



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

Trabajo Final de Grado

**PROGRAMA EDUCATIVO PARA ADOLESCENTES EN RIESGO
DE EXCLUSIÓN SOCIAL BASADO EN EL DEPORTE Y LA
MEDITACIÓN**

Alumna: Natividad Blasco Navarro

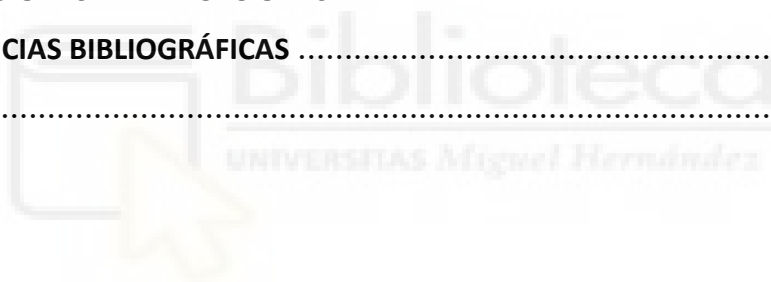
Tutor académico: Vicente Javier Beltrán Carrillo

Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Curso académico: 2025 -2026

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO.....	4
2.1. Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS).....	4
2.2. Niveles del MRPS	5
2.3. Evidencias científicas que respaldan el MRPS.....	6
2.4. Meditación	6
3. INTERVENCIÓN	8
3.1. Participantes.....	8
3.2. Descripción del programa	8
4. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	15
4.1. Resultados.....	15
5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	18
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	19
7. ANEXOS	22



1. INTRODUCCIÓN

La exclusión social constituye un fenómeno complejo y multidimensional que va más allá de la mera carencia económica, incluyendo factores sociales, familiares y psicológicos que limitan la participación plena de las personas en la sociedad (Tezanos, 2002; Contreras-Montero, 2020). En el caso de niñas, niños y adolescentes, esta situación adquiere una relevancia especial, ya que se trata de una etapa vital caracterizada por grandes cambios a nivel biológico, cognitivo, emocional y social, y dónde las experiencias vividas pueden tener consecuencias a corto, medio y largo plazo sobre el desarrollo personal y social (Orben et al. 2020).

Los adolescentes en riesgo de exclusión social presentan, con mayor frecuencia, trayectorias vitales marcadas por múltiples carencias personales, educativas y sociales, déficits en habilidades sociales y autonomía personal, así como dificultades en el ajuste emocional y una mayor probabilidad de problemas de salud mental y conductas de riesgo, lo que dificulta sus procesos de inclusión social y desarrollo personal (Hughes et al., 2017; Santana Vega et al., 2016).

En el año 2024 en España, el 25,8 % de la población estaba en riesgo de pobreza o exclusión social, tasa superior a la media de la Unión Europea del 21 % (Eurostat, 2025). En cuanto al colectivo de niñas, niños y adolescentes, los datos reflejan que la población menor de 18 años constituye uno de los grupos con mayor riesgo de pobreza y exclusión social, situándose en un 34,6% según la tasa AROPE (Instituto Nacional de Estadística, 2025; EAPN España, 2025). Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de diseñar e implementar programas socioeducativos que contribuyan a favorecer procesos de inclusión, desarrollo personal y adquisición de competencias para la vida.

En este contexto, el deporte y la actividad física se han consolidado como herramientas educativas de gran potencial para el trabajo con adolescentes en situación de vulnerabilidad. Diversas investigaciones han demostrado que cuando la práctica físico-deportiva se plantea desde un enfoque pedagógico adecuado, puede favorecer el desarrollo de valores prosociales, mejorar las habilidades sociales, fomentar el sentido de pertenencia y contribuir al bienestar psicológico de los jóvenes (Martinek et al., 2001; Van der Veken et al., 2020). Además, el carácter lúdico, motivante y relacional del deporte facilita la creación de entornos seguros en los que los adolescentes pueden experimentar el éxito, esfuerzo personal y la cooperación con los demás, aspectos muy relevantes en poblaciones con trayectorias vitales complejas.

Entre los diferentes modelos pedagógicos aplicados en el ámbito de la actividad física, el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), desarrollado por Hellison (2011), representa un enfoque apropiado para promover valores y conductas responsables en jóvenes. Su aplicación se organiza en diferentes niveles (respeto, esfuerzo y participación, autonomía, ayuda y liderazgo y transferencia), utilizando la actividad física y el deporte como medio para el aprendizaje de dichos valores a través de la propia práctica y experiencia (Hellison y Walsh, 2002; Escartí et al., 2010). La literatura científica respalda resultados positivos del MRPS en variables como responsabilidad, conducta prosocial, empatía y convivencia, especialmente cuando se implementa con fidelidad y reflexión pedagógica (Escartí et al., 2010; Sánchez-Alcaraz Martínez et al., 2020).

Por otro lado, además del desarrollo de valores personales y sociales, resulta fundamental atender a la dimensión emocional de las y los adolescentes en riesgo de exclusión social. La adolescencia es una etapa especialmente sensible desde el punto de vista emocional y conductual. La persistencia de experiencias adversas, dificultades de autorregulación y problemas de conducta incrementa la vulnerabilidad psicológica de esta población. En este sentido, la investigación ha destacado que la regulación emocional y el bienestar psicológico son factores clave para el desarrollo saludable y la adaptación social durante la adolescencia (Gross, 2015; Compas et al., 2017).

En los últimos años, la meditación y las intervenciones basadas en mindfulness han despertado un creciente interés en los ámbitos educativo y socioeducativo debido a sus potenciales beneficios sobre variables como el estrés, la ansiedad, la atención, el autocontrol y la autorregulación emocional en población infantil y adolescente (Zoogman et al., 2015; McKeering y Hwang, 2019). La evidencia científica disponible, incluyendo revisiones sistemáticas y metaanálisis, indica que estas prácticas pueden generar efectos positivos, cuando se aplican de forma adaptada a la edad y al contexto educativo (Dunning et al., 2019).

Desde una perspectiva pedagógica, la incorporación de prácticas de meditación y mindfulness dentro de programas de actividad físico-deportiva adquiere un especial sentido cuando se articula a través de modelos educativos con una orientación social. En este sentido, el MRPS desarrollado por Hellison (2011), ofrece un marco idóneo para integrar de manera coherente el trabajo corporal, emocional y social.

Además, la literatura científica sugiere que la combinación de actividad física con prácticas de atención plena puede potenciar los beneficios psicológicos y emocionales de ambos enfoques, favoreciendo una mayor conciencia corporal y emocional, así como una participación más reflexiva en las tareas motrices (Lubans et al., 2016; Tang et al., 2015). En contextos de riesgo de exclusión social, donde los adolescentes suelen presentar mayores dificultades de regulación emocional e impulsividad, esta integración puede actuar con un recurso pedagógico complementario de especial interés.

Por todo ello, el presente Trabajo de Fin de Grado plantea el diseño, implementación y evaluación de un programa educativo de actividad físico-deportiva dirigido a adolescentes residentes en un centro de acogida de menores, basado en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (2011), incorporando, de forma innovadora, actividades de relajación y meditación. Esta propuesta pretende fomentar valores personales y sociales, así como promover el autocontrol emocional, la regulación del estrés y el bienestar psicológico de los participantes, contribuyendo a su desarrollo integral y a procesos de inclusión social.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS)

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), conocido internacionalmente como Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR), fue desarrollado por Donald Hellison a partir de la década de 1980 en contextos educativos y comunitarios con jóvenes en situación de vulnerabilidad. El modelo surge como una propuesta pedagógica orientada a utilizar la actividad física y el deporte como medios educativos para fomentar el desarrollo de valores personales y sociales, más allá del rendimiento motor o deportivo (Hellison, 2011).

Desde sus primeras formulaciones, el MRPS se ha concebido como un enfoque educativo flexible, centrado en el alumnado y sensible al contexto social, especialmente adecuado para trabajar con niñas y niños y adolescentes en riesgo de exclusión social. Hellison plantea que la práctica física-deportiva ofrece un entorno privilegiado para el aprendizaje experiencial de conductas responsables, ya que implica interacción social constante, toma de decisiones, gestión de emociones y afrontamiento de normas y conflictos (Hellison & Walsh, 2002).

El modelo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, incorporando ajustes y refinamientos derivados de la experiencia práctica y de la investigación educativa, hasta consolidarse en su formulación actual con un marco pedagógico ampliamente utilizado en contextos escolares, socioeducativos y comunitarios (Hellison, 2011).

2.2. Niveles del MRPS

El MRPS se estructura en cinco niveles de responsabilidad que representan una progresión educativa orientada y flexible. Estos niveles no deben entenderse como etapas rígidas o lineales, sino como referentes que guían la planificación de las sesiones y la intervención educativa, adaptándose al ritmo y características del grupo (Hellison, 2011).

NIVELES	VALORES	COMPONENTES
1	Respeto por los derechos y sentimientos de los demás	- Autocontrol - Resolución pacífica de conflictos - Inclusión de todas las personas
2	Esfuerzo y Participación	- Perseverancia - Cooperación - Automotivación
3	Autonomía	- Trabajo de forma independiente - Entender las necesidades individuales - Soportar las influencias externas
4	Liderazgo y Ayuda a los demás	- Preocupación por el bienestar del resto - Roles de apoyo - Liderazgo positivo y toma de decisiones
5	Transferencia	- Generalización de valores fuera del contexto del programa

El **nivel 1**, centrado en el respeto, constituye la base del modelo y tiene como objetivo la creación de un entorno seguro y positivo. En este nivel se trabajan aspectos como el autocontrol, el respeto hacia los demás, la resolución pacífica de conflictos y la inclusión de todos los participantes.

El **nivel 2**, esfuerzo y participación, promueve la implicación activa de los adolescentes en las actividades, fomentando la perseverancia, la cooperación y la disposición a participar de forma responsable. Se valora la automotivación y la voluntad de probar nuevas tareas, más allá del resultado obtenido.

El **nivel 3**, autonomía, supone un avance hacia una mayor autodirección personal. En este nivel, los adolescentes comienzan a asumir responsabilidad sobre su propio comportamiento, su esfuerzo y su progreso, mostrando capacidad para trabajar de manera independiente y gestionar sus tareas sin una supervisión constante.

El **nivel 4**, ayuda a los demás y liderazgo, se orienta al desarrollo de conductas prosociales. Los participantes muestran preocupación por el bienestar de sus compañeras y compañeros, asumen roles de apoyo y liderazgo positivo y contribuyen activamente a un clima grupal cooperativo.

Finalmente, el **nivel 5**, transferencia, busca que los aprendizajes adquiridos en el contexto de la actividad física se trasladen a otros ámbitos de la vida cotidiana, como el centro educativo, el lugar de residencia o las relaciones sociales. Este nivel representa la culminación del proceso educativo del MRPS y constituye uno de los mayores retos del modelo, al implicar la generalización de valores y conductas responsables fuera del contexto del desarrollo del programa deportivo y educativo (Hellison, 2011).

2.3. Evidencias científicas que respaldan el MRPS

El MRPS se sustenta en una serie de principios pedagógicos que orientan la intervención educativa y facilitan el desarrollo progresivo de la responsabilidad personal (esfuerzo, autonomía) y social (respeto, ayuda). Investigaciones previas han demostrado sus mejoras significativas en variables como la responsabilidad personal y social, la conducta prosocial, la empatía, el autocontrol y el clima de convivencia en adolescentes que participan en programas basados en este modelo (Escartí et al. 2010).

La revisión de Sánchez-Alcaraz Martínez et al. (2020), que analiza más de treinta intervenciones basadas en MRPS, concluye que el modelo presenta resultados positivos de forma consistente, independientemente del contexto, la edad de los participantes o el tipo de metodología empleada. Estos autores destacan, además, la especial idoneidad del MRPS para trabajar con población adolescente en riesgo de exclusión social.

Otros estudios han señalado beneficios adicionales en la motivación autodeterminada, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la mejora de comportamientos prosociales en contextos educativos y deportivos (Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019; Carreres-Ponsoda et al., 2021). No obstante, se advierte de la importancia de una implementación rigurosa y contextualizada, los efectos pueden variar en función de la fidelidad al modelo y de las características del grupo (Ochoa Ávalos, 2024).

En conjunto, la literatura científica respalda el MRPS como un modelo pedagógico sólido y eficaz para promover el desarrollo integral de adolescentes, especialmente en contextos de vulnerabilidad social, lo que justifica su elección como marco teórico y metodológico del presente Trabajo de Fin de Grado.

2.4. Meditación

En los últimos años, la meditación y las intervenciones basadas en mindfulness han despertado un notable interés en el ámbito científico y educativo debido a sus potenciales beneficios sobre el bienestar psicológico y la regulación emocional. El mindfulness se define como la capacidad de prestar atención al momento presente de manera intencional y sin juzgar la experiencia (Kabat-Zinn, 1990, 2003). Centrar la mente en el presente, representa una estrategia interesante para reducir la rumiación psicológica, relacionada con las preocupaciones y emociones negativas asociadas al pasado o al futuro. Desde esta perspectiva, la meditación no se concibe únicamente como técnicas de relajación, sino como procesos de entrenamiento atencional y autorregulatorio con implicaciones cognitivas, emocionales y conductuales.

La adolescencia constituye una etapa especialmente sensible para la aplicación de este tipo de intervenciones, debido a los cambios neurobiológicos, emocionales y sociales propios de esta etapa, así como por una mayor vulnerabilidad al estrés, impulsividad y los problemas de regulación emocional (Compas et al., 2017; Orben et al., 2020). La evidencia científica indica que una proporción significativa de adolescentes experimenta dificultades relacionadas con el estrés, la ansiedad o el estado de ánimo, lo que puede interferir en su desarrollo académico, social y personal (Compas et al., 2017). En este contexto, las intervenciones basadas en mindfulness se han propuesto como herramientas complementarias para favorecer el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y afrontamiento adaptativo (Dunning et al., 2019; Gross, 2015).

Diversas revisiones sistemáticas y metaanálisis han analizado los efectos de las intervenciones basadas en mindfulness en población infantil y adolescente. Los resultados sugieren que estas prácticas pueden generar mejoras de magnitud pequeña a moderada, en variables como el estrés, la ansiedad, la depresión, la atención y la regulación emocional, especialmente cuando las intervenciones se adaptan a la edad y el contexto educativo (Zoogman et al., 2015; Dunning et al., 2019; McKeering y Hawng, 2019). La literatura científica disponible sugiere que las intervenciones de mindfulness pueden contribuir a mejor autorregulación

emocional, reducir la impulsividad y favorecer el bienestar psicológico en adolescentes en contextos de vulnerabilidad social (Zenner et al., 2016).

En relación con la regulación emocional, uno de los principales beneficios del mindfulness reside en el fortalecimiento de los procesos de atención y autocontrol. La práctica regular de meditación se asocia con una mayor capacidad para identificar las propias emociones, reducir la reactividad automática ante estímulos estresantes y modular respuestas impulsivas (Gross, 2015; Tang et al., 2015). A nivel neuropsicológico, se ha observado que las prácticas de mindfulness pueden favorecer la activación de redes cerebrales implicadas en el control ejecutivo y la regulación emocional, como el córtex prefrontal medial y el córtex cingulado anterior, que resulta especialmente relevante durante la adolescencia, ya que estos sistemas aún se encuentran en desarrollo (Tang et al., 2016).

Asimismo, algunos estudios han analizado la relación entre mindfulness y conductas de riesgo en adolescentes, observando asociaciones positivas entre la práctica de atención plena y una menor impulsividad, mejor regulación emocional y reducción de comportamientos problemáticos relacionados con el consumo de sustancias u otras conductas desadaptativas (Tang et al., 2016). Aunque estos resultados deben interpretarse con cautela, refuerzan la idea que el mindfulness puede actuar como un factor protector cuando se integra dentro de programas educativos más amplios.

La integración de prácticas de meditación y mindfulness en contextos educativos y socioeducativos se ha llevado a cabo, principalmente, a través de programas estructurados y adaptados a la edad, que combinan ejercicios de respiración consciente, atención al cuerpo, movimientos suaves y espacios de reflexión guiada. Programas como las adaptaciones del Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) para adolescentes han mostrado una adecuada viabilidad y aceptabilidad en contextos escolares y comunitarios, siempre que se ajuste la duración, el lenguaje y las actividades a las características del grupo (Zoogman et al., 2015; Zenner et al., 2014).

No obstante, a partir de los estudios previamente mencionados se observan ciertas limitaciones. Entre ellas destacan la heterogeneidad de los programas, la variabilidad metodológica de los estudios, el tamaño reducido de las muestras y la escasez de investigaciones longitudinales en contextos socio educativos específicos, como los centros de acogida de menores. Por ello, se recomienda que las intervenciones basadas en mindfulness se integren como un recurso complementario dentro de programas educativos estructurados, y no como una intervención aislada, priorizando un enfoque pedagógico, experiencial y contextualizado.

En este sentido, la combinación de prácticas de meditación y mindfulness con la actividad físico-deportiva se presenta como una estrategia especialmente adecuada para adolescentes. La actividad física proporciona un entorno motivante y relacional, mientras que el mindfulness favorece la toma de conciencia corporal, emocional y el bienestar psicológico de los jóvenes, reforzando los procesos de aprendizaje sociales y emocionales (Lubans et al., 2016; Tang et al., 2015).

Por todo lo anterior, el presente Trabajo de Fin de Grado se apoya en la evidencia científica que respalda el uso del mindfulness y la meditación como herramientas educativas complementarias, especialmente cuando se integran dentro de programas de actividad físico-deportiva con una clara orientación pedagógica y social. Su incorporación junto al MRPS permite abordar de manera conjunta el desarrollo de valores personales y sociales, la autorregulación emocional y el bienestar psicológico en adolescentes en riesgo de exclusión social.

3. INTERVENCIÓN

3.1. Participantes

La intervención se llevó a cabo en un centro de acogida de menores situado en Elche. Se trata de un recurso residencial de protección destinado en situación de guarda o tutela administrativa, que ofrece atención integral orientada a la protección, el desarrollo personal y la integración social de los menores.

El grupo estuvo compuesto inicialmente por seis adolescentes, dos chicas y cuatro chicos, con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años. Tras las tres primeras sesiones, dos de los participantes de mayor edad abandonaron el programa debido a problemas de comportamiento y por decisión del centro. En esa misma semana se incorporaron al programa cuatro nuevos participantes, por lo que finalmente el grupo quedó compuesto por ocho adolescentes ($M = 13,1$; $DT = 2,5$) con edades comprendidas entre los 10 y 17 años, de los cuales tres eran chicas y cinco chicos.

Todos ellos procedían de contextos familiares caracterizados por situaciones de desestructuración, abandono, maltrato o vulnerabilidad social. Como parte de su proceso de integración, los menores residentes en el centro asisten con normalidad al colegio o instituto correspondiente, contando además con apoyo escolar dentro del propio centro.

En relación con sus características generales, el grupo presentaba una práctica físico-deportiva heterogénea. Algunos participantes realizaban actividad física en horario extraescolar de manera regular (boxeo, fútbol, natación, fitkid), mientras que otros mostraban una baja adherencia a la práctica estructurada y hábitos poco activos. Asimismo, se identificaron dificultades relacionadas con la regulación emocional, la impulsividad y la motivación académica. Estas características fueron consideradas en el diseño del programa, adaptando las actividades a las necesidades sociales, emocionales y evolutivas del grupo.

La participación en el programa fue voluntaria y contó con la autorización de la dirección del centro.

3.2. Descripción del programa

La intervención se llevó a cabo en las instalaciones del centro de menores principalmente, dónde había una pista polideportiva al aire libre, un espacio exterior amplio sin edificar y una sala interior con máquinas y material de musculación básico. Además, se utilizó la sala de lucha del Palacio de Deportes de la Universidad Miguel Hernández para la realización de las sesiones de judo y una pista deportiva al aire libre de esta misma universidad.

El programa se implementó del 9 de febrero al 27 de mayo, con una frecuencia de dos sesiones semanales. Las sesiones se llevaron a cabo los lunes en horario de 16:00 a 17:30 horas y los miércoles de 16:00 a 17:00 horas.

Antes de comenzar con la intervención, tuve una reunión con el tutor académico y la directora del centro, quien me explicó las características de los participantes y me mostró las instalaciones y el material del que disponían en el centro.

El programa de intervención se diseñó tomando como base el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) de Hellison (2011), utilizando la actividad físico-deportiva como medio para el desarrollo progresivo de valores personales y sociales. La estructura del programa siguió los cinco niveles del modelo (respeto, esfuerzo y participación, autonomía, liderazgo y ayuda a los demás, y transferencia), organizando las sesiones de manera secuencial a lo largo del periodo de intervención.

NIVELES	ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN
1 Respeto por los derechos y sentimientos de los demás	Dinámicas grupales	9 y 11 febrero
	Rugby (adaptado a superficie dura)	16 y 18 febrero
	Judo	23 y 25 febrero
2 Esfuerzo y Participación	Entrenamiento de fuerza	2, 4, 9 y 11, 16 marzo
	Sensibilización personas con discapacidad	18 marzo
3 Autonomía	Ultimate frisbee	23 y 25 marzo
	Orientación	30 marzo y 1 abril
4 Liderazgo y Ayuda a los demás	Actividades anteriores con asignación de roles, enseñanza recíproca	20, 22, 27 y 29 de abril
5 Transferencia	Planteamiento de diferentes situaciones laborales y sociales	4 y 6 de mayo

Nivel 0 – Inicio Programa

La primera semana se destinó a conocer al grupo y a observar su nivel inicial. Durante las sesiones se realizaron dinámicas de presentación, juegos cooperativos y actividades motrices que permitieron observar las relaciones que se establecían entre ellos, su comportamiento y su competencia a nivel motriz. Se plantaron retos cooperativos como el traslado de un balón en grupo o el desplazamiento por la pista utilizando únicamente dos esterillas. Esto permitió trabajar aspectos como la cooperación, la comunicación y la capacidad de organización grupal y la toma de decisiones.

Esta semana inicial se utilizó principalmente para establecer las normas de funcionamiento que regirían todo el programa (Anexo 1). Dichas normas se introdujeron a través de los retos cooperativos mencionados anteriormente, de forma que los propios adolescentes reflexionaran sobre la importancia del respeto, la cooperación y la convivencia durante las sesiones. Una vez consensuadas, todos firmaron un documento de compromiso con su cumplimiento. Esta es una estrategia habitual en los programas basados en el MRPS, ya que favorece el compromiso y la implicación de los participantes (Fernández-Gavira et al., 2018).

Durante el primer día se observaron algunas actitudes de rechazo hacia determinadas actividades, comportamientos pasivos y actitudes desafiantes. Sin embargo, dos de las participantes mostraron desde el inicio una actitud más participativa y respetuosa.

Nivel 1 – Respeto

Durante esa fase inicial se trabajó la creación de un clima seguro y de confianza, promoviendo el respeto por los derechos y sentimiento de los demás. Las actividades realizadas en este nivel fueron rugby adaptado a superficie dura y judo, a través de estas sesiones se abordó el autocontrol, el respeto a las normas y la gestión del contacto físico.

Para introducir el deporte de rugby, se comenzó con actividades de familiarización, como *el juego de los diez pases*, utilizando inicialmente un balón esférico, con el objetivo principal de favorecer la ocupación de espacios y la cooperación. Posteriormente, se introdujo el balón de rugby y se evolucionó hacia situaciones más reales de juego incorporando normas como la participación obligatoria de todos los miembros del equipo en la jugada. Finalmente, se llegó a una forma de rugby modificado en la que se incluyó la dinámica del pañuelo, reduciendo el nivel de contacto físico y reforzando el control conductual.

En la primera sesión de rugby se observaron algunos comportamientos agresivos y de bajo autocontrol. Estas situaciones se aprovecharon como oportunidades educativas deteniendo la actividad para reflexionar con el grupo y reforzar el respeto hacia las normas y los compañeros.

En cuanto a las sesiones de judo, se trabajó tanto el aprendizaje técnico como la comprensión del respeto como valor fundamental de esta disciplina. Se explicó el ceremonial del judo, donde lo primero a realizar es el saludo como muestra de respeto, hacia el espacio, el deporte y el compañero. Posteriormente, se trabajó el agarre (*kumikata*), realizando desplazamientos por parejas en los que uno de los participantes guiaba al otro manteniendo el agarre. Esta dinámica permitió reforzar la idea de responsabilidad compartida, ya que quien guiaba (*tori*) debía velar por la seguridad de su compañero (*uke*).

También se practicaron caídas básicas para después poder realizar la técnica de *o-soto-otoshi*, explicando también la importancia de cuidar al compañero durante toda la acción. Se insistió en la necesidad de mantener el agarre de la manga como forma de seguridad.

En la primera de ellas el comportamiento no fue del todo adecuado, ya que algunos participantes interrumpían el desarrollo de la sesión. Sin embargo, en la segunda sesión se observó un mejor comportamiento general, mostrando mayor respeto por los turnos de palabra, más atención y participaron.

Nivel 2 – Esfuerzo y participación

En este segundo nivel se promovió la implicación activa y la perseverancia a través de sesiones de entrenamiento de fuerza y actividades de sensibilización hacia las personas con discapacidad.

En las sesiones de entrenamiento de fuerza se utilizó una estructura sencilla basada en el modelo de CFSC (Certified Functional Strength Coach) credo por Michel Boyle (Boyle, 2016), organizado en diferentes bloques (movilidad, activación, potencia, dos bloques de fuerza y acondicionamiento). Se seleccionó este con el objetivo de que los participantes pudieran, en un futuro, diseñar sus propias sesiones y desarrollar las capacidades físicas necesarias para entrenar de forma autónoma. Tras las explicaciones diarias en cada sesión de la estructura de los entrenamientos y su puesta en práctica, la última sesión fue diseñada por los propios participantes. Se pretendía fomentar los valores de este nivel (el esfuerzo y la participación) y avanzar progresivamente hacia el siguiente nivel (la autonomía).

Las sesiones de entrenamiento de fuerza tuvieron una buena acogida. Aunque al inicio algunos participantes mostraron reticencias, tras explicar los objetivos del entrenamiento y los beneficios de este, la actitud mejoró y el grupo mostró una mayor implicación y esfuerzo.

Para finalizar este nivel, se realizó una sesión de sensibilización hacia las personas con discapacidad, centrada principalmente en la discapacidad visual y física. A través de diferentes actividades como desplazamientos guiados por parejas o juegos adaptados con normas modificadas, los participantes pudieron experimentar algunas de las dificultades a las que se enfrentan estas personas en su vida diaria.

A raíz de experimentar estas dificultades diarias y mostrarles deportistas paralímpicos se reflexionó sobre la importancia del esfuerzo, empatía y la inclusión y les ayudó a descubrir

referentes de esfuerzo y superación personal. A su vez, esto sirvió a los participantes del programa para ser agradecidos con sus posibilidades físicas y promover este esfuerzo y superación personal de cada uno.

Nivel 3 – Autonomía

En esta etapa se fomentó la autodirección mediante actividades como el ultimate frisbee y la orientación, que requerían la toma de decisiones, la organización y la asunción de responsabilidad individual dentro del grupo.

Una de las características principales del ultimate frisbee es el autoarbitraje, motivo por el cual se seleccionó este deporte para trabajar el nivel 3. En este contexto, los propios participantes debían tomar decisiones de forma autónoma y responsable, respetando las normas del deporte y el denominado *espíritu de juego*. Se realizaron sesiones progresivas, comenzando con ejercicios para el aprendizaje de los pases y la comprensión de normas, y finalizando con situaciones reales de juego.

Uno de los aspectos más relevantes trabajados fue al *espíritu de juego* (Anexo 2), considerado la base de este deporte. Para resaltar su importancia, al final del partido los equipos debían realizar una valoración del espíritu de juego del equipo contrario, asignando una puntuación que posteriormente se sumaba a los puntos obtenidos en el marcador. Así, comprendieron que lo más importante no era ganar el partido, sino respetar las normas, al rival y al propio juego.

En cuanto a las sesiones de orientación, la primera de ellas se realizó en la pista polideportiva del centro. En esta sesión se trabajó la talonación, entendida como la realización de desplazamientos mediante un número determinado de pasos en direcciones concretas. Por ejemplo, se les planteaban consignas como “dos pasos al norte y uno al oeste”, y debían identificar a qué país llegaban siguiendo dichas indicaciones.

La segunda sesión consistió en una carrera de orientación desarrollada por toda la zona exterior del centro. Se proporcionó a cada grupo un mapa del centro y, a partir de este, cada equipo escondió cuatro conos de un color específico y marcó su localización en el mismo. Una vez completada esta fase, los grupos intercambiaron sus mapas. A partir del plano recibido, debían localizar los conos escondidos por sus compañeros.

Nivel 4 – Liderazgo y ayuda a los demás

Durante esta fase se introdujo la asignación de roles dentro de las actividades, así como dinámicas de enseñanza recíproca, con el objetivo de favorecer la empatía, la responsabilidad compartida y el liderazgo positivo dentro del grupo.

Una de las actividades principales desarrolladas en este nivel fue la práctica de fútbol, seleccionada debido al alto interés mostrado por los participantes. Esta actividad se adaptó con el fin de fomentar el liderazgo y la ayuda entre iguales. Para ello se organizaron parejas en las que un participante con mayor experiencia debía guiar y apoyar a otro con menor nivel, asumiendo un rol de liderazgo positivo.

Posteriormente, en la situación de juego, se formaron equipos compuestos por dos parejas y se establecieron normas como la obligatoriedad de que todas las personas del mismo equipo tocaran el balón antes de marcar y la puntuación doble de los goles anotados por las participantes con menor nivel. Estas adaptaciones favorecieron la participación, la cooperación y el desarrollo de conductas de ayuda dentro del grupo.

Nivel 5 – Transferencia

Este nivel se abordó de forma transversal durante todo el programa. En las sesiones se aprovecharon diferentes situaciones para relacionar los aprendizajes adquiridos en el contexto deportivo con la vida diaria. Se trató de concienciar a los participantes sobre la importancia de los valores trabajados, haciéndoles ver que estos resultan fundamentales en cualquier contexto de sus vidas (centro educativo, convivencia en el propio centro de acogida de menores, en sus relaciones sociales y familiares o futuro laboral) y que deben trabajar en ello siempre.

Un primer ejemplo de transferencia se observó en el establecimiento de normas durante la primera sesión. En estas primeras sesiones algunos adolescentes llegaban tarde o interrumpían a sus compañeros, situaciones que se aprovecharon para reflexionar sobre la importancia del respeto, la responsabilidad y la convivencia grupal. Como resultado, se observó una mejora progresiva tanto en la puntualidad como en la forma de afrontar los conflictos, aspecto que también fue señalado por las educadoras del centro.

Asimismo, durante una de las sesiones de las de entrenamiento de fuerza, tres de los participantes interrumpían de forma constante las explicaciones hablando entre ellos. Ante esta situación, se optó por detener la explicación y esperar en silencio, permitiendo que el propio grupo reflexionara sobre lo ocurrido. Fue entonces cuando una de las participantes riñó a sus compañeros haciéndoles ver que su comportamiento suponía una falta de respeto. A partir de este momento, se observó una mejora en la escucha activa y en el respeto hacia las explicaciones, lo que evidenció una transferencia progresiva de los valores trabajados.

En cuanto al esfuerzo, se indicó la importancia de mantener una actitud constante incluso ante tareas que no resultaban motivantes. A lo largo del programa, algunos participantes mostraban inicialmente rechazo hacia determinadas actividades, pero progresivamente fueron comprendiendo que el esfuerzo es clave para mejorar, tanto en el ámbito físico como en otros contextos de la vida diaria, como los estudios o el acceso a un futuro empleo.

Respecto a la autonomía, se trabajó la toma de decisiones y la capacidad de desenvolverse de forma independiente. A través de actividades como el diseño de sesiones de entrenamiento o la resolución de tareas sin supervisión constante, se trató de que los participantes entendieran la importancia de ser capaces de valerse por sí mismos en su día a día, tomando decisiones responsables en diferentes situaciones personales, académicas y sociales.

Por otro lado, en relación con la ayuda a los demás, se fomentó la importancia de colaborar, apoyar y actuar como miembros positivos dentro de un grupo. Se reflexionó sobre cómo ayudar a otros no solo mejora el funcionamiento del grupo, sino que también fortalece las relaciones sociales favoreciendo un entorno más positivo. Este aprendizaje se trasladó a su convivencia diaria en el centro, donde las educadoras señalaron mejoras en la cooperación y en la forma de relacionarse entre ellos.

Además, a lo largo de todo el programa se trató de concienciar al grupo sobre la importancia del deporte y el ejercicio físico, así como sobre hábitos del día a día y alimentación. En este sentido, uno de los objetivos principales del programa fue promover la adopción de un estilo de vida activo y hábitos saludables y sostenibles en el tiempo.

Práctica de Meditación

De forma complementaria, se integraron prácticas breves de meditación y atención plena dentro de las sesiones, con el objetivo de reforzar la autorregulación emocional, el manejo del estrés y la impulsividad, la conciencia corporal y la transferencia de aprendizajes, en coherencia con la fundamentación teórica expuesta previamente.

Progresión del programa de Meditación

FASES	OBJETIVO PRINCIPAL	TIEMPO
Inicio	Tomar contacto con la respiración y el cuerpo	5 – 7 min.
Desarrollo	Sostener la atención y reconocer emociones	7 – 9 min.
Consolidación	Tener mayor autonomía, reflexión y transferencia	9 – 12 min.

Diseño del programa por Niveles del MRPS

NIVEL 1 - RESPETO			
SESIONES: Dinámicas, Rugby, Judo (FEBRERO)			
Objetivo de la práctica de meditación: Empezar a tomar consciencia de uno mismo y del grupo.			Tiempo: 5 – 7 min.
Tipo de prácticas	<u>Respiración consciente básica</u> (inspiraciones y espiraciones lentas guiadas, prestando atención al aire que entra y sale del cuerpo).	<u>Relajación corporal guiada</u> (movilización suave y toma de conciencia de las diferentes partes del cuerpo, acompañada de consignas para liberar la tensión acumulada).	<u>Atención al entorno</u> (escucha consciente de los sonidos del entorno, percepción del viento, la temperatura o el contacto del cuerpo con el suelo).
Rol de la docente	Guía constante, lenguaje sencillo, sin silencios prolongados.		

NIVEL 2 - ESFUERZO			
SESIONES: Entrenamiento de fuerza y Sensibilización Discapacidad (MARZO)			
Objetivo de la práctica de meditación: Aumentar la capacidad de sostener la atención e introducir la observación de sensaciones internas asociadas al esfuerzo físico.			Tiempo: 5 – 7 min.
Tipo de prácticas	<u>Respiración guiada con conteo sencillo</u> (seguir el ritmo respiratorio mediante conteos simples, por ejemplo, inspirar en 3 segundos y espirar en 3 segundos).	<u>Escaneo corporal</u> más detallado (recorrido atencional por diferentes zonas corporales para identificar sensaciones de cansancio, activación o tensión tras el ejercicio).	<u>Reconocimiento del esfuerzo</u> (reflexión guiada sobre el esfuerzo realizado durante la sesión, las sensaciones corporales percibidas y la satisfacción asociada a la superación personal).
Rol de la docente	Introducir breves silencios. Normalizar distracciones.		

NIVEL 3 - AUTONOMÍA			
SESIONES: Ultimate frisbee y Orientación (MARZO-ABRIL)			
Objetivo de la práctica de meditación: Fomentar la autorregulación y desarrollar conciencia corporal sin guía constante.			Tiempo: 7 – 9 min.
Tipo de prácticas	<u>Respiración autónoma</u> (realizar la respiración de forma individual sin guía constante, utilizando el ritmo que cada participante considere más adecuado para recuperar la calma).	<u>Conciencia corporal</u> posterior al ejercicio (identificar de forma autónoma sensaciones corporales tras la actividad, como fatiga, activación muscular, respiración acelerada o sensación de bienestar)	<u>Visualización sencilla</u> (imaginarse en un entorno tranquilo y seguro, como una playa, un bosque o una montaña, centrando la atención en los detalles sensoriales de ese lugar).
Rol de la docente	Guía inicial y retirada progresiva.		

NIVEL 4 – LIDERAZGO Y AYUDA A LOS DEMÁS			
SESIONES: Asignación de Roles y Enseñanza recíproca (ABRIL)			
Objetivo de la práctica de meditación: Desarrollar la conciencia emocional y la empatía, favoreciendo la perspectiva y el reconocimiento del impacto personal en el grupo.			Tiempo: 7 – 9 min.
Tipo de prácticas	<u>Respiración autónoma</u> (uso autónomo de la respiración para recuperar la calma antes de asumir un rol de liderazgo o ayudar a un compañero).	<u>Identificación de emociones presentes en las actividades</u> (reconocer emociones surgidas durante la ayuda, cooperación o el liderazgo, como frustración, satisfacción, orgullo o empatía)	<u>Visualización de situaciones empoderantes</u> (imaginarse ayudando con éxito a un compañero, resolviendo un conflicto o liderando al grupo de forma positiva y respetuosa).
Rol de la docente	Promover la reflexión interna.		

NIVEL 5 - TRANSFERENCIA			
SESIONES: Planteamiento de diferentes situaciones laborales y sociales (MAYO)			
Objetivo de la práctica de meditación: Integrar las habilidades desarrolladas a lo largo del programa y favorecer su transferencia a situaciones de la vida cotidiana.			Tiempo: 9 – 12 min.
Tipo de prácticas	<u>Meditación integrada</u> (práctica final que combina respiración consciente, revisión corporal, identificación emocional y observación de pensamientos)	<u>Identificación de emociones presentes en el día a día</u> (reconocer emociones que aparecen en situaciones habituales, como conflictos con compañeros, discusiones)	<u>Visualización de situaciones reales</u> (colegio, relaciones, conflictos, etc.) (imaginar cómo aplicar la respiración, el autocontrol y la toma de perspectiva en contextos cotidianos, como un conflicto en el

	relacionados con experiencias del día a día).	con educadoras, frustración académica o nerviosismo antes de una actividad)	centro, una discusión en una clase, una situación familiar tensa o una futura entrevista laboral).
Rol de la docente	Guiar la reflexión sobre cómo aplicar las estrategias de respiración, conciencia corporal y regulación emocional a situaciones de su vida cotidiana.		

Esta propuesta de integración de la meditación dentro de un programa basado en el MRPS permite trabajar de forma conjunta el desarrollo personal, social y emocional de los participantes, reforzando los objetivos de la intervención.

4. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Con el fin evaluar de forma profunda el impacto del programa en cada uno de los participantes, la experiencia vivida durante el programa y la percepción de los cambios producidos a nivel personal y social, se emplearon dos fuentes de información cualitativa.

La primera fuente de información fue un **diario de investigación** en el que la persona encargada de desarrollar el programa anotó cualquier evento o conversación que fuera de interés para los objetivos del estudio, ya fuera durante el desarrollo de las sesiones, en los encuentros grupales de reflexión al final de las sesiones con las y los adolescentes, o en las conversaciones periódicas con las educadoras y educadores del centro.

La segunda fuente de información procedió de las **entrevistas semiestructuradas** que se realizaron a cada uno de los participantes en el programa. Se presenta como anexo 3 el guion de esta entrevista. Durante las entrevistas se animó a los participantes a responder con sinceridad, explicando que no existían respuestas correctas o incorrectas y que podían expresar libremente sus opiniones. También se entrevistó a algunas educadoras del centro. El guion de estas últimas entrevistas se presenta como anexo 4.

El análisis de los datos cualitativos se realizó a través de un análisis convencional de contenido, siguiendo un razonamiento inductivo (Hsieh y Shannon, 2005). Tras realizar la transcripción se leyó varias veces lo transcrito para poder tener un esquema general de la información, mientras se realizó una codificación de frases y/o párrafos del texto que representaban ideas clave. Estos códigos se clasificaron en un sistema de categorías y subcategorías relacionado con el objetivo principal de la evaluación. Este sistema de categorías sirvió de base para la redacción del siguiente apartado de resultados.

4.1. Resultados

Los resultados se presentan organizados por categorías temáticas e incluyen citas textuales de los participantes con el fin de ilustrar las percepciones y experiencias expresadas durante las entrevistas. Todos los nombres utilizados en este documento son pseudónimos.

Motivación y valoración general del programa

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas muestran una valoración muy positiva del programa por parte de los participantes. De forma general, todos manifestaron haber disfrutado de la experiencia y afirmaron que volverían a participar, lo que refleja un alto grado de satisfacción e implicación.

En relación con las actividades, se observó una gran diversidad en las preferencias, destacando especialmente aquellas más novedosas como el judo, el ultimate frisbee y la orientación.

Cabe destacar también la valoración positiva de las prácticas de respiración y atención plena, ya que algunas participantes señalaron que “la respiración” fue una de las actividades que más les gustó.

Desarrollo de la responsabilidad personal y social

En relación con el desarrollo de los valores del MRPS, los participantes coincidieron en que aspectos como el respeto, la ayuda, la cooperación y el esfuerzo estuvieron presentes a lo largo del programa. No obstante, algunos reconocieron que en determinadas ocasiones no siempre mostraron la implicación adecuada, lo que refleja una toma de conciencia sobre su propio comportamiento.

En cuanto a la ayuda entre iguales, la mayoría de los participantes identificaron situaciones concretas en las que habían recibido o proporcionado apoyo. A continuación, se muestran algunas citas literales de las entrevistas:

- Hugo: “yo ayudé a Maynor en los pases de ultimate porque no le salía”.
- Dani: “recuerdo que Héctor me ayudó a levantarme del suelo cuando mi hermano me tiró”.
- Susana: “como llegaba tarde a los entrenamientos de fuerza, Arabia y María me explicaban los que estaban haciendo y dónde me tenía que poner”.

En relación con la convivencia, la mayoría de los participantes indicó que su relación diaria en el centro se mantuvo similar, aunque algunos señalaron una ligera mejora.

Regulación emocional y efectos de la práctica de meditación

En relación con la regulación emocional, los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los participantes percibieron efectos positivos derivados de las prácticas de respiración y atención plena realizadas durante el programa.

Varios participantes señalaron que estas técnicas les habían resultado útiles en situaciones de nerviosismo, estrés o enfado en el día a día. Asimismo, se observó que algunos de los participantes comenzaron a aplicar estrategias fuera del contexto de las sesiones, utilizándolas en momentos concretos del día a día o antes de dormir. Se muestran a continuación algunos comentarios dichos por los participantes en las entrevistas realizadas:

- Hugo: “he hecho respiraciones antes de dormir, porque me cuesta mucho y noto que me relaja y me duermo antes”.
- Marta: “hago unas cuantas respiraciones antes de los exámenes para bajar los nervios”.
- Asia: “me ayuda respirar cuando me cabreo con mi hermana”.

Sin embargo, se apreciaron diferencias individuales en la interiorización de estos aprendizajes. Mientras que algunos participantes identificaban claramente su utilidad, otros mostraban dificultades para reconocer sus emociones o concretar en qué situaciones podían aplicar estas técnicas. Hubo una participante en concreto con una alta implicación en la práctica de meditación y destacó que las técnicas de respiración es lo que más le había ayudado de todo el programa, percibiendo además mejoras en su concentración y atención. Esta participante decía lo siguiente en su entrevista:

- Susana: “No sabía nada sobre la meditación y me ha gustado mucho saber cómo se hace, porque desde que lo empezamos a hacer contigo lo he hecho en mi día a día y me ayuda mucho a controlar el estrés”. Además, desde que hago la meditación noto que me cuesta menos estudiar”.

En cuanto a estos últimos aspectos, excepto la participante en cuestión, la mayoría del grupo no percibió cambios significativos en la atención o concentración.

Transferencia a la vida diaria

En relación con la transferencia de aprendizajes adquiridos, los participantes identificaron diferentes aspectos del programa que consideraban útiles para su vida diaria. Entre ellos, destacaron tanto aprendizajes relacionados con la práctica físico-deportiva como en el desarrollo personal y emocional.

En el ámbito deportivo, algunos participantes señalaron la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, como el aprendizaje de deportes desconocidos hasta el momento. En este sentido, se mencionaron actividades como el judo, el ultimate frisbee y la orientación.

Por otro lado, varios participantes destacaron la interiorización de valores personales y sociales trabajados durante el programa. En este sentido, la mayoría afirmaron que lo más importante que habían aprendido era el respeto y la ayuda a los demás, mientras que otros señalaron la utilidad de las técnicas de respiración como herramienta para su día a día.

Asimismo, todos los participantes coincidieron en que los aprendizajes adquiridos durante el programa podrían resultarles útiles en el futuro, tanto en su vida personal como en otros contextos. Además, todos manifestaron que volverían a participar en un programa similar.

Observaciones de las educadoras y los educadores del centro

Desde la perspectiva del equipo educativo, el programa fue valorado de forma positiva en cuanto a su planteamiento y objetivos. No obstante, señalaron que la participación de los adolescentes fue irregular, ya que, en algunas sesiones mostraron implicación, pero en otras no mostraron una conducta adecuada.

En relación con los valores trabajados, el equipo educativo indicó que se produjeron ciertas mejoras, especialmente en el respeto y la ayuda a los demás, aunque no fueron muy significativas ni constantes en todos los participantes.

En cuanto a las relaciones sociales, no se observaron cambios relevantes en la convivencia diaria del centro, manteniéndose en términos generales similares a la situación previa de la intervención.

Respecto a la regulación emocional, el equipo educativo percibió una mejora en algunos participantes, destacando el uso de la respiración como estrategia para controlar la impulsividad en determinadas situaciones. Esta estrategia la destacaron como una de las de mayor impacto y transferencia del programa. Algunos ejemplos que comenta el quipo educativo en las entrevistas son los siguientes:

- Marc: “Hemos notado que María y Arabia (hermanas), cuando discuten, ya no reaccionan igual que antes. Sobre todo, María se suele apartar a respirar y luego hablan más tranquilas”.
- Ana: “Maynor controla algo mejor su impulsividad. Cuando se enfada no reacciona a la primera como solía hacerlo, intenta parar, respirar y pensar antes de reaccionar, aunque todavía le cuesta hacerlo siempre”.
- Andrea: “En general hemos notado algo de mejora en cómo reaccionan ante los enfados. Es verdad que la que más vemos realizar meditación es a Sara y creemos que le está viniendo muy bien para conectar con ella misma y gestionar su estrés”.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Los resultados del presente Trabajo Final de Grado permiten extraer una serie de conclusiones en relación con la aplicación del MRPS combinado con prácticas de meditación en un contexto de intervención socioeducativa.

En primer lugar, el programa mostró una buena aceptación por parte de los participantes, quienes valoraron de forma positiva la mayoría de las actividades y manifestaron su disposición a repetir una experiencia similar. Este aspecto pone de manifiesto la importancia de diseñar propuestas variadas, dinámicas y adaptadas a los intereses del grupo para favorecer la motivación y participación.

En relación con el desarrollo de valores, se observaron algunas mejoras, especialmente en aspectos como el respeto y la ayuda entre iguales, y en menor medida en el esfuerzo. Para que estas mejoras fueran más homogéneas y constantes en todos los participantes, serían necesarias intervenciones más prolongadas para consolidar estos aprendizajes y favorecer su transferencia a la vida diaria.

En cuanto a la regulación emocional, los resultados sugieren que la inclusión de prácticas de respiración y atención plena puede contribuir al desarrollo de estrategias básicas de autocontrol, especialmente en situaciones de nerviosismo o impulsividad. Aunque su impacto parece depender en gran medida del grado de implicación individual, observándose mayores beneficios en aquellos participantes que mostraron una mayor adherencia a la práctica.

En conjunto, estos resultados refuerzan la utilidad del MRPS como modelo pedagógico adecuado para trabajar el desarrollo personal y social en adolescentes en riesgo de exclusión social, así como el potencial del mindfulness como herramienta complementaria para favorecer la autorregulación emocional.

Desde una perspectiva aplicada, este trabajo pone de manifiesto la importancia de integrar intervenciones socioeducativas que combinen actividad física y desarrollo emocional, especialmente en contextos de protección de menores. Asimismo, se destaca la importancia del trabajo multidisciplinar en este tipo de intervenciones. La coordinación entre el equipo educativo, el ámbito escolar y las actividades socioeducativas resulta fundamental para promover los valores del MRPS y promover un desarrollo integral.

A nivel personal, la implementación del programa ha supuesto una experiencia de aprendizaje significativa, permitiendo comprender las dificultades y particularidades del trabajo en contextos de vulnerabilidad social. Además, ha favorecido el desarrollo de habilidades como la adaptación, la creatividad, la paciencia y la empatía, aspectos claves para la intervención socioeducativa con adolescentes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carreres-Ponsoda, F., Escartí, A., Jimenez-Olmedo, J. M., & Cortell-Tormo, J. M. (2021). Effects of a Teaching Personal and Social Responsibility Model Intervention in Competitive Youth Sport. *Frontiers in psychology*, 12, 624018. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624018>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E. y Thigpen, J. C. (2017). Afrontamiento, regulación emocional y psicopatología en la infancia y la adolescencia: Un metaanálisis y una revisión narrativa. *Psychological Bulletin*, 143 (9), 939-991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Contreras-Montero, B. (2020). Una revisión del concepto de exclusión social y su aplicación a la sociedad española tras la crisis económica mundial. Una visión de proceso. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 10(19), 3-24. <https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v10i19.13582>
- Dunning, DL, Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J. y Dalgleish, T. (2019). Revisión de investigación: Los efectos de las intervenciones basadas en mindfulness en la cognición y la salud mental en niños y adolescentes: un metaanálisis de ensayos controlados aleatorizados. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244-258. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>
- EAPN-ES. (2025). XV Informe: *El estado de la pobreza en España 2025*. Seguimiento de indicadores de la Agenda UE 2030. European Anti-Poverty Network – España.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Marín, D. (2010). Aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social Docente de Hellison en Educación Física para Mejorar la Autoeficacia en Adolescentes en Riesgo de Abandono Escolar. *Revista Española de Psicología*, 13(2), 667–676. <https://doi.org/10.1017/S113874160000233X>
- Eurostat. (2025). *People at risk of poverty or social exclusion in the EU*. European Commission.
- Fernández-Gavira, J., Jiménez-Sánchez, M. B., y Fernández-Truan, J. C. (2018). Deporte e inclusión social: aplicación del programa de Responsabilidad Personal y Social en adolescentes. *Revista de Humanidades*, 34, 39-58. <https://doi.org/10.5944/rdh.34.2018.19209>
- Gross, J.J. (2015). Regulación emocional: Estado actual y perspectivas futuras. *Psychological Inquiry*, 26 (1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3ed.). Human Kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations. *Quest*. 54(4), 292-307. <https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491780>
- Hsieh, H.F., y Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2(8), e356-e366. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4)
- Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Encuesta de condiciones de vida (ECV). Año 2024: Resultados definitivos* (Nota de prensa, 13 de febrero de 2025).
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Delacorte Press.

- Kabat-Zinn, J. (2003). Intervenciones basadas en mindfulness en contexto: Pasado, presente y futuro. *Psicología Clínica: Ciencia y Práctica*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Lubans, D. R., Richards, J., Hillman, C. h., Faulkner, G., Beauchamp, M. R., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J. J., Raine, L. B., y Biddle, S. J. H. (2016). Actividad física para la salud cognitiva y mental en los jóvenes: una revisión sistemática de los mecanismos. *Pediatrics*, 138(3), e20161642. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642>
- Manzano-Sánchez, D., y Valero-Valenzuela, A. (2019). Implementación de un programa basado en modelos para promover la responsabilidad personal y social y sus efectos en la motivación, las conductas prosociales, la violencia y el clima de aula en educación primaria y secundaria. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 16 (21), 4259. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214259>
- Martinek, T., Schilling, T. y Johnson, D. (2001). Transferencia de la responsabilidad personal y social de los jóvenes marginados al aula. *The Urban Review*, 33, 29–45. <https://doi.org/10.1023/A:1010332812171>
- McKeering, P., Hwang, YS. (2019). Una revisión sistemática de intervenciones escolares basadas en la atención plena con adolescentes jóvenes. *Mindfulness*, 10(4), 593–610. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0998-9>
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. y Posner, M. (2015). La neurociencia de la meditación consciente. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Tang, Y. Y., Tang, R. y Posner, M. (2016). La meditación de atención plena mejora la regulación de las emociones y reduce el abuso de drogas. *Dependencia de Drogas y Alcohol*, 163, S13-S18. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2015.11.041>
- Tezanos, J. F. (2002). Desigualdad y exclusión social en las sociedades tecnológicas. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 35, 35-54.
- Ochoa-Ávalos, M., Gutiérrez-Higuera, T., Ceballos-Gurrola, O., & Enríquez-Reyna, M. C. (2024). Efectos de la educación física basada en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social. Análisis en adolescentes mexicanos. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 11(1), 1-20. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.1.10903>
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. -J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634-640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)
- Sánchez-Alcaraz Matínez, B. J., Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Ramírez, C., Valero-Valenzuela, A., & Gómez-Marmol, A. (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: Revisión bibliográfica. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 755-762.
- Santana Vega, L. E., Alonso Bello, E., & Feliciano García, L. (2017). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 61–75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18800>
- Van der Veken, K., Lauwerier, E., & Willems, S. (2020). "To mean something to someone": sport-for-development as a lever for social inclusion. *International journal for equity in health*, 19(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s12939-019-1119-7>

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., and Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T. y Miller, L. (2015). Intervenciones de mindfulness con jóvenes: un metaanálisis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>



7. ANEXOS

Anexo 1. Normas del programa

Puntualidad	Llegar puntual a las sesiones
Ropa deportiva	Acudir con ropa deportiva a las sesiones
Pelo largo recogido	Recogerse el pelo para evitar accidentes
Pulseras, collares, anillos	Quitarse los accesorios que puedan causar daño
Material	Cuidar el material, no golpearlo y ayudar a recoger
Responsabilidad personal	Cumplir con tu compromiso de realizar la sesión
Respeto mutuo	Tratar al resto con respeto, tolerancia y empatía
Comunicación efectiva	Escuchar activamente, expresarse de forma respetuosa
Gestión de conflictos	Abordar los conflictos con comunicación de forma pacífica
Ambiente seguro	Contribuir a mantener un entorno seguro y ayuda a los demás



Anexo 2. Espíritu de juego del Ultimate Frisbee

Hoja de calificación del Espíritu de Juego

El espíritu de juego es una parte fundamental del Ultimate Frisbee (en playa). Por eso, esta hoja de calificación ha sido diseñada con el objetivo de educar a los equipos en el Espíritu de Juego y ayudar a los mismos a entender y mejorar su desempeño en el campo en términos de Espíritu.

El equipo completo debe estar involucrado en el proceso de puntuación del equipo al cual se está calificando! Para determinar el puntaje del Espíritu de Juego del equipo contrario, simplemente haga un círculo alrededor de la puntuación que considere apropiada en cada uno de los 5 criterios dados. Luego sume los puntos y escriba el resultado al final de la hoja.

Nombre de nuestro equipo	Nombre del equipo contrario	Día				
--------------------------	-----------------------------	-----	--	--	--	--

	0 puntos	1 punto cada uno	2 puntos cada uno	3 puntos cada uno	4 puntos cada uno
--	----------	------------------	-------------------	-------------------	-------------------

1. Conocimiento y utilización de las Reglas Por ejemplo: No llamaron faltas injustificadas. No malinterpretaron las reglas deliberadamente. Respetaron las restricciones de tiempo. Se mostraron dispuestos a enseñar y/o aprender las reglas.	0	1	2	3	4
	pobre	regular	bueno	muy bueno	excelente

2. Faltas y Contacto Físico Por ejemplo, evitaron las faltas, el contacto físico y jugadas peligrosas.	0	1	2	3	4
	pobre	regular	bueno	muy bueno	excelente

3. Juego Limpio y Buena actitud Por ejemplo: Se disculparon al cometer alguna falta. Informaron a los miembros de su equipo la llamada de faltas equivocadas o injustificadas. Admitieron algún error en su juicio y retiraron la llamada.	0	1	2	3	4
	pobre	regular	bueno	muy bueno	excelente

4. Actitud Positiva y Auto-control Por ejemplo: Se presentaron al equipo contrario. Se comunicaron respetuosamente. Evitaron la utilización de lenguaje agresivo y/o despectivo. Nos felicitaron ocasionalmente por una buena jugada. Dejaron una impresión general positiva durante y al finalizar el partido. Por ejemplo, durante el círculo de Espíritu.	0	1	2	3	4
	pobre	regular	bueno	muy bueno	excelente

5. Nuestro Espíritu de Juego comparado con el del equipo contrario Cómo fue nuestro Espíritu de juego comparado con el del equipo contrario en términos de conocimiento de las reglas, contacto físico, juego limpio, actitud positiva y auto-control?	nuestro espíritu fue mucho mejor	nuestro espíritu fue un poco mejor	nuestro espíritu fue similar	nuestro espíritu fue peor	nuestro espíritu fue mucho peor
--	----------------------------------	------------------------------------	------------------------------	---------------------------	---------------------------------

Puntuación total	←	0	+		+		+		+	
------------------	---	---	---	--	---	--	---	--	---	--

Aprobado por


&


Anexo 3. Guion entrevista para los participantes

1. Experiencia General y Actividades

- 1.1. Para empezar, ¿qué te ha parecido la experiencia de participar en este programa?
- 1.2. ¿Qué es lo que más te ha gustado de las sesiones? ¿Y algo que no te haya gustado tanto o que cambiarías?
- 1.3. De todas las actividades y deportes que hemos hecho, ¿cuál repetirías y por qué?

2. Valores y Deporte (Modelo de Hellison)

- 2.1. En las sesiones hablamos mucho de los valores como el respeto, el esfuerzo, la ayuda y la autonomía. ¿Crees que se han trabajado durante las sesiones y que te han ayudado? ¿Cómo?
- 2.2. Piensa en las actividades que hemos hecho. ¿Recuerdas alguna situación concreta donde ayudaste a un compañero o un compañero te ayudó a ti? Cuéntamela.
- 2.3. ¿Has notado alguna diferencia en la forma de relacionarte con tus compañeros desde que empezamos el programa?

3. Meditación

- 3.1. Al final de las sesiones hacíamos ejercicios de relajación y meditación. ¿Crees que te han ayudado en algo para tu día a día?
- 3.2. ¿Crees que esas prácticas de meditación te han ayudado a la hora de reaccionar ante situaciones de enfado, nervios o agobio?
- 3.3. ¿Has usado alguno de los ejercicios de respiración fuera de las sesiones, por tu cuenta, cuando has querido o lo has necesitado?
- 3.4. A veces vamos en “piloto automático” y hacemos las cosas sin pensar. ¿Has notado si ahora te das más cuenta de lo que estás haciendo en el momento?

4. Cierre y Reflexión Final

- 4.1. De todo lo que hemos hecho, si tuvieras que quedarte con una sola cosa que has aprendido, ¿cuál sería?
- 4.2. En general, ¿crees que lo que has aprendido en el programa te puede servir para el futuro? ¿De qué forma?
- 4.3. Para terminar, ¿volverías a participar en un programa como este? ¿Hay algo que te gustaría añadir?

Anexo 4. Guion entrevista para el equipo educativo

1. Desde tu punto de vista, ¿cómo valoras el programa y la participación de los chicos en general?
2. Centrándonos en los valores del modelo (respeto, esfuerzo, ayuda y autonomía), ¿crees que han podido mejorar en estas áreas a lo largo del programa? ¿Has observado cambios en su conducta?
3. ¿Has notado diferencias en las relaciones sociales entre ellos en el día a día del centro?
4. El programa incluía una parte de meditación para trabajar el autocontrol. ¿Has percibido algún cambio en su capacidad para gestionar la frustración, el enfado o la impulsividad?
5. ¿qué actividades o momentos del programa crees que les han servido más para su desarrollo personal y por qué?

