. Para ello, se establecieron dos grupos al azar en los 16 Centros Educativos participante. El grupo control, cuyos profesores aplicaron una metodología tradicional, como hasta la fecha habían realizado, en las clases de educación física; y un grupo experimental, en el que los profesores aplicaron el Modelo de Responsabilidad Personal y Social durante las 12 semanas de intervención. Posteriormente se presentan los resultados y se discuten en comparación con otras investigaciones similares.

En el capítulo cinco se muestran las conclusiones más relevantes a las que se han llegado con el desarrollo de esta investigación, y se plantean las limitaciones del estudio, las posibles líneas futuras de investigación y sus aplicaciones prácticas.

Por último, se recogen las referencias bibliográficas empleadas en la realización de este trabajo de investigación. Del mismo modo, se adjuntan los anexos utilizados para facilitar la comprensión y el seguimiento de este estudio.

1.1. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de esta investigación es valorar el efecto de un programa deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social en estudiantes de educación primaria y educación secundaria. Para ello, se desarrolla dicho programa con estudiantes de 16 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Murcia durante tres meses, en clases de educación física de 50 minutos dos veces por semana.

Específicamente, este estudio investiga el impacto que ha tenido el programa en sus participantes en relación con los siguientes aspectos:

- Conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física: Para poder evaluar esta variable, se realizó el diseño y validación de una hoja de observación formada por ocho conductas: agresión física, agresión verbal, agresión gestual, interrupciones, maltrato de material e instalaciones, hacer trampas en juegos y deportes y no seguir las indicaciones del profesor.

- Violencia escolar: Valorar los efectos del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en los niveles de violencia percibida y violencia sufrida por los estudiantes en el centro escolar.

- Deportividad: Estimar en que medida se ha modificado el nivel de deportividad en las dimensiones de compromiso con la práctica, convenciones sociales, respeto a las reglas, jueces y árbitros, respeto al oponente y deportividad negativa.

- Responsabilidad personal y social: valorar en qué medida se han modificado los niveles de responsabilidad personal (participación, esfuerzo, autonomía) y responsabilidad social (respeto a los demás, ayuda a los demás).

1.2. RELEVANCIA DE ESTA INVESTIGACIÓN

Tal y como será tratado a continuación en el capítulo 2, numerosas investigaciones han estudiado el impacto de programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad de Donald Hellison, mostrando evidentes mejoras en la responsabilidad personal y social con jóvenes socialmente desfavorecidos (Hellison y Walsh, 2002). En este sentido, cada vez son más frecuentes las investigaciones que valoran el impacto de dichos programas dentro de las propias clases de Educación Física, en contextos cotidianos no desfavorecidos (Escartí et al., 2005). Sin embargo, hay que señalar que no se han realizado estudios que comparen a jóvenes de primaria con jóvenes de secundaria, o que evalúen de forma cuantitativa, el efecto de la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en el número de conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física, así como las variables de deportividad, violencia escolar y responsabilidad personal y social.

Se espera que este estudio pueda ser de ayuda tanto a los profesionales de la actividad física y el deporte como a todas aquellas personas que trabajan con jóvenes en edad escolar para que puedan entender mejor cómo el deporte y la actividad física, correctamente planificados, pueden ser herramientas útiles en la promoción de valores personales y sociales.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

2.1.1. Introducción y problemática actual:

El aula educativa es el "espacio, situación, ámbito humano específico, social y temporalmente configurado, que proporciona un conjunto de experiencias, condiciones y estímulos que, interactuando con los sujetos participantes, condicionan y en cierta medida determinan los comportamientos de los que comparten este complejo escenario" (Gairín, 1996, p. 45).

De este modo, en el aula se producen un conjunto de interacciones de tipo socio-afectivas, entre los alumnos y con el profesor, durante la intervención dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que generarán el denominado clima de aula (Martínez, 1996). En ocasiones, una mala gestión de las interacciones puede provocar en el alumnado un conjunto de conductas que alteren la convivencia en el clima de aula, las cuales son entendidas como un conglomerado de conductas inapropiadas que se producen en la misma y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa, tales como interrupciones, agresiones, maltrato del material, etc. (Tórrego, 2006).

Según Gómez (2007), este tipo de conductas se caracterizan por los siguientes factores: afectan a todos los alumnos dado que repercuten en el ambiente y clima del aula; se consideran un problema de falta de disciplina y de respeto hacia el profesor; generan conductas inadecuadas en el aula (molestar a los compañeros, hablar cuando lo está haciendo el profesor, etc.); se producen cuando los objetivos educativos del profesor/a no son aceptados, compartidos y asumidos por todos los alumnos; y suponen un retraso o impedimento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La conductas que alteran la convivencia en los centros escolares han sido clasificadas en diferentes categorías. Actualmente, una de las

clasificaciones más utilizadas es la de Moreno y Tórrego (1999), que divide este tipo de conductas en:

- Conductas de disrupción: Acciones de "baja intensidad" que interrumpen el ritmo de las clases y que tienen como protagonistas a los alumnos molestos que con sus comentarios, risas, juegos, movimientos, etc. dificultan e impiden la labor educativa.

- Indisciplina: Desórdenes de la vida en las aulas, tales como incumplimiento de tareas, retrasos injustificados o falta de reconocimiento a la autoridad del profesor que puede llegar incluso al desafío o amenaza hacia el mismo, provocando un conflicto mayor que las conductas disruptivas.

- Vandalismo y daños materiales: Estas conductas se caracterizan por la destrucción de mesas, cristales, paredes, armarios, libros, materiales, etc., así como pintadas obscenas, amenazantes o insultantes.

- Violencia: Aquellas conductas violentas que se ejercen contra otros alumnos o profesores, ya sean de tipo físico (empujones, patadas o puñetazos), verbal (insultos, motes, humillaciones), psicológico (infundir temor mediante el acoso a la víctima) o social (aislar o desprestigiar a la víctima).

En los últimos años se ha producido un incremento de este tipo de conductas en los centros escolares. Atendiendo a los datos que suelen emplearse, el fracaso escolar en España afecta a uno de cada cuatro alumnos (25%), superior a la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo en Europa (OCDE), que se sitúa en un 20% (Ruiz et al., 2006). Del mismo modo, el absentismo escolar es cada vez más elevado, acompañado de un clima de relación social en los que las intimidaciones, el maltrato, la xenofobia, la violencia o el consumo de drogas empieza a ser muy común en la mayoría de los centros (Ruiz et al., 2006). Asimismo, diferentes investigaciones sociológicas (González-Pérez, 2007, Tórrego, 2006), indican

que la violencia ha aumentado en los últimos años en los diferentes ámbitos donde puede manifestarse (por ejemplo familiar, escolar, deportivo y comunitario). Estos datos se hacen más preocupantes si atendemos a los presentados por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, que indican que un 49% de los estudiantes dice haber sido insultado o criticado en el colegio o que un 13,4% confiesa haber pegado a sus compañeros (Ruiz et al., 2006).

2.1.2. Definición de convivencia escolar y clima social de aula:

Toda relación humana conlleva un modelo de convivencia construido a través de valores y creencias, formas de organización, sistemas de relación, pautas para la resolución de conflictos, expectativas sociales y educativas, etc. Porque no es posible vivir sin convivir, somos seres sociales y precisamos de los demás para subsistir. El aprendizaje de la convivencia es inherente a cualquier proceso educativo y es una de las funciones asignadas a la educación (Coscojuela, 2010).

Monjas (2007) entiende por convivencia, en su aspecto positivo, "el establecimiento, mantenimiento y desarrollo de vínculos interpersonales positivos y saludables y el logro de estrategias pacíficas de afrontamiento y solución de conflictos interpersonales" (p. 63). Si se sitúa en el ámbito educativo, la convivencia escolar se entiende como "todo el entramado de relaciones interpersonales que se producen entre los miembros de una comunidad educativa, en el que se configuran los procesos de comunicación, sentimientos, actitudes, roles, estatus y poder" (Ortega, 1997, p. 145). De este modo, la convivencia educativa debe ser entendida como una construcción colectiva y dinámica compuesta a partir del conjunto de interrelaciones humanas entre los agentes de la comunidad educativa, cuyos límites se definen por derechos y deberes y cuya influencia trasciende del mero contexto escolar (García, 2010). Por lo tanto, esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo

que constituye una construcción colectiva que es responsabilidad de todos los miembros del colectivo educativo.

La educación para la convivencia se hace del todo necesaria para conseguir unas relaciones positivas más satisfactorias, el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa, el desarrollo personal y social del alumnado y para favorecer el rendimiento académico. A su vez incluye el aprendizaje de valores democráticos como la tolerancia, la igualdad, el respeto, la solidaridad, la cooperación y la participación (Coscojuela, 2010).

La convivencia en el centro escolar, por tanto, depende principalmente del clima social que se desarrolle en el propio aula. Para Pérez, Ramos y López (2009), el clima social de aula "es la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar, etc.) que a su vez influye en el propio clima" (p. 223). Un buen clima social en el aula genera el bienestar imprescindible para poder desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje en un entorno adecuado, favorecer la adquisición de competencias, fomentar el trabajo cooperativo a través de relaciones positivas y de confianza y, en definitiva, desarrollar un aprendizaje social y emocional (Coscojuela, 2010).

2.1.3. Análisis del concepto de convivencia escolar en España:

Los primeros estudios sobre convivencia escolar en España trataron de violencia y educación en valores y surgieron en 1975, en la Universidad de Valencia. Sin embargo, no fue hasta 1985, cuando comenzó a trabajarse en la misma temática en la Universidad de Granada, aunque los estudios e intereses sobre esta temática estaban centrados en la disciplina, entendida ésta como el conjunto de normas y formas de actuar que configuran en sí mismo los climas de centro y de aula. Desde esta perspectiva, se entendía que la norma, impuesta y mantenida, era suficiente para promover relaciones

interpersonales respetuosas, basadas, en muchos casos, en la autoridad del profesor y un orden para poder instruir a los alumnos (Fernández, 2010).

A principios de los noventa, comenzó a detectarse y a tratarse el problema de la violencia entre alumnos o "bullying" (Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1992, 1994), con los primeros estudios que trazaron nuevas vías de investigación en la que se recogieron de forma detallada las formas de agredirse entre compañeros, el nivel de maltrato y el acoso entre escolares.

En 1997, investigadores de la Universidad de Valencia y la Universidad de Granada se unen para colaborar juntos y crear la *Unidad Singular de Investigación Interdisciplinar sobre Valores, Violencia y Educación*, en la Universidad de Alicante (Peiró, 2009), lo que constituyó el primer Grupo de Investigación en España centrado en el análisis de las relaciones de convivencia en el ámbito educativo.

Empero, no fue hasta finales de los noventa cuando surgió la palabra convivencia como es entendida hoy en día, y que imprimió un prisma diferenciado con respecto a los enfoques anteriores (Fernández, 2010). Uno de los primeros programas institucionales a nivel autonómico es el *Programa Convivir es Vivir* (Carbonell, 1997), en la Comunidad de Madrid, que englobó un amplio espectro de formación y procesos de reflexión en los centros para favorecer la convivencia y mejorar los climas de centro. Este programa, iniciado en 1997 en 26 centros educativos de la Comunidad de Madrid, tenía como objetivos generales establecer un mecanismo operativo de coordinación interinstitucional, para que los centros educativos, desde el aspecto organizativo y curricular, persiguiesen altos índices de convivencia y educaran en la no violencia y, al mismo tiempo, aumentasen los niveles de convivencia dentro del centro educativo y en su entorno próximo.

De igual forma, el *Programa SAVE* (Ortega, 1998), produjo diferentes materiales con el título de C*onvivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, y sirvió de referencia al profesorado en el diseño de estrategias para mejorar la

convivencia y el clima de aula, defendiendo la necesidad de implicar en el diseño y desarrollo de la organización del centro a todos los miembros de la comunidad educativa y facilitando el buen entendimiento entre los valores educativos que propone el centro y los que desarrolla la familia, mostrando a los alumnos una forma coherente de gestionar las relaciones interpersonales basadas en el diálogo, la cooperación y el enriquecimiento mutuo. El Programa SAVE se desarrolló en Sevilla entre los cursos académicos 1996 y 1999, en 26 centros escolares de primaria y secundaria, implementándose en casi 5000 estudiantes (Ortega y Del Rey, 2001). Dicho programa se dividió en tres grandes bloques: la educación en sentimientos y emociones, la gestión democrática de la convivencia y el trabajo en grupo cooperativo, cuyos resultados mostraron mejoras en las relaciones interpersonales entre escolares, disminuciones en la percepción de victimización y una reducción del número de estudiantes implicados en conflictos (Ortega y Del Rey, 2001).

Al mismo tiempo, comenzaron a aparecer programas que abrían una nueva perspectiva sobre la convivencia escolar, que daban un papel protagonista al alumno, más allá de receptores de las actividades que los profesores propusieran. De este modo, se introdujo un currículum de convivencia pacífica a través del tratamiento del conflicto como elemento generador de una cultura de diálogo y crecimiento, en vez de percibirlo como un mal a eliminar. Dentro de esta tendencia se crearon programas institucionales para la implementación de modelos de mediación de conflictos en los centros escolares en Madrid (Tórrego, 2000, 2001), Barcelona (Boqué, 2002, 2003), País Vasco (Alzate, 2000) y Galicia (Jares, 1997). Estas investigaciones sirvieron de base para el desarrollo de futuros programas como el *Programa Aprender a Resolver Conflictos* (Álvarez-García, Álvarez y Núñez, 2007), que tuvo como objetivo enseñar al alumnado de Educación Secundaria a abordar sus conflictos cotidianos de manera constructiva, a través del diálogo y del respeto y, de este modo, mejorar la convivencia y prevenir la violencia.

Por su parte, Escámez (2001), realizó un valioso estudio sobre los conflictos en la escuela, concluyendo que, entre los factores asociados a los conflictos, los profesores destacaban la falta de interés y motivación del alumnado, así como la existencia de lagunas en los conocimientos previos de los estudiantes. Del mismo modo, el 57% de los docentes afirmó no sentirse preparado para afrontar los conflictos que surgían en el aula, por lo que puede constatarse la importancia de la formación que deberían tener los profesores para lograr los propósitos educativos de su nivel (Ochoa, Peiró y Merma, 2010). Paralelamente, surgieron programas que centraron la intervención en el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos para conseguir mejoras en el aspecto personal, sin el cual la convivencia escolar no podía darse (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Escartí et al., 2005; Trianes y Fernández-Figares, 2001).

Finalmente, en el 2006 con la Ley Orgánica de Ediucación (LOE), se obtuvo el impulso definitivo al tratamiento de la convivencia como un objetivo educativo de primer nivel. Esta ley incluye "la educación para la prevención de conflictos, su resolución positiva y la no-violencia en todos los ámbitos de la vida familiar, personal y social", entre los principios y fines de la educación, así como en los objetivos de cada una de las etapas de la educación (BOE, 2006). Del mismo modo, el Artículo 132, señala como una de las competencias del director es "favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos" (BOE, 2006, p. 17191).

Igualmente, dicha ley reitera la necesidad de llevar a cabo *Planes de convivencia* en los centros escolares. Por lo tanto, todas las administraciones de las 17 comunidades españolas legislaron nuevas órdenes sobre los Derechos y Deberes de los alumnos, profesores y padres, y sobre los protocolos que se han de llevar a cabo en los centros escolares en ciertas circunstancias. En un periodo de 3 años, prácticamente todos los centros escolares incluyeron la convivencia en los documentos administrativos de sus proyectos educativos, planes de convivencia o reglamentos internos. Por

consiguiente, la LOE supone un reconocimiento a las prácticas existentes en los centros y un nuevo impulso al despliegue de las estrategias de gestión positiva de conflictos y mejora de la convivencia en el marco estatal.

En este sentido, en los últimos años han seguido desarrollándose programas para la mejora de la convivencia en los centros. El Programa *Aprender a Convivir* (Justicia, Alba, Fernández y García, 2010) está dirigido a fomentar la competencia social del alumnado, mediante el aprendizaje de habilidades sociales con el fin de prevenir conductas de riesgo, estableciendo objetivos específicos para estudiantes, familias y profesorado. Este programa de intervención temprana se aplica en el alumnado de 3, 4 y 5 años y los contenidos que aborda se dividen en 4 bloques: las normas y su cumplimiento, emociones y sentimientos, habilidades de comunicación y ayuda y cooperación. Cada bloque se divide en tres unidades que se implementan durante tres semanas, a razón de dos sesiones semanales de 30 minutos cada una, siguiendo una secuencia lógica para que el niño alcance los objetivos establecidos al finalizar el programa. El programa se desarrolla a través de una serie de personajes imaginarios representados por marionetas que se encargan de transmitir a los niños, de manera más atractiva y eficaz, los conocimientos que deben adquirir.

La mayoría de estos programas de mejora de convivencia han utilizado instrumentos de evaluación cualitativos, a través de entrevistas a alumnos y profesores (Álvarez et al., 2007; Ortega, 1998), aunque en los últimos años han comenzado a surgir programas con una metodología de corte más cuantitativo, a través de la utilización de cuestionarios como el Cuestionario de intimidación y maltrato, utilizado en el estudio de Avilés, Torres y Vian (2008) o instrumentos de registro de comportamientos y conductas (Mateo, Soriano, Godoy y Martínez, 2007).

2.1.4. Factores de riesgo asociados a problemas de convivencia:

En la infancia y la adolescencia se asientan patrones de comportamiento de gran importancia que van a tener una influencia directa en los ámbitos físico, psicológico y social de las personas el resto de su vida. En esas etapas aparecen determinadas situaciones de riesgo que pueden dar lugar a la manifestación de ciertos comportamientos disruptivos y problemas que alteran la convivencia escolar y/o familiar. El hecho de que una persona desarrolle o no un comportamiento antisocial va a depender de los diversos factores de riesgo que están a su alrededor y de los factores de protección con que cuente para superarlos. En este sentido, se han desarrollado diversos modelos que analizan los diferentes factores de riesgo y protección, y sus interacciones (Reid, Eddy, Farrow, y Stoolmiller, 1997; Webster-Stratton y Taylor, 2011). Por otra parte, los autores Justicia et al. (2010) realizaron un resumen de los más importantes, y agrupándolos en cuatro grandes factores: individuales, familiares, escolares y contextuales (Tabla 1).

Tabla 1

Factores de riesgo individuales, familiares, escolares y contextuales en la implicación de conductas que alteran la convivencia

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

Fuente: Justicia, Alba, Corredor y Fernández (2010).

Factores individuales:

Los factores individuales tales como el temperamento, entendido como la base fisiológica para el desarrollo de la afectividad, expresividad y la regulación de los componentes de la personalidad, juegan un papel central en el desarrollo social y personal del individuo, por lo que un temperamento difícil, caracterizado por irritabilidad, baja obediencia, pobre adaptatibilidad y hábitos irregulares a la edad de 3-4 años, son predictores de transtornos de conducta durante la adolescencia (Kokkinos y Panayiotou, 2004). Del mismo modo, varios estudios longitudinales han presentado resultados en los que la baja inteligencia verbal, el bajo rendimiento académico, la falta de habilidades para resolver problemas y las pobres habilidades sociales correlacionan con el desarrollo de comportamientos violentos (Eron y Huesmann, 1993; Moffitt, 1993).

Factores contextuales:

Por otro lado, diferentes estudios han demostrado cómo los niños y adolescentes de contextos con un nivel socioeconómico bajo y altos niveles de violencia serán más violentos e indisciplinados (Marín, 2002). Algunos estudios específicos sobre la temática han mostrado que la exposicion a actos violentos está fuertemente asociada con el riesgo de sufrir o verse implicado en comportamientos agresivos (Centerwall, 1992; Derksen y Strasburger, 1996), y que los niños expuestos a altos niveles de violencia aceptan con normalidad las actitudes agresivas y además comienzan a comportarse agresivamente, provocando la insensibilización hacia la violencia y sus consecuencias (Justicia et al., 2006).

Factores familiares:

Son diversas las variables funcionales relacionadas con el contexto familiar, tales como desestructuración familiar, conflictos entre los padres y violencia doméstica, estilos y disciplinas familiares negligentes, falta de supervisión o afecto familiar o abusos infantiles; que actúan como detonantes

de comportamientos antisociales al afectar directamente a la autorregulación y reactividad del niño (Farrington, 2005; Silver, Measelle, Armstrong y Essex, 2005), al igual que una disciplina dura y autoritaria, basada en el castigo, influye negativamente al comportamiento del niño (Farrington, 2005; Lahey, Waldman y McBurnett, 1999).

Factores escolares:

El propio sistema educativo en general, así como el centro educativo en particular, pueden ser el origen del comportamiento antisocial del alumno al que educan, destacando como factores de riesgo principales: la crisis de valores de la propia escuela, los roles del profesor y del alumno, las dimensiones de la escuela y el elevado número de alumnos, la poca atención individualizada que reciben los alumnos, las discrepancias entre las formas de distribución de espacios, organización de tiempos, pautas de comportamiento, etc. (Fernández, 1998).

Durante los últimos años el concepto de factor de riesgo para diferentes problemas de convivencia ha comenzado a ser objeto de estudio de forma generalizada, con un especial interés en la infancia y la adolescencia, donde aparecen y se consolidan patrones de comportamiento de gran importancia para la salud física, psicológica y social del resto de la vida. Así pues, la detección y control de estos factores pueden 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 y la escuela un hecho esencial para la disminución de comportamientos negativos en el alumno (Justicia et al. 2006).

2.1.5. Instrumentos de evaluación de las conductas que alteran la convivencia:

Los cambios psicosociales ocurridos en la adolescencia, como por ejemplo el alejamiento del vínculo parental (Steinberg, 1993), comienzan a acentuarse entre los 12 y 14 años y suponen en muchas ocasiones una crisis de identidad y valores y un incremento de conductas que alteran la convivencia, lo que se traduce con demasiada frecuencia en un considerable incremento de conflictos en el contexto familiar y educativo (Aliño, López y Navarro, 2006; Borràs, Palou y Ponseti, 2001). Dichos cambios suelen ser el origen de conflictos en el entorno educativo y, debido a la incidencia de conductas que alteran la convivencia, han proliferado en los últimos años estudios con programas de intervención orientados a la educación de los adolescentes en materia de comportamiento socialmente adecuado (Cecchini et al., 2003; Palou, Borràs, Ponseti, Vidal y Torregrosa, 2007).

La mayor parte de los trabajos que estudian este fenómeno se ha realizado utilizando diferentes escalas y cuestionarios, o bien otro tipo de métodos cualitativos, como entrevistas (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita, 2003; Urbina, Simón y Echeita, 2011). Esta metodología, a pesar de su amplia aceptación y difusión, tiene sesgos propios que pueden afectar a la cuantificación concreta del número o la tipología de las conductas que alteran la convivencia en el entorno educativo, por lo que hace complejo el proporcionar indicaciones precisas acerca de la incidencia del fenómeno así como concretar pautas de actuación específicas basadas en la evidencia. Una alternativa viable que puede mejorar la calidad de la información obtenida en estos trabajos es la metodología observacional (Anguera, Blanco, Hernández y Losada, 2011).

La observación permite el registro organizado y la cuantificación de las conductas perceptibles que se quieran analizar si se adecúa un instrumento válido (Anguera et al., 2011), que además será susceptible de ser utilizado en las clases sin interrumpir el desarrollo habitual de las mismas (Laguía y

Vidal, 1988). Así, dentro del contexto de convivencia escolar y, más concretamente, en el de conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física, no existen gran cantidad de instrumentos que permiten registrar las conductas perceptibles.

En este sentido, una de las primeras hojas de observación, basada en el sistema de categorías, fue el instrumento diseñado por Cruz et al. (1996), utilizado para registrar conductas, actitudes y valores relacionados con el fair play en deportistas. Esta hoja se compone de 20 conductas, aunque muchas de ellas son específicas únicamente para el deporte de fútbol, por lo que no puede aplicarse en las clases de educación física. De este modo, la primera hoja de observación diseñada para evaluar conductas que alteran la convivencia, especificamente para el ámbito de la educación física, fue el System of Observation of Disciplinary Incidents (SODI), validado por Goyette, Dore y Dion (2000), que contiene 19 tipos de conductas inadecuadas, agrupadas en tres categorías según la intensidad (leve, grave o muy grave). Este sistema de categorías forma parte de un estudio centrado en estudiantes universitarios y futuros profesores de Educación Física, con la finalidad de descubrir y comprender las diferentes reacciones que los distintos profesores pueden aplicar en función del contexto en el que se manifiestan los comportamientos de los alumnos, por lo que resulta válido para registrar cuantitativamente el número de conductas mostradas en las clases.

Posteriormente, apareció otro sistema de categorías para observar las conductas antisociales (CAS) diseñada por Gras y Martínez (2002) que evaluaba la conducta de los escolares mientras realizaban actividad física. Este instrumento agrupa las conductas antisociales en 6 categorías: agresión, quitar (robar), molestar, falta de control, forzar u obligar y, finalmente, la categoría "otros". Se trata de una hoja de observación con ciertas limitaciones, como la exclusión en la categoría de "agresión" de las vertientes verbales o psicológicas y una definición poco operativa de la categoría "otros". Por otro lado, este sistema de categorías presenta un diseño específico para la observación "in situ", pues tal como señala Anguera (2010),

las tendencias actuales en materia de investigación observacional tratan de evitar este tipo de observaciones para avanzar hacia la grabación de las conductas y su análisis informatizado, lo que permite solventar algunos de los problemas a los que se enfrentan los observadores, como por ejemplo la imposibilidad de volver a observar una conducta que ya ha sucedido, o la dificultad que supone poder registrar varias conductas que afloran simultáneamente.

Recientemente, Escartí et al., (2005) han elaborado un sistema de categorías para la evaluación de los comportamientos de responsabilidad personal y social, en el que, a través de la visualización del video de las clases de educación física, los observadores identifican de manera cuantitativa la aparición de las conductas de agresión, interrumpición, no colaboración y ayuda a lo largo de diferentes sesiones. Este sistema no ha sido validado científicamente, sino que presenta una concordancia consensuada, pero no profundiza en los análisis de calidad de dato (Hernández, Díaz y Morales, 2010); además, evalúa únicamente 4 conductas aparecidas en las clases de educación física, y deja de lado otras muy importantes como hacer trampas o maltratar el material, o no diferencia entre los distintos tipos de agresiones.

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

Finalmente, los autores Hernández et al. (2010) han presentado una nueva herramienta observacional que contiene altos valores de fiabilidad y válidez, específico para las clases de educación física, pues aunque registra 22 conductas que alteran la convivencia, no incluye conductas tan importantes como las agresiones.

Por lo tanto, el limitado número de instrumentos de observación de conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física, y los problemas existentes en los casos observados, tales cómo un elevado o bajo número de conductas a tener en cuenta, registros cualitativos, técnicas de observación "in situ" o la no validación científica de alguna de ellas, ponen de manifiesto la necesidad del diseño de nuevos instrumentos que suplan las carencias de los anteriormente mencionados.

2.1.6. Conclusiones:

Parece evidente la necesidad de incluir programas de prevención, especialmente dirigidos a niños de educación infantil y primaria, con el fin de identificar y modificar de los factores y condiciones que sitúan a los menores en riesgo de poner en práctica conductas problemáticas que alteren la convivencia escolar e imposibiliten un adecuado desarrollo social (Justicia et al., 2006).

Por ello, se considera imprescindible la sensibilización de toda la comunidad educativa hacia la necesidad de mejorar la convivencia, considerada como un objetivo prioritario en el centro, entendiendo éste en su globalidad (currículum, organización, metodología de cada docente, coordinación), así como una responsabilidad compartida, tanto con las familias como con el profesorado, junto con el resto de sectores conformadores de lo escolar, que deben ser conscientes de que en la construcción de la convivencia aportan todos (García, 2010). Esta construcción de la convivencia escolar resulta decisiva para la configuración de la social, ya que si se convierten los centros en espacios de convivencia, las personas serán capaces de establecer las bases de una ciudadanía responsable, activa y crítica, capaz de conformar sociedades cohesionadas (López y García, 2006).

Esta circunstancia exige un continuo esfuerzo de actualización de estrategias dirigidas a responder con mayor eficacia a la realidad educativa

actual y a las demandas sociales presentes; se trata de buscar herramientas novedosas que posibiliten la formación de individuos competentes para convivir, participar, comunicarse y gestionar los conflictos de manera democrática. De este modo, el tratamiento pedagógico de la diversidad (Horcas y López, 2009), la correcta profundización en la educación en valores (Cecchini et al., 2003; Escartí et al., 2005), las técnicas de mediación y resolución de conflictos (Boqué, 2002, 2003; Tórrego, 2000), el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) y la vinculación de las familias a las tareas educativas y la mejora en los programas de formación inicial y permanente del profesorado, se presentan como líneas de actuación preferente (García, 2010).

2.2. EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE COMO MEDIO PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y EL DESARROLLO DE VALORES PERSONALES Y SOCIALES

2.2.1. La educación física como ámbito privilegiado para la mejora de la convivencia:

La actividad física y el deporte pueden ser herramientas que promuevan las relaciones interpersonales entre aquellos que lo practican, y desarrollen aspectos como la solidaridad, cooperación, empatía y autoestima (González, 1999). Tal y como Martinek, Schilling y Jonhson (2001) destacan, "la alta interactividad y el carácter emocional de la actividad deportiva nos permite enseñar valores humanistas y promover el desarrollo social y emocional" (p. 3). Además, sentimientos de pertenencia, aceptación de los límites personales y perseverancia también pueden desarrollarse a través de la participación en actividades físico-deportivas (Gutiérrez, 2003).

En consecuencia, las clases de educación física y el deporte escolar representan un espacio educativo muy especial dentro de la escuela. Su entorno, libre de pupitres y libros, y las actividades que se practican, permiten a los alumnos tener relaciones interpersonales muy abiertas tanto con sus iguales como con sus profesores, ofreciéndoles la oportunidad de demostrar de modo tangible e inmediato las habilidades personales y sociales que en otros contextos educativos les puede resultar más difícil de manifestar (Escartí et al., 2005). Así, para Jiménez (2000), la Educación Física se convierte en un ámbito privilegiado para el desarrollo de la convivencia, por varios motivos:

a) La Educación Física facilita numerosas situaciones que favorecen la relación interpersonal con los compañeros y profesores, ofreciendo oportunidades únicas para desarrollar cualidades personales y sociales como autoestima, solidaridad, cooperación, etc. (Devis, 1995; Gutiérrez, 1995; Hellison, 1991; Spencer, 1996; Vázquez, 1989).

b) Las clases de Educación Física por la forma de desarrollarse en espacios abiertos con actividades que ponen en contacto a unos alumnos con otros, permiten expresar sus sentimientos, actitudes y emociones, etc., lo que repercute a la hora de trabajar de forma práctica situaciones donde los alumnos puedan experimentar de forma real todos los principios teóricos de desarrollo social y personal que se han podido explicar, en vez de quedar en meras recomendaciones teóricas de lo que se debe hacer (Cutforth y Parker, 1996; Miller y Jarman, 1988; Tomme y Wendt, 1993).

c) El desarrollo del juicio moral se relaciona estrechamente con la interacción social del individuo con los demás, ya que supone enfrentarse con puntos de vista diferentes al de uno mismo, dando lugar a conflictos que obligan al individuo a superar su egocentrismo. La actividad física y el deporte favorece este concepto, poniendo en juego situaciones de conflicto dentro de las actividades, que exigen un acuerdo con los compañeros para llegar a una solución (Enesco y Deval, 1994; Gutiérrez, 1995).

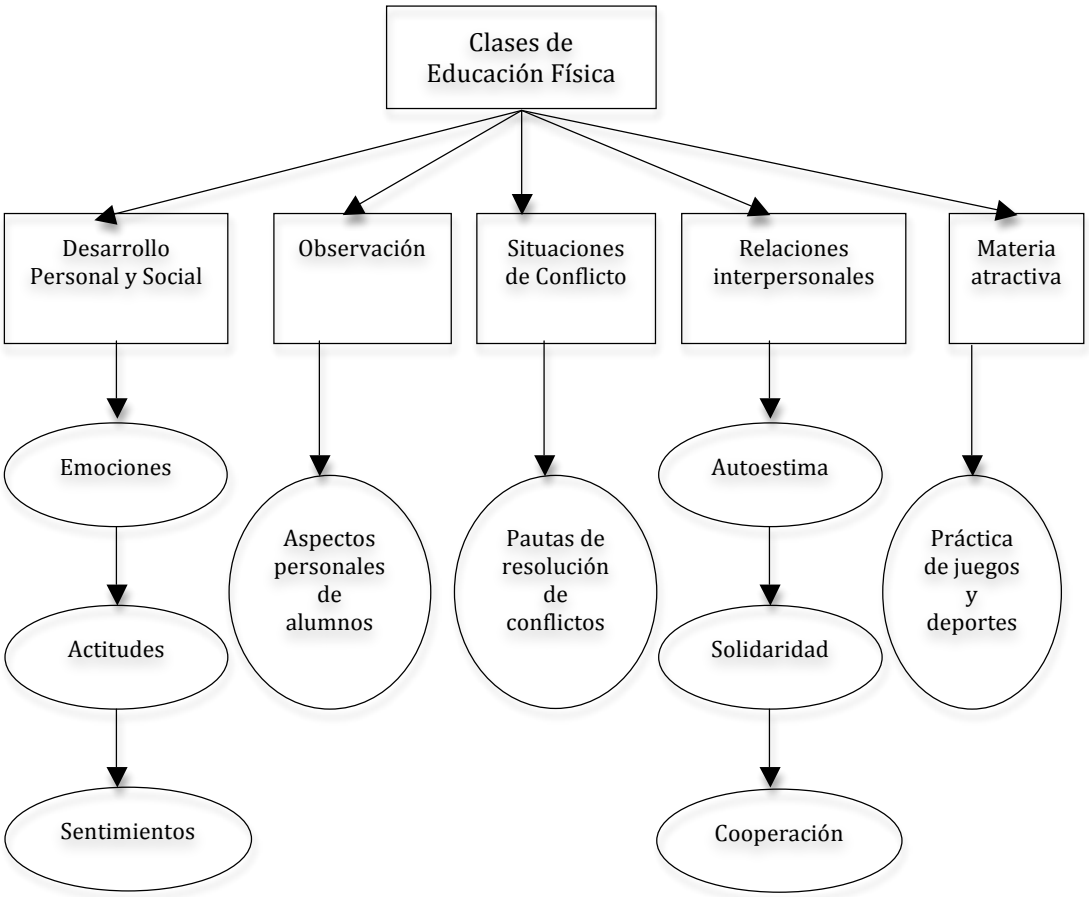
d) En las clases de educación física se puede observar con gran facilidad los aspectos personales del carácter de nuestros alumnos debido a la naturaleza pública de las actividades. Las conductas y actividades de nuestros alumnos dan testimonio de los procesos internos que ocurren en él. Cuando una persona insulta o hace algo negativo en clase, el profesor puede hacerse una idea de su estado interior y muchas veces se ponen en evidencia ante los demás las debilidades y vulnerabilidades propias del carácter (Miller, Bredemeier y Shields, 1997).

e) Muchos alumnos, incluidos aquellos que no han tenido experiencias positivas en la escuela o que tienen poca motivación académica, ven la Educación Física como algo diferente y atractivo dentro de su día académico. Incluso su conexión con los deportes le da un interés mayor con otros aspectos del currículum (Miller et al., 1997).

A continuación, se realiza una síntesis de estos aspectos que permiten a la educación física ser un medio ideal para la mejora de la convivencia escolar y el desarrollo de valores personales y sociales (Figura 1).

Figura 1

La educación física como medio para la mejora de la convivencia y el desarrollo de valores



Fuente: Elaboración propia a partir de Jiménez (2000).

2.2.2. ¿Favorece la educación física y el deporte el desarrollo de valores positivos?:

Existen multitud de estudios que señalan que la educación física y el deporte pueden resultar excelentes medios para transmitir valores personales y sociales como respeto, autocontrol, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía, cooperación, ayuda a los demás, hábitos saludables o liderazgo, considerando además, que la educación física no sólo es útil para crear jóvenes activos, sino que también puede jugar un importante papel para convertirlos en adultos activos (Gutiérrez, 2005).

Sin embargo, numerosos autores afirman que el aspecto deportivo se encuentra ante una pérdida de valores sociales y positivos que ayudan al incremento de las conductas agresivas y antideportivas (Borrás, Palou y Ponseti, 2001) y que la actividad física y el deporte escolar no queda exento de los conflictos y las conductas indeseadas que se producen en el centro.

Del mismo modo, algunas investigaciones han resaltado que el deporte puede transmitir valores negativos o comportamientos violentos en sus practicantes, generando en los jóvenes imágenes distorsionadas, ya que lo ven adecuado únicamente para deportistas privilegiados, con talento y capacidad, llegando incluso a incorporar conceptos de sí mismos como personas incapaces para la práctica deportiva, valoración que podría hacerse efectiva a otras esferas de la vida (Martens, 1996).

Esta imagen distorsionada del deporte comienza a crearse en los jóvenes cuando se forman equipos deportivos y se organizan campeonatos al margen de la escuela, copiando el modelo de deporte profesional, que responde más a los intereses de los adultos que a las necesidades de los niños, pues se centra principalmente en el rendimiento del deportista, lo cual le supone tener unas relaciones interpersonales pobres y difíciles. Esta forma distorsionada del deporte debilita el desarrollo moral de los niños cuando observan conductas antideportivas de compañeros o deportistas

profesionales que, por medio de trampas, engaños, dopaje o conductas violentas, intentan conseguir el éxito a cualquier precio (Cruz, Boixados, Valiente y Torregrosa, 2001).

Como se ha mencionado anteriormente, en numerosas ocasiones se asume que la simple práctica deportiva favorece el desarrollo personal y social de aquellos que la realizan sin que realmente existan evidencias de que esto sea así. Sin embargo, la actividad físico-deportiva por sí misma no desarrolla los valores anteriormente citados de forma automática (Carranza y Mora, 2003). El deporte en sí mismo no tiene nada que ver con la moral, es la utilización de la actividad física y del deporte la que los puede convertir en promotores de ciertos valores sociales como la cooperación, la ayuda mutua o la identificación con las normas, pero también en promotor de los contrarios: agresividad, engaño, protagonismo exacerbado (Sanchís, 2005). El deporte no es educativo por sí mismo, sino que tiene que cumplir unas orientaciones educativas básicas encauzadas a través del profesor o entrenador (Giménez, 2005).

Los resultados de diferentes investigaciones afirman que son los programas deportivos, el modo en que los profesores y entrenadores organizan las actividades, lo que posibilita o no que esta práctica sea una experiencia positiva para los niños o una fuente de conflicto y frustración (Escartí et al, 2005). Por lo tanto, el deporte y la actividad física correctamente planificados, con una metodología específica, centrada en la promoción de valores puede contribuir a la prevención de conductas antisociales y a la mejora de la convivencia (Jiménez y Durán, 2005).

Los cambios en los valores y las actitudes ocurrirán con más facilidad si son planteados de un modo sistemático en el contexto del deporte y la actividad física, ya que éstos se desarrollan en ambientes atractivos e interactivos, emocionantes y divertidos para los jóvenes (Cecchini et al., 2003). De este modo, un programa físico-deportivo bien estructurado puede ser un instrumento muy efectivo para promover la responsabilidad personal

y social, la deportividad y la disminución de la violencia en los jóvenes, favoreciendo la convivencia, ya que la alta interactividad y el carácter emocional de la actividad deportiva permite enseñar valores humanistas y promover el desarrollo social y emocional (Martinek et al., 2008).

2.2.3. Mejora de la convivencia escolar y el desarrollo de valores a través de programas de actividad física y deporte:

En las últimas décadas se han invertido importantes esfuerzos en el diseño y desarrollo de programas de intervención para mejorar el razonamiento moral y los comportamientos éticos en los deportistas (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008; Ruiz et al., 2006). Estos programas se han llevado a cabo en diferentes modalidades deportivas y han tenido lugar durante las clases de educación física, en actividades extraescolares o en campamentos ofertados por la escuela o los servicios sociales. Los objetivos y la efectividad de los distintos programas han sido muy variados, si bien la mayoría de ellos se han centrado en el desarrollo del razonamiento moral, las atribuciones, el autoconcepto, la autopercepción de eficacia y la comprensión del mundo y los demás (Escartí et al., 2006).

En esta línea, Romance, Weiss y Bockoven (1986) implementaron un pograma de intervención para mejorar el razonamiento moral en niños de 10-12 años y observaron los cambios que se producían en los comportamientos prosociales. Los niños que participaron en el programa mostraron cambios significativos en su comportamiento que evidenciaban una mejor conducta personal. Otros estudios también han observado que es posible mejorar el razonamiento moral y la deportividad a través de la resolución de dilemas en situaciones conflictivas generadas en el deporte (Gutiérrez y Vivó, 2005; Náples, 1987; Solomon, 1997; Wandislak, 1985).

También han destacado otros 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. Este modelo se basa en el principio de que las habilidades psicosociales aprendidas en el campo de juego pueden transferirse a otros dominios, siempre y cuando las experiencias se diseñen e implementen específicamente con este propósito. Los resultados de los diferentes estudios realizados a partir de este programa mostraron mejoras en la asistencia a clase, la reducción del consumo de drogas y alcohol y la disminución de comportamientos relacionados con la violencia y la delincuencia (Danish, 1997; Danish y Nellen, 1997).

Otro programa de gran éxito ha sido el denominado *Deporte para la Paz* de Ennis (1999), diseñado para jóvenes que mostraban un bajo nivel económico y académico, familias monoparentales, problemas de comunicación, etc. Este programa pretendía mejorar la responsabilidad personal y social, las habilidades de negociación de conflictos, el comportamiento físico y verbal violento y el sentido de la comunidad. Los resultados recopilados han documentado su efectividad para generar cambios de conducta moral y social en la educación secundaria (Ennis, 1999; Ennis et al. 1997; 1999).

Por otro lado, el *Modelo para la Educación Socio-Moral* de Miller et al. (1997), y Solomon (1997), discurre en la misma línea de mejora de la responsabilidad personal y social mediante habilidades de comunicación y de cooperación, con el objeto de paliar los comportamientos disruptivos mediante el desarrollo moral en las clases de educación física. Para ello se desarrolló un programa meticulosamente estructurado que asegurase una enseñanza explícita de los valores y habilidades sociales durante las clases de educación física y las actividades deportivas.

Finalmente, uno de los modelos más consistentes y que ha demostrado su utilidad en el ámbito aplicado es el denominado *Modelo para la Responsabilidad Personal y Social* (MRPS) de Hellison (2003), que sostiene la necesidad de enseñar a través del deporte comportamientos y valores que mejoren la vida de los estudiantes.

2.3. El MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL DE DONALD HELLISON:

El *Modelo de Responsabilidad Personal y Social*, desarrollado por Donald Hellison, profesor de la Universidad de Illinois (Chicago), hace más de treinta años, es uno de los modelos que se ha mostrado más efectivo en la educación en valores a través del deporte (Escartí et al., 2005).

Inicialmente este modelo fue diseñado y aplicado con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social, con el objetivo de que vivieran experiencias de éxito que favorecieran el desarrollo de sus capacidades, valores y comportamientos tanto en el deporte como en su vida cotidiana. En concreto, el MRPS asocia dos valores al bienestar y al desarrollo personal: el esfuerzo y la autogestión y otros dos valores al desarrollo y la integración social: el respeto a los sentimientos y los derechos de los demás; y la capacidad de escuchar y ponerse en el lugar de los otros (Escartí et al., 2005).

Aunque en un primer momento Hellison huye del término "Modelo", la mayoría de las publicaciones internacionales utilizan este término para referirse a él (Lund y Tannehill, 2010; Metzler, 2005), pues un modelo es una visión global de la enseñanza que considera simultáneamente las teorías y metas de aprendizaje, el contexto, el contenido, las estrategias de enseñanza y la evaluación del aprendizaje del alumno.

El núcleo central del MRPS es que los estudiantes, para ser individuos eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de si mismos y de los demás, e incorporar las estrategias que les permitan ejercer el control de sus vidas. Cuando los adolescentes son capaces de entender y comportarse de acuerdo con estos valores han alcanzado lo que el programa denomina: Responsabilidad Personal y Social. El MRPS trata de ser parsimonioso, los valores que se les transmiten a los estudiantes deben ser sencillos, concisos y pocos en número.

Las características del MRPS pueden definirse en cuatro ideas clave (Hellison, 2003):

a) Integración: El profesor debe enseñar Responsabilidad Personal y Social sin separarla de los contenidos de la actividad física y del deporte, manteniendo la conexión entre ambos gracias al interés que adquiere el estudiante con el contenido deportivo, que a su vez, le proporciona la oportunidad de aprender responsabilidad. El objetivo es desarrollar buenas personas y no sólo buenos deportistas.

b) Cesión de responsabilidad a los alumnos: El profesor debe otorgar responsabilidad a sus alumnos permitiendo desarrollar el proceso de toma de decisiones, adquiriendo diferentes roles en la clase y posiciones de liderazgo.

c) Relación entre profesor y alumnos: La mayoría de las interacciones en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social están basadas en relaciones personales de experiencia, honestidad, confianza y comunicación. En este sentido, se hace necesario que tanto profesor como alumnos trabajen para promoverlas mediante relaciones personales. Una vez establecida esta conexión, se abre un proceso de aprendizaje interactivo.

d) Transferencia: El último objetivo del Modelo de Responsabilidad Personal y Social es que el participante traslade las conductas y valores adquiridos en clase de educación física a otros contextos como el familiar, deportivo, educativo, etc.

2.3.1. Niveles de responsabilidad:

Durante la aplicación del MRPS, los participantes aprenden a desarrollar su Responsabilidad Personal y Social de modo gradual a partir de metas concretas y sencillas, establecidas en una serie de niveles. Muchos de los adolescentes a los que se dirige el Programa, en un primer momento, se encuentran en el nivel 0, que se caracteriza por conductas irresponsables,

falta de autocontrol, falta de respeto a los compañeros y al profesor, ausencia de metas a medio y largo plazo y/o desinterés por su futuro. Para adquirir y aprender los comportamientos relacionados con los valores del MRPS e interiorizar la filosofía del mismo, van aprendiendo a traves de diferentes niveles los comportamientos y actitudes que les ayudan a convertirse en personas responsables.

Hellison (2003) propone cinco niveles de responsabilidad que se presentan a los alumnos de modo progresivo y acumulativo y que definen comportamientos, actitudes y valores de responsabilidad personal y social para ser desarrollados a través de la actividad física y el deporte a partir de metas concretas y sencillas (Escartí et al., 2005). Junto a cada nivel, existen una serie de estrategias y métodos específicos a desarrollar por los alumnos y el profesor, para poder así alcanzar los objetivos que se plantean dentro de cada uno de los niveles del Modelo de Responsabilidad Personal y Social. Siguiendo a Hellison (2003), el propósito de todas las estrategias es mantener a los estudiantes interactuando con los niveles, no sólo para mejorar su disciplina y motivación en el momento presente, sino lo que es más importante, para que las actitudes y comportamientos desarrollados por ellos mismos se transfieran a otras áreas del gimnasio, siendo este el último y más importante objetivo.

A continuación, en la tabla 2, se muestran progresivamente los diferentes niveles de responsabilidad del MRPS, así como sus componentes y objetivos principales.

Tabla 2

Objetivos y componentes de los Niveles de Responsabilidad

NIVELES
Nivel 0: Conductas y actitudes irresponsables
° No es un nivel a trabajar por el profesor.
° En este nivel se encuentran todos aquellos participantes indisciplinados.
Nivel I: Respeto por los derechos y opiniones de los demás
° Autocontrol
° Derecho de resolver los conflictos de manera pacífica
° Derecho a ser incluido
Nivel II: Participación y esfuerzo
° Explorar el esfuerzo e intentar nuevas tareas
° Persistir cuando las cosas se complican
° Realizar una definición personal de éxito
Nivel III: Autonomía personal
° Trabajar de manera independiente
° Establecer un plan personal de trabajo basado en sus necesidades y no en sus intereses
° Coraje para resistir la presión de grupo
Nivel IV: Ayuda y liderazgo
° Ayudar a quienes más lo necesiten
° Sensibilidad y capacidad de respuesta
° Actuar sin esperar ningún tipo de recompensa extrínseca
Nivel V: Fuera del gimnasio
° Poner en práctica todo lo aprendido en otros ámbitos de la vida
° Ser un modelo para lo demás

Fuente: Adaptado de Hellison (2003) y Pardo (2008).

Durante el comienzo del Programa, se presentan a los estudiantes los cinco niveles de responsabilidad como una serie de metas que, una vez conseguidas, les van a permitir ser personas responsables. De este modo, el Programa comienza por el nivel uno, introduciendo progresivamente a los participantes en los niveles sucesivos, volviendo a trabajar algún nivel concreto cuando el profesor lo crea conveniente (Escartí et al., 2005). Esta flexibilidad y división en niveles de responsabilidad, aporta las siguientes ventajas (Jiménez, 2000):

- Proporciona un marco de referencia para establecer reflexiones con los alumnos, planificar las actividades de clase o responder ante incidentes específicos.

- Indican la progresión ideal al aplicar el MRPS, de forma que el docente puede planificar sus sesiones y actividades con unos objetivos claramente definidos.

- Los niveles son flexibles y provisionales, abiertos a nuevas propuestas y modificaciones. Algunos autores, a la hora de realizar su aplicación, cambian los nombres que definen los niveles para hacerlos más comprensibles, o añaden otros objetivos a desarrollar por sus alumnos.

- Establecen cuáles son los objetivos a conseguir y, por tanto, sirven de referencia para poder evaluar más fácilmente los comportamientos y actitudes de cada alumno durante la aplicación del Programa.

Nivel 0: Conductas y actitudes irresponsables.

El nivel cero es el nivel de partida de muchos de los alumnos, e incluye a todos aquellos sujetos que no tienen ningún conocimiento sobre los objetivos del modelo. Los alumnos incluidos en este nivel se caracterizan principalmente por ser indisciplinados y rechazar la responsabilidad de sus comportamientos, culpando a los demás y a su entorno de sus malas acciones (Jiménez, 2000). La misión del profesor en este nivel es explicar a los

alumnos los objetivos del Programa que van a iniciar y su estructuración en cinco niveles diferentes, que les permitirán adquirir un comportamiento responsable.

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

Una vez que el alumno se introduce en la filosofía del modelo pasa a formar parte de este nivel, cuyo objetivo principal es el desarrollo de la Responsabilidad Personal, a través del respeto por los derechos y sentimientos de los demás (Jiménez, 2000).

En este nivel, el profesor debe crear en el aula o gimnasio 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 ser menospreciado o burlado (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):

- Respetar a los demás, sus opiniones, sus formas de ser y de actuar. Cualquier tipo de violencia física o verbal debe ser evitada, tratando de construir un clima adecuado de convivencia entre los alumnos y con el profesor. Por otro lado, si un estudiante no realiza algún ejercicio correctamente, no debería ser recriminado por sus compañeros (o el profesor) sino animado a intentarlo de nuevo.

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

- El autocontrol y la autorregulación: Se encuentra fuertemente ligado 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 pone 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 estudiantes del nivel 1 puede que no participen en las actividades propuestas, pero deben ser capaces de controlar su comportamiento lo suficiente como para no interferir en el derecho que tienen los demás estudiantes para aprender o el profesor para enseñar. Este nivel es uno de los más importantes, ya que si no se consigue un clima de respeto dentro de la clase, aspectos como la participación, la autonomía personal o la ayuda entre compañeros son muy difíciles de conseguir. En todo momento, el profesor debe trabajar para construir una atmósfera de respeto en la cual puedan darse las condiciones necesarias para que los alumnos se encuentren cómodos y puedan desarrollarse de manera libre y saludable por lo que las principales estrategias para poder alcanzar el respeto de los derechos y opiniones de los demás, dentro del primer nivel, son (Pardo, 2008):

- *Cambiar las reglas:* Para fomentar la participación se pueden cambiar las normas de un deporte de modo que, por ejemplo, todos los jugadores del mismo equipo deban tocar el balón antes de lanzar a canasta/portería o dar al menos dos toques por equipo en voleibol. En última instancia, se trata de cambiar o flexibilizar las normas para que los alumnos puedan mejorar sus habilidades.

- *Hacer equipos*: Cuando los alumnos tienen que hacer equipos normalmente dejan en sus elecciones a los peores jugadores para el final, haciendo sentir a estos alumnos que "nadie les quiere". Para evitar esta situación, Hellison (2003) propone elegir capitanes que tengan la responsabilidad de hacer equipos de manera equilibrada y en donde todo el mundo esté de acuerdo en participar.

Nivel II: Participación y esfuerzo.

Una vez que el alumno es capaz de mantener niveles suficientes de autocontrol sobre su conducta, pasa a formar parte de este segundo nivel, que supone la participación en las actividades de clase bajo la dirección del profesor y que demanda esfuerzo y persistencia, para no dejarse llevar por sentimientos de derrota y pasividad, así como presión negativa de sus compañeros (Jiménez, 2000).

El objetivo de este nivel es ofrecer experiencias positivas a los alumnos que participan en el MRPS para potenciar su implicación en el mismo y contribuir a que adquieran una visión positiva de la actividad física y del deporte que la conviertan en nuevo hábito positivo en sus vidas (Jiménez, 2000).

Uno de los elementos más importantes en este nivel es que los alumnos elaboren sus propios criterios de éxito, así como objetivos para alcanzarlo, y de esta forma se impliquen con esfuerzo durante las actividades. Sin embargo, algunos alumnos poseen una orientación del éxito hacia el ego o a la competición, es decir, lo asocian con ganar a otros, demostrar que son mejores que otros o que pueden hacer cosas que otros no saben. Por otro lado, existen alumnos que se encuentran orientados 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).

Resultados de diferentes estudios demuestran que existe una relación muy estrecha entre la orientación motivacional que presentan nuestros alumnos (ego o tarea) y la concepción que tienen sobre el origen de la habilidad, ya que los alumnos orientados al ego piensan que las habilidades son innatas, mientras que los niños orientados a la tarea creen que ser hábil y tener éxito en cualquier habilidad es el resultado del trabajo y el esfuerzo que ha empleado. Por lo tanto, se ha demostrado que los alumnos orientados a la tarea se esfuerzan más ante las dificultades, asociándose con un nivel de motivación intrínseca más elevado, y viven los fracasos de modo menos negativo que los orientados al ego (Escartí et al., 2005; Nicholls, 1989). De igual manera, la creación de climas motivacionales orientados a la cooperación en lugar de hacia la competición, producirán que los participantes se encuentren más motivados por las actividades deportivas, disfruten en mayor grado con la actividad y tengan mayor intención de seguir practicando (Cecchini et al., 2008).

El aspecto principal que se trabaja en este nivel es la utilización de una gran variedad de actividades que ofrezcan a los alumnos la oportunidad de experimentar y elegir aquellas que más les gusten y la toma de conciencia de una nueva definición de éxito, donde entiendan que lo importante no es derrotar al compañero o vencerle a toda costa sino alcanzar los objetivos y esforzarse, aunque alguna tarea no salga bien en el primer intento (Jiménez, 2000).

Dentro de este nivel las principales estrategias metodológicas para desarrollar la participación y el esfuerzo son (Pardo, 2008):

- *Modificar la tarea*: Esta estrategia tiene como objetivo principal motivar a los alumnos para que participen en las actividades, dándoles oportunidades y desafiándoles para ver si son capaces de cumplirlas. Del mismo modo, se puede ir aumentando gradualmente la dificultad, pero siempre teniendo en cuenta la individualidad de cada alumno, siendo él mismo el que va marcando su propio ritmo.

- *Redefinir el éxito*: "Perder es una experiencia importante para todos nosotros, pero alimentarse constantemente a base de fallos no hace bien a nadie". Esta frase no significa que haya que evitar la competición, sino que en determinadas ocasiones se pueden dar opciones para que aquellos que quieran competir lo hagan, y los que no, puedan seguir practicando por su cuenta o con otros compañeros. Además, los alumnos deben ser conscientes de que la mejora personal es una muestra de éxito.

- *Escala de intensidad*: Es importante plantear a los estudiantes que, de manera personal, se asignen un número entre el 10 (esfuerzo total) y el 0 (sin esfuerzo) en función del esfuerzo que pueden mostrar en una actividad concreta. De esta forma, se hacen grupos en función de la intensidad elegida para evitar conflictos con aquellos alumnos que no quieren intentarlo o les da igual. Posteriormente, se puede reflexionar sobre las implicaciones que tiene en un grupo que uno de los componentes no se esfuerce o el hecho de que existan ocasiones en las que uno de los alumnos no se sienta motivado hasta que empieza a participar.

Nivel III. Autonomía personal:

El tercer nivel se ocupa de fomentar la autonomía de los estudiantes regulando su conducta por normas que surgen del propio individuo, enseñándoles a ser independientes y asumir sus responsabilidades (Escartí et al., 2005).

Además de ser respetuosos y de participar en las actividades de clase, es de esperar que los estudiantes que se encuentran en este nivel tomen opciones responsables y sean capaces de trabajar por sí mismos sin la supervisión directa del profesor, llevando a cabo sus propios programas de educación física (Hellison, 2003).

En consecuencia, la toma de decisiones y la planificación son los dos componentes básicos en este nivel. Se trata de crear actitudes de responsabilidad ante las propias acciones y de fomentar estas capacidades que están estrechamente ligadas con la vida adulta. En suma, se busca que los jóvenes sean autónomos, practicando tareas con toma de decisiones, ya que todo el mundo tiene la capacidad de tomar buenas decisiones pero es necesario desarrollar dicha capacidad. Por esta razón, es importante que en cada sesión del programa se propongan diferentes opciones en las que los estudiantes deban elegir y reflexionar después de ello (Pardo, 2008).

En cuanto a la planificación, Hellison (2003) destaca que los estudiantes en este nivel "deberían ser capaces de elaborar y llevar a cabo un programa personal de actividad física". A través de la realización de este programa, los estudiantes muestran que pueden ser responsables a la hora de desarrollar su propio programa deportivo sin la permanente supervisión del profesor (Pardo, 2008).

Dentro de este nivel, la principal estrategia metodológica que apunta Hellison (2003) para desarrollar la autonomía personal es:

- *Plan personal de trabajo*: Permite a los alumnos realizar su propio plan de trabajo, con la ayuda del profesor, y se otorga más poder de decisión al alumno. Este plan de trabajo debe estar basado no sólo en sus intereses sino también en sus necesidades. Es importante plantear una progresión en los objetivos a alcanzar y que estos sean mensurables, permitiendo al alumno trabajar de manera independiente y autónoma. Además, el profesor debe estar pendiente del progreso de los alumnos y hacerles partícipes del mismo. En las primeras fases de esta estrategia, el profesor puede elaborar una lista de tareas para que los alumnos la desarrollen durante una parte de la sesión.

Para la elaboración de este plan de trabajo, los autores Escartí et al. (2005) proponen seguir la teoría del establecimiento de metas, y serán los

factores personales (ejecución previa, autoeficacia, el valor otorgado y el estado de ánimo) y los factores sociales o del entorno (factores grupales, modelado, la estructura de las recompensas, la autoridad y el feedback), los que deben ser controlados por el profesor.

Así mismo, es importante que el profesor se base en tres fases durante la planificación del establecimiento de metas (Escartí et al., 2005).

a) Fase de planificación: Los profesores realizarán un análisis de los comportamientos de sus alumnos y de sus actitudes, y de esta manera identificarán tanto las necesidades individuales de cada estudiante como las del grupo, para elaborar un listado de metas potenciales para sus estudiantes.

b) Fase de encuentro: Se realizarán varios encuentros alumnos-profesor. En el primero de ellos, que incluirá a todo el grupo, el profesor explicará cómo se deben formular las metas, relacionándolas con los niveles de responsabilidad. Pocos días después, se realizarán más encuentros con otros estudiantes para establecer metas específicas para cada uno de ellos, que deberán anotar, especificando la estrategia para alcanzarla y la fecha prevista para la consecución de la meta.

c) Fase de seguimiento/evaluación: Una parte esencial del establecimiento de metas es el proceso de feedback evaluador que el profesor proporciona a los estudiantes. Una estrategia muy útil para que esta fase represente una parte importante del programa será programar previamente los encuentros de evaluación a lo largo del curso, para que los estudiantes puedan discutir sus metas y progresos y evaluar también las metas que no han sido realistas por ser imposibles de alcanzar.

Nivel IV: Ayuda a los demás.

Este nivel se centra en dos importantes aspectos de la Responsabilidad Social: la empatía y el liderazgo. Para el desarrollo de la empatía, los

estudiantes deben darse cuenta de que sus compañeros pueden tener un punto de vista diferente del suyo y tienen que aprender a respetarlo (Pardo, 2008). Al trabajar el liderazgo, el profesor asignará a varios alumnos el rol de responsable de un grupo, con el objetivo de que el grupo trabaje de forma cohesionada y el líder sea el responsable de tomar las decisiones finales con respecto al grupo.

En el nivel 4, se proponen como objetivos colaborar con otros sin arrogancia y sin dogmatismo, ayudar sólo si otros precisan o quieren ayuda, para tratar de evitar los comportamientos egocéntricos en los estudiantes y fomentar sus comportamientos solidarios.

A modo de ejemplo, Hellison (2003) explica que hay que prestar especial atención a aquellos alumnos que presentan mayores dificultades, siendo los propios estudiantes los que ayuden al profesor con aquellos compañeros que lo necesiten. También, pueden dirigir una parte de la sesión como el calentamiento o los estiramientos, o incluso una sesión completa siempre teniendo en cuenta su nivel de responsabilidad. Sin embargo, el profesor debe estar siempre pendiente del estudiante para ayudarle a ser un modelo positivo para el resto de compañeros, estando atento de que ayude a los demás, no simplemente para sentirse superior o para complacer al profesor, sino para ocuparse sinceramente por sus compañeros.

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

- *Objetivos de grupo*: La clase se divide en pequeños grupos, teniendo que elaborar cada uno de ellos una lista de objetivos a conseguir durante una actividad (por ejemplo: número de saltos con la cuerda o veces que se golpea el balón de voleibol contra la pared). Así, cada estudiante, en la medida de sus posibilidades, contribuye al objetivo común.

- *Entrenamiento recíproco*: Esta metodología está basada en un entrenamiento por parejas, en la que los dos alumnos practiquen la misma actividad, y tomen de forma alternativa el rol de entrenador, para corregir los gestos del compañero.

- *El rol de líder*: todos los alumnos deben sentir que pueden ser líderes durante una sesión independientemente de su nivel de habilidad motriz. De esta forma, todos pueden dirigir una parte de la sesión como el calentamiento, o incluso una sesión completa, siempre en función de su nivel de responsabilidad. Se trata de dar la oportunidad para que muestren su capacidad de liderazgo, ocupándose especialmente de aquellos compañeros que más lo necesitan.

Nivel V: Fuera del gimnasio.

El último nivel del MRPS enseña a los estudiantes a que apliquen en otros contextos de su vida (en otras materias, en el patio del recreo, en su casa, etc.) lo que han aprendido en los cuatro niveles del programa (Escartí et al., 2005).

Este mecanismo es lo que en psicología del aprendizaje 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, y para que se produzca este fenómeno, el sujeto tiene que estar dispuesto a transferir, a generalizar bajo 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, los alumnos de este nivel son, en definitiva, un modelo para los demás, ya que muestran respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo no sólo en el gimnasio, sino también fuera en otros contextos de su vida cotidiana. Todo lo que han aprendido a lo largo del programa forma ya parte de sus vidas indistintamente de dónde se encuentren. En definitiva, son individuos responsables (Pardo, 2008).

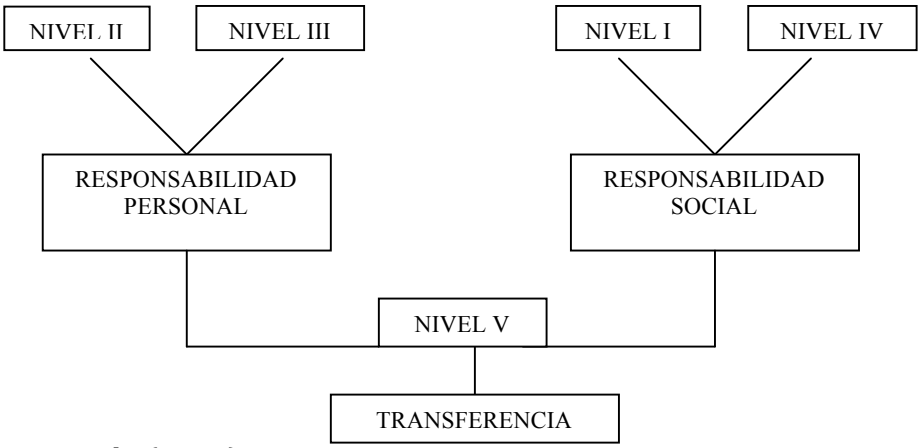
Dentro de este nivel la principal estrategia metodológica para el desarrollo de la responsabilidad en otros contextos de los alumnos es:

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

Para finalizar, 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 2).

Figura 2

Relación del nivel en función del tipo de responsabilidad que desarrolla



Fuente: Pardo (2008).

2.3.2 Estructura de la sesión en el MRPS

Durante el desarrollo del MRPS, las sesiones siguen una misma estructura con el objetivo principal de que los estudiantes puedan acostumbrarse a cumplir unas normas y que sepan exactamente que se espera de ellos. De este modo, Hellison (2003) y Escartí et al. (2005), proponen que la sesión se divida en 4 partes principales:

Tabla 3

Estructura de la sesión del MRPS

ESTRUCTURA DE LA SESIÓN
1ª PARTE. TOMA DE CONCIENCIA
° Comentar / repasar los diferentes niveles de responsabilidad
° Fijar expectativas
2ª PARTE: LA RESPONSABILIDAD EN ACCIÓN
° Desarrollo de las actividades propuestas
° Actividades diseñadas según los objetivos de cada nivel
° Actividades útiles, motivadoras y con un significado de aprendizaje
3ª PARTE: ENCUENTRO DE GRUPO
° Debate con los alumnos sobre la sesión
° Realización de dinámicas de grupo
4ª PARTE: EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN
° Valoración del comportamiento de los alumnos
° Valoración de los alumnos del comportamiento de sus compañeros
° Valoración de los alumnos del trabajo del profesor

Fuente: Elaboración propia.

a) *Toma de conciencia:* Durante los primeros 5 minutos, cuando los estudiantes llegan al gimnasio, el profesor expone los comportamientos que deben aprender y practicar ese día, en concordancia al Nivel de Responsabilidad que están trabajando. Es importante que durante estos primeros minutos, el profesor se encuentre especialmente atento y motivado, ya que es el momento de bienvenida y el docente debe expresar una actitud receptiva, y crear un ambiente de confianza y respeto. De este modo, el profesor intenta saludar a cada alumno de manera individual, proporcionándole algún feedback sobre aspectos de la sesión anterior que pudieron parecerle bien, regular o mal. Una vez que los alumnos terminan de entrar en el aula y se sientan en círculo, el profesor expondrá de forma muy breve el objetivo educativo del día, para que los alumnos sepan los comportamientos requeridos y los que no serán consentidos. A continuación, se explicará la actividad física a realizar y las normas para llevarlas a cabo.

b) *La responsabilidad en acción:* Durante esta fase, que ocupa la mayor parte del tiempo, es el momento de desarrollar las diferentes actividades físicas propuestas de acuerdo a los objetivos planteados, con el finde de que los estudiantes aprendan a comportarse con responsabilidad para realizar los ejercicios planteados por el profesor. El profesor debe planificar sus actividades como vehículo para enseñar la Responsabilidad Personal y Social, por lo que cualquier actividad puede ser útil, siempre que sea motivadora y tenga un significado de aprendizaje para los estudiantes.

c) *Encuentro de grupo:* Al finalizar la actividad física, los estudiantes se sientan en círculo alrededor del profesor y dedican un tiempo a compartir ideas, opiniones y pensamientos que han surgido durante la clase. Durante el encuentro de grupo, que tiene una duración aproximada de 10 minutos, el profesor lanzará una pregunta abierta a los alumnos sobre cómo ha funcionado la actividad del día, qué han aprendido, si se han cumplido los objetivos, etc. La misión del profesor en esta fase es conducir la dinámica del grupo haciendo preguntas y dejando tiempo suficiente para que los estudiantes contesten, elaborando el profesor finalmente una pequeña

conclusión sobre cómo ha ido la sesión y el modo de solucionar los problemas.

d) *Evaluación y autoevaluación:* Para concluir la sesión, los alumnos, sentados en círculo, durante dos o tres minutos, valoran sobre su comportamiento en clase, en relación con el nivel del programa trabajado ese día. También evalúan el comportamiento de sus compañeros y de los instructores. Esta evaluación se realiza con un gesto de mano del siguiente modo: el dedo pulgar hacia arriba indica una evaluación positiva, el dedo pulgar hacia un lado indica una evaluación media y el dedo pulgar hacia abajo una evaluación negativa.

Es importante tener en cuenta que resulta imprescindible respetar el formato de la sesión, ya que los estudiantes progresarán más rápidamente cuando se les introduzcan rutinas bien estructuradas que ellos conocen y en las que se sienten más cómodos.

2.3.3. Estrategias para resolver situaciones conflictivas:

Durante el desarrollo de las clases, pueden aparecer diferentes situaciones de conflicto, relacionadas con problemas de disciplina a nivel individual o con conflictos en donde estén involucradas más personas o incluso toda la clase. Pardo (2008), refleja en su investigación las estrategias encaminadas a solucionar estas situaciones, adaptadas de Hellison (2003):

a) Estrategias para resolver problemas individuales de disciplina

- *El principio del acordeón*: se trata de reducir o aumentar el tiempo asignado para jugar un partido (o 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 primer

lugar se les da la opción de que no participen, aunque pueden volver a reintegrare en la dinámica de la clase una vez que estén listos para poner en práctica el Nivel I. Si no son capaces de esto, el profesor puede negociar, por escrito, un plan personal con ellos para tratar de solucionar el problema. Si esto no funciona, ya sólo queda la opción de expulsar o enviar al alumno a que sea tratado por especialistas. Tal y como señala Hellison (2003), "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 parar la clase pidiendo un tiempo muerto. En ese momento alumnos y profesor se reúnen y tratan de solucionar dicho conflicto. Se trata de una estrategia similar a la del encuentro de grupo pero que se desarrolla durante la sesión y no al final de la misma.

- *La ley de la abuela*: Hellison (2003), utiliza este nombre en relación a la frase que dicen las abuelas de "tómate la sopa y podrás ir fuera a jugar". Se les da la oportunidad a los alumnos de que jueguen a su actividad favorita (por ejemplo, fútbol) de forma que tienen que realizar, sin quejarse, la otra actividad propuesta previamente (por ejemplo, voleibol). Esta estrategia tiene el propósito de que los alumnos vayan experimentando nuevas actividades que a priori no son atractivas para ellos.

- *Cinco días limpio*: una manera de valorar si un alumno está progresando en uno de los niveles iniciales (I y II) es ver si es capaz de mostrar respeto y participación durante cinco o más días seguidos. De esta forma, el alumno se gana el privilegio de poder empezar a desarrollar su plan personal de trabajo (Nivel III).

b) Estrategias para la resolución de conflictos de grupo

- *Los árbitros son ellos mismos*: se trata de fomentar que los estudiantes tomen la responsabilidad para solucionar sus propios conflictos

sin la necesidad de que haya un árbitro en el partido sobre 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 perfectamente cómo les gusta que les traten. De esta forma, se les puede pedir que elaboren ellos mismos una serie de normas para que el resto de la clases y que todos deberían respetar. Si éstas no funcionan, tiene que rehacerlas hasta que sean efectivas.

2.4. INVESTIGACIONES PRECEDENTES UTILIZANDO EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

En estas tres últimas décadas, han surgido diferentes programas de intervención basados en el MRPS que, utilizando el deporte o la actividad física, han tenido como objetivo mejorar la convivencia y el desarrollo personal y social de niños y adolescentes. Estos programas se han llevado a cabo en diferentes modalidades, realizándose durante las clases de educación física, en actividades extraescolares o en campamentos ofertados por la escuela o los servicios sociales. Los objetivos de los diferentes programas han sido diversos, aunque la mayoría de ellos se han centrado en incrementar en los sujetos el razonamiento moral, mejorar las atribuciones para el éxito y el fracaso, aumentar el autoconcepto y la autopercepción de eficacia y mejorar la concepción del mundo y de los demás. A continuación se presentan los más destacados.

2.4.1. Estudios realizados en el extranjero:

Estados Unidos es el país en donde se han realizado la mayor parte de investigaciones relacionadas con el Modelo de Responsabilidad. Profesores de la University of Illinois (Chicago), California State University (Los Ángeles), University of Northen Colorado (Greeley), University of North Carolina (Geensboro) y University of Denver (Colorado) formaron una asociación llamada *Urban Youth Leader Partnership*, centrada en la promoción de programas físico-deportivos basados en el MRPS, dirigidos específicamente para los jóvenes de las áreas más deprimidas social y económicamente de las ciudades, buscando unir lazos entre la Universidad y las necesidades sociales del entorno en el que estas se encuentran (Pardo, 2008). En este sentido, en 2000 publicaron de manera conjunta un libro titulado: *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (Hellison et al., 2000), que es un referente indispensable para todos aquellos que quieran profundizar más acerca de cómo trabajar en

valores con jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte (Pardo, 2008).

La primera investigación publicada sobre el MRPS corresponde a Hellison (1978) en su libro *Beyond balls and bats: alienated (and other) youth in the gym*, en el que expone los objetivos y características de su Modelo, así como las pautas para ser aplicado en jóvenes con problemas de disciplina y delincuencia. Posteriormente, los autores DeBusk y Hellison (1989) realizaron una investigación aplicando el MRPS sobre 10 estudiantes en riesgo de abandono escolar, obteniendo mejoras en el autocontrol y el desarrollo cognitivo de los jóvenes.

En la década de los 90 comienzó la explosión de este tipo de programas. Georgiadis (1990) aplicó su programa con actividades relacionadas con el baloncesto en jóvenes que se encontraban en pisos de acogida, mejorando su autocontrol, la autonomía personal y la habilidad para trabajar en equipo. Posteriormente, junto a Hellison, a través del baloncesto mejoraron los valores de un grupo de jóvenes con problemas relacionados con el analfabetismo y las drogas (Hellison y Georgiadis, 1992). Al mismo tiempo, Lifka (1990) publicó una investigación aplicando el MRPS en jóvenes hispanoamericanos en riesgo de exclusión social, obteniendo mejoras en el plano cognitivo, la participación, el esfuerzo y la autonomía, además de una mejora en las relaciones interpersonales de los participantes.

Más tarde, Hellison (1993) trabajó con jóvenes en riesgo, que mejoraron su responsabilidad personal y social a través de la aplicación del MRPS con actividades de baloncesto. En 2003, Hellison y Wrigth publicaron un trabajo que recogía 9 años de investigación y aplicación del MRPS en 78 jóvenes en riesgo que comenzaron el programa con 10-12 años. Una característica a destacar fue que los jóvenes de mayor edad adquirían el rol de líderes y responsables de grupos de menor edad, lo que les permitía trabajar las conductas de liderazgo. Los resultados de este estudio mostraron un aumento de las conductas de responsabilidad personal y de las

habilidades sociales, así como la transferencia de estos comportamientos a otras esferas de su vida cotidiana (Hellison y Wright, 2003).

Es importante destacar los estudios de Cutforth en la Universidad de Denver, aplicados con jóvenes en riesgo, en los que a través de actividades como el baloncesto, mejoraron la autoconfianza, el respeto a los demás, las habilidades interpersonales, las técnicas de comunicación y habilidades para resolver conflictos, el entusiasmo por el aprendizaje, así como el concepto de transferencia, con lo que disminuyó el número de expulsiones en otras asignaturas (Cutforth, 1997, 2000; Cutforth y Parker, 1996; Cutforth y Pucket, 1999).

Finalmente, es necesario referenciar los estudios de Tom Martinek a través del *Project Effort* (Martinek, 1997; Martinek et al., 1999; Martinek y Hellison, 1997; Martinek y Schilling, 2003; Martinek, Schilling y Hellison, 2006; Martinek et al., 2001; Martinek y Ruiz, 2005), quienes aplicaron el MRPS a niños con problemas de conducta, comportamiento y baja motivación hacia el entorno educativo a través de actividades deportivas variadas como fútbol, baloncesto, tenis, lacrosse, etc. Los resultados, tanto cualitativos como cuantitativos, reflejaron una mejora en el comportamiento de los alumnos traducido en un menor número de conductas negativas, expulsiones y/o abandonos (Martinek et al., 1999). Este Proyecto, basado en los objetivos y niveles del MRPS, presenta cinco componentes principales (Ruiz et al., 2006):

- El Club Deportivo: Formado por varias escuelas de educación primaria; para su desarrollo, los escolares fueron trasladados en autobús dos veces a la semana al gimnasio de la universidad para realizar las actividades deportivas previstas y basadas en los niveles y objetivos del MRPS.
- El Programa de Mentores: Formado por estudiantes universitarios que trabajaron con uno o dos escolares para fomentar su capacidad de tomar decisiones y establecer sus propios objetivos, reorientando en

muchas ocasiones el itinerario escolar de estos estudiantes que solían mostrar un bajo rendimiento académico.

- Los Jóvenes Líderes: Supone la creación de un grupo de jóvenes líderes formados por aquellos escolares veteranos que participaron en el Club Deportivo durante años y que fueron invitados a permanecer en el proyecto ejerciendo de ayudantes en el programa deportivo, actuando como entrenadores para ayudar a los jóvenes a desarrollar los objetivos establecidos en el Club Deportivo.
- La Formación Universitaria: Hace referencia a la posiblidad de cursar asignaturas en la carrera universitaria dentro de la materia de Pedagogía del Deporte, para aprender las estrategias necesarias en el trabajo con jóvenes desfavorecidos.
- Encuentro con Padres y Profesores: Su objetivo es realizar reuniones periódicas entre los mentores, profesores y padres con el objetuvo de que estos últimos apoyen los esfuerzos realizados en el Club Deportivo.

2.4.2. Estudios realizados en España:

En los últimos años han aumentado notablemente el número de estudios realizados en España basados en el MRPS, aunque todavía son escasos. El primero de estos estudios fue la Tesis Doctoral realizada por Jiménez (2000) desde la Universidad Politécnica de Madrid, aplicando el Modelo de Responsabilidad en 11 centros del Programa de Garantía Social de la Comunidad de Madrid, dirigido a jóvenes de entre 14-18 años caracterizados por una gran problemática social y personal en un grupo de jóvenes en riesgo (Jiménez y Durán, 2004).

En el año 2000, Escartí y su equipo de la Universidad de Valencia comienzaron a desarrollar de manera ininterrumpida varias investigaciones basadas en el MRPS que recogen en el libro: *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte* (Escartí et al., 2005). Se trata del primer manual escrito en castellano que detalla el Modelo de Responsabilidad de Donald Hellison (Pardo, 2008). Unos años más tarde,

Escartí et al. (2006) registraron los efectos del MRPS en los comportamientos de responsabilidad social (agredir, interrumpir, no colaborar e interrumpir) en 13 adolescentes miembros del Programa de Adaptación Curricular en Grupo de 4º de ESO, apreciando una reducción de las conductas agresivas y de interrupción, mientras que las de no colaborar y ayudar a los demás se mantuvieron estables.

Posteriormente, Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis (2010) aplicaron el MRPS en las clases de educación física en un grupo de 42 alumnos de 11 y 12 de años pertenecientes a sexto de educación primaria, cuyos resultados mostraron un incremento significativo de la autoeficacia en los participantes. Ese mismo año, Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín (2010) implementaron el MRPS en un grupo de 30 adolescentes de 13 y 14 años en edad de riesgo de abandono escolar, cuyos resultados mostraron mejoras significativas en la autoeficacia para conseguir recursos sociales y en la autoeficacia para el aprendizaje regulado de los alumnos, así como una percepción de mejora en la conducta responsable de los alumnos y en la responsabilidad de sus iguales.

También, Pascual, Escartí, Llopis y Gutiérrez (2011) recogieron los efectos que percibieron en sus alumnos cinco maestros de educación física de Educación Primaria que implementaron el MRPS en sus clases durante dos cursos escolares, cuyos resultados, tras las entrevistas, coincidieron en que el MRPS había producido beneficios sobre la gran mayoría de sus alumnos en los objetivos referentes principalmente al nivel 1 "respetar los derechos y sentimientos de los demás", a saber: resolver los conflictos a través del diálogo, evitar exclusiones de los compañeros y hablar respetando el turno de palabra. Además, observaron que los efectos del MRPS fueron mayores en aquellos alumnos que no tenían unos modelos de comportamiento bien interiorizados, fuesen estos positivos o negativos (Pascual et al., 2011).

Por otro lado, el grupo de trabajo dirigido por el profesor Cecchini desde la Universidad de Oviedo lleva trabajando varios años en proyectos

basados en el MRPS, y si bien esta investigación no se centra, como la mayoría de las anteriores, en jóvenes desfavorecidos, ha obtenido grandes resultados en las conductas relacionadas con el autocontrol y la deportividad o "fair play".

En dichos proyectos, Cecchini et al. (2003) examinaron las repercusiones del MRPS en una muestra de 142 alumnos de Educación Primaria durante una unidad didáctica (10 sesiones) de iniciación al fútbol sala, que mostraron mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso a la recompensa, el auto-control criterial, el auto-control del proceso, las opiniones relacionadas con la diversión y las conductas deportivas. Del mismo modo, observaron disminuciones en las variables relacionadas con el juego duro, las faltas de contacto y las conductas antideportivas.

Posteriormente, Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras (2007) analizaron los efectos al aplicar el MRPS en 186 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria durante 10 clases de educación física sobre fútbol sala, y también mejoraron significativamente la responsabilidad personal y social, el autocontrol y la deportividad y disminuyeron las conductas agresivas como faltas de contacto.

Por consiguiente, a través del Programa Delfos, Cecchini et al. (2009), examinaron la repercusión del MRPS en los niveles de agresividad en un grupo de 160 alumnos de Educación Primaria, durante 24 sesiones de educación física, y mostraron mejoras significativas en los comportamientos asertivos y una disminución de conductas agresivas tanto en el deporte como en otros contextos. Aunque el Programa Delfos se basa en los principios del MRPS, uno de los aspectos claves que con más énfasis se trabaja en este programa está relacionado con los procesos de transferencia. Se basa en el principio de que los valores aprendidos en el terreno de juego pueden ser transferidos a otros dominios, pero sólo si las experiencias son específicamente diseñadas e implementadas con este propósito. El aspecto

más importante en el concepto de transferencia es que no se considera como una consecución automática de cualquier tipo de aprendizaje, sino que deben existir unas condiciones psicológicas para que se produzca.

Además, cabe destacar el trabajo realizado por el profesor Ruiz desde la Universidad de Castilla La Mancha, en colaboración con Tom Martinek, que dan a conocer el *Project Effort* (Proyecto Esfuerzo), fundamentado en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Martinek y Ruiz, 2005; Ruiz et al., 2006). Su objetivo principal es desarrollar la fortaleza y resistencia de los escolares y de jóvenes socialmente desfavorecidos como consecuencia de la pobreza, el abandono, las bandas callejeras, la ciminalidad o las drogas (Ruiz et al. 2006).

Para concluir, es preciso destacar el trabajo realizado por Pardo (2008) aplicando el Modelo de Responsabilidad durante 10 semanas en tres centros educativos situados en Getafe (España), L'Aquila (Italia) y Los Ángeles (Estados Unidos) en un total de 51 alumnos con edades comprendidas entre los 15 y 19 años, procedentes de 11 países diferentes. Su estudio mostró un cambio progresivo en el comportamiento de los estudiantes más problemáticos así como una mejora en las actitudes de respeto, participación y esfuerzo y autonomía personal. Una síntesis de estos estudios puede observarse a continuación en la tabla 4.

Atendiendo a los datos de la tabla 4, en la mayoría de investigaciones basadas en el MRPS, especialmente en sus comienzos, se puede observar que los participantes proceden de minorías socialmente desfavorecidas como la Afroamericana (Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001) o la Latina (Cutforth, 1997; Kallusky, 2000; Lifka, 1990), aunque en los últimos años ha comenzado a aplicarse en escuelas como programa de prevención de conductas que alteran la convivencia escolar (Cecchini et al., 2007; 2009; Escartí et al., 2005; Escartí, Pascual, Gutiérrez y Llopis, 2010; Pascual et al., 2011).

En relación al número y edad de los participantes, la mayoría de estudios ha intentado mantener un número de participantes reducido, no más de 20 jóvenes (Compagnone, 1995; Cutforth y Puckett, 1999; Georgiadis, 1990; Hellison y Wright, 2003), y aquellos estudios con un número más elevado de alumnos (Cecchini et al., 2007; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis, 2010; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010; Pascual et al., 2011) han utilizado varios profesores encargados de implantar el MRPS en grupos reducidos. Por otro lado, la mayoría de estudios desarrollados con el MRPS están centrados en estudiantes de entre 6 y 13 años (Compagnone, 1995; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010; Hellison, 1993; Lifka, 1990, Martinek et al., 2001). Sin embargo, algunos estudios combinan participantes de mayor edad con participantes más jóvenes para favorecer experiencias de liderazgo (Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wrigth, 2003).

La duración de la aplicación del MRPS en las diferentes investigaciones ha variado desde un corto espacio de tiempo de aproximadamente tres meses (Cecchini et al., 2007, 2009; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Escartí et al., 2006; Georgiadis, 1990; Lifka, 1990; Pardo, 2008) hasta programas que involucran a los participantes en proyectos de más de un año de duración (Cutforth, 2000; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001).

Finalmente, según Pardo y García (2011), resulta complejo realizar una evaluación de los programas basados en el MRPS, dado que muchas de

las investigaciones han utilizado técnicas cualitativas de manera exclusiva (De Busk y Hellison, 1989; Galvan, 2004; Schilling, 2001; Pascual, Escartí, Llopis y Gutiérrez, 2011) o combinadas con otras técnicas cuantitativas (Collingwood, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis, 2010; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010; Hellison y Wright, 2003; Martinek et al., 2001). De esta forma, aunque en ocasiones ha sido complicado cuantificar la cantidad de mejora que los participantes obtienen en su participación en el programa, se ha obtenido información a través de entrevistas o diarios de alumnos o profesores. Por lo tanto, según las directrices de Hellison y Walsh (2002) y Pardo y García (2011), los resultados obtenidos concernientes al impacto que tuvieron los programas basados en el MRPS en los participantes fueron:

- Evidentes mejoras en el autocontrol de los jóvenes, en relación al respeto por el material, compañeros, instalaciones, autoridad, normas, etc. (Cecchini et al., 2003, 2009; DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Kallusky, 2000; Lifka, 1990; Schilling, 2001).
- La participación y el esfuerzo, medidos a través del tiempo de implicación en la tarea, mejoraron en los estudios de Compagnone (1995), Lifka (1990) y Schilling (2001). Adicionalmente, el nivel IV (ayudar a los demás) mejoró en la investigación de Schilling (2001).
- Desarrollo en el plano cognitivo debido a que los participantes aprendieron los principios básicos del Modelo de Responsabilidad y fueron capaces de reconocer los diferentes Niveles de Responsabilidad (Cutforth, 1997; DeBusk y Hellison, 1989; Lifka, 1990).
- En relación al nivel III (autonomía personal), se encontraron mejoras significativas a la hora de trabajar de forma independiente y en establecer metas específicas (Georgiadis, 1990; Lifka, 1990).
- El trabajo en equipo y la cooperación fueron importantes valores para favorecer el desarrollo de la responsabilidad social. En los estudios de

Georgiadis (1990) y Cecchini et al. (2003), se hallaron que los participantes mejoraron su habilidad para trabajar en equipo.

- En relación a otras habilidades sociales, los estudios de Cutforth (1997), Escartí, Pascual, Gutiérrez y Llopis (2010) y Lifka (1990), mostraron evidencias consistentes de mejora en las técnicas de comunicación y en las relaciones interpersonales de los participantes. Además, se encontraron mejoras en el sentido de responsabilidad tanto personal como social de los participantes en los estudios de Cecchini et al. (2007), Escartí et al. (2005), Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis (2010), Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marin (2010), Compagnone (1995) y Kallusky (2000).

2.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

El objetivo principal de esta investigación será analizar el impacto de la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social sobre la convivencia escolar en las clases de Educación Física.

Objetivos específicos

- Diseñar y validar un instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física.
- Determinar el estado actual en los niveles de deportividad, violencia escolar cotidiana, responsabilidad personal y social y conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física en función del sexo y la edad de los estudiantes.
- Conocer los efectos de la aplicación del MRPS en los niveles de deportividad en estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria.
- Conocer los efectos de la aplicación del MRPS en los niveles de violencia escolar sufrida y observada en estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria.
- Conocer los efectos de la aplicación del MRPS en los niveles de responsabilidad personal y social en estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria.
- Conocer los efectos de la aplicación del MRPS en el número de concuctas que alteran la convivencia en las clases de educación física de Educación Primaria y Educación Secundaria.

2.6. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

En concordancia con los estudios revisados, se espera que la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social sobre los estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria provoque mejoras en la convivencia escolar, aumente los niveles de responsabilidad y deportividad, disminuya la violencia escolar sufrida y observada y también el número de conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3.1. MUESTRA

3.1.1. Muestra utilizada en la validación del instrumento de Observación de Conductas que Alteran la Convivencia

Para la validación del Instrumento de Observación de Conductas que alteran la Convivencia en las Clases de Educación Física (CACEF) se emplearon dos tipos de participantes. En primer lugar, se solicitó la colaboración de 6 jueces expertos, todos ellos Maestros especialistas en Educación Física, Licenciados en CAFyD o Jefes de Estudios de Centros Educativos (primaria o secundaria), docentes en activo y Doctores en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte o Catedráticos de Secundaria. En segundo lugar, 4 observadores, Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, fueron formados en la valoración de las conductas que alteran el clima de convivencia, y se encargaron de visualizar el número de conductas y de debatir sobre la tipología de las mismas en el proceso de validación del instrumento. Para ello, analizaron 10 clases de educación física de cursos de 6º de Primaria y 3º de Educación Secundaria Obligatoria, de 10 Centros Escolares diferentes. Las clases analizadas estaban compuestas por un número de entre 20 y 32 alumnos.

3.1.2. Muestra utilizada en la aplicación del MRPS en las clases de educación física

En el desarrollo de esta investigación se ha utilizado un tipo de muestreo no probabilístico intencional. Los participantes fueron 573 estudiantes adolescentes (323 chicos y 240 chicas) con edades comprendidas entre los 12 y 15 años (M = 13.73; DT = 1.83), de un total de 16 Centros Escolares españoles. La selección de los Centros se realizó según la división territorial que ofrecen los Centros de Profesores y Recursos (CPR) de la Comunidad Autónoma de Murcia, de manera que cada uno de los CPR contó con la participación de dos centros adheridos a su ámbito, un Colegio de Educación Infantil y un Instituto de Educación Secundaria. En cada uno de los

Centros que formaban la investigación se seleccionó, al azar, un grupo control y otro experimental, pertenecientes al mismo curso (6º de Primaria o 3ª de ESO).

3.2. PROCEDIMIENTO

3.2.1. Procedimiento realizado en la validación del CACEF

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

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

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

Posteriormente, un grupo formado por 6 jueces expertos (cuyas características están descritas en la muestra) buscó reducir el número de ítems de forma que fueran los más significativos por un lado y que se pudieran utilizar de una forma eficaz durante las sesiones de Educación Física, y facilitar el entrenamiento de los observadores. El resultado fue una hoja de observación inicial con 12 ítems encaminados a determinar la

frecuencia con la que se producían las conductas por parte de cualquiera de los alumnos en el desarrollo de la sesión (Tabla 5).

Tabla 5

Conductas utilizadas para confeccionar la 1ª versión del CACEF

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

Fuente: Elaboración propia

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

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

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

- Conductas agrupadas: fueron la conducta "agredir verbalmente", la conducta "amenazar" y la conducta "reírse y burlarse de los compañeros" agrupadas en una única conducta, denominada Agredir Verbalmente, que ocupa el primer lugar en la hoja de registro.

- Conductas renombradas: se renombró la conducta "realizar gestos obscenos" que pasó a llamarse "agredir gestualmente", y ocupa el tercer lugar en la hoja de registro.

- Conductas eliminadas: se eliminó la conducta "recriminar/discutir irrespetuosamente", por considerar que podría suponer motivo de confusión con la conducta "agredir verbalmente" y la conducta "quejarse".

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

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

- Conductas renombradas: se redefinió la conducta "maltratar el material", para pasar a denominarse "maltratar el material o las instalaciones", porque incluye no sólo exclusivamente el material de clase, sino también las instalaciones del centro.

En esta fase, una vez obtenido el modelo del instrumento final, se llevó a cabo la definición operacional de todas las conductas del instrumento de observación (Tabla 6), y se modificaron las denominaciones de aquellas que habían planteado problemas a los observadores.

Tabla 6

Definición de conductas del Instrumento de Observación

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

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se añadieron apartados que mejoraban y ampliaban la información facilitada por el instrumento CACEF, tales como, secciones para conocer la fecha de observación de las clases de educación física, anotar el nombre del centro, el curso, el número de alumnos de la clase, el tiempo total de la sesión y una sección de observaciones (Anexo 1).

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

El objetivo principal de esta fase fue adquirir la validez de contenido las diferentes conductas que formaban el CACEF. Para llevar a cabo esta validación, el instrumento fue enviado a un panel de 6 jueces expertos, adjuntando una carta junto al mismo, que justificaba su colaboración y el conocimiento del objeto de estudio (Anexo 2). Dichos jueces observaron el grado de representatividad y calidad técnica de todas las conductas que forman el instrumento, y realizaron importantes aportaciones y valoraciones. Las aportaciones de los jueces expertos y los datos recogidos en la observación de las clases de educación física fueron analizados en el proceso de validación del instrumento, como se refleja en el apartado resultados.

3.2.2. Procedimiento para la aplicación del MRPS en las clases de educación física

Siguiendo la clasificación de Montero y León (2007), se ha realizado un estudio empírico con metodología cuantitativa, de tipo cuasi-experimental, con un pre-test y un post-test, aplicado en dos grupos. Una vez seleccionados los 16 Centros Docentes encargados de implantar el MRPS se realizó una reunión con los directores de los centros y profesores de educación física, donde se explicó la duración de la investigación y sus repercusiones sobre la calidad en la enseñanza de los docentes, así como en la educación de los jóvenes, solicitándoles su aprobación en el Consejo Escolar para su aplicación en los cursos seleccionados, se hizo especial hincapié en que se respetaría al máximo la programación docente y no supondría ninguna modificación en los contenidos ya establecidos, tras la

obtención del consentimiento informado por parte de padres/tutores para la realización de la investigación (Anexo 3).

Para la formación de los participantes en el Programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison, se celebró un curso de formación de 30 horas distribuidas en 5 sesiones entre septiembre de 2010 y enero de 2011. Fue impartido por ponentes especializados en esta metodología, donde se les facilitó a los profesores las herramientas necesarias para modificar la forma de enseñar los contenidos propios de Educación Física, empleando nuevas estrategias pedagógicas y elaborando nuevos materiales curriculares adaptados a las necesidades y características personales de sus centros educativos (Anexo 4).

Finalizada la formación de los profesores, se llevó a cabo el pretest en todos y cada uno de los centros escolares seleccionados, tanto a los grupos control como experimental. Este pretest constaba de dos sesiones; en la primera se administraron los cuestionarios referidos al nivel de deportividad, percepción de la violencia escolar y responsabilidad personal y social. Los cuestionarios fueron administrados durante una clase de educación física, en el aula escolar, por parte de los profesores encargados de implantar el MRPS y que resolvieron las dudas que podían plantearse a los alumnos al cumplimentar el cuadernillo de cuestionarios. En un segundo día, se realizó una actividad denominada "Sesión tipo" (Anexo 5), que fue filmada en vídeo para posteriormente ser analizada y registrar las conductas que alteran el clima de aula en educación física mediante el instrumento de observación CACEF, validado especialmente para la investigación, desarrollado en el capítulo anterior.

Previamente a la filmación en vídeo de la "sesión tipo", cada profesor colocó durante 3 sesiones previas una cámara de vídeo en la pista polideportiva donde se desarrollaba la clase para que las conductas que se recogieran en la filmación posterior no se viesen alteradas por la presencia de esta herramienta. La cámara de vídeo siempre se ubicó en una esquina de

la pista polideportiva buscando cubrir el mayor terreno posible de las prácticas desarrolladas. El docente portó un micrófono inalámbrico que permitió recoger todas sus intervenciones en el audio de la filmación.

Una vez que los alumnos realizaron el pretest con sus correspondientes pruebas de evaluación, los profesores aplicaron durante cuatro meses el Modelo de Responsabilidad a los grupos experimentales y siguieron con su metodología habitual en el grupo control. Se les facilitó unos carteles en los que venían representados cada uno de los niveles de responsabilidad que debían trabajar en las clases de educación física (Anexo 6) y que fueron colgados para ser visibles en todo momento. La actuación del docente se centraba en seguir el guión de sesión previamente revisado por los investigadores principales y en aplicar alguna de las estrategias de resolución de conflictos que fueron facilitadas durante su formación en caso de que surgieran. Se trataba de una aplicación práctica, donde tal y como recomiendan Little y Houston (2003), Fullan (2001) y Sinelnikov (2009), permitía realizar un seguimiento y un apoyo a los docentes cada día que se desarrollaba la unidad didáctica (teléfono, correo electrónico y página web) (Anexo 7), con objeto de resolver todas las dudas que les fueron surgiendo y asegurar que el contenido se estaba impartiendo de forma correcta.

Durante el periodo de tratamiento, se celebraron 4 sesiones de seguimiento, con una duración total de 20 horas para asegurar que los profesores aplicaban el modelo de manera adecuada, conocer sus experiencias y proporcionar diferentes feedbacks y estrategias para continuar con la implantación del Modelo en sus clases (Anexo 3). Los profesores fueron adaptando los contenidos de sus diferentes unidades didácticas a la estructura marcada durante el curso de formación, y siguieron como ejemplo la ficha de sesión del MRPS (Anexo 8), que durante las sesiones de seguimiento fue revisada y adaptada al formato establecido.

Debido a la limitación de recursos económicos, materiales y humanos (véase capítulo 5, apartado “Limitaciones del estudio”), la validación del

tratamiento durante su puesta en práctica se llevó a cabo de dos formas bien distintas. La primera fue seleccionar un centro de Primaria y otro de Secundaria en los que se filmó cada una de las cuatro sesiones que se iban implementando, comprobando que se pusieron en práctica en estas sesiones los elementos clave del Modelo de Responsabilidad, tal y como recogían en las fichas elaboradas a respecto por el profesor de educación física. Paralelamente, y con la intención de verificar que se estaba cumpliendo con los aspectos clave del Modelo de Responsabilidad en el resto de grupos experimentales, todos los profesores de educación física rellenaron cada cuatro sesiones un cuestionario de autoevaluación de la docencia comprobando en qué medida se estaba aplicando o no el Modelo de Responsabilidad en los grupos control y experimental.

Por último, finalizada la fase de tratamiento y coincidiendo con el final del curso escolar, se volvió a entregar a los docentes los mismos instrumentos de medida empleados durante el pretest y llevar a cabo de nuevo la "sesión tipo".

A continuación, se detalla cada una de las fases del diseño experimental, que muestra la fase de formación de los docentes, la filmación de las sesiones y la administración de los diferentes cuestionarios durante el pretest y postest, así como las diferentes reuniones de seguimiento que se llevaron a cabo para verificar la aplicación correcta del tratamiento (Figura 4).

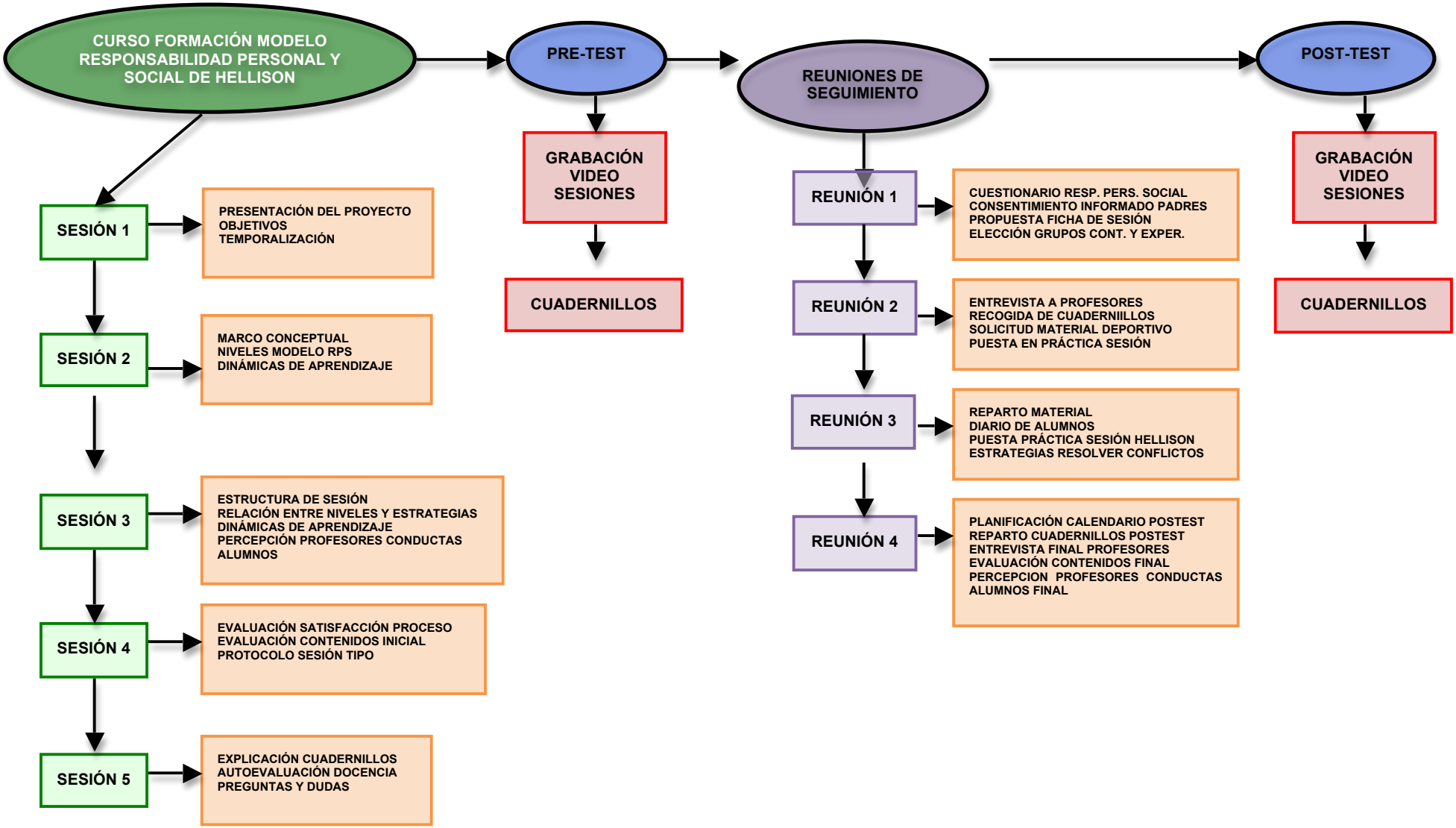


Figura 3. Diseño temporal de la investigación

3.3. INSTRUMENTOS

Responsabilidad personal y social. Para medir la responsabilidad personal y social de los participantes se utilizó la traducción al español (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2011) del Personal and Social Responsibility Questionnaire de Li, Wright, Rukavina, y Pikering (2008). El cuestionario está formado por 14 ítems, distribuidos en dos factores, de siete ítems cada uno: responsabilidad personal (e.g. "quiero mejorar"), con un valor alfa de Cronbach de .67; y responsabilidad social (e.g. "respeto a los demás"), con un valor alfa de Cronbach de .82. Los participantes deben responder en una escala Likert de 6 puntos, que va desde (1) totalmente en desacuerdo hasta (6) totalmente de acuerdo. En el inicio del cuestionario las instrucciones indican lo siguiente, como sentencia previa a los posteriores ítems: "Lo normal es comportarse unas veces bien y otras mal. Nos interesa saber cómo te comportas normalmente durante la clase de educación física. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, responde a las siguientes preguntas con sinceridad y rodea con un círculo el número que representa mejor tu comportamiento".

Deportividad. Para medir el nivel de deportividad se utilizó la versión española (Martín-Albo, Núñez, Navarro y González; 2006) de la Escala Multidimensional de Orientaciones a la Deportividad, diseñada originalmente por Vallerand, Brière, Blanchard, y Provencher (1997). Esta escala se compone de 25 ítems estructurados en cinco subescalas, y pide que los participantes respondan a la pregunta: ¿cuáles de las siguientes expresiones consideras que forman parte de la deportividad? para evaluar las siguientes dimensiones: compromiso personal con la práctica deportiva (e.g. "procurar participar en todas las actividades"), convenciones sociales (e.g. "felicitar a tu oponente por haber jugado bien"), respeto a las reglas, jueces y árbitros (e.g. "respetar al árbitro incluso si se equivoca"), respeto a los oponentes (e.g. "rectificar una situación injusta para el oponente") y perspectiva negativa (e.g. "poner excusas por el mal juego"). Las respuestas deben darse en una

escala tipo Likert con cinco alternativas, desde (1) totalmente en desacuerdo, hasta (5) totalmente de acuerdo. La consistencia interna obtenida fue la siguiente: compromiso con la práctica deportiva (α = .51), convenciones sociales (α = .78), respeto a las reglas, jueces y árbitros (α = .67), respeto a los oponentes (α = .62), y perspectiva negativa (α = .58).

Violencia escolar. A partir de los 102 ítems de la versión del California School Climate and Safety Survey (CSCSS) de Rossenblatt y Furlong (1997), Fernández-Baena et al. (2011) se seleccionaron 14 ítems conceptualmente adecuados para evaluar la violencia escolar entre iguales. Está compuesta de dos dimensiones: violencia sufrida (e.g. "me han dado puñetazos o patadas") y violencia observada (e.g. "los estudiantes se meten en peleas"). Son valorados en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que comprenden desde 1 (nunca) a 5 (siempre). La consistencia interna obtenida fue la siguiente: violencia sufrida (α = .84) y observada (α = .84).

Conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. Para evaluar las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física se utilizó el instrumento CACEF, definido en el capítulo tres. Este instrumento está formado por ocho conductas agrupadas en dos categorías: conductas violentas (e.g. "agredir físicamente") y conductas de indisciplinas o antisociales (e.g. "interrumpir o molestar a los demás". La consistencia interna obtenida fue la siguiente: conductas violentas (α = .82). y conductas de indisciplina o antisociales (α = .75).

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, en el proceso de validación del instrumento CACEF, se analizó la validez de contenido a través de la prueba V de Aiken. Posteriormente, se realizaron análisis de fiabilidad mediante la prueba estadística Coeficiente de Correlación Intraclase y la prueba test-retest. Asimismo, se utilizó la prueba Alfa de Cronbach para calcular la consistencia interna de las conductas que forman la escala de observación. Finalmente, la estructura factorial del instrumento se analizó mediante procedimientos confirmatorios a través de ecuaciones estructurales.

Por otro lado, para calcular el efecto de la aplicación del MRPS y con el objetivo de que las variables contaminadoras, como la intensidad de aplicación del tratamiento por parte del docente y el sexo y el curso de los estudiantes, tuviesen la menor influencia posible en los resultados de la investigación, se realizó una ponderación centrada mediante una regresión logística binaria. Posteriormente, se ponderaron los casos, para eliminar valores extremos y se calculó una nueva variable a través de la prueba de ponderación centrada. Debido a que los datos no cumplían los criterios de normalidad, se realizaron pruebas no paramétricas, en concreto "Wilcoxon", para conocer la influencia del tratamiento en cada uno de los grupos (control y experimental) y en cada una de las variables de estudio. El análisis de los datos se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS 21.0.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DEL PROCESO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO CACEF

4.1.1. Validez del instrumento CACEF mediante jueces expertos

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

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

Finalmente, la valoración del instrumento de observación se completó con la prueba V de Aiken (Merino y Livia, 2009), donde se apreció que los resultados obtenidos para cada uno de los ítems tanto en representatividad

como calidad técnica, fueron muy elevados, superiores a los mínimos propuestos por Penfield y Giacobbi (2004), tanto en la escala global como en cada una de las conductas (Tabla 7).

Tabla 7

Valoración cuantitativa de los expertos mediante la prueba V de Aiken

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

Fuente: Elaboración Propia

4.1.2. Fiabilidad

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

a) Evaluación de la fiabilidad interobservadores

Para evaluar la concordancia entre observadores, se contó con la colaboración de 3 nuevos observadores, Licenciados en Ciencias de la

Actividad Física y el Deporte, y que habían realizado una formación previa visualizando cinco sesiones de educación física para detectar las conductas que alteraban la convivencia en las clases. En este proceso, se explicó detenidamente el instrumento y se analizaron varias sesiones, tras las cuales se hacía una puesta en común de los acuerdos en el número y tipos de conductas observadas. En aquellas conductas en las que no existía acuerdo, se volvía a analizar la escena y se exponían las causas por las que unos observadores sí habían detectado alguna conducta y otros no, por lo que se elaboró un protocolo para sucesivas observaciones. Tras un número aproximado de 5 sesiones de entrenamiento se procedió a analizar el grado de acuerdo entre los observadores, para lo cual se empleó la prueba estadística denominada Coeficiente de Correlación Intraclase, que obtuvo un valor global de .89, considerado como muy aceptable (Landis, 1977).

b) Evaluación de la fiabilidad intraobservador

Por otra parte, se estudió la concordancia intraobservador a través de la prueba test-retest, para la cual se utilizaron dos sesiones de educación física de 45 minutos de duración cada una de ellas, una con alumnos de sexto de Educación Primaria y otra con alumnos de tercero de la ESO. En ella, tres nuevos investigadores, Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y previamente formados en la valoración de las conductas que alteran el clima del aula en las clases de educación física visualizaron ambas sesiones en el mismo día, y anotaron las diferentes conductas que fueron observando; volvieron a repetir este proceso tras un intervalo de una semana. Finalmente, se realizó el cálculo del coeficiente de correlación intraclase, que arrojó la cifra media de .98, lo que indica un grado de concordancia muy bueno (Landis, 1977).

4.1.3. Estadísticos Descriptivos y Consistencia Interna

Las características de los ítems que forman el CACEF fueron analizadas en una muestra de 10 sesiones de educación física; y se comprobó

si el alfa de la escala aumentaba con la eliminación de algún ítem, así como si atendía a las indicaciones apuntadas por Nunnally y Bernstein (1995) para conservar un ítem dentro de un factor: coeficiente de correlación corregido ítem-total (CCIT-c) ≥ .30 y desviación típica (DT) > 1. Por lo tanto, el ítem 7 "excluir a compañeros", fue eliminado de la hoja de observación, debido a los bajos valores presentados. Como se puede comprobar, y según las recomendaciones de Bollen y Long (1994), los índices de asimetría y curtosis son próximos a 0 y < 2 en la mayoría de los ítems, exceptuando el ítem 7 "excluir a compañeros" que fue eliminado. En consecuencia, la escala final estuvo formada por 8 conductas, que mostraron un Alfa de Cronbach de .73, muy aceptable para este tipo de investigaciones (Tabla 8).

Tabla 8

Estadísticos Descriptivos y Consistencia Interna

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

Fuente: Elaboración Propia

4.1.4. Análisis Factorial Exploratorio

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

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

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

Al realizar el análisis factorial exploratorio se obtienen 2 factores o dimensiones que explican el 68,03% de la variabilidad total, lo que supone un porcentaje bastante aceptable y se obtienen los grupos de ítems que saturan cada factor una vez rotados. Así se obtiene un primer factor formado por los ítems "Agredir gestualmente", "Agredir verbalmente", "Agredir físicamente" y "maltratal el material o las instalaciones" que hacen referencia a la categoría de conductas violentas. El factor 2 "no seguir las indicaciones del profesor", "quejarse", "hacer trampas, engañar en los juegos y deportes" e "interrumpir o molestar a los demás" hacen referencia a la categoría de indisciplina o

conductas antisociales. De este modo, las conductas se agrupan en dos factores o categorías: conductas violentas y conductas de indisciplina o desinterés (Tabla 9), en la línea de los autores Kulinna *et al*. (2003).

Tabla 9

Factores obtenidos y saturación de los ítems en el factor

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

Fuente: Elaboración propia

4.1.5. Análisis Factorial Confirmatorio

Con el objetivo de confirmar la dimesionalización anterior, se aplicaron modelos de ecuaciones estructurales, que evalúan la estructura factorial del instrumento mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC), utilizadando en el programa Amos 18.0, obteniendo los parámetros a través del método de máxima verosimilitud. Para evaluar el ajuste de los modelos confirmatorios se han empleado varios índices, absolutos y relativos, como recomiendan Bentler (2007) y Markland (2007). Así, para los índices absolutos se utilizó el valor *p*, asociado con el estadístico chi cuadrado (X^2), y también la ratio entre el índice de X^2 y los grados de libertad (gl), que consideran los valores por debajo de 2.0 como indicadores de muy buen ajuste de modelo (Tabachnik y Fidell, 2007).

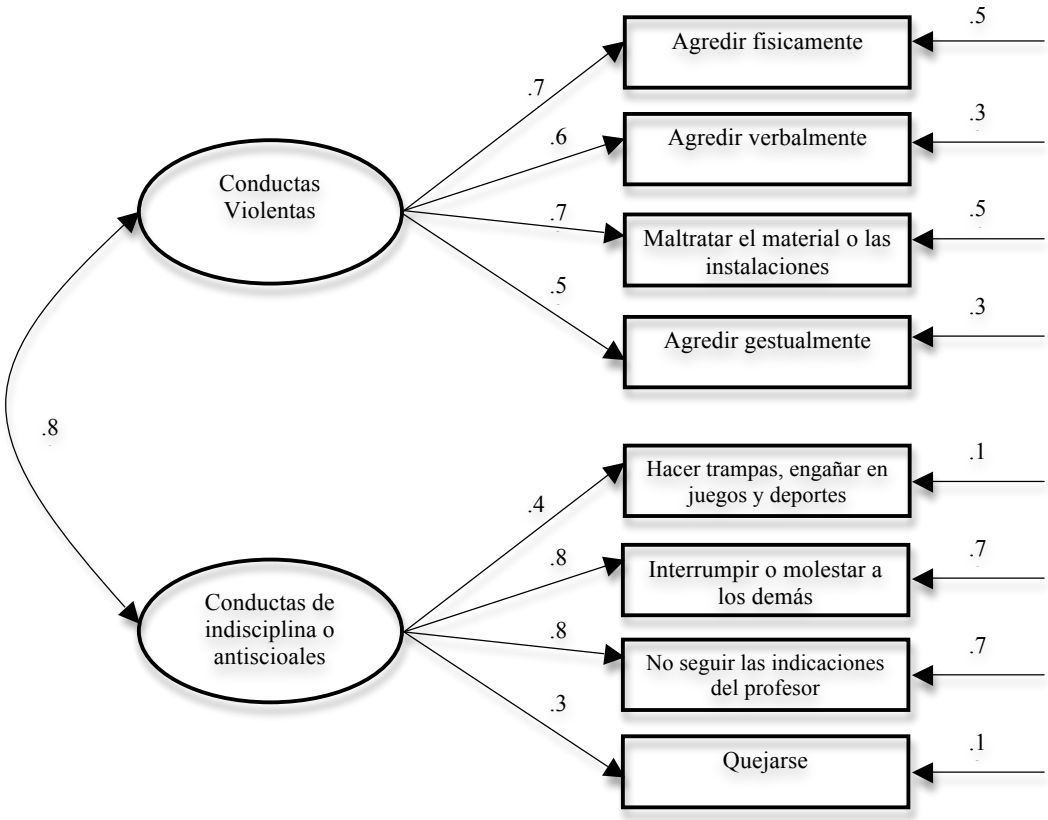
También, se ha calculado el GFI (índice de bondad de ajuste), y entre los índices relativos el NFI (*índice de ajuste normalizado*) y el CFI (*índice de ajuste comparativo*), cuyos valores deben ser iguales o superiores a .90 para

considerar aceptable el ajuste de un modelo (Kaplan, 2000). Autores como Kline (2005) recomiendan la utilización del RMSEA (error de aproximación cuadrático medio) y, según Steiger (2007), un valor menor a .07 indicaría un buen ajuste.

A continuación se presentan los resultados del AFC correspondiente al modelo de 8 conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física (Figura 3). Los índices de bondad mostraron un ajuste satisfactorio: X^2 = 26.78, gl = 19, X^2/gl = 1.40, GFI = .84, CFI = .88, RMSEA = .12.

Figura 4

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



Fuente: Elaboración propia

4.2. RESULTADOS DEL NIVEL DE PARTIDA DE LOS ESTUDIANTES

En este apartado, se presentan los resultados correspondiente al nivel de partida de los estudiantes en las variables de responsabilidad personal y social, violencia escolar, deportividad y conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. Los resultados se han estructurado en tres bloques, en los que se comparan los datos obtenidos según el sexo de los participantes, el nivel educativo y el grupo (control o experimental).

4.2.1. Resultados del nivel de partida en función del sexo de los participantes

Análisis del nivel de partida de responsabilidad personal y social en función del sexo de los participantes

La tabla 10 muestra valores altos de responsabilidad personal y social, de aproximadamente 5 puntos en una escala de 1 a 7, tanto para los chicos como para las chicas, siendo superiores los valores de responsabilidad social frente a la personal en ambos sexos. Por otra parte, la comparación entre sexos muestra valores más elevados de responsabilidad personal a favor los chicos, con diferencias significativas. Respecto a las chicas, estas presentan valores superiores de responsbilidad social, aunque no hay diferencias significativas.

Tabla 10

Análisis del nivel de partida de la responsabilidad en función del sexo de los participantes

Variables	Sexo	*M*	*DT*	*Z*	*Sig.*
Responsabilidad Personal	Masculino	5.11	.78	-4.065	.000**
	Femenino	4.91	.75		
Responsabilidad Social	Masculino	5.21	.76	-.314	.754
	Femenino	5.27	.65		

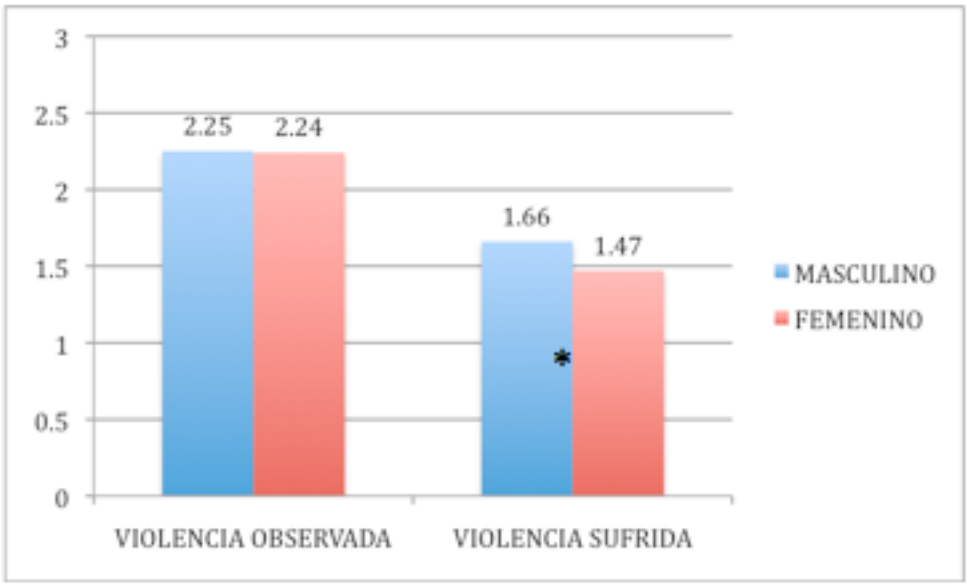
Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *M* = Media; *DT* = Desviación típica

Análisis del nivel de partida de la violencia escolar en función del sexo de los participantes

A continuación, la figura 5 presenta los resultados sobre los niveles de partida de violencia escolar en los estudiantes. Se ha observado que los valores de violencia sufrida son inferiores a los de violencia observada por los estudiantes en sus centros. De este modo, se han encontrado valores medios en la violencia observada cercanos a 2.25 en una escala de 1 a 5 puntos, mientras que la violencia sufrida presentó valores más bajos, aproximadamente de 1.5 puntos. Por otro lado, en función del sexo, los chicos muestran valores más elevados tanto en la dimensión de violencia observada como para la violencia sufrida, siendo estadísticamente significativa la diferencia para la dimensión de violencia sufrida. Los datos de esta tabla pueden consultarse en el Anexo 9.

Figura 5

Análisis del nivel de partida de la violencia escolar en función del sexo de los participantes



Nota: * p < .05; ** p < .01;

Análisis del nivel de partida de la deportividad en función del sexo de los participantes

Es importante señalar que la dimensión deportividad negativa ha sido calculada en positivo en el análisis estadístico, tanto en este apartado como en los siguientes, por lo que cuanto más elevados sean los niveles presentados por los estudiantes, la deportividad negativa será más baja.

Los resultados del análisis de los niveles iniciales de deportividad mostrados en la tabla 11 indican valores medios altos para todas las dimensiones, especialmente en los factores de compromiso con la práctica, convenciones sociales y respeto a las reglas, con valores por encima de los 4.25 puntos en una escala de 1 a 5 puntos, tanto para los chicos como para las chicas. Los valores más bajos se encontraron en las dimensiones de respeto al oponente y deportividad negativa, con unos valores inferiores a los 4 puntos. Asimismo, las diferencias en función del sexo de los participantes muestran diferencias significativas a favor de los chicos en las dimensiones convenciones sociales y respeto al oponente, y a favor de las chicas en la dimensión de deportividad negativa.

Tabla 11

Análisis del nivel de partida de la deportividad en función del sexo de los participantes

Variables	Sexo	*M*	*DT*	*Z*	*Sig.*
Deportividad-Compromiso	Masculino	4.41	.67	-1.930	.054
	Femenino	4.38	.55		
Deportividad-Convenciones Sociales	Masculino	4,38	.80	-2.373	.018*
	Femenino	4.29	.80		
Deportividad-Respeto Reglas	Masculino	4.35	.71	-.366	.714
	Femenino	4.37	.62		
Deportividad-Respeto Oponentes	Masculino	3.51	1.01	-2.003	.045*
	Femenino	3.37	.94		
Deportividad-Negativa	Masculino	3.51	.99	-3.547	.000**
	Femenino	3.78	.87		

Nota: * p < .05; ** p < .01; M = Media; DT = Desviación típica

4.2.2. Resultados del nivel de partida en función del nivel educativo de los participantes

Análisis del nivel de partida responsabilidad personal y social en función del nivel educativo de los participantes

La tabla 12 muestra los resultados de partida en el análisis de la responsabilidad según el nivel educativo de los estudiantes. Los datos han mostrado unos valores medios-altos en la responsabilidad personal y social, con puntuaciones cercanas a 5 puntos en una escala de 1 a 7 posibilidades. Sin embargo, en función del curso escolar, los resultados indicaron unos valores más elevados de responabilidad personal y social a favor de los alumnos de primaria, siendo además estas diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 12

Análisis del nivel de partida la responsabilidad en función del nivel educativo de los participantes

Variables	Curso	*M*	*DT*	*Z*	*Sig.*
Responsabilidad Personal	Primaria	5.12	.79	-5.332	.000**
	Secundaria	4.91	.74		
Responsabilidad Social	Primaria	5.31	.79	-4.39	.000**
	Secundaria	5.16	.61		

Nota: * p < .05; ** p < .01; M = Media; DT = Desviación típica

Análisis del nivel de partida de la violencia escolar en función del nivel educativo de los participantes

A continuación, la tabla 13 presenta los resultados sobre los niveles de partida de violencia escolar en los estudiantes, según el nivel educativo. Se ha observado que los valores de violencia sufrida son inferiores a los de violencia observada por los estudiantes en sus centros. De este modo, se han detectado valores medios en la violencia observada cercanos a 2.25 en una

escala de 1 a 5 puntos, mientras que la violencia sufrida presentó valores más bajos, aproximadamente de 1.5 puntos. También, los alumnos de primaria presentan valores superiores en la dimensión de violencia sufrida, por lo que estas diferencias resultan significativas, mientras que los alumnos de secundaria presentan valores superiores en la variable de violencia observada y las diferencias no son significativas.

Tabla 13

Análisis del nivel de partida de la violencia escolar en función del nivel educativo de los participantes

Variables	Curso	*M*	*DT*	*Z*	*Sig.*
Violencia Observada	Primaria	2.22	.93	-.883	.377
	Secundaria	2.27	.87		
Violencia Sufrida	Primaria	1.73	.76	-5.184	.000**
	Secundaria	1.41	.45		

Nota: * p < .05; ** p < .01; M = Media; DT = Desviación típica

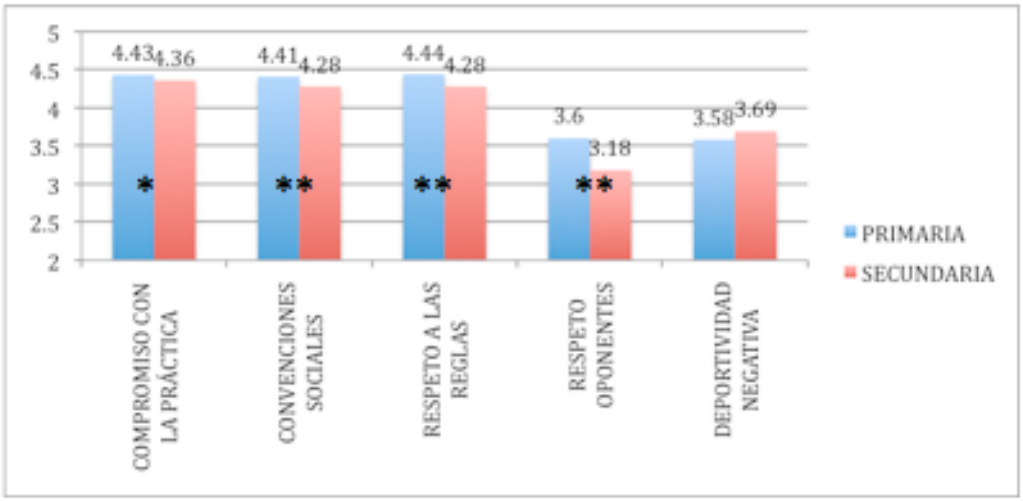
Análisis del nivel de partida de la deportividad en función del nivel educativo de los participantes

Los resultados del análisis de los niveles iniciales de deportividad mostrados en la figura 6 indican valores medios altos para todas las dimensiones de la deportividad, especialmente en los factores de compromiso con la práctica, convenciones sociales y respeto a las reglas, con valores por encima de los 4.25 puntos en una escala de 1 a 5 puntos, tanto para los alumnos de primaria como para los de secundaria. Los valores más bajos se encontraron en las dimensiones de respeto al oponente y deportividad negativa, con unos valores inferiores a los 3.75 puntos. Por otro lado, los resultados en función del nivel educativo de los participantes mostraron diferencias significativas a favor de los alumnos de primaria en las dimensiones de compromiso con la práctica, convenciones sociales, respeto a

las reglas y respeto al oponente. Estos datos pueden consultarse en el Anexo 10.

Figura 6

Análisis del nivel de partida de la deportividad en función del nivel educativo de los participantes



Nota: * p < .05; ** p < .01.

Análisis del nivel de partida de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física en función del nivel educativo de los participantes

El análisis de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física (Tabla 14) mostró un número mucho mayor de conductas de indisciplina o desinterés frente a las conductas violentas, tanto en primaria como en secundaria, principalmente en las conductas de hacer trampas, interrumpir y no seguir las indicaciones del profesor. Con respecto a las conductas violentas, las agresiones verbales han sido las más registradas en las clases de educación física. Por otro lado, en función del nivel educativo, se ha observado un número mayor de conductas de indisciplina o desinterés en los alumnos de secundaria, siendo estadísticamente significativas las diferencias para las conductas de interrumpir y molestar a los demás y las

conductas de no seguir las indicaciones del profesor. Además, se registró en los alumnos de secundaria un número mayor de conductas violentas, lo que supone tambíen que el número total de conductas que alteran la convivencia sea más elevado en estos alumnos de secundaria, aunque dichas diferencias no resultan significativas.

Tabla 14

Análisis del nivel de partida de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física en función del nivel educativo de los participantes

Variables	Curso	*M*	*DT*	*Z*	*Sig.*
Agresión Física	Primaria	1.43	1.86	-1.806	.071
	Secundaria	3.14	2.93		
Agresión Verbal	Primaria	3.64	3.52	-.577	.576
	Secundaria	4.29	4.04		
Agresión Gestual	Primaria	.14	.36	-.485	.628
	Secundaria	.21	.42		
Maltratar el material	Primaria	.71	1.20	-.437	.662
	Secundaria	.71	.91		
CONDUCTAS VIOLENTAS	Primaria	4.58	1.15	-1.090	.276
	Secundaria	6.28	3.03		
Interrumpir	Primaria	11.93	6.43	-2.028	.043*
	Secundaria	16.79	4.37		
Hacer trampas	Primaria	14.93	5.19	-.922	.357
	Secundaria	12.43	5.98		
Quejarse	Primaria	1.71	1.72	-.478	.633
	Secundaria	1.50	1.95		
No seguir las indicaciones	Primaria	10.71	6.98	-2.857	.004**
	Secundaria	20.93	10.52		
CONDUCTAS DE INDISCIPLINA O DESINTERÉS	Primaria	41.14	21.09	-1.795	.073
	Secundaria	46.85	18.59		
TOTAL CONDUCTAS	Primaria	46.14	15.48	-1.357	.175
	Secundaria	58.50	20.16		

Nota: * $p < .05$; ** $p < .001$; M = Media; DT = Desviación típica

4.2.3. Resultados del nivel de partida en función del grupo de participantes

Análisis del nivel de partida de la responsabilidad personal y social en función del grupo de participantes

La tabla 15 muestra los resultados de partida en el análisis de la responsabilidad según el grupo (control o experimental) de los estudiantes. Los datos han mostrado unos valores paulatinamente superiores de responsabilidad social frente a la personal, tanto en el grupo control como en el experimental. Asimismo, no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos para ninguna de las dos dimensiones de la responsabilidad.

Tabla 15

Análisis del nivel de partida de la responsabilidad personal y social en función del grupo de participantes

Variables	Grupo	*M*	*DT*	*Z*	*Sig.*
Responsabilidad Personal	Control	5.03	.72	-5.43	.587
	Experimental	5.01	.82		
Responsabilidad Social	Control	5.27	.68	-1.14	.252
	Experimental	5.21	.74		

Nota: * p < .05; ** p < .01; M = Media; DT = Desviación típica

Análisis del nivel de partida de la violencia escolar en función del grupo de participantes

A continuación, la tabla 16 presenta los resultados sobre los niveles de partida de violencia escolar en los estudiantes, según el grupo analizado. Se ha observado que los valores de violencia sufrida son inferiores a los de violencia observada en ambos grupos; mientras que los resultados han mostrado valores de partida superiores en las dimensiones de violencia escolar sufrida y observada a favor del grupo experimental, aunque estas diferencias no fueron significativas.

Tabla 16

Análisis del nivel de partida de la violencia escolar en función del grupo de participantes

Variables	Grupo	*M*	*DT*	*Z*	*Sig.*
Violencia Observada	Control	2.12	.87	-1.85	.064
	Experimental	2.37	.61		
Violencia Sufrida	Control	1.54	.92	-.271	.870
	Experimental	1.61	.68		

Nota: * p < .05; ** p < .01; M = Media; DT = Desviación típica

Análisis del nivel de partida de la deportividad en función del grupo de participantes

Los resultados del análisis de los niveles iniciales de deportividad mostrados en la tabla 17 indican valores superiores de deportividad para las variables de compromiso con la práctica, convenciones sociales y respeto a las reglas, tanto para el grupo control como para el grupo experimental. Por su parte, los resultados indicaron valores más elevados en la variable de compromiso con la práctica a favor del grupo experimental, mientras que el grupo control mostró resultados más elevados en el nivel de deportividad para las categorías de convenciones sociales, respeto a las reglas, respeto al oponente y deportividad negativa, aunque no se encontraron diferencias significativas para ninguna de las cinco dimensiones de deportividad entre los grupos control y experimental.

Tabla 17

Análisis del nivel de partida de la la deportividad en función del grupo de participantes

Variables	Grupo	*M*	*DT*	*Z*	*Sig.*
Deportividad-Compromiso	Control	4.38	.59	-1.70	.089
	Experimental	4.42	.64		
Deportividad-Convenciones Sociales	Control	4.38	.79	-1.30	.192
	Experimental	4.31	.81		
Deportividad-Respeto Reglas	Control	4.37	.70	-.95	.341
	Experimental	4.35	.64		
Deportividad-Respeto Oponentes	Control	3.47	.97	-.54	.608
	Experimental	3.42	.99		
Deportividad-Negativa	Control	3.67	1.01	-.978	.328
	Experimental	3.60	.97		

Nota: * p < .05; ** p < .01; M = Media; DT = Desviación típica

Análisis del nivel de partida de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física en función del grupo de participantes

El análisis de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física (Tabla 18) mostró un número superior de conductas de agresión física, agresión verbal, interrupciones, hacer trampas, no seguir las indicaciones, conductas violentas, conductas de indisciplina y conductas totales para el grupo experimental. El grupo control mostró un número mayor de conductas de agresión verbal y maltrato de material. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos para ninguna de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física.

Tabla 18

Análisis del nivel de partida de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física en función del grupo de participantes

Variables	Grupo	*M*	*DT*	*Z*	*Sig.*
Agresión Física	Control	2.19	2.52	-8.08	.410
	Experimental	2.56	2.78		
Agresión Verbal	Control	3.62	3.34	-1.01	.271
	Experimental	5.44	4.69		
Agresión Gestual	Control	.13	.34	-.944	.345
	Experimental	.37	.80		
Maltratar el material	Control	.81	1.10	-.437	.662
	Experimental	.63	.88		
CONDUCTAS VIOLENTAS	Control	6.81	3.97	-4.94	.622
	Experimental	9.00	8.17		
Interrumpir	Control	13.94	5.87	-1.115	.265
	Experimental	16.00	6.04		
Hacer trampas	Control	13.50	5.86	-.057	.955
	Experimental	14.19	5.82		
Quejarse	Control	1.63	1.92	-.117	.907
	Experimental	1.63	1.66		
No seguir las indicaciones	Control	15.38	10.70	-1.114	.265
	Experimental	18.06	9.31		
CONDUCTAS DE INDISCIPLINA O DESINTERÉS	Control	44.43	16.03	-1.075	.282
	Experimental	49.87	15.63		
TOTAL CONDUCTAS	Control	51.81	18.59	-1.019	.308
	Experimental	58.81	21.55		

Nota: * p < .05; ** p < .001; M = Media; DT = Desviación típica

4.3. RESULTADOS DEL EFECTO DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

En este apartado, se presentan los resultados correspondiente al efecto de la aplicación del MRPS en los estudiantes, para las variables de responsabilidad personal y social, violencia escolar, deportividad y conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. Los resultados se han estructurado en cuatro bloques. Un primer bloque muestra el análisis preliminar, utilizado para verificar la homogeneidad de los grupos previa aplicación del tratamiento. Posteriormente, en los tres bloques siguientes, se comparan los datos obtenidos al aplicar el MRPS según el sexo de los participantes, el nivel educativo y el grupo (control o experimental).

4.3.1. Análisis preliminar

Se realizó una MANOVA por grupos (control y experimental) y se consideraron como variables dependientes la responsabilidad personal y social, la deportividad y la violencia escolar. No se observaron diferencias en la interacción grupo-sexo (Wilks' $\Lambda = .99$, $F\ (11,128) = 1.20$, $p > .05$). No obstante, al comprobar las pruebas de los efectos inter-sujeto se encontraron diferencias únicamente en la violencia observada a favor del grupo experimental en los chicos ($F\ (1, 8.077) = 9.16$, $p < .01$), lo que confirma la homogeneidad de los grupos control y experimental antes de la implementación del MRPS.

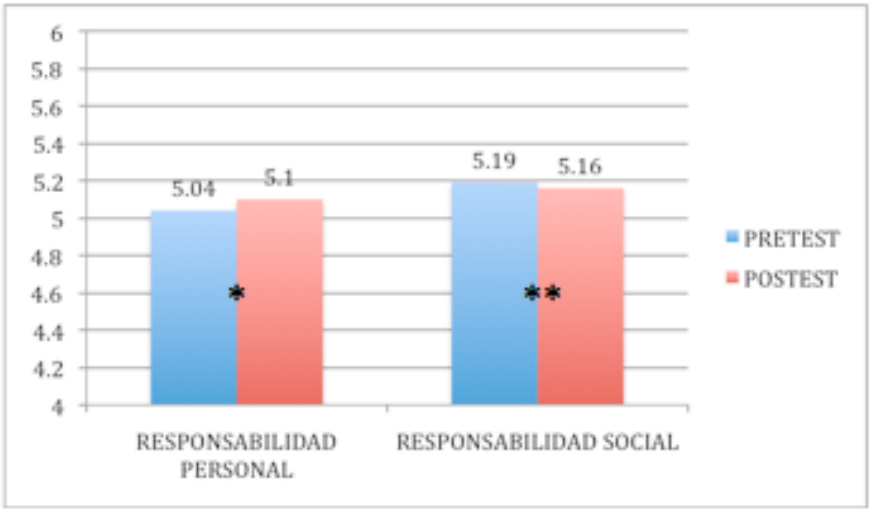
4.3.2. Efectos de la aplicación del MRPS en función del grupo de participantes

Efectos de la aplicación del MRPS sobre la responsabilidad

En la figura 7 se pueden observar los resultados de la aplicación del MRPS en la responsabilidad personal y social para los grupos control y experimental. Los resultados han mostrado mejoras significativas para los grupos experimentales en la responsabilidad personal (p = .013) y la responsabilidad social (p = .005), mientras que el grupo control no obtuvo mejoras significativas en ninguna de las dos dimensiones de la responsabilidad. Por otro lado, los resultados han mostrado que los estudiantes presentan valores paulativamente más elevados de responsabilidad social frente a la responsabilidad personal y que los resultados, tanto para el grupo control como el experimental son altos, con puntuaciones por encima de 5 puntos en una escala de 1 a 7 posibilidades. Estos datos pueden consultarse en el Anexo 11.

Figura 7

Efectos de la aplicación del MRPS en la la responsabilidad personal y social



Nota: * p < .05; ** p < .01.

Efectos de la aplicación del MRPS sobre la violencia escolar

En la tabla 19 se pueden observar los resultados de la aplicación del MRPS en la violencia escolar cotidiana, para los grupos control y experimental. Los datos han mostrado puntuaciones más elevados en la dimensión de violencia observada frente a la violencia sufrida. Por otro lado, se han encontrado mejoras en la violencia escolar (sufrida y observada) para los grupos experimentales, aunque estas diferencias no han sido significativas; mientras que en el grupo control los valores se mantuvieron más estables tras los tres meses de programa.

Tabla 19

Efectos de la aplicación del MRPS en la violencia escolar cotidiana

Variables	Evaluación	Control		Experimental	
		M	*DT*	*M*	*DT*
Violencia Observada	Pretest	2.07	.85	2.38	.93
	Postest	2.12	.99	2.29	.98
Violencia Sufrida	Pretest	1.54	.62	1.64	.70
	Postest	1.50	.64	1.56	.73

Nota: * p < .05; ** p < .001; M = Media; DT = Desviación típica

Efectos de la aplicación del MRPS sobre la deportividad

A continuación, la tabla 20 muestra los resultados de la aplicación del MRPS sobre la deportividad de los estudiantes. Se han observado mejoras significativas para los grupos experimentales en cuatro de las cinco dimensiones de la deportividad: compromiso con la práctica (p = .001), convenciones sociales (p = .034), respeto a las reglas (p = .030) y respeto a los oponentes (p = .015), mientras que no se encontraron mejoras significativas para ninguna de las dimensiones para el grupo control.

Tabla 20

Efectos de la aplicación del MRPS sobre la deportividad

Variables	Evaluación	Control		Experimental	
		M	*DT*	*M*	*DT*
Deportividad-Compromiso	Pretest	4.40	.59	4.43 *	.64
	Postest	4.55	.57	4.59	.57
Deportividad-Convenciones Sociales	Pretest	4.41	.78	4.33 *	.80
	Postest	4.54	.72	4.51	.70
Deportividad-Respeto Reglas	Pretest	4.39	.70	4.37 *	.63
	Postest	4.45	.66	4.47	.61
Deportividad-Respeto Oponentes	Pretest	3.48	.96	3.43 *	.97
	Postest	3.57	.95	3.62	.99
Deportividad-Negativa	Pretest	3.72	1.03	3.63	.96
	Postest	3.72	1.07	3.68	1.10

Nota: * p < .05; ** p < .001; M = Media; DT = Desviación típica

Efectos de la aplicación del MRPS sobre las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física

La tabla 21 muestra los resultados de la aplicación del MRPS sobre las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. Se han observado mejoras tanto en el número de conductas violentas y conductas de indisciplina como en el número total de conductas que alteran la convivencia en el grupo experimental, aunque estas diferencias no han sido significativas; mientras que el número de conductas observadas en las sesiones para el grupo control se mantuvieron más estables. Por consiguiente, tras la aplicación del MRPS, el grupo experimental presentó un número mayor de conductas únicamente en las agresiones verbales y las conductas de quejarse frente al control, mientras que el grupo control mostró un número más elevado de conductas de agresión física, agresión gestual, maltrato del material, interrpciones, trampas, desobediencia a las indicaciones, conductas violentas, conductas de indisciplina y conductas totales frente al experimental. También se demuestra que se ha producido un número mucho

mayor de conductas de indisciplina o desinterés (entre 40 y 50) frente al de conductas violentas (entre 6 y 9), mientras que el número total de conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física se sitúa en torno 50-60 conductas por sesión, tanto en los grupos control como experimental.

Tabla 21

Efectos de la aplicación del MRPS sobre las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física

Variables	Evaluación	Control		Experimental	
		M	*DT*	*M*	*DT*
Agresión física	Pretest	2.19	2.56	2.56	2.78
	Postest	3.50	2.34	2.64	1.90
Agresión verbal	Pretest	3.69	3.34	5.44	4.69
	Postest	3.00	1.92	3.29	2.64
Agresión gestual	Pretest	.13	.34	.38	.80
	Postest	1.00	.87	.57	1.08
Maltratar el material	Pretest	.81	1.10	.63	.88
	Postest	.71	.91	.64	.92
CONDUCTAS VIOLENTAS	Pretest	6.81	3.97	9.00	8.17
	Postest	8.21	4.29	7.14	5.48
Interrumpir	Pretest	13.94	5.87	16.00	6.04
	Postest	15.21	8.59	13.29	7.76
Hacer trampas	Pretest	13.50	5.86	14.19	5.82
	Postest	13.21	5.25	13.07	4.00
Quejarse	Pretest	1.62	1.92	1.63	1.66
	Postest	1.71	1.43	2.14	1.35
No seguir las indicaciones	Pretest	15.38	10.71	18.06 *	9.31
	Postest	14.43	8.33	14.00	7.50
CONDUCTAS DE INDISCIPLINA O DESINTERÉS	Pretest	44.43	16.03	49.87	15.63
	Postest	44.57	18.28	42.50	17.35
TOTAL CONDUCTAS	Pretest	51.81	18.59	58.81	21.55
	Postest	53.57	21.55	49.92	21.36

Nota: * $p < .05$; ** $p < .001$; M = Media; DT = Desviación típica

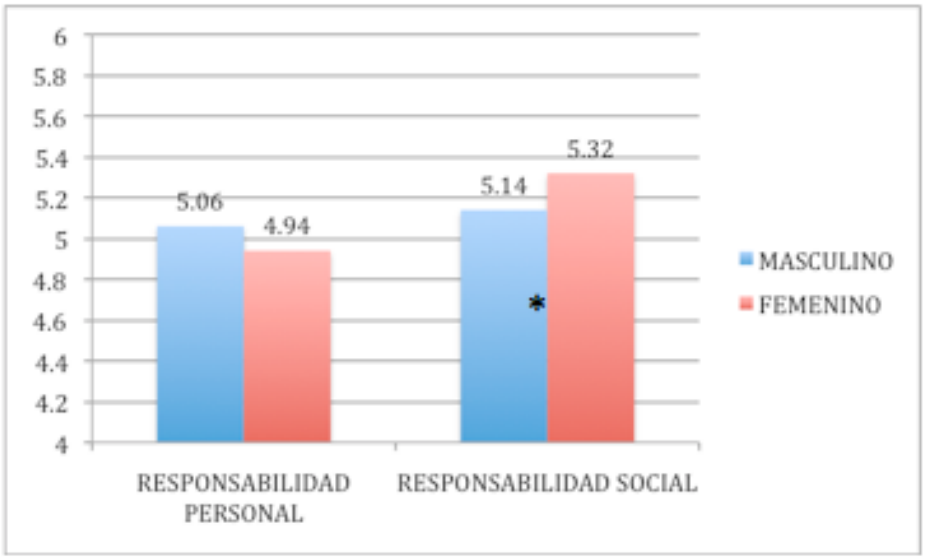
4.3.3. Efectos de la aplicación del MRPS en función del sexo de los participantes

Efectos de la aplicación del MRPS sobre la responsabilidad en función del sexo de los participantes

En la figura 8 se pueden observar los resultados de la aplicación del MRPS en la responsabilidad personal y social de los estudiantes del grupo experimental en función del sexo. Los resultados muestran que el MRPS ha producido mejoras en la responsabilidad personal y social para el sexo masculino, siendo significativas estas mejoras en la responsabilidad social. Sin embargo, los resultados se han mostrado más estables para el sexo femenino, en el que se produjo una leve disminución de la responsabilidad social mientras que la responsabilidad personal no se vió modificada, sin encontrar por lo tanto diferencias significativas. Estos datos puden consultarse en el Anexo 12.

Figura 8

Efectos de la aplicación del MRPS en la la responsabilidad personal y social en función del sexo de los participantes



Nota: * p < .05; ** p < .01,

Efectos de la aplicación del MRPS sobre la violencia escolar en función del sexo de los participantes

En la tabla 22 se pueden observar los resultados de la aplicación del MRPS en la violencia escolar cotidiana de los estudiantes del grupo experimental en función del sexo. Los datos mostraron una disminución de la violencia escolar cotidiana en los chicos, tanto en la dimensión de violencia observada como en violencia sufrida, sin evidenciarse diferencias significativas. Sin embargo, la aplicación del MRPS mejoró levemente la violencia sufrida en las chicas, mientras que la violencia observada permaneció estable, sin apreciarse tampoco estas diferencias significativas.

Tabla 22

Efectos de la aplicación del MRPS en la violencia escolar cotidiana en función del sexo de los participantes

Variables	Sexo	Pretest		Postest	
		M	*DT*	*M*	*DT*
Violencia Observada	Masculino	2.40	.97	2.30	1.02
	Femenino	2.33	.86	2.33	.98
Violencia Sufrida	Masculino	1.71	.71	1.68	.79
	Femenino	1.48	.63	1.45	.66

Nota: * $p < .05$; ** $p < .001$; M = Media; DT = Desviación típica

Efectos de la aplicación del MRPS sobre la deportividad en función del sexo de los participantes

A continuación, la tabla 23 muestra los resultados de la aplicación del MRPS sobre la deportividad de los estudiantes del grupo experimental, diferenciados en función del sexo. Se observa que los chicos han mejorado significativamente en las dimensiones de compromiso con la práctica, convenciones sociales, respeto a las reglas, jueces y árbitros y respeto al oponente. Por su parte, en las chicas se han producido mejoras significativas

para las variables de compromiso con la práctica, convenciones sociales y respeto al oponente.

Tabla 23

Efectos de la aplicación del MRPS sobre la deportividad en función del sexo de los participantes

Variables	Sexo	Control		Experimental	
		M	*DT*	*M*	*DT*
Deportividad-Compromiso	Masculino	4.45	.68	4.66*	.53
	Femenino	4.37	.60	4.52**	.60
Deportividad-Convenciones Sociales	Masculino	4.34	.85	4.45**	.70
	Femenino	4.25	.78	4.40*	.76
Deportividad-Respeto Reglas	Masculino	4.30	.72	4.46 **	.66
	Femenino	4.42	.53	4.43	.65
Deportividad-Respeto Oponentes	Masculino	3.50	1.01	3.43 *	.97
	Femenino	3.32	.97	3.53*	.92
Deportividad-Negativa	Masculino	3.51	.94	3.63	.96
	Femenino	3.74	.99	3.82	1.06

Nota: * p < .05; ** p < .001; M = Media; DT = Desviación típica

4.3.4. Efectos de la aplicación del MRPS en función del nivel educativo de los participantes

Efectos de la aplicación del MRPS sobre la responsabilidad en función del nivel educativo de los participantes

En la tabla 24 se pueden observar los resultados de la aplicación del MRPS en la responsabilidad personal y social en los estudiantes del grupo experimental en función de su nivel educativo. Al respecto, los estudiantes de secundaria presentaron mejoras significativas para la variable de responsabilidad personal, mientras que la responsabilidad social no se vió modificada. Para los estudiantes de primaria se obtuvieron mejoras

significativas en la dimensión de responsabilidad social, mientras que la responsabilidad personal permaneció estable.

Tabla 24

Efectos de la aplicación del MRPS sobre la responsabilidad personal y social en función del nivel educativo de los participantes

Variables	Curso	Pretest		Postest	
		M	*DT*	*M*	*DT*
Responsabilidad Personal	Primaria	5.16	.83	5.14	.87
	Secundaria	4.86	.78	4.98*	.81
Responsabilidad Social	Primaria	5.23	.87	5.29*	.92
	Secundaria	5.19	.62	5.18	.70

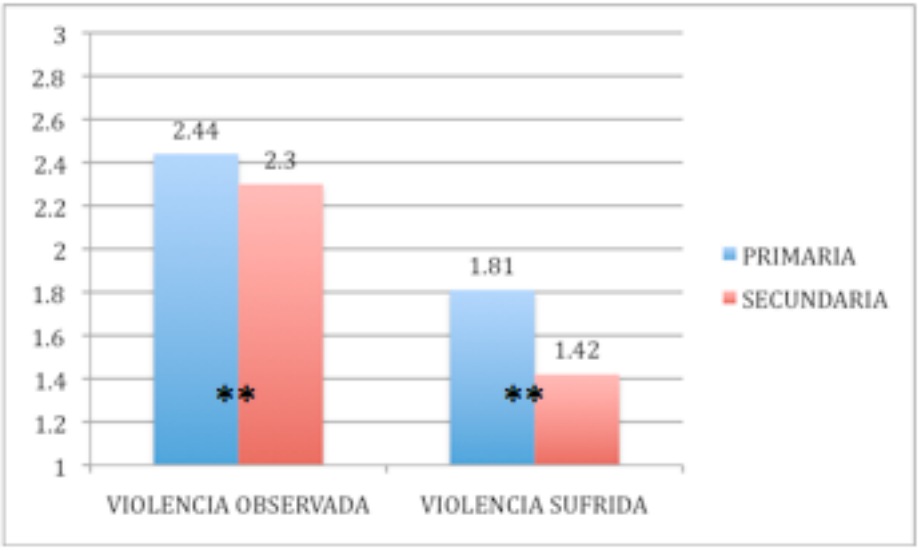
Nota: * p < .05; ** p < .01; M = Media; DT = Desviación típica

Efectos de la aplicación del MRPS sobre la violencia escolar en función del nivel educativo de los participantes

En la figura 9 se pueden observar los resultados de la aplicación del MRPS en la violencia escolar cotidiana, de los estudiantes del grupo experimental en función del nivel educativo. Los resultados han mostrado una mejora significativa de la violencia escolar en los estudiantes de primaria, tanto en la violencia observada como sufrida, mientras que los estudiantes de secundaria presentaron un aumento de la violencia sufrida y observada, aunque estas diferencias no fueron significativas. Estos datos pueden consultarse en el Anexo 13.

Figura 9

Efectos de la aplicación del MRPS en la violencia escolar cotidiana en función del nivel educativo de los participantes



Nota: * p < .05; ** p < .01.

Efectos de la aplicación del MRPS sobre la deportividad en función del nivel educativo de los participantes

A continuación, la tabla 25 muestra los resultados de la aplicación del MRPS sobre la deportividad de los estudiantes del grupo experimental, diferenciados en función del nivel educativo. Se observa que los estudiantes de primaria han mejorado significativamente en las dimensiones de convenciones sociales, respeto a las reglas, jueces y árbitros y deportividad negativa. Por otro lado, en los estudiantes de secundaria se han producido mejoras significativas para las variables de compromiso con la práctica, convenciones sociales, y respeto al oponente.

Tabla 25

Efectos de la aplicación del Modelo de Responsabilidad en la deportividad en función del nivel educativo de los participantes

Variables	Curso	Pretest		Postest	
		M	*DT*	*M*	*DT*
Deportividad-Compromiso	Primaria	4.49	.66	4.61	.57
	Secundaria	4.34	.62	4.52**	.56
Deportividad-Convenciones Sociales	Primaria	4.37	.77	4.59**	.68
	Secundaria	4.25	.72	4.41*	.76
Deportividad-Respeto Reglas	Primaria	4.45	.60	4.57*	.57
	Secundaria	4.26	.66	4.32	.79
Deportividad-Respeto Oponentes	Primaria	3.59	.98	3.74	1.00
	Secundaria	3.25	.98	3.46*	.99
Deportividad-Negativa	Primaria	3.57	1.04	3.76*	1.18
	Secundaria	3.64	.90	3.53	1.12

Nota: * p < .05; ** p < .001; M = Media; DT = Desviación típica

Efectos de la aplicación del MRPS sobre las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física en función del nivel educativo de los participantes

La tabla 26 muestra los resultados de la aplicación del MRPS sobre las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física para los estudiantes del grupo experimental en función del nivel educativo. Al respecto, los estudiantes de primaria mostraron mejoras en las conductas de agresión verbal, agresión gestual, interrupciones, no seguir las indicaciones, conductas violentas, conductas de indisciplina o desinterés y en el total de conductas, aunque estas diferencias no fueron significativas. Por otro lado, en los estudiantes de secundaria se observó una disminución del número de conductas de agresión física, agresión verbal, maltrato del material, interrupciones, no seguir las indicaciones del profesor, hacer trampas,

conductas violentas, conductas de indisciplina o desinterés y en el total de conductas, aunque estas diferencias tampoco fueron significativas.

Tabla 26

Efectos de la Aplicación del MRPS sobre las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física en función del nivel educativo de los participantes

Variables	Curso	Pretest		Postest	
		M	*DT*	*M*	*DT*
Agresión física	Primaria	1.38	1.06	2.00	1.29
	Secundaria	3.75	3.49	3.29	2.89
Agresión verbal	Primaria	3.50	2.97	2.43	1.71
	Secundaria	7.38	5.44	4.14	3.23
Agresión gestual	Primaria	.25	.46	.14	.37
	Secundaria	.50	1.06	1.00	1.41
Maltratar el material	Primaria	.38	.74	.71	1.11
	Secundaria	.87	.99	.47	.78
CONDUCTAS VIOLENTAS	Primaria	5.50	3.33	5.28	3.14
	Secundaria	12.50	10.19	9.00	6.87
Interrumpir	Primaria	14.75	8.25	12.57	10.22
	Secundaria	17.25	2.55	14.00	4.96
Hacer trampas	Primaria	12.88	5.76	13.00	3.98
	Secundaria	15.50	5.95	13.14	4.37
Quejarse	Primaria	1.75	1.66	1.86	1.34
	Secundaria	1.50	1.77	2.43	1.39
No seguir las indicaciones	Primaria	12.50	6.45	10.29	6.60
	Secundaria	23.63	8.56	17.71	6.80
CONDUCTAS DE INDISCIPLINA O DESINTERÉS	Primaria	41.87	15.20	37.71	18.44
	Secundaria	57.87	12.10	47.28	16.10
TOTAL CONDUCTAS	Primaria	48.62	17.10	43.28	20.64
	Secundaria	69.00	21.58	56.57	21.44

Nota: * p < .05; ** p < .001; M = Media; DT = Desviación típica

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN

Para el desarrollo de este apartado, se expondrá en primer lugar una discusión de los resultados referentes al proceso de validación del instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia. Posteriormente, se discutirán los resultados referentes al análisis de las variables de responsabilidad personal y social, violencia escolar, deportividad y conductas que alteran la convivencia. En este sentido, se discutirán los niveles de partida generales para cada una de las variables, y después, dentro de cada variable, las diferencias encontradas en función del sexo, grupo de participantes y nivel educativo. Finalmente, se discutirán los efectos que ha producido el MRPS en las variables anteriormente citadas y las la influencia de dicho modelo según sexo, nivel educativo y grupo de participantes, comparándolas con otros estudios que han utilizado programas similares para la mejora de la convivencia.

5.1. EN RELACIÓN AL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

Los resultados obtenidos durante el diseño y validación de un instrumento de observación para el análisis de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física mostraron que el proceso de elaboración de una hoja de observación requiere de diversas fases, así como la colaboración de jueces expertos (Carretero-Dios y Pérez, 2005; Cruz et al., 1996; Kulinna et al., 2003).

El número de jueces expertos consultado es superior al empleado en otros trabajos similares (Baena, Granero, Brancho y Pérez, 2012; Cruz et al., 1996), que contienen importantes aportaciones para la mejora de la hoja de observación, pues giran en torno a la definición, agrupación y objetividad de las conductas observadas. Dichas contribuciones de tipo cualitativo son indispensables en el desarrollo de una escala (Carretero-Dios y Pérez, 2005; Ortega, Jiménez, Palao y Sainz de Barranda, 2008). Por otro lado, los valores cuantitativos otorgados por el panel de expertos fueron muy elevados, reflejados en la prueba V de Aiken.

En este proceso de validación del instrumento, se comprobó la fiabilidad mediante la consistencia interna, medida a través del coeficiente alfa de Cronbach, que obtuvo un resultado para el total de la hoja de observación de .73, valor bastante aceptable para este tipo de investigaciones (Morales-Vallejo, 2007) y similar al obtenido por otros autores en este tipo de escalas (Baena et al., 2012; Cruz et al., 1996; Díaz y Esteban, 2010; Meliá y Peiró, 1989; Sanz, Redondo, Gutiérrez y Cuadrado, 2005). Además, se realizó la prueba estadística Coeficiente de Correlación Intraclase, para analizar la fiabilidad interobservadores, cuyo valor fue de .89, y la fiabilidad intra-observador, cuyo resultado fue de .98. Ambos valores han sido considerados como muy aceptables y están en concordancia con los obtenidos en otras investigaciones similares (Cruz et al., 1996).

En suma, los análisis psicométricos y su correspondiente análisis factorial confirmatorio, basado en ecuaciones estructurales, apoyan la validez factorial y la fiabilidad del instrumento, formado por ocho conductas que alteran la convivencia en la clases de educación física, agrupadas en dos dimensiones (conductas violentas y conductas de indisciplina o desinterés). El número conductas a evaluar y de ítems que contiene este instrumento se halla en un término medio con respecto al resto de escalas desarrolladas hasta el momento. Contiene un número inferior al instrumento creado por Cruz et al. (1996), formado por 20 conductas, y al instrumento de Esteban y Díaz (2010) formado por 59 conductas, pero mayor en comparación con los empleados en los estudios de Escartí et al. (2005) y de Gras y Martínez (2002). Por lo tanto, este instrumento permitirá analizar de forma cuantitativa, a través de la observación indirecta, el número y tipología de conductas que se producen en las aulas, lo cual permitirá al docente conocer el nivel de convivencia en sus clases y compararlo de manera objetiva con el de las aulas de otros centros.

5.2. EN RELACIÓN A LOS NIVELES DE PARTIDA DE LOS ESTUDIANTES

Antes de comenzar a aplicar el MRPS en las clases de educación física, se realizó una comparativa de los niveles de partida entre los grupos control y experimental, para las variables de responsabilidad, violencia escolar, deportividad y conductas que alteran la convivencia. Los resultados de estos análisis no mostraron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones estudiadas, lo que confirmó la homogeneidad de los grupos, y que es requisito previo en cualquier investigación cuyo objetivo sea conocer los efectos que implican la aplicación de un determinado tratamiento, en este caso, el Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

En este sentido, analizando los niveles de partida para las diferentes variables objeto de estudio, los resultados referentes a la responsabilidad han mostrado valores altos en las dimensiones de responsabilidad personal y social, cercanos a 5 puntos en una escala de 1 a 7, según la línea de Gutiérrez et al. (2011), que han sido además superiores en los valores de responsabilidad social frente a la personal en ambos sexos, y han coincidido con otras investigaciones similares (Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero y De la Cruz, 2013). Igualmente, se ha observado que los valores de violencia sufrida son inferiores a los de violencia observada por los estudiantes en sus centros, presentando valores medios en la violencia observada cercanos a 2.25 en una escala de 1 a 5 puntos, mientras que la violencia sufrida presentó valores más bajos, aproximadamente de 1.5 puntos, en concordancia con los resultados de Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Trianes (2009), Fernández-Baena et al. (2011) y Gutiérrez et al. (2011).

El análisis de los niveles iniciales de deportividad mostró unos valores altos en los factores de compromiso con la práctica, convenciones sociales y respeto a las reglas, y medios en las dimensiones de respeto al oponente y deportividad negativa, muy similar a los estudios de Gómez-Mármol et al. (2011), Leo, Sánchez, Sánchez, Amado y García (2009), Sánchez, Leo,

Sánchez, Amado y García (2010) y Vallerand et al. (1997), realizados con deportistas. En el estudio de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física, si bien varias investigaciones que comparten esta temática han realizado métodos de obtención de la información de corte cualitativo (Escartí et al, 2010; Pardo, 2008; Pascual et al. 2011), no es común encontrar estudios con metodología cuantitativa, menos aún sobre una muestra tan amplia como en la que en este estudio se analiza (573 participantes). Los resultados de la investigación han destacado que la convivencia en las clases de educación física se ve afectada principalmente por conflictos de "baja intensidad": disruptividad en el aula, interrupciones, no seguir las indicaciones del profesor, etc.

La comparación entre sexos ha mostrado valores significativamente más elevados de responsabilidad personal a favor los chicos, mientras que las chicas presentan valores paulatinamente superiores de responsbilidad social, aunque estas diferencias no son significativas y están en la línea de otras investigaciones similares (Sánchez-Alcaraz et al., 2013). Los resultados referentes a la violencia escolar mostraron índices inferiores en el sexo femenino, siendo además significativos para la violencia sufrida; resultados que coinciden con los estudios de Fernández-Baena et al. (2011), Martínez-Monteagudo, Inglés, Trianes y García-Fernández (2011) y Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya (2006), que hallaron niveles mayores de violencia escolar en el sexo masculino. En referencia a la variable deportividad, las mujeres están menos orientadas hacia la deportividad que las hombres, puesto que valoran menos el respeto al oponente, el compromiso con la práctica y las convenciones sociales, a la vez que admiten en mayor medida ciertos comportamientos considerados antideportivos, resultados que son contrarios a los del trabajo de Gutiérrez y Pilsa (2006) en su estudio con deportistas, en los que hallaron niveles superiores de deportividad en las mujeres.

Por otro lado, también se ha estudiado la influencia del nivel educativo sobre la responsabilidad, la violencia, la deportividad y las conductas que

alteran la convivencia. Al respecto, y en líneas generales, se puede afirmar que los mejores resultados se encuentran en los grupos de primaria, es decir, en los alumnos más jóvenes. Específicamente, en la variable de responsabilidad, los resultados indicaron unos valores más elevados de responsabilidad personal y social a favor de los alumnos de primaria, siendo además estas diferencias estadísticamente significativas, pues confirman la idoneidad de aplicar el MRPS sobre estudiantes de entre 6 y 13 años (Compagnone, 1995; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010; Hellison, 1993; Lifka, 1990, Martinek et al., 2001).

También, son muchos los autores que señalan un aumento progresivo de la agresividad y los comportamientos violentos y antisociales desde la etapa primaria a la secundaria, hasta aproximadamente los 15-16 años, en los que se produce una disminución de la impulsividad y una interiorización de valores y normas (Döpfner, Pluck y Lehrnkuhl (1996). Los resultados de este estudio confirman unos niveles superiores de violencia observada y sufrida en los alumnos de secundaria, que confirman lo hallado en otros estudios sobre violencia escolar (Döpfner et al., 1996; Feltes, 1990; Fuschs, Lamnek y Luedtkel, 1996; González-Pérez, 2007; Holtappels y Schubarth, 1996).

Para la variable deportividad, los resultados en función del nivel educativo de los participantes mostraron diferencias significativas a favor de los alumnos de primaria en las dimensiones de compromiso con la práctica, convenciones sociales, respeto a las reglas y respeto al oponente, en línea con los estudios de Gutiérrez y Pilsa (2007); Hernández (2005); Leo, García-Calvo, Sánchez, Gómez y Sánchez (2008) para muestra de deportisitas jóvenes; en los que los alumnos de menor edad mostraron una deportividad mayor, también estos resultados coincidien de algún modo también con el estudio de Stuart y Ebbeck (1995), que afirmaron que los jugadores de mayor edad percibían que su entorno aprobaba la realización de comportamientos antideportivos, pues presentaban razones menos maduras al tomar una

decisión moral y fueron catalogados por los entrenadores como los que realizaban estos comportamientos antideportivos con más frecuencia.

En esta línea, el análisis de las conductas que alteran la convivencia en función del nivel educativo, se observó un número mayor de conductas de indisciplina-desinterés y de conductas violentas en los alumnos de secundaria frente a los de primaria, lo que supone que el número total de conductas que alteran la convivencia fuese más elevado en los estudiantes de mayor de edad, concordando con los estudios de Almarcha y Cristóbal (2004), Felip y Capell (2010), Lara y Vallejo (2007) y León, Felipe y Gómez (2010), que afirman que las agresiones físicas se cirscuscriben preferentemente en la etapa de secundaria, mientras que en primaria la convivencia se ve alterada básicamente por la transgresión de normas.

5.3. EN RELACIÓN AL EFECTO DE LA APLICACIÓN DEL MRPS

Atendiendo al objetivo principal del estudio, conocer los efectos de la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social sobre la convivencia escolar, una importante aportación de este trabajo consistió en la implementación de una novedosa metodología de estudio sobre las variables de responsabilidad, deportividad, violencia escolar y conductas que alteran la convivencia. En este sentido, la mayoría de estudios que han implementado el MRPS se han basado principalmente en entrevistas al profesorado para evaluar la eficacia de los programas (Escartí et al., 2010; Pascual et al., 2011), o mediante metodología observacional del comportamiento en clases (Escartí et al., 2006; Martinek et al., 2001; Wright, 2012; Wright y Craig, 2011), grupos de discusión (Pascual et al., 2011) o a través de la revisión de los diarios del alumnado (Wright y Burton, 2008).

Así mismo, otros estudios contemplaban la utilización de cuestionarios similares a los empleados en este trabajo, no obstante se diferenciaban en el tratamiento y la definición misma de las variables de estudio. Por ejemplo, para la medición de la responsabilidad, algunas

investigaciones han utilizado el Contextual Self-Responsibility Questionnaire-CSRQ, diseñado por Watson, Newton y Kim (2003), y que ha sido refutado posteriormente por Hellison (2011) al demostrar que no considera la responsabilidad personal y la social como dos factores distintos, tal y como defienden Hellison y Martinek (2006).

Los resultados referentes al efecto de la aplicación del MRPS en las clases de educación física mostraron mejoras en los grupos experimentales tras la implementación del tratamiento. Concretamente, para la variables de responsabilidad, se han podido observar mejoras significativas para los grupos experimentales en la responsabilidad personal y la responsabilidad social, confirmando los resultados de otros estudios similares que presentan el MRPS como un instrumento efectivo en el desarrollo de comportamientos de responsabilidad de los alumnos (Cutforth y Pucket, 1999; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis, 2010; Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003).

También, la aplicación del MRPS produjo un descenso de la violencia escolar, tanto en la variable de violencia observada como de violencia sufrida, aunque estas mejoras no son significativas. Del mismo modo, se produjo un descenso de las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física para los estudiantes del grupo experimental, tanto en las conductas violentas como en las conductas de indisciplina-desinterés, lo que concuerda con lo expuesto por otros investigadores que realizaron estudios cualitativos (De Busk y Hellison, 1989) y cuantitativos (Cecchini et al., 2009; Escartí et al. 2006), tanto en escolares como en deportistas jóvenes, aunque estas mejoras no fueron significativas.

En esta línea, para la variable deportividad, se observaron diferencias significativas en las dimensiones de compromiso con la práctica, convenciones sociales, respeto a las reglas y respeto al oponente en el grupo experimental tras la aplicación del MRPS, mientras que en el grupo control los resultados permanecieron estables, en consonancia con los estudios de

Cechinni et al. (2007; 2008; 2009) realizados con futbolistas en edad escolar y Hernández (2005) en un estudio con alumnos de secundaria.

Finalmente, se estudió el efecto del MRPS en función del sexo y el nivel educativo de los participantes. En este sentido, en función del sexo, se ha observado una mejora mas acentuada en los hombres en las variables de responsabilidad y violencia escolar, mientras que en las mujeres el MRPS no produjo ninguna mejora significativa en estas dos variables. Respecto al estudio de la deportividad, ambos sexos mostraron una mejora significativa en las dimensiones de compromiso con la practica, convenciones sociales y comportamientos de respeto a las reglas, oponente, jueces y árbitros. En función del nivel educativo, los estudiantes de secundaria mejoraron significativamente sus conductas de responsabilidad personal mientras que los de primaria mejoraron significativamente las conductas de responsabilidad social. Con respecto a la variable de violencia, el MRPS se ha mostrado mucho más efectivo para los estudiantes de primaria, disminuyendo significativamente la percepción de violencia observada y sufrida en los centros. Sin embargo, para las variables de deportividad y conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física, el MRPS ha mostrado mejoras significativas para ambos niveles educativos en las diferentes dimensiones de deportividad, mientras que las conductas que alteran la convivencia mejoraron también en ambos cursos escolares, aunque no de una forma significativa.

Por todo ello, el MRPS se erige como una metodología que se ha mostrado más efectiva en los alumnos de primaria para la mejora de la convivencia escolar, aunque no existen estudios al respecto que comparen los efectos de este Modelo en función de la edad o el sexo de los participantes.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

6.1. CONCLUSIONES

Atendiendo al objetivo principal de la investigación, los datos aportados confirmaron que la aplicación del MRPS produce mejoras en la convivencia escolar al aplicarse durante las clases de educación física.

El primer objetivo específico de la investigación, correspondiente a diseñar y validar un instrumento de observación para medir las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física; se puede afirmar que los resultados del proceso de validez, fiabilidad y consistencia interna, así como los análisis factoriales a través de ecuaciones estructurales han indicado que el instrumento diseñado es válido para registrar las conductas que se producen en las clases de educación física. Por lo tanto, se ha diseñado un instrumento formado por ocho conductas agrupadas en dos categorías: conductas agresivas y conductas de indisciplina o desinterés.

El segundo objetivo específico de la investigación consistió en conocer el estado actual en los niveles de responsabilidad, deportividad, violencia y conductas que alteran la convivencia en los estudiantes de primaria y secundaria. Los estudiantes presentan valores altos de responsabilidad y deportividad y medios en la percepción de violencia escolar.

Finalmente, atendiendo a los objetivos específicos 4, 5 y 6, puede afirmarse que el MRPS ha mejorado la convivencia a través de un incremento significativo de la responsabilidad personal y social y de la deportividad de los estudiantes, junto con una disminución de la violencia observada y sufrida y una reducción del número total de conductas violentas y de indisciplina. Igualmente, en función del sexo y el nivel educativo, en líneas generales, el MRPS se ha mostrado más efectivo en los chicos para las variables de responsabilidad y deportividad y ha posibilitado una mejora más acentuada de la violencia escolar en las chicas y en los alumnos de primaria.

6.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En primer lugar, durante la validación del instrumento CACEF, se han elimitaciones en el estudio debido al problema de los modelos equivalentes que presenta la técnica de ecuaciones estructurales (Hershberger, 2006), por la que el modelo establecido en este estudio es asumido como una de múltiples posibilidades.

Durante la aplicación del tratamiento, la mayoría de las limitaciones que se pueden resaltar están relacionadas con el gran volumen de sujetos que han participado en la investigación; si bien, el elevado número de alumnos es también una fortaleza frente otros estudios similares realizados, ya que no existe ningún otro trabajo referenciado donde el MRPS se haya aplicado a una muestra tan amplia. Esta muestra tan extensa que ha formado parte de esta investigación, ha generado problemas en el control de la aplicación del tratamiento (programa de intervención), porque se ha basado más en la valoración de la autopercepción de los propios profesores, que en un análisis exhaustivo por parte de observadores, debido principalmente a la falta de un mayor número de colaboradores que habrían podido participar en la investigación de recogida de estos datos y a la necesidad de una mayor dotación económica para desplazarse a los centros educativos (recursos humanos y logísticos).

El número tan elevado de docentes también ha generado dificultades de coordinación a la hora de la aplicación del tratamiento, ya que ha habido algunas variables que no se han podido controlar y han obligado al equipo investigador a tomar decisiones y medidas ante diferentes contratiempos imprevistos, como por ejemplo el terremoto de Lorca, la baja por enfermedad de algún profesor o el abandono a mitad del tratamiento de otro profesor.

Junto a lo expuesto, se encuentran limitaciones en este estudio consecuentes a la duración en la aplicación del tratamiento (tres meses), si bien ha sido similar a otros estudios (Escartí et al., 2006; Georgiadis, 1990).

En este sentido, otras investigaciones han mostrado ser más efectivas al realizarlas con una duración mayor en la implementación del MRPS, lo que permitió a los profesores dedicar más tiempo al desarrollo de cada uno de los niveles de responsabilidad personal y social (Cutforth, 2000; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001).

6.3. PROPUESTAS DE FUTURO

Algunas de las propuestas para futuras investigaciones será desarrollar nuevos estudios, para que al reducir el número de centros participantes, pueda implementarse el Modelo de Responsabilidad Personal y Social a la vez que aumentar la duración del tratamiento (un curso escolar completo). Y ello con un doble objetivo: por un lado realizar un control más exhaustivo de la aplicación del tratamiento a los profesores participantes (realizando un registro periódico de las sesiones) y por otro, considerar otro tipo de variables a observar, relacionadas con la convivencia, de tipo motivacional (orientación al ego y la tarea) y saludables (adherencia a la práctica deportiva, modificación de hábitos de práctica de actividad física).

Se sugieren como propuestas de futuro, implementar otros Modelos de Enseñanza orientados a la educación en valores, caso del Modelo de Educación Deportiva, aunque teniendo en cuenta las mismas variables dependientes para comparar los resultados con los obtenidos en este estudio. Igualmente, se considera muy interesante aplicar el Modelo de Responsabilidad Personal y Social a una muestra de población en riesgo de exclusión social o en contextos tales como campamentos, actividades extraescolares, escuelas deportivas, etc.

Finalmente, dado que este estudio se ha basado en datos recogidos a través de cuestionarios, resultaría interesante que futuras investigaciones aplicaran, además, observaciones de los comportamientos así como entrevistas a profesores o padres, lo que permitiría conocer también la posible transferencia de los comportamientos adquiridos a través del MRPS a

otros contextos de la vida cotidiana de los estudiantes, como por ejemplo otras asignaturas, escuelas deportivas o ambiente familiar.

6.4. APLICACIONES PRÁCTICAS

- Utilización del instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física para medir el clima de aula en los centros escolares.

- Elaboración de un libro con una primera parte teórica y una segunda con material práctico para el docente donde se recojan sesiones, unidades didácticas, instrumentos de evaluación y materiales curriculares útiles sobre la implementación de los modelos estudiados. Estas unidades didácticas irán dirigidas tanto en los profesorado de Educación Primaria como de Secundaria.

- Creación de una página Web para obtener información teórica y práctica sobre la metodología basada en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social y que sirva de punto de encuentro entre los diferentes investigadores de esta temática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agbuga, B., y Xiang, P. (2008). Achievement goals and their relations to self reported persistence/effort in secondary Physucal Education: a trichotomous achievement goal framewoek. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*, 192-204.

Almarcha, A. y Cristóbal, P. (2004). Exclusión social y educación. *Bordón. Revista de Pedagogía, 56*(1), 143-170.

Álvarez-García, D., Álvarez, L. y Nuñez, J.C. (2007). *Aprende a Resolver Conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar.* Madrid: CEPE.

Alzate, R. (2000). *Resolución de conflicto I y II.* Bilbao: El mensajero.

Anguera, M.T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del psicólogo, 31*(1), 122-130.

Anguera, M.T., Blanco, A., Hernández, A. y Losada, J.L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 11*(2), 63-76.

Aviles, J.M., Torres, N. y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 16*(3), 863-886.

Baena, A., Granero, A., Brancho, C., y Pérez, F.J. (2012). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la educación física. *Revista de psicodidáctica, 17*(2), 377-396.

Bentler, P.M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences, 42*, 825-829.

Blanca, M.J., Fernández-Baena, E., Escobar, M. y Trianes, M.V. (2009). Estructura factorial del Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO). *Actas del XI Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud*: Málaga.

BOE. (2006). *Ley Orgánica de Educación*. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de Mayo de 2006).

Boqué, M.C. (2002). Guía de mediación escolar. Barcelona: Rosa Sensat.

Boqué, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.

Bollen, K.A. y Long, J. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.

Borrás, P.A., Palou, P. y Ponseti, X. (2001). Transmisión de valores sociales a través del deporte como elemento de promoción de salud. *Revista Tandem, didáctica de la educación física, 5*, 90-96.

Buluc, B. (2006). An analysis of classroom rules in secondary schools in Turkey. *Educational Research Quaterly, 29*(3), 30-51.

Carbonell, J.L. (1997). *Convivir es vivir*. Madrid: Defensor del Menor.

Carranza, M. y Mora, J. M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.

Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal Of Clinical and Health Psychology, 5*(3), 521-551.

Cecchini, J.A., González, C., Alonso, C., Barreal, J.M., Fernández, C., García, M., Llaneza, R. y Nuño, P. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts, Educación Física y Deportes, 96*, 34-41.

Cecchini, J.A., Fernández, J. y González, C. y Arruza, J.A. (2008). Repercusiones del programa delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación, 346,* 167-186.

Cecchini, J.A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. y Contreras, O. (2007). Effects of Personal and Social Responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science, 7*(4), 203-211.

Cecchini, J.A., Montero, J. y Peña, J.V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema, 15,* 631-637.

Centerwall, B.S. (1992). Television and violence. *Journal of the american Medical Association, 267*, 3059-3063.

Collingwood, T.R. (1997). Providing physical fitness programs to at-risk youth. *Quest, 49*, 67-84.

Compagnone, N. (1995). Teaching responsibility to rural elementary youth: Going beyond the at-risk boundaries. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 66*(6), 58-63.

Coscojuela, M. (2010). La participación del alumnado en la construcción de las relaciones de convivencia. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Eds.): *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos*. (pp. 47-50). Granada: GEU.

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

Cruz, J., Capdevila, L., Boixados, M., Pintanel, M., Alonso, C., Mimbrero, J. y Torregrosa, M. (1996). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jóvenes. En *Valores sociales*

y deporte. Fair Play versus violencia. Investigaciones en ciencias del deporte. (pp. 37-67). Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Cummings, T.K. (1998). *Testing the effectiveness of Hellison's personal and social responsibility model: A drop-out, repeated grade, and absentee rate comparison*. Tesis de máster inédita, California State University at Chico.

Cutforth, N. (1997). What's worth doing: reflections on an after-school program in a Denver Elementary School. *Quest, 49*, 130-139.

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. y Parker, M. (1996). Promoting affective development in physical education: The value of journal writing. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 57(7)*, 19-23.

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

Danish, S.J. (1997). Going for the goal; A life skills program for adolescent. En G. Albee y T. Gullota, *Primary preventions work*, Vol. 6: Issues in children's and families'live (pp. 291-312). Thousan Oaks, CA: Sage.

Danish, S.J. y Nellen, V.C. (1997). New roles for sport psychologists: teaching life skills through sport to At-risk youth. *Quest, 49*, 100-113.

DeBusk, M. y Hellison, D. (1989). Implementing a Physical Educatoin Self-Responsibility Model for Delinquency-Prone Youth. *Journal of Teaching in Physical Education, 82*(2), 104-112.

Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre la violencia escolar: el maltraro entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria* (Elaborado por C. Del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez, y

E. Ochaita.). Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Derksen, D.J. y Strasberger, V.C. (1996). Media and television violence: Effects on violence, aggression and antisocial behaviors in children. En A.M. Hoffman (Ed.), *Schools, violence and society*. Westport, CT: Praeger.

Devis, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: Hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación, 306*, 455-472.

Díaz, A. y Esteban, R. (2010). "Physical Education Classroom Management Instrument". Adaptación transcultural. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 10,* 73-78.

Döpfner, M., Pluck, J. y Lehrnkuhl, G. (1996). *Aggressivitat und Dissozialitat von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Harnburg: Brigitte.

Enesco, L. y Deval, J. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.

Ennis, C.D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society, 4*, 31-49.

Ennis, C.D., Cothran, D.J., Davidson, K.S., Loftus, S.J., Owens, L., Swanson, L. y Hopsiker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*, 58-72.

Ennis, C.D., Solmon, M.A., Satina, B., Loftus, S.J., Mensch, J. y McCauley, M.T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the "Sport for Peace" curriculum. *Research Quaterly for Exercise and Sport, 70*, 273-285.

Eron, L.D. y Menard, S. (1993). The stability of aggressive behavior even unto the third generation. En M. Lewis y S.M. Miller (eds.), *Handbook of develpmental psychopathology* (pp. 147-156). Nueva York: Plenum.

Escámez, J. (2001). Los conflictos en la Educación Secundaria. En Peiró, S. (Coord.), *Primeras Jornadas sobre violencia en Educación*. España: Club Universitario.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibity Model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Phychological Therapy, 10*(3), 387-402.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(2), 667-676.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C. 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.

Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (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.

Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 12*, 177-190.

Felip, N. y Capell, D. (2010). Una visión panorámica de la mejora de la convivencia en Educación Primaria en Cataluña. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Eds.): *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos*. (pp. 29-34). Granada: GEU.

Feltes, T. (1990). *Gewalt in der Schule. Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verbinderung und Bekämpfung von Gewalt*. Berlin: Duncker & Humblot.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Fernández, I. (2010). Evolución de la convivencia en los centros escolares. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Eds.), *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos*. (pp. 73-78). Granada: GEU.

Fernández, I. y Quevedo, l. (1991). Como te chives, ya verás. *Cuadernos de pedagogía, 23*, 6-8.

Fernández-Baena, F.J., Trianes, M.V., De la Morena, M.L., Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M.J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología, 27*(1), 102-108.

Fuchs, M., Lamnek, S. y Luedtkel, J. (1996). *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*. Opladen: Leske & Budrich.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Galvan, C. (2004). *Investigating the impact of a service-learning course of teacher candidates and underserved youth*. Unpublished doctoral dissertation: University of Northen Colorado, Greeley.

Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación.* Madrid: la Muralla.

García, L. (2010). Los planes de convivencia de centro. Reflexiones y orientaciones. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Eds.): *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos*. (pp. 73-78). Granada: GEU.

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.J. (2005). ¿Se puede educar a través del deporte? En F.J. Giménez, P. Sáenz-López y M. Díaz (Eds.). *Educar a través del deporte* (pp. 85-98). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Gómez, C. (2007). *Convivencia en los Centros Educativos. Modulo 4: Convivencia profesores y alumnos.* Zaragoza: Gofrisa.

Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B.J., García, J.A., López, G.F., López, L. y De la Cruz, E. (2011). Nivel de deportividad de tenistas y futbolístas. *Revista E-Coach, 12*, 37-42.

González, F.J. (1999). *Educación en valores a través del deporte* (Vol. III). Madrid: YMCA, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.

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.

Goyette, R., Dore, R. y Dion, E. (2000). Pupils' misbehaviour and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, *20*, 3-14.

Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid. Gymnos.

Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.

Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social. *Psicothema, 23*(1), 13-19.

Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006). Orientaciones hacia la deportividad de los alumnos de educación física. *Apunts, Educación física y deportes, 86*, 86-92.

Gutiérrez, M. y Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad, 14*, 1-22.

Gras, M. y Martínez, G. (2002). Las primeras manifestaciones de la conducta antisocial en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5*(4).

Hellison, D. (1978). Beyond balls and bats: allienated (and other) youth in the gym. Washington DC: AAHPER publications.

Hellison, D. (1991). Teaching PE to at-risk youth in Chicago – A model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 7*, 38-39.

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. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D.R. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3a. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

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

Hellison, D. y Georgiadis, N. (1992). Teaching values through basketball. *Strategies: A Journal fo Physical and Sport Educators, 5*(4), 5-8.

Hellison, D. R. y Martinek, T. J. (2006). Social and individual responsibility programs. En D. Kirk, D. McDonald y M. O'Sullivan (eds.), *The handbook of physical education* (pp. 610-626). Thousand Oaks, CA: Sage.

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

Hellison, D. y Wright, P.M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*(4), 369-381.

Hernández, J.M. (2005). En torno a la deportividad en la Educación Secundaria. *Revista Digital de Educación Física y Deportes, 10*(91), 15-25.

Hernández, A., Díaz, F. y Morales, V. (2010). Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte, 19*(2), 305-318.

Hershberger, S. L. (2006). The problem of equivalent structural models. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structutral equation modeling: A second course* (pp. 13–42). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Holtapples, H.G. y Schubarth, W. (1997). Mehr psychische Angriffe. Gewalt als Schulproblem? Erste Ergebnisse einer Ost-West-Studie. *Erziehung und Wissenschaft, 10*, 17.

Horcas, V. y López, R. (2009). *El papel de la educación en la integración social de las "segundas generaciones" de inmigrantes. Oportunidades y amenazas para desarrollar un contexto escolar inclusivo*. Valencia: CEIMIGRA.

Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 15*, 53-73.

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.

Jiménez, P. y Durán, L. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y del deporte. *Apunts, Educación Física y Deportes, 77*, 25-29.

Jiménez, P. y Durán, L. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts, Educación Física y Deportes, 80*, 13-19.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Justicia, F., Alba, G., Fernández, M. y Cabezas, A.B. (2010). El programa "Aprender a Convivir". En J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Eds.): *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos*. (pp. 73-78). Granada: GEU.

Justicia, F., Benítez, J.L., Pichardo, M.C., 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.

Kallusky, J. (2000). In-school programs. In D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 87-114). Champaign, IL: Human Kinetics.

Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kokkinos, C. y Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior, 30*, 520-533.

Kulinna, P.H., Cothran, D. y Recualos, R. (2003). 'Development of an instrument to measure disruptive behaviour', *Measurerement in physical education and exercice science 7*(1), 25-41.

Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd Edition ed.). New York: The Guilford Press.

Laguía, M.J. y Vidal, C. (1988). *Rincones de Actividad en la Escuela Infantil y Parvulario.* Barcelona: Graó.

Lahey, B., Waldman, I. y McBurnett, K. (1999). Annotation: The develpment of antisocial behavior, an integrative casual model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*(5), 669-682.

Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre.* Ariel. Barcelona.

Landis, J. (1997). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159-174.

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

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

Leo, F.M., Sánchez, A., Sánchez, D., Amado, D. y García, T. (2009). Interacción entre la percepción del comportamiento de los padres y los comportamientos deportivos en edades de iniciación. *Acción Psicológica, 6*(2), 55-62.

León, B., Felipe, E. y Gómez, T. (2010). Variables individuales que influyen en las actitudes hacia la inmigración en el ámbito escolar. *Anales de psicología, 26*(2), 359-368.

Lerner, R. M., Schwartz, S. J., y Phelps, E. (2009). Problematics of time and timing in the longitudianl study of human development: Theoretical and methodological issues. *Human Development, 52*, 44-68.

Li, W., Wright, P.M., Rukavina, P. y Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and its relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*, 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.

Little, M. E. y Houston, D. (2003). Research into practice through professional development. *Remedial and Special Education, 24*(2), 75–87.

López, R. y García, L. (2006). Convivir en la escula. Una aproximación reflexiva a su fundamentos pedagógicos. *Revista de Pedagogía y Saberes, 24*, 85-97.

Lund, J. y Tannehill, D. (2010). *Standards-based physical education curriculum development.* Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.

Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta, 79*, 85-107.

Markland, D. (2007). The golden rule is that there are not golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences, 42*, 851-858.

Martens, R. (1996). Turning kids on to Physical Activity for a Lifetime*. Quest, 48*(3), 303-310.

Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio. C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje, 26*(1), 79-95.

Martinek, T. (1997). Serving underserved youth through physical activity. *Quest, 49*, 3-7.

Martinkek, T. y Hellison, D. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest, 49*, 34-49.

Martinek, T., McLaughlin, D. y Schilling, T. (1999). Project Effort: Teaching responsability beyond the gym. *Journal of Phyisical Education, Recreation and Dance, 70*(6), 59-65.

Martinek, T. y Ruiz, M. (2005). Promoting positive youth development through a values-based sport program. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 1*(1), 1-13.

Martinek, T. y Schilling, T. (2003). Developing compassionate leadership in underserved youths. *Jorunal of Physical Education, Recreation and Dance, 74*(5), 33-39.

Martinek, T., Schilling, T. y Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadeship among adolescents. *Physiscal Education and Sport Pedagogy, 11*(2), 141-157.

Martinek, T., Schilling, T. y Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review, 33*(1), 29-45.

Martínez, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación.* Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Martínez-Monteagudo, M.C., Inglés, C.J., Trianes, M.V. y García-Fernández, J.M. (2011). Profiles of School Anxiety: Diferencies in Social Climate and

Peer Violence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(3), 1023-1042.

Mateo, V.F., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2007). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunidad Valenciana (Plan PREVI). *Aula Abierta, 36*(1-2), 97-110.

Meliá, J.L. y Peiró, J.M. (1989). El cuestionario de Satisfacción S10/12: Estructura factorial, fiabilidad y validez. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4(11), 179-187.

Merino, C., y Livia, S. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología, 25*(1), 169-171.

Metzler, M.W. (2005). *Instructional models for physical education* (2a ed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.

Miller, S., Bredemeier, B. y Shields, D. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest, 49,* 114-129.

Miller, R. y Jarman, T. (1988). Moral and ethical character development. Views from past leaders. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 56*, 72-78.

Moffit, T.E. (1993). The neuropsychology of conduct disorder. *Development and Psychopathology, 5*, 135-151.

Monjas, M.I. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 847-862.

Morales-Vallejo, P. (2007) *El contraste de medias. Diferencia entre medias de muestras relacionadas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid: UNED.

Morgan, K., Kingston, K., y Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review, 11*(3), 257-285.

Náples, R.J. (1987). *The discussion of sport-specific dilemas to enhance the moral development of club sport participants*. Tesis doctoral. Temple University.

Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría Psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.

Ochoa, A., Peiró, S. y Merma, G. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores de secundaria ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). En J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Eds.): *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos*. (pp. 130-136). Granada: GEU.

Ortega, E., Jiménez, J.M., Palao, M. y Sainz de Barranda, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 8*(2), 39-58.

Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura, 14*, 23-26.

Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación, 304*, 253-280.

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación, 313*, 143-158.

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo educarla.* Sevilla: Junta de Andalucía.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación, 324*, 253-270.

Osterlind, S.J. (1989). *Constructing test items*. Boston: Kluwer.

Palou, P., Borràs, P. A., Ponseti, F. X., Vidal, J. y Torregrosa, M. (2007). Intervención para la promoción de actitudes de fairplay en futbolistas cadetes. *Apunts: educación física y deportes, 89*, 15-22.

Pardo R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio Múltiple de Casos: Getáfe, L'Aquila y Los Ángeles.* Tesis Doctoral Europea, Universidad Politécnica de Madrid.

Pardo, R. y García, 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.

Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., y Gutiérrez, M. (2011). La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del Programa de Responsabilidad Personal y Social en los estudiantes. *Ágora para la educación física y el deporte, 13*(3), 341-361.

Penfield, R.D. y Giacobbi, P.R. (2004). Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance Index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 8*(4), 213-225.

Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. Alicante: Club Universitario.

Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala de valoración de la variable cluma social aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de Educación, 350*, 221-252.

Planchuelo, L., Fernández, J.C. y Hernández, A. (2007). Herramienta Observacional para evaluar el desarrollo moral de los niños en las clases de EF. *Symposium de observación en la actividad física y deporte. Actas del X Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud*. Barcelona.

Reid, J.B., Eddy, J.M., Fetrow, R.A. y Stoolmiller, M. (1999). Description and inmediate impacts of a preventive intervention for conduct problems. *American Journal of Community Psychology, 27*(4), 438-517.

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

Rosenblatt, J.A. y Furlong, M.J. (1997). Assessing the Reliability and Validity of Student Self-Reports of Campus Violence. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(2), 187-202.

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

Sánchez, D., Leo, F.M., Sánchez, P.A., Amado, D. y García, T. (2010). Relación entre los motivos de práctica y los comportamientos de deportividad

en jóvenes jugadores de balonmano. Revista e-balonmano, 6(3), 111-122.

Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero, A. y De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un Programa para la mejora de la Responsabilidad Personal y Social en las clases de educación física. *Motricidad: European Journal of Human Movement, 30*, 121-129.

Sanchís, J. (2005). Los valores del deporte en el año europeo de la educación a través del deporte. En F.J. Giménez, P. Sáenz-López y M. Díaz (Eds.). *Educar a través del deporte* (pp. 23-32). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Sanz, I., Redondo, J.C., Gutiérrez, P. y Cuadrado, G. (2005). La satisfacción en los practicantes de spinning: elaboración de una escala para su medición. *Motricidad: European Journal of Movement, 13*, 17-36.

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.

Silver, R., Measelle, J., Armstrong, J. y Essex, M. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.

Sinelnikov, O. A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review, 15,* 91-114.

Solomon, G.B. (1997). Fair play in the gymnasium: improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 68,* 22-25.

Spencer, A.F. (1996). Ethics in Physical and Sport Education. *Journal of Phyisical Eudcation, Recreation and Dance, 67*(7), 37-39.

Steiger, J.H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences, 42*, 893-898.

Steinberg, L. (1993): *Adolescence*. New York, McGraw-Hill.

Stuart, M.E. y Ebbeck, V. (1995). The influence of perceived social approval on moral development in youth sport. *Pediatric Exercise Science, 7*, 270-280.

Tabachnick, B.G. y Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th ed.)*. New York: Allyn and Bacon

Thomas, J.R. y Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física.* Barcelona: Paidotribo.

Tomme, P. y Wendt, J. (1993). Affective Teaching: Psycho-Social Aspect of Phyisical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 64*(8), 66-70.

Tórrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores.* Madrid: Narcea.

Tórrego, J.C. (2001). Modelos de regulación de convivencia. *Cuadernos de pedagogía, 304*, 20-28.

Tórrego, J.C. (2006). *Modelo integrado de mejora de convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.

Trianes, M.V., Blanca, M.J., De la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema, 18*(2), 272-277.

Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje, 34*(2), 205-217.

Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.

Wandislak, T. (1985). Values development through physical education athletics. *Quest, 37*, 176-185.

Watson, D. L., Newton, M. & Kim, M. (2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *The Urban Review, 35*, 217-231.

Webster-Stratton, C. y Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at yoing children (0-8 years). *Prevention Science, 2*, 165-192.

Wright, P. M. (2012). Offering a TPSR physical activity club to adolescent boys labeled "at risk" in partnership with a community-based youth serving program. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 14*(1), 94-114.

Wright, P. M. y Burton, S. (2008). Implementation and Outcomes of a Responsibility-Based Physical Activity Program Integrated into an Intact High School Physical Education Class. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*, 138-154.

Wright, P. M. y Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument development, content validity, and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 15*(3), 204-219.

Zazzo, B. (1978). La adaptación escolar, un estudio experimental. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 1,* 41-66.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO 1. Versión definitiva de la Instrumento de conductas que alteran la convivencia en clase de Educación Física

CENTRO: _____ FECHA:____/_____/_____

GRUPO: _____ Nº ALUMNOS:_____ TIEMPO: _____min _____seg

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

OBSERVACIONES:

ANEXO 2. CARTA PARA JUECES EXPERTOS

Buenos días:

Mi nombre es Alfonso Valero Valenzuela, profesor titular de la Universidad de Murcia. En la actualidad me encuentro coordinando un Proyecto de Investigación denominado "*El deporte y la actividad física como medio para el desarrollo personal y social en jóvenes escolares*". Nuestra línea de investigación gira en torno a la educación en valores y la disminución de conductas que alteran la convivencia en las clases.

De esta forma, como requisito previo para la realización de la investigación, estamos iniciando el proceso de validación de los instrumentos.

Es aquí donde solicitamos su colaboración, como experto en la materia, para que valore la adecuación del instrumento. De esta forma, tras la recogida de su valoración y la de los demás expertos, se definirá el instrumento final o se repetirá el proceso todas las veces que sea necesario.

El motivo de esta carta es facilitarle el instrumento a valorar. La finalidad del instrumento es: registrar las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física.

A modo de referencia nos interesa que indique, en cada uno de los apartados del cuestionario, un valor de **0 a 10**, que haga referencia a la necesidad de que ese apartado o ítem sea escogido para el estudio. Del mismo modo, solicitamos que indique todas aquellas **observaciones** a mejorar, cambiar, eliminar, etc. de cada una de las partes del cuestionario. Al final de este documento encontrará la hoja que debe evaluar, titulada: "HOJA DE OBSERVACIÓN DE CONDUCTAS PARA JUEZ EXPERTO".

Una vez finalice su valoración, por favor, reenvie los ficheros (aunque no se realice ningún cambio) a la dirección de correo electrónico: avalero@um.es. Se ha establecido un plazo de dos semanas como máximo para la valoración, si bien en caso de que necesite más tiempo, no dude en enviárnoslo más tarde. Somos conscientes del esfuerzo temporal que le pedimos, por ello, le agradecemos el tiempo y esfuerzo dedicados. ¡Muchas gracias!

Fdo. Dr. Alfonso Valero Valenzuela
Universidad de Murcia **Facultad de Ciencias del Deporte**

ANEXO 3. Consentimiento Informado a padres/madres/tutores para recabar información y ser filmados en vídeo

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

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

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

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

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

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

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

Murcia, a …… de ……..de 2011.

Fdo: D./Dna…….

ANEXO 4. Contenidos del Curso de Formación

a) Reuniones de formación

1ª sesión(19/10/2010):

- Presentación del grupo de investigación.
- Presentación de los participantes.
- Presentación del modelo de responsabilidad personal y social.
- Estructura del proyecto de investigación.
- Temporalización del proyecto.
- Objetivos.
- Compromisos del grupo y participantes.

2ª sesión (23/11/2010):

- Introducción y clarificación del marco conceptual.
- Niveles del modelo de Donal Hellison. Aspectos implicados.
- Diseño de actividades formativas recuerdo de las competencias y acuerdos de actuación de persistencia.
- Estructura del PRPS de Hellison: formato diario de cada sesión del programa.

3ª sesión (01/12/2010):

Estructura del MRPS: formato diario de cada sesión del programa.

1) Toma de conciencia:
2) La Responsabilidad en acción:
3) Encuentro de Grupo:
   - Estilos docentes.
   - Modelo general de coaching vivencial.
   - Explotación reflexiva.
   - Explotación emocional.
   - Explotación de resolución de conflictos.
   - Elaboración de una secuencia de explotación sencilla para los monitores alumnos.
4) Evaluación y Auto evaluación:
   - Diferentes tipos de cierre de la dinámica vivencial.
   - Conocer la estructura de las sesiones diarias del MRPS.

4ª sesión (15/01/2011):

- FUNCIONAMIENTO DE LA PÁGINA: http://webs.um.es/avalero/
- Referencias para el curso, la formación y el seguimiento.
- Hoja de autoevaluación del profesorado.
- Explicación de las categorías del profesorado en el PRPS
- Repaso de la Teoría del Modelo de Responsabilidad personal y social.
- Propuesta de sesión
- Propuesta de ficha de sesión
- Explicación y puesta en práctica de la SESIÓN TIPO para la observación

5ª sesión (15/01/2011):

- Explicación de pruebas pre-test
- Rutas para las grabaciones
- Evaluación de contenidos del curso
- Evaluación de ponentes y curso

b) Reuniones de seguimiento:

1ª sesión (19/01/2011):

- Cuestionario RPS.
- Implementación sesión Hellison con niños y análisis de las conductas docentes.
- Propuesta de ficha de sesión.
- Consentimiento informado de padres.

2ª sesión (21/02/2011):

- Entrevista con profesores.
- Estudio sesión Modelo Hellison de profesores.
- Recogida de cuadernillos.
- Recogida solicitudes de material deportivo.
- Planificación de la cumplimentación cuestionario de autoevaluación de la aplicación del MRPS.
- Puesta en práctica de una sesión del Modelo de Hellison.

3ª sesión (28/03/2011):

- Puesta en práctica de una sesión del Modelo de Hellison con alumnos.
- Identificar los grupos control y experimental de los centros educativos.
- Visionado de una sesión del Modelo de Hellison impartida por uno de los profesores en su centro y aplicación de estrategias para la resolución de conflictos en el Modelo de Hellison.
- Análisis y estudio de próximas sesiones que van a impartir los profesores del Modelo de Hellison.
- Reparto de material deportivo.

4ª sesión (16/05/2011):

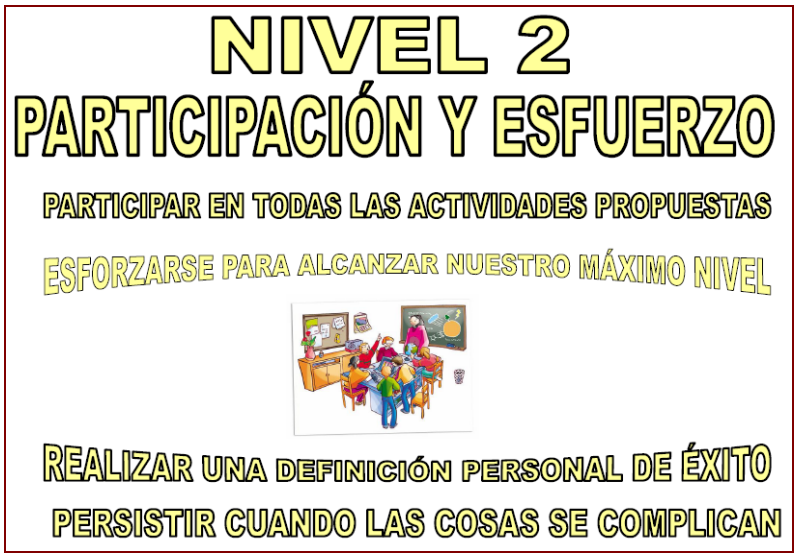
- Entrevista final con profesores.
- Planificación de calendario para la aplicación del postest (cuadernillo y sesión tipo) .y entrega posterior en sesión de formación final.
- Entrega y codificación de cuadernillos.
- Cuestionario evaluación contenidos.

ANEXO 5. Sesión tipo para evaluar las conductas que alteran la conviencia en las clases de educación física

Técnico: **Sesión nº:** ***1***
Centro: **Fecha:**
Actividad: ***Actividades con balón*** **Nº Alumnos:** ***25*** **Grupo (Nivel/ Edad): Objetivos Sesión:**
Evaluar el nivel de responsabilidad de los alumnos
Contenidos Sesión: Juegos.
Instalación: ***Pistas exteriores con porterías*** **Tiempo disponible:** ***50'***
Material: ***1 balón por pareja de alumno y un juego de conos de demarcación de espacios.***

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	ORGANIZACIÓN / REPRESENTACIÓN GRÁFICA	T// Rep
CALENTAMIENTO/ACTIVACIÓN		
Calentamiento tal y como lo realizan habitualmente, intentado que sea autómono.	Individual y autónomo.	10'
PARTE PRINCIPAL		
El túnel con balón: 1.1. con el pie derecho únicamente con el pie izquierdo únicamente. (se trata de pasar el balón por entre las piernas del compañero el mayor número de veces en 20")	El profesor hace las parejas compensadas Parejas. Un balón por pareja	3'
Se colocan una portería para cada pareja de 1 metro de ancho. Los alumnos colocados por parejas enfrentados entre sí con la portería en medio. Gana la pareja que realice antes 10 pases pasando el balón por la portería	(Los alumnos pueden elegir pareja en este juego) Parejas. Un balón por pareja	3'
Balón sentado. Con un solo balón , el que tiene el balón tiene que tirar a dar al resto de los compañeros, si consigue dar, se sientan y son salvados solo si alguien les pasa el balón. Reglas: no se pueden dar más de tres pasos, cuando se tiene el balón en juego	Un balón para el grupo	8
Cada equipo tiene dos minutos para meter el máyor número de goles mediante pases hasta la otra portería. Se saca desde la porteria contraria, y es obligatorio que todos los miembros del equipo realicen un toque de balón. Cuando meten gol, van a por otro balón. El equipo que no está juegando, cuenta los goles, y observa si todos tocan el balón.	Equipos que forma el profesor	10
Partido libre de fútbol	Equipos en los que los capitanes piden (ojo) Dos equipos	10
VUELTA A LA CALMA Tareas individuales que normalmente se trabajen de manera autónoma.	Individual	6

ANEXO 6. Carteles de los niveles de responsabilidad personal y social



NIVEL 3
AUTONOMÍA Y LIDERAZGO

TRABAJAR DE FORMA INDEPENDIENTE
ASUMIR RESPONSABILIDADES
REALIZAR UN PLAN DE TRABAJO

NIVEL 4
AYUDAR A LOS DEMÁS

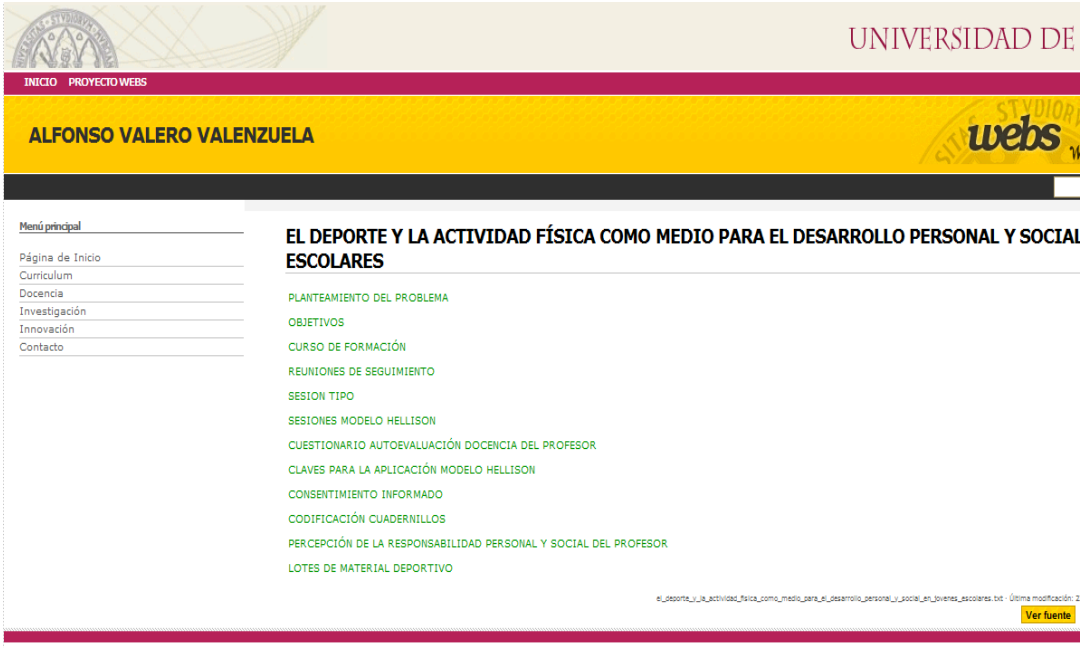
AYUDAR A QUIENES MÁS LO NECESITEN

ACTUAR SIN ESPERAR NADA A CAMBIO

NIVEL 5
FUERA DEL GIMNASIO

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

ANEXO 7. Página Web del Proyecto



ANEXO 8. Ejemplo de ficha de sesión del Modelo de Responsabilidad Personal y Social

FICHA SESIÓN MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL		
Sesión número:	**Número de alumnos:**	**Edad / Nivel:**
Fecha:	**Unidad didáctica:**	
Objetivo sesíon:		
Contenido Sesión:		
Instalación:	**Material:**	
Objetivos en función del nivel de responsabilidad:		**Nivel de responsabilidad:**
TOMA DE CONCIENCIA		
Información inicial al grupo:		
Comportamientos esperados:		
LA RESPONSABILIDAD EN ACCIÓN		
Descripción de la tarea	**Organización**	**Tiempo**
1.	**1.**	**1.**
2.	**2.**	**2.**
3.	**3.**	**3.**
4.	**4.**	**4.**
5.	**5.**	**5.**
6.	**6.**	**6.**
ENCUENTRO DE GRUPO		
¿Qué hemos trabajado hoy? **¿Qué ha pasado?** **¿Cómo puedo resolverlo?** **¿Cómo puedo mejorar la próxima vez?** **¿Dónde puedo aplicar lo que he aprendido**		
EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN		
Observaciones		

ANEXO 9

Análisis del nivel de partida de la violencia escolar en función del sexo de los participantes

Variables	Sexo	*M*	*DT*	*Z*	*Sig.*
Violencia Observada	Masculino	2.25	.94	-.199	.842
	Femenino	2.24	.85		
Violencia Sufrida	Masculino	1.66	.70	-3.786	.000**
	Femenino	1.47	.57		

Nota: * p < .05; ** p < .01; M = Media; DT = Desviación típica

ANEXO 10

Análisis del nivel de partida de la deportividad en función del nivel educativo de los participantes

Variables	Curso	*M*	*DT*	*Z*	*Sig.*
Deportividad-Compromiso	Primaria	4.43	.62	-2.125	.034*
	Secundaria	4.36	.61		
Deportividad-Convenciones Sociales	Primaria	4.41	.79	-2.707	.007**
	Secundaria	4.28	.81		
Deportividad-Respeto Reglas	Primaria	4.44	.70	-4.655	.000**
	Secundaria	4.28	.64		
Deportividad-Respeto Oponentes	Primaria	3.60	.95	-4.106	.000**
	Secundaria	3.28	.98		
Deportividad-Negativa	Primaria	3.58	1.05	-.941	.347
	Secundaria	3.69	.93		

Nota: * p < .05; ** p < .01; M = Media; DT = Desviación típica

ANEXO 11

Efectos de la aplicación del MRPS en la la responsabilidad personal y social

Variables	Evaluación	Control		Experimental	
		M	*DT*	*M*	*DT*
Responsabilidad Personal	Pretest	5.04	.72	5.12 *	.83
	Postest	5.10	.83	5.30	.81
Responsabilidad Social	Pretest	5.19	.78	5.02 **	.66
	Postest	5.26	.82	5.36	.41

Nota: * p < .05; ** p < .01; M = Media; DT = Desviación típica

ANEXO 12

Efectos de la aplicación del MRPS en la la responsabilidad personal y social en función del sexo de los participantes

Variables	Sexo	Pretest		Postest	
		M	*DT*	*M*	*DT*
Responsabilidad Personal	Masculino	5.06	.86	5.14	.84
	Femenino	4.94	.76	4.94	.85
Responsabilidad Social	Masculino	5.14	.81	5.26*	.78
	Femenino	5.32	.60	5.21	.84

Nota: * p < .05; ** p < .01; M = Media; DT = Desviación típica

ANEXO 13

Efectos de la aplicación del MRPS en la violencia escolar cotidiana en función del nivel educativo de los participantes

Variables	Curso	Pretest		Postest	
		M	*DT*	*M*	*DT*
Violencia Observada	Primaria	2.44	.96	2.15**	.88
	Secundaria	2.30	.88	2.48	1.08
Violencia Sufrida	Primaria	1.81	.81	1.61**	.79
	Secundaria	1.42	.47	1.54	.70

Nota: * p < .05; ** p < .001; M = Media; DT = Desviación típica