

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

**PROGRAMA PRESENCIAL/ONLINE DE
ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA PARA
ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN
SOCIAL**

TRABAJO FINAL DE GRADO

ALUMNO: JORGE SALAS GUIU

TUTOR ACADÉMICO: VICENTE J. BELTRÁN CARRILLO

TITULACIÓN: GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

CURSO ACADÉMICO: 2020-2021

Índice

Introducción	3
Marco teórico	4
El Modelo de Responsabilidad Personal y Social	4
Ejercicio y programas Online	5
Intervención	6
Participantes	6
Descripción del programa de intervención	7
Evaluación de la intervención	9
Análisis de los datos	10
Resultados	10
Conclusiones, limitaciones y recomendaciones	14
Referencias	15
Anexos	18



INTRODUCCIÓN

La exclusión social es un proceso multidimensional (dimensión laboral, económica, cultural, formativa, sociosanitaria, espacial, política...) y multifactorial (desempleo, carencia de ingresos, etnia, analfabetismo, fracaso escolar, adicciones, carencia de vivienda particular, edad, sexo, carencia y deterioro de vínculos familiares...). Ésta tiende a menudo a separar, tanto a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros ciudadanos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute (Jiménez, 2008).

Según el INE (Instituto Nacional de Estadística, 2020a) la tasa total nacional de riesgo de exclusión social en España (indicador AROPE) es de un 25,3% en el año 2019, siendo de un 27% en la Comunidad Valenciana, décima comunidad autónoma con mayor riesgo de exclusión social. Respecto a la tasa por grupos de edad y sexo, el riesgo de exclusión social en menores de 16 años fue de un 28,8% en chicos y un 32,1% en chicas en el año 2019 (Instituto Nacional de Estadística, 2020b).

Las consecuencias de la exclusión social han aumentado con la COVID-19, hundiendo a las personas más excluidas (Fundación FOESSA, 2020). En tiempos de pandemia los niños y adolescentes presentan una gran vulnerabilidad, ya que los entornos en los que se desarrollan y viven presentan importantes cambios, subrayando entre los principales riesgos el estrés psicosocial y problemas psicológicos (Alianza para la Protección de la Niñez y Adolescencia en la Acción Humanitaria, 2019). Además, los niños y adolescentes pueden ser más vulnerables si presentan características de estructura familiar, nivel educativo, origen étnico, situación o condición física y/o mental que dificulten su inserción social (Espada, 2020).

Para combatir estas consecuencias durante y después de los periodos de cuarentena provocados por la pandemia, si se desarrollan rutinas y hábitos saludables proporcionando apoyos por parte de los educadores y cuidadores, se espera que la mayoría de los niños y adolescentes recuperen su funcionamiento normal (Barlett et al., 2020). El ejercicio físico y el deporte presentan irrefutables pruebas de su función beneficiosa para la salud y la prevención de enfermedades, además de su gran utilidad para paliar la exclusión social y potenciar el desarrollo personal, especialmente en niños y adolescentes (Hellison, 2011; Hellison y Martinek, 2006; Ruiz et al., 2006; Escartí et al., 2006; Caballero y Delgado 2014).

Sin embargo, a raíz de las limitaciones y circunstancias actuales, se han tenido que modificar los programas de ejercicio regular al aire libre y adaptarlos a las condiciones del hogar, utilizando el espacio y el material disponibles (Rodríguez et al., 2020), convirtiendo así a los programas de ejercicio online en una alternativa muy recomendable (Consejo General de la Educación Física y Deportiva, 2020; World Health Organization, 2020).

Por la situación actual y todo lo anteriormente expuesto, el objetivo de este trabajo fue diseñar una intervención semipresencial (presencial y online) de ejercicio físico y deporte basada en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) de Hellison (2011) en jóvenes en riesgo de exclusión social. Los objetivos concretos del programa fueron fomentar la inclusión social a través de la mejora de la responsabilidad personal (autocontrol, hábitos saludables, esfuerzo y autonomía) y la responsabilidad social (respeto a los compañeros, liderazgo y ayuda a los demás).

MARCO TEÓRICO

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) fue desarrollado por Donald Hellison en el año 1985 (Hellison, 2011). Se basa en la enseñanza de valores y comportamientos de responsabilidad personal y social a través del ejercicio físico y el deporte para ayudar a los jóvenes a adaptarse hacia la transición de la vida adulta (Baptista et al., 2020). Inicialmente fue planteado para trabajar los valores con jóvenes socialmente desfavorecidos, pero actualmente también se utiliza en otros contextos deportivos para desarrollar aspectos como el autocontrol, esfuerzo, respeto, cooperación, autonomía, autoestima, empatía, liderazgo y ayuda a los demás (Pardo y García-Arjona, 2011; Sánchez-Alcaraz et al., 2018). En el modelo, los integrantes desarrollan su responsabilidad gradualmente, comenzando por metas sencillas y concretas. Para poder aprender los valores planteados van trabajando progresivamente por niveles los comportamientos y actitudes que les ayudarán a llegar a ser personas responsables (Sánchez-Alcaraz et al., 2020).

Hellison (2011), estructura cinco niveles para mejorar la responsabilidad de manera progresiva y acumulativa, indicando las actitudes, valores y comportamientos que se implementan a través del ejercicio físico y el deporte. En cada nivel existen distintos métodos y estrategias a para así alcanzar los objetivos planteados (Sánchez-Alcaraz et al., 2020):

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

En este primer nivel, se busca crear un ambiente de seguridad, tanto física como psicológica, donde los participantes puedan manifestarse libremente sin temor a las burlas y no se encuentren amenazados o intimidados (Escartí et al., 2005). Es fundamental que trabajen el respeto a los demás y a sus opiniones, formas de ser y de actuar, así como las reglas básicas de convivencia. Este nivel está fuertemente ligado al autocontrol (Sánchez-Alcaraz et al., 2016).

- Nivel II: Participación y esfuerzo.

El educador debe fijar metas sencillas y alcanzables, ofreciendo la oportunidad de vivenciar experiencias positivas a los participantes para fomentar su implicación y contribuir a que adquieran una visión positiva de la actividad física y del deporte, convirtiéndola así en un nuevo hábito enriquecedor en sus vidas (Jiménez, 2000). En este nivel deben participar sin discriminar a ninguno de los integrantes, comenzando en igualdad de condiciones y oportunidades, sin que la participación se vea afectada por los niveles de habilidad, características personales y de sexo u otros aspectos como la cultura o raza. (Pardo y García-Arjona, 2011).

- Nivel III: Autonomía personal.

Este nivel busca conseguir la autonomía de los participantes, que asumen responsabilidades y aprenden a ser independientes regulando su conducta por normas que emanan del individuo (Escartí et al., 2005). La planificación y la toma de decisiones son los dos aspectos básicos en este nivel (Pardo, 2008). Estas actitudes están muy presentes en la vida adulta, por ello, en las sesiones se proponen distintas alternativas para que los participantes puedan elegir y pensar sobre las decisiones tomadas (Sánchez-Alcaraz et al., 2016). En cuanto a la planificación, los educandos deberían conseguir elaborar y realizar por ellos mismos un programa de ejercicio físico, demostrando que son autónomos y responsables (Hellison, 2011).

- Nivel IV: Ayuda a los demás y liderazgo.

Este nivel se focaliza en la empatía y el liderazgo. Los participantes deberán ser capaces de ponerse en el lugar del otro y ser conscientes de que los demás pueden tener unas opiniones y creencias distintas a las suyas, teniendo que respetarlas y desarrollando así la empatía (Pardo, 2008). Para trabajar el liderazgo, los educandos se encargarán de guiar y coordinar a un grupo

asignado por el educador intentando que estos trabajen en equipo, siendo el líder el encargado de tomar las decisiones finales. En este nivel se debe conseguir ayudar a los demás sin comportarse de manera egocéntrica ni engreída, promoviendo actitudes solidarias (Sánchez-Alcaraz et al., 2016).

- Nivel V: Fuera del contexto deportivo.

En este último nivel, tendrán que ser capaces de trasladar lo aprendido durante el programa en otros contextos de su vida (en casa, en clase, en el patio, en la calle). Los jóvenes que alcanzan este nivel deberían mostrar los valores y comportamientos aprendidos dentro y fuera del contexto deportivo. Lo que han ido aprendiendo los alumnos a lo largo del programa forma ya parte de sus vidas, consiguiendo así el objetivo principal (Pardo, 2008).

Durante el desarrollo del modelo las sesiones siguen un formato típico, descrito en Hellison (2011, p. 27):

- Tiempo relacional: Breve momento donde los participantes y el educador interactúan y se relacionan entre ellos mencionando aspectos importantes para ellos.

- Toma de conciencia: Momento más formal en el cual el educador explica los niveles de responsabilidad que se trabajaran y se establecen objetivos concretos para la sesión.

- Práctica deportiva: Ocupa la mayor parte del tiempo de la sesión, y todas las tareas están conectadas con los niveles de responsabilidad.

- Encuentro de grupo: Al finalizar la actividad, los participantes comparten ideas, pensamientos y opiniones sobre la práctica.

- Evaluación y autoevaluación: Los participantes evalúan su comportamiento en relación con el nivel del programa desarrollado ese día. También valoran el comportamiento del profesorado y de sus compañeros. El educador finalizará con una pequeña conclusión sobre cómo ha ido la sesión y el modo de solucionar los problemas.

La aplicación del MRPS ha tenido un impacto muy positivo en el comportamiento, las percepciones, actitudes y valores de los participantes (Hellison y Martinek, 2006; Pardo y García-Arjona, 2011; Prieto et al., 2015; Sánchez-Alcaraz et al., 2020). Los programas basados en el MRPS se han llevado a cabo en diferentes contextos, realizándose en las clases de educación física, programas comunitarios, actividades extraescolares, universidades, escuelas de verano o campamentos (Sánchez-Alcaraz et al., 2020). Los objetivos de los distintos programas han sido variados, aunque la mayoría han buscado aumentar en los participantes el autoconcepto, la autoeficacia y el razonamiento moral, mejorar el concepto del éxito y el fracaso, así como la visión del mundo y de los demás (Sánchez-Alcaraz et al., 2016). La mayoría de los programas han tenido una duración trimestral o semestral, aunque algunos se han llegado a alargar hasta un curso académico. La metodología utilizada para medir el impacto de los programas sobre los participantes ha sido predominantemente cualitativa, aunque cada vez son más los programas que utilizan técnicas cuantitativas como cuestionarios validados. Los resultados de los diferentes estudios y la literatura científica avalan al MRPS como un modelo que consigue educar en valores a través del ejercicio y el deporte, enseñando conductas importantes, positivas y necesarias para el individuo y la sociedad (Sánchez-Alcaraz et al., 2020).

Ejercicio y programas online

Debido a la COVID-19, muchos países han impuesto restricciones en la vida social y en la educación para frenar la propagación del coronavirus. Estas incluyen diferentes grados de aislamiento social y restricciones en aspectos básicos en nuestras vidas como reuniones, actividades deportivas y de ocio, así como la posibilidad de asistir al trabajo o a la escuela. Es por ello que se ha intentado asegurar la continuidad de la educación utilizando herramientas de enseñanza a distancia. Profesores y educadores físicos de alrededor del mundo han utilizado

distintas formas de enseñanza a distancia como clases online en directo, vídeos grabados, tareas y proyectos para los estudiantes, diarios de actividad física, materiales online teórico-prácticos, webinars, recursos virtuales, así como contenido e interacción en redes sociales (Filiz y Konukman, 2020).

Siguiendo con las ideas de Filiz y Konukman (2020), en la educación a distancia los estudiantes deberían disponer de materiales y contenidos ricos en información y evaluaciones, siendo muy importante conseguir que los participantes se involucren en procesos de toma de decisiones, motivándoles a afrontar colaborativamente la resolución de problemas. Estos programas online preparados por educadores físicos deberían estar orientados a la educación en valores, incluyendo aspectos como la socialización, interacción, comunicación, trabajo en equipo, resolución de problemas y cooperación. Además, deberían tener en cuenta que no todos los participantes tienen los mismos niveles de habilidad, planteando programas que permitan desarrollar habilidades básicas en su propio nivel (Filiz y Konukman, 2020).

Carrillo y Flores (2020) señalan que los programas que son contextualizados, personalizados, sociales, formativos e integradores aumentaron la eficacia de la enseñanza online y el proceso de aprendizaje. Además, una participación activa y consciente de todos los miembros involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje online es clave para conseguir que la práctica sea efectiva (Carrillo y Flores, 2020). Estudios previos han dado mayor importancia al rol de los instructores (Komninou 2017; Stagg y Slotta 2009). Sin embargo, la revisión de Carrillo y Flores (2020) resalta claramente que la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje online está sujeta a la presencia interactiva y participativa de los estudiantes.

Por otro lado, los factores contextuales que determinan directamente la calidad de la experiencia educativa no deberían ser olvidados: el acceso limitado a la tecnología y a internet es una realidad que puede empeorar durante los confinamientos y restricciones (Carrillo y Flores, 2020). Estos no solo han tenido consecuencias para el desarrollo normal de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también han mostrado claramente los problemas de desigualdad digital debidos a la accesibilidad a las tecnologías, así como las diferencias en la alfabetización digital que están arraigadas en el contexto social, económico y cultural (Beaunoyer, Dupéré, y Guitton 2020). La pandemia por la COVID-19 ha aumentado las desigualdades sociales y digitales, demostrando así la importancia de disponer de redes de apoyo social para mantener nuestras estructuras sociales y nexos interpersonales (Beaunoyer, Dupéré, y Guitton 2020).

La educación es un proceso complejo en el que hay que observar y analizar el presente, pasado y futuro para responder a las necesidades de un mundo cambiante (Ling 2017, 562). Es por ello que en estos momentos excepcionales que educadores y educandos están viviendo, adaptarse a las nuevas circunstancias resulta fundamental (Carrillo y Flores, 2020).

INTERVENCIÓN

Participantes

El programa se desarrolló con un grupo de 12 menores en riesgo de exclusión social, procedentes de ambientes marginales, familias conflictivas y/o desestructuradas y situaciones de abandono y/o maltrato. Los participantes residían en un Centro de Acogida de Menores de la Comunidad Valenciana. Estos centros son entidades de acción social sin ánimo de lucro, que tienen como misión proporcionar a los menores una protección, atención, integración, orientación y formación que les ayude a superar sus dificultades personales, escolares, familiares y sociales.

El grupo estaba constituido por siete chicos y cinco chicas, de entre 11 y 17 años de edad. Todos ellos con medida de acogimiento residencial, en situación de guarda o tutela (en

algunos casos tras un largo recorrido institucional por distintos centros, y en ocasiones desde edades muy tempranas). Los participantes, además de participar en el programa de ejercicio, asistían a sus respectivas clases en el instituto cursando la ESO y realizaban otras actividades de refuerzo en el centro como talleres de jardinería o colaboración en el cuidado de los animales de la granja que disponía el centro. Algunos de ellos, en concreto 3 chicos, también acudían a sus entrenamientos de fútbol y crossfit (cuando las restricciones por la pandemia lo permitían). El resto de los jóvenes tenían un estilo de vida sedentario con poca motivación en general hacia el ejercicio físico y el deporte, sin embargo, la mayoría mostraron interés y una buena disposición por el programa. Dos de los participantes presentaban una discapacidad intelectual y algunos de los jóvenes consumían drogas (alcohol, tabaco y/o marihuana) de manera ocasional y otros de manera frecuente desde la infancia.

Descripción del programa de intervención

La intervención se realizó en las instalaciones del centro, que disponía de dos pistas deportivas, un circuito al aire libre, una sala polivalente y un salón donde se proyectaron las sesiones online. En función de la sesión y el momento del programa se utilizaron unas instalaciones u otras.

La duración del programa fue de 4 meses, iniciándose en enero y finalizando en abril de 2021. Se realizaron dos sesiones semanales, cada sesión con una duración de 45 minutos, aproximadamente. El programa siguió una modalidad dual, con una parte presencial y otra online. La modalidad presencial se desarrolló al inicio y al final del programa (durante el primer y el último mes), mientras que la parte online se realizó en los dos meses situados en el ecuador de la intervención. La organización temporal de las sesiones presenciales y online dependió de las restricciones Covid-19 y de la disponibilidad del profesor del programa. Durante unas semanas el profesor tuvo que residir fuera de la Comunidad Valenciana por motivos académicos, siguiendo con el programa en modalidad online.

La estructura general de las sesiones estuvo adaptada al formato descrito en el MRPS (Hellison, 2011). La sesión comenzaba con un tiempo de relación e interacción entre los participantes, seguido de la explicación de los contenidos a trabajar y objetivos a alcanzar, recalando la importancia de los niveles de responsabilidad en las tareas propuestas. Una vez comprendidos estos aspectos, se iniciaba el tiempo de práctica deportiva, que constaba de un calentamiento, parte principal y vuelta a la calma. Al finalizar la práctica, se realizaba un momento de grupo donde se compartían e intercambiaban opiniones, observaciones, sugerencias y conclusiones sobre la sesión y los aspectos tratados en ella. Para terminar la sesión se invitaba a los participantes a evaluarse a sí mismos, a sus compañeros y al educador, realizando una conclusión final sobre sus actitudes y participación respecto a los niveles de responsabilidad trabajados.

El programa siguió una progresión ordenada a lo largo del tiempo para desarrollar las actitudes y valores planteados en los niveles. En función del nivel trabajado y la modalidad de la práctica (online o presencial) se plantearon diferentes actividades y recursos metodológicos (Tabla 1).

Tabla 1. Organización de los niveles, actividades y recursos metodológicos.

Nivel	Mes	Modalidad	Actividades	Recursos metodológicos
I	Enero	Presencial	Juegos y dinámicas de animación grupal, pilates y kárate.	Interacción social, descubrimiento guiado, enseñanza recíproca y modificación de la conducta.
II	Febrero	Online	Entrenamiento “funcional” y boxeo.	Ritmo de aprendizaje y soporte musical.
III	Marzo	Online	Juegos virtuales	Materiales audiovisuales y concesión de elección y voz.
IV	Abril (semana 1-3)	Presencial	Acrosport, baile, gymkanas, entrenamiento interválico.	Roles de liderazgo y guías de contenido.
V	Abril (semana 4)	Presencial	Juegos cooperativos con similares de la vida	Transferencia y reflexión grupal.

El Nivel I comprendió el primer mes del programa y se trabajó principalmente el respeto por los derechos y sentimientos de los demás, el autocontrol, la inclusión de los participantes y la resolución pacífica y democrática de conflictos. Las sesiones del programa comenzaron de manera presencial mediante juegos y dinámicas de animación grupal que fomentaran la inclusión, comunicación, expresión corporal, diversión y respeto entre los participantes. El autocontrol se enseñó en gran medida a través del pilates, método que hace énfasis en el control de la respiración y del movimiento corporal. El pilates es conocido como la “controlología” y sus cinco principios básicos son la concentración, respiración, ritmo, control y centro (Latey, 2002). Estos aspectos son muy interesantes para desarrollar la propiocepción. Además, para trabajar la resolución pacífica de conflictos se plantearon diversas actividades basadas en el Kárate, debido a la filosofía de paz y respeto que promueve este arte marcial y por el potencial efecto en la reducción de comportamientos agresivos en los jóvenes que practican artes marciales (Harwood, Lavidor y Rassovsky, 2017). Como estrategia metodológica más utilizada en este nivel se encontraba el fomento de la interacción social por medio de la cooperación, trabajo en equipo, solución de problemas y resolución de conflictos (Escartí et al., 2013). En la enseñanza de las reglas y técnicas del pilates se dio una instrucción directa y en las actividades basadas en el karate predominó el descubrimiento guiado, así como la enseñanza recíproca entre iguales. Además, durante este nivel (y a lo largo del programa) se empleó la estrategia de modificación de la conducta utilizada en el estudio de Cecchini, Montero y Peña (2003). A los participantes se les daba la oportunidad de cambiar a una nueva conducta para compensar una falta de respeto. Por ejemplo, si un participante no respetaba las reglas o a los compañeros de forma repetida se le invitaba a salir y a regresar cuando corrigiera su conducta y se disculpara con sus compañeros.

El Nivel II se desarrolló durante el segundo mes de manera online a través de sesiones de entrenamiento “funcional” y boxeo con soporte musical para trabajar el esfuerzo, participación y motivación. Las sesiones de este nivel combinaban ejercicios multiarticulares en forma de circuito, de carácter aeróbico y de fuerza, que ejercitaran los grupos musculares tanto de tren inferior como de tren superior, incluyendo una variedad de ejercicios que utilizaran el peso corporal (ej: sentadillas, flexiones, etc.) y derivados de movimientos olímpicos (ej: snatch, peso muerto, press militar, etc.). Además, las sesiones incluían una parte final de alta intensidad con ejercicios basados en las técnicas del boxeo, añadiendo un gran componente motivacional,

cardiovascular y coordinativo. Como recurso metodológico, las sesiones de este nivel disponían de música adaptada a los participantes y a las sesiones, ya que la presencia de ésta durante el ejercicio tiene un efecto positivo en los niveles de motivación (Marques y Carraça, 2020). Otro recurso importante fue el ritmo de aprendizaje, consistente en que los alumnos podían modificar las tareas escogiendo variantes de los ejercicios o adaptándolas al ritmo de ejecución individual, definiendo así al éxito como la capacidad de esfuerzo y progreso personal.

En el Nivel III se buscó conseguir la autonomía personal a través de decisiones responsables, objetivos propios, planificación y autoevaluación. Las sesiones de este nivel se desarrollaron durante el tercer mes también de manera online. Éstas estaban compuestas principalmente por actividades y retos adaptados al entorno virtual que favorecieran la toma de decisiones y la autonomía. Se realizaron juegos interactivos que mezclaban los ejercicios aprendidos en los niveles anteriores con información relevante sobre hábitos saludables y estilo de vida (alimentación, riesgos de la inactividad física, recomendaciones de ejercicio, consumo de drogas, uso de videojuegos, calidad de sueño, etc.). Los recursos principales de este nivel consistieron en el uso de materiales audiovisuales interactivos como juegos de tablero virtuales, concursos adaptados a los contenidos del programa (“pasapalabra”, “quien quiere ser saludable”, “la ruleta de la salud”, etc.), así como retos semanales utilizando apps de actividad física (registro de pasos, calorías, etc.). A lo largo del nivel se empleó como estrategia la concesión de posibilidad de elección y voz, dando oportunidades para que los participantes hicieran elecciones autónomas y se les diera voz, por ejemplo, en discusiones grupales, votaciones, elecciones individuales, preguntas, opiniones y evaluaciones del programa o del educador (Escartí et al., 2013).

El Nivel IV y V se realizaron de forma presencial durante el último mes. El Nivel IV ocupó las tres primeras semanas de este mes y se centró en que los participantes ayudaran a los demás y practicasen el liderazgo. Para ello se plantearon diferentes actividades como acrosport, coreografías, gymkanas o entrenamientos grupales en las cuales los participantes debían liderar al resto de compañeros con la ayuda de una guía y del educador escogiendo la actividad que más les motivara. La estrategia utilizada en este nivel fue la dotación de roles de liderazgo. Se establecieron roles de liderazgo voluntario para ayudar al resto de compañeros en las actividades en las que se sentían más competentes. Además, se les facilitaron materiales como documentos e imágenes con plantillas de ejercicios, estiramientos, pasos de baile, figuras de acrosport, juegos, etc.

El Nivel V se llevó a cabo durante la última semana del último mes del programa. En las dos sesiones que se realizaron se plantearon juegos cooperativos que reunían los comportamientos y valores trabajados a lo largo de las sesiones. Como el objetivo de este nivel consistía en aplicar lo aprendido fuera del contexto deportivo, cada actividad se relacionaba específicamente con un nivel y con una situación similar de la vida cotidiana, en la que después de su realización se hizo especial hincapié en la reflexión de las posibles transferencias de estos comportamientos en su día a día. Para ello, la “transferencia” (Escartí et al., 2013), las charlas de concienciación, los momentos grupales, y el tiempo de reflexión fueron las estrategias más utilizadas para conseguir este objetivo (Cecchini et al., 2003).

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La evaluación de la intervención fue cualitativa y se realizó mediante una entrevista semiestructurada con la directora del centro, ya que además de gestionar el funcionamiento de la entidad, observaba y obtenía información en mayor medida sobre el progreso y feedback que le ofrecían los jóvenes. La entrevista se realizó por videollamada vía Google Meet en la última semana del programa y ésta duró 23 minutos. En el Anexo 1 están recogidas las preguntas de la entrevista semiestructurada con la directora.

También se evaluó la intervención mediante la realización de un grupo de discusión con los participantes, con el objetivo de completar y contrastar la información facilitada por la directora, así como conocer sus opiniones respecto al programa. Este momento de grupo se realizó durante 20 minutos tras finalizar una de las últimas sesiones y se realizó en el salón del centro bajo la presencia de un trabajador social de la entidad. En el Anexo 2 se encuentra el guion del grupo de discusión.

Tanto en la entrevista con la directora como en el grupo de discusión con los participantes, tras ser informados, se les pidió su consentimiento para participar voluntariamente y ser grabados. Todos aceptaron, y la directora también aprobó por su parte como responsable del centro la grabación del grupo de discusión con los menores. Además, se informó a los participantes de su derecho a no contestar preguntas delicadas y/o a abandonar la entrevista. También se garantizó la confidencialidad de la información, utilizando seudónimos para guardar el anonimato de los informantes.

Para aumentar la credibilidad del estudio se utilizaron las siguientes estrategias basadas en Shenton (2004):

- Adecuada formación antes de realizar el trabajo de campo. Se estudió en detalle la materia y el colectivo con el que se desarrolló la investigación.

- Estancia prolongada en el trabajo de campo con el objetivo de comprender en profundidad el objeto de estudio, así como conseguir la confianza y sinceridad de los participantes.

- Triangulación metodológica y de personas para contrastar y confirmar información procedente de diferentes frentes.

- Asegurar la honestidad de los informantes utilizando diferentes estrategias. Se animó a los participantes a ser sinceros y a participar sin temor y de forma voluntaria ya que no existían respuestas correctas o incorrectas. También se adoptó una escucha activa e imparcial sin juzgar las opiniones de los participantes. Además, se realizaron preguntas iterativas para poder detectar posibles contradicciones en la información reportada por los entrevistados.

Análisis de los datos

Las grabaciones de la entrevista y el grupo de discusión fueron transcritas literalmente. El análisis de los datos cualitativos obtenidos se realizó mediante una estrategia combinada que utilizó el análisis convencional de contenido (inductivo) y el análisis de contenido dirigido (deductivo) (Hsieh y Shannon, 2005). Para comenzar se realizó una lectura profunda de las transcripciones, además de releerlas en muchas ocasiones para familiarizarse con los datos y obtener una visión global. Se continuó codificando las palabras, frases y párrafos que representaran ideas o conceptos relevantes para el estudio. Estos conceptos codificados o códigos se clasificaron, utilizando un razonamiento inductivo, en un mapa interrelacionado de categorías y subcategorías conectadas con el objetivo general de la investigación. Después se realizó un análisis deductivo con la intención de completar y confirmar la información importante del modelo, así como para identificar posibles carencias de información durante la fase inductiva. Tras esto se dio una fase de refinamiento del sistema de categorías y subcategorías para así finalizar con un sistema coherente bajo el marco teórico de este estudio y que diera soporte a los resultados mostrados a continuación.

Resultados

Tanto la directora como los participantes percibieron diferentes beneficios, utilidades y mejoras gracias a la intervención realizada basada en el MRPS. Ambas partes indicaron su satisfacción y aceptación respecto al programa. Las siguientes citas son ejemplos de esta afirmación:

Directora: Yo volvería a repetirlo, y a ellos si les preguntara me dirían que también. La aceptación ha sido muy buena.

Juan: Para los recursos que tenemos ha estado bastante bien la verdad.

Pedro: Ha estado muy bien. Me he divertido.

La motivación en los participantes a la hora de realizar el programa ha sido generalmente estable, en ocasiones con fluctuaciones condicionadas principalmente por las características personales de los jóvenes. Así lo explicaba la directora:

Yo creo que ha habido en la gran mayoría una motivación que se ha ido manteniendo. Y luego ha habido otros que han tenido picos, bueno... de decir: [parafraseando] "pues hoy me apetece", "hoy no" ... que fluctúan. Pero insisto, está muy asociado también, a parte de la edad de los chavales que, bueno, son adolescentes, está un poco asociado también a sus características personales. Ha habido chavales que desde que tú empezaste con las actividades ellos han tenido a nivel personal cambios y dificultades en su situación personal y familiar, y eso también luego revierte y se nota en cómo responden a las actividades. Pero en general... no hay ganas de abandonar la actividad, entonces eso es muy positivo.

Un aspecto importante para mantener esta motivación e implicación ha sido la novedad que implicaba tanto la realización del programa como sus actividades. Cuando se preguntó a los participantes qué era lo que más les había gustado de lo que habían hecho, respondieron:

Jaime: El boxeo, porque es una cosa que no he practicado.

Juan: Los ejercicios funcionales, por el tipo de ejercicio [novedoso].

Pedro: Que ha sido entretenido y dinámico, para romper un poco la rutina...

Además, la directora del centro también resaltó el lado positivo de realizar diferentes actividades, así como la novedad de la implicación de alguien ajeno al centro.

Directora: El que alguien externo al centro venga y les haga partícipes de esto, ya es positivo para ellos [...] y abrirles una nueva visión del deporte, porque habéis ido tocando diferentes disciplinas... lo habéis planteado de una forma muy diversa. [...] Yo creo que el que venga una persona joven, el que les des otra visión de lo que es la educación física y el deporte, pues eso también.

Por otro lado, apoyando las ideas de Escartí et al. (2005) parece que ha sido relevante la atmósfera física y psicológica que garantizara la seguridad de los participantes, así como el ejemplo dado en las sesiones, siendo el docente un referente de respeto y liderazgo. La directora y los jóvenes lo expresaron de la siguiente manera:

Directora: El poder hacerlo aquí [en el centro], para ellos es un sitio seguro, donde han estado bien, están acompañados, con los educadores, han estado contigo, y eso es muy importante, [...] y saber manejar el grupo porque son chavales muy diversos. Y, por otro lado, el que venga una persona de fuera, que les trate, que esté ahí, que les atienda. La actitud de la persona que viene es muy importante, porque para esto tienes que ser una persona a la que ellos respeten y, a veces no siempre es fácil entrar bien, tener buena relación... y además que te respeten. Pero que venga una persona con la que ellos se puedan sentir más identificados [...] que además vienes de la universidad, todo eso también despierta el interés.

María: Pues tener a alguien que... al menos quiera venir y ayudar... está muy bien.

Laura: Tener a alguien que nos enseñe, que sepa decir lo que tenemos que hacer... eso es mucho mejor.

Respecto a los beneficios obtenidos por el programa podemos destacar especialmente los beneficios a nivel psicológico y social, además del fomento de la práctica de ejercicio físico y otros hábitos saludables como apuntó la directora:

El deporte tiene unos efectos muy positivos, pero para ellos especialmente. Por un lado, porque a nivel físico evidentemente tiene un efecto claro, pero luego por otro lado a nivel psicológico, [...] los chavales que tienen algún tipo de discapacidad a nivel intelectual o cognitivo... para ellos

pues les ha beneficiado en cuanto a su autoestima, a nivel afectivo, relaciones sociales... [...] Los que sí que lo han ejecutado bien se han beneficiado a nivel físico, [...] y los que no están ni en un nivel ni en otro, sí que les ha servido para despegar a nivel deportivo y... meterlos dentro de este tipo de actividades dentro de otras que también les gustan... para crearles esa necesidad. A cada uno en diferentes aspectos les ha resultado positivo. [...] Les hemos dado una alternativa y otra visión de cómo cuidarse y los hábitos saludables, no sólo a nivel de no consumo, si no a nivel de alimentación, a nivel de higiene del sueño, todo ese tipo de cosas...

Sin embargo, con esta intervención no podemos concluir que se haya reducido directamente el consumo de drogas (tabaco, alcohol y marihuana) de manera directa en aquellos que consumían, aunque es posible que haya despertado en ellos una parte más consciente respecto a las consecuencias de sus actos y pueda tener un efecto a largo plazo. Los jóvenes no quisieron responder cuando se les preguntó si pensaban que el programa podría haber influido a reducir el consumo, pero la directora opinó lo siguiente:

Yo no sé si se ha reducido el consumo. Si se ha reducido desde luego ha sido de manera puntual. Que haya influido la práctica, claro que sí. No van a dejar de consumir o no habrán reducido de manera significativa, pero piensa que el tiempo es muy poco y que es muy complicado. Tenemos algún chaval que lleva consumiendo desde los 8-9 años, entonces que esto les haya servido para decir en un momento puntual: [parafraseando] “uy, hoy no”, “no, no, venga este hoy no me lo fumo” o “me acuerdo de que...” pues ya es...

A nivel social el programa ha fomentado la inclusión de los jóvenes, mejorando principalmente las relaciones entre iguales. A continuación, se citan algunas frases que ejemplifican este aspecto:

Directora: Sí, yo creo que sí [se ha fomentado la inclusión]. A nivel de dentro del grupo, el hacerles participar juntos, este tipo de actividades fomenta la relación grupal, del grupo en general. Sí que lo ha fomentado por supuesto. [...] Se han beneficiado de participar en esa actividad grupal, de sentirse apoyados por una persona que viene de fuera del centro y eso también está bien.

Pedro: Sí, [se ha fomentado la inclusión] porque como participamos todos... pues no es lo mismo que estar tú solo que jugar con más gente. Hay que socializar.

Respecto a los valores y actitudes que se trabajaron a lo largo de los niveles del programa se obtuvieron mejoras considerables. El autocontrol y el respeto podrían haberse visto más desarrollados en los jóvenes en una intervención más larga, sin embargo, parece que las sesiones han tenido cierto efecto en su mejora. Las siguientes frases son ejemplos que soportan esta idea:

Directora: Quizás habría que haberlo trabajado más en el tiempo [el autocontrol], [...] hay chavales que... que bueno pues que tienen un nivel de falta de autocontrol muy elevado, entonces hay que mantenerlo mucho en el tiempo y seguir trabajándolo.

Entrevistador: ¿Pensáis que las actividades planteadas, como el pilates y el kárate, os han podido ayudar a tener mayor autocontrol y respeto? ¿Cómo?

Juan: Sí, por el simple hecho de la disciplina que conllevan esos deportes [pilates y kárate] y el respeto hacia el otro.

Entrevistador: ¿Qué cosas habéis aprendido gracias al programa?

Juan: El respeto, el compañerismo, trabajar en equipo... principalmente esas.

La capacidad de esfuerzo y superación de los participantes se ha reforzado gracias a las actividades planteadas. Así explicaron la directora y un participante cómo había afectado el programa en este aspecto:

Directora: Yo creo que ellos [los jóvenes] también han visto: [parafraseando] “ah pues sí que puedo”. [...] Esto [el programa] ha venido a ayudarnos en un mayor refuerzo de ese aspecto [esfuerzo y superación]. Y yo creo que a algunos esto les ha supuesto una manera de reencontrarse y sorprenderse con lo que son capaces de hacer.

Juan: En todo lo funcional [entrenamiento funcional] hace falta mucho de eso... de superación cada día y se nota bastante.

En cuanto a la capacidad de planificación, autonomía y decisiones responsables, la directora ha observado comportamientos y actitudes de este tipo que se han visto potenciadas a medida que avanzaban las sesiones. Además, parece que estas actitudes se veían retroalimentadas entre unos y otros, ayudándose mutuamente. A continuación, se muestran algunos ejemplos que la directora dio en la entrevista:

Hay varios [jóvenes] que bueno, pues, aunque tú no estés: [parafraseando] “Chicos, ¿hoy que vamos a hacer?”, “nos toca deporte”, “vamos a hacer deporte.” [...] Aquí tenemos chavales ahora que bueno, pues que siguen practicando deporte como te he comentado antes y ahora por la mañana me decían: “nos vamos a hacer deporte a la pista”. Sí que se ha interiorizado. [...] Esos [chavales] en los que estoy pensando que ahora estén tomando la iniciativa, se apoyan en otros compañeros, en otros compañeros en los que el deporte sí forma más parte de su día a día. Y esos otros pues se apoyan en ellos. Pero ya el hecho de que los busquen y que digan: [parafraseando] “eh, ¿qué vas a hacer? Me uno contigo”, pues... bien, bien. [...] Si hoy has bajado y has hecho algo de deporte y mañana otra vez y... vamos a andar y no te quejas, y además estás motivado, y además me has pedido disminuir el número de hidratos en la dieta... pues bueno, dices: mira, genial. Eso es una buena señal también.

Respecto a las actitudes de liderazgo y ayuda a los demás se han podido observar cambios positivos en algunos de los jóvenes, especialmente en un chico que tenía afición previa al deporte. De esta manera lo explicaron la directora y uno de los participantes:

Directora: Ha habido uno en concreto [un participante], tanto como si tú estás aquí o estás fuera que hace un poco ese papel [de líder], y de manera muy positiva. Yo creo que para él también ha venido a reforzarle... [...] pero eh... este tipo de actividades, el que hayas venido, quizás les ha otorgado ese papel de modelo y de sentirse bien ayudando al otro y siendo referente. Para él y los otros, porque ha sido más de uno el que lo ha seguido. Pues es positivo claro.

Pedro: [Hemos aprendido a] Hacer las cosas en equipo, a liderar un equipo, pues porque nos enseñaste a eso y a explicar también los juegos...

Además, parece que los contenidos trabajados a través del deporte son transferibles a la vida de los jóvenes e incluso vistos como una posible salida profesional, ya que cuando se les preguntó tanto a los participantes como a la directora si pensaban que lo aprendido durante el programa podría tener alguna transferencia fuera del contexto deportivo argumentaron lo siguiente:

Directora: Todo lo que vamos sembrando, vamos dejando, creemos que todo eso luego... claro, claro que tiene un efecto en los diferentes ámbitos. Claro que tiene un efecto. Sí, seguro, seguro. Yo... vamos, es que lo hemos visto. Son muchos años trabajando con chavales, y lo vamos viendo, como pequeñas cosas van influyendo y luego lo llevan fuera. [...] Hay algunos que se han reforzado bastante, y de aquí, luego lo han extrapolado.

Juan: Sí [tiene transferencia], a la vida cotidiana, en las rutinas... la disciplina que te enseñan ciertos deportes... también a la hora de convivir, el autocontrol... desfogarte y demás... se puede enfocar en otro ámbito que no sea el deportivo, claro. [...] Podría ser bastante guay trabajar en deporte y tal... al ser algo que sociabilizas con mucha gente y estás con mucha gente ahí compartiendo y haciendo actividades juntos... pues está guay la verdad.

Por último, destacar que la modalidad online ha tenido peor aceptación que la modalidad presencial entre los jóvenes, siendo menos atractivo para ellos, aunque se trata de una alternativa válida y viable si se solucionan algunos imprevistos puntuales. Las opiniones recogidas al respecto fueron las siguientes:

Directora: Cuando ha sido online, quizás ha habido más reticencias a la participación [...] y sí que ha hecho que a veces se disperse el grupo. [...] El formato online las primeras sesiones era la novedad y muy bien... pero luego es complicado porque insisto, es un grupo muy heterogéneo, entonces muchos de ellos se dispersan. También hemos tenido problemas de conexión, y muchas veces resultaba molesto. Es decir, habría que mejorar quizá los problemas de conexión

y habría que mejorar el espacio. A lo mejor tener un espacio que sepan que es para eso habría favorecido más la implicación o la participación.

María: Es muy rollo, por la conexión, el cable... mejor en presencial.

Laura: A mí la verdad me pareció mucho menos, porque es mejor en persona y se enseña un poco más también.

Jaime: A mí me han gustado, porque de hacer eso a no hacer nada pues ya es otra cosa.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Atendiendo a los resultados expuestos anteriormente, se podría concluir que se han cumplido los objetivos de este trabajo: fomentar la inclusión social de los menores a través del ejercicio y el deporte desarrollando su responsabilidad personal y social.

El hecho de haber realizado el programa con la situación provocada por la Covid-19 ha supuesto un reto en muchos aspectos. Establecer y cumplir los protocolos de seguridad a la vez que las sesiones son atractivas y motivantes, paliar con las diferentes restricciones, adaptar los contenidos de los niveles a las sesiones online, etc. En relación a este último aspecto, cabe destacar que para asegurar la implicación de los participantes en esta modalidad es imprescindible tener una buena conexión, así como disponer de un espacio habilitado para poder realizar las actividades a la vez que se visualiza la videollamada, contenido audiovisual o la estrategia de enseñanza a distancia que se haya elegido. Además, si los participantes tienen dificultades en su capacidad de atención y autocontrol, sería recomendable que una persona (educador/trabajador social) del centro colaborara de manera presencial, al menos en las primeras sesiones, para garantizar el orden y control de los jóvenes que tienen mayor facilidad para dispersarse, ya que es más complejo comunicarse a través de la pantalla. Respecto al contenido de las sesiones online, es preferible que sean actividades divertidas, creativas y motivantes donde los participantes tengan que implicarse e interactuar entre ellos, con un tiempo elevado de práctica, para así evitar que caigan en el aburrimiento y se creen conflictos.

Respecto a las actividades y dinámicas planteadas de manera presencial, todas tuvieron una buena aceptación, sobre todo aquellas que suponían una novedad y un reto para los participantes como por ejemplo el entrenamiento "funcional", boxeo, pilates o kárate. Las actividades que tenían un aspecto más divertido también tuvieron una muy buena acogida por su parte como por ejemplo las dinámicas grupales o juegos cooperativos.

Por otro lado, fue difícil conseguir la participación de todos los menores en todas las sesiones, ya que en ocasiones no podían asistir por problemas personales. En estos casos las actividades tuvieron que adaptarse a los participantes que asistían y hacer que la estructura del programa fuera más flexible. A pesar de que la intervención duró 4 meses y se realizaron dos sesiones por semana, una intervención más larga probablemente hubiera sido más efectiva para los participantes que no estaban tan familiarizados con el ejercicio físico, el deporte y otros hábitos saludables. Aunque el grupo fuera algo heterogéneo debido a las diferentes edades, diferentes niveles de condición física y casos de discapacidad intelectual, todos se beneficiaron del programa en algún sentido (física, psicológica, social y/o emocionalmente) y extrajeron enseñanzas basadas en los valores que promueve el deporte y en concreto el MRPS.

En relación a la evaluación de la intervención, la limitación principal fue la capacidad de concentración, reflexión y expresión de los participantes durante el grupo de discusión, ya que les costaba profundizar sobre las cuestiones tratadas o posiblemente se sintieran cohibidos al hablar de ciertos temas delante de sus compañeros. Para ello, quizás se podría haber dividido en dos subgrupos para facilitar el intercambio de opiniones, o haber realizado entrevistas individuales.

Como conclusión final de este trabajo me gustaría destacar la importancia de la educación y el apoyo multidisciplinar que necesitan los menores en riesgo de exclusión social. El ejercicio físico y la educación a través del deporte es un medio con herramientas válidas y efectivas como este modelo (entre otros) que facilitan el desarrollo global e integral del individuo y que deberían estar presentes en los Centros de Acogida de Menores como una actividad de gran importancia para su bienestar, contando con la presencia de profesionales del ejercicio y educadores físicos.

REFERENCIAS

- Alianza para la Protección de la Niñez y Adolescencia en la Acción Humanitaria. (2019). *Nota técnica: protección de la niñez y adolescencia durante la pandemia del coronavirus*. https://www.unicef.org/media/66276/file/SPANISH_Technical%20Note:%20Protection%20of%20Children%20during%20the%20COVID-19%20Pandemic.pdf
- Baptista, C., Corte-Real, N., Regueiras, L., Seo, G., Hemphill, M., Pereira, A., (...) y Fonseca, A. (2020). Teaching personal and social responsibility after school: A systematic review. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(2), 1-25.
- Barlett, J. D., Griffin, J. y Thomson, D. (2020). Resources for supporting children's emotional well-being during the COVID-19 pandemic. *COVID-19 Publications by UMMS Authors*. Recuperado de <https://escholarship.umassmed.edu/covid19/5>
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., y Guitton, M. J. (2020). "COVID-19 and Digital Inequalities: Reciprocal Impacts and Mitigation Strategies." *Computers in Human Behavior*, 111: 106424.
- Caballero, P. y Delgado, M. A. (2014). Diseño de un programa de desarrollo positivo a través de la actividad física en el medio natural. *Journal of Sport and Health Research*, 6(1), 29-46.
- Carrillo, C. y Flores, M. A. (2020) COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
- Cecchini, J. A., Montero, J., y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollarla Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637. ISSN: 0214-9915. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715417>
- Consejo General de la Educación Física y Deportiva. (2020). Recomendaciones para seguir manteniendo estilos de vida activos durante el estado de alarma. Disponible en: <https://www.consejo-colef.es/recomendaciones-covid19?pgid=k7wxb5zp0da10423-65aa-4fe2-8abb-a50c56a5ad42>
- 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., 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., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 22 (1), 159-166.
- Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras, J. A., y Morales, A. (2020). Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y Salud*, 31(2), 109-113.
- Filiz, B. y Konukman, F. (2020). Teaching Strategies for Physical Education during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(9), 48-50.

- Fundación FOESSA. (2020). Análisis y perspectivas. Distancia social y derecho al cuidado. Disponible en: <https://www.caritas.es/producto/distancia-social-y-derecho-al-cuidado/>
- Harwood, A., Lavidor, M., y Rassovsky, Y. (2017). Reducing aggression with martial arts: A meta-analysis of child and youth studies. *Aggression and Violent Behavior, 34*, 96-101.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. y Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan. *The Handbook of Physical Education* (pp. 610-626). London: Sage.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hsieh, H.F., y Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288.
- Instituto Nacional de Estadística. (2020a). Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social y de sus componentes (Estrategia Europa 2020) por comunidades autónomas. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=10011>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020b). Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social (Estrategia Europa 2020) por grupos de edad y sexo Indicador AROPE. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=10005>
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Theoretical approach to social exclusion: complexity and ambiguity of the term. Consequences for the education. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 34*(1), 173-186.
- Latey P. (2002). Updating the principles of the Pilates method: part 2. *Journal of Bodywork and Movement Therapies, 6*(2):94-101. Doi: 10.1054/jbmt.2002.0289
- Ling, L. M. 2017 Australian teacher education: inside-out, outside-in, backwards and forwards? *European Journal of Teacher Education, 40*(5), 561–571.
- Marques, G y Carraça, E.V. (2020) Efeitos psicológicos da música em praticantes de exercício: uma revisão sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 20*(2), 152-173.
- 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-Arjona, N. (2011). El Modelo de Responsabilidad: desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología y Educación, 6*, 211-222.
- Prieto, J., Delgado, F., Caro, L., y Preciado, A. (2015). Desarrollo de los componentes sociales de la deportividad en futbolistas alevines. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15*(2), 113-124.
- Rodríguez, M. Á., Crespo, I., y Olmedillas, H. (2020). Ejercitarse en tiempos del COVID-19: ¿qué recomiendan los expertos hacer entre cuatro paredes? *Revista Española de Cardiología, 73*, 527-529.
- Ruiz, L., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, 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-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero Valenzuela, A., De la Cruz Sánchez, E., y Díaz Suárez, A. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social a través del deporte como propuesta metodológica para la educación en valores en adolescentes. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(18), 16-26.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., López-Jaime, G., Valero-Valenzuela, A., y Gómez-Mármol, A. (2017). Los programas de educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Actividad Física y Deporte, Ciencia y Profesión*, 28, 45-58.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Bejerano-Urrea, A., Valero-Valenzuela, A., Gómez-Mármol, A., y Courel-Ibáñez, J. (2018). Deportividad, disfrute y actitudes hacia la educación física de los estudiantes de educación secundaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(2-3), 319-340.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Ramírez, C., Valero-Valenzuela, A., y Gómez-Mármol, A. (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: revisión bibliográfica. *Retos*, 37, 755-762.
- Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- World Health Organization (2020). Stay physically active during self-quarantine. Disponible en: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov-technical-guidance/stay-physically-active-during-self-quarantine>.



ANEXOS

Anexo 1. Guion de la entrevista con la directora.

¿Cómo ha sido la aceptación del programa entre los jóvenes? ¿Estaban predispuestos?

¿Cómo se han adaptado los jóvenes al programa? ¿Has podido ver una evolución en su actitud desde el inicio?

¿Qué efecto crees que ha tenido que realicen un programa de estas características en la situación actual de crisis sociosanitaria (con restricciones, miedo...)?

¿Qué crees que han podido aprender durante el programa?

¿Crees que el programa ha favorecido la práctica de ejercicio físico y otros hábitos saludables entre los jóvenes? ¿Cómo?

¿Piensas que la realización del programa ha podido influir en que consuman más o menos tabaco, alcohol o drogas? ¿Cómo?

¿Piensas que las actividades planteadas (como el pilates y el karate) han podido ayudarles a tener mayor autocontrol y respeto? ¿Cómo?

¿Crees que el programa ha podido tener efecto sobre su capacidad de esfuerzo y superación?

¿Has observado actitudes de mayor responsabilidad personal (mayor autonomía, toma de decisiones y planificación) en alguno de los jóvenes a raíz del programa? (Ejemplifica si es que sí)

¿Has observado actitudes de mayor responsabilidad social (ayuda a los demás o liderazgo) en alguno de los jóvenes a raíz del programa? (Ejemplifica si es que sí)

¿Piensas que lo aprendido durante el programa lo pueden llevar de alguna manera fuera del contexto deportivo?

¿Sobre qué tipo de jóvenes crees que ha tenido más efectos?

¿Cómo crees que han aceptado los jóvenes que hubiera una parte del programa online? ¿Cómo crees que han ido las sesiones en este formato?

¿Qué valoración general harías del programa?

¿Crees que el programa ha podido fomentar la inclusión social de los jóvenes? ¿Cómo?

Anexo 2. Guion del grupo de discusión.

¿Qué os han parecido en general las sesiones que hemos tenido? ¿Os han gustado?

¿Qué es lo que más os ha gustado de lo que habéis hecho?

¿Qué modificaríais de las sesiones para mejorarlas?

¿Qué cosas habéis aprendido durante estos meses? ¿Creéis que sirven para algo?

¿Qué ha significado para vosotros haber realizado este programa durante la pandemia? ¿Os ha ayudado? ¿Cómo?

¿Creéis que el programa os ha motivado a hacer más ejercicio y tener hábitos más saludables? ¿Por qué?

¿Pensáis que la realización del programa ha podido influir en que consumáis más o menos tabaco, alcohol o drogas? ¿Por qué?

¿Pensáis que las actividades planteadas (como el pilates y el karate) os han podido ayudar a tener mayor autocontrol y respeto? ¿Cómo?

¿Creéis que el programa ha podido tener efecto sobre vuestra capacidad de esfuerzo y superación? ¿Por qué?

¿Os habéis sentido con la capacidad de tomar decisiones y planificaros de forma autónoma gracias a alguna enseñanza del programa? Ejemplificad si es posible.

¿Habéis sido capaces de ayudar a los demás o sentir que liderabais en algún momento del programa? Ejemplificad si es posible.

¿Pensáis que lo aprendido durante el programa lo podéis llevar de alguna manera fuera del contexto deportivo?

¿Qué os ha parecido que una parte del programa fuera online? ¿Cómo creéis que han ido las sesiones en este formato? ¿Os han gustado?

De las sesiones online, ¿qué cosas os han gustado más y qué cosas menos?

Realizando este tipo de sesiones y actividades deportivas, ¿os sentís más incluidos en la sociedad? ¿Cómo?

¿Qué valoración general haríais del programa?

