

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Doctorado en Investigación Psicológica



Evaluación de un programa para el desarrollo positivo a través del fútbol en una muestra juvenil mexicana

TESIS que para obtener el **GRADO** de
DOCTORA EN INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

Presenta: **ANDREA PARTIDA OCHOA**
Tutor **DR. EVERARDO JOSÉ FERNANDO CAMACHO
GUTIÉRREZ**

Tlaquepaque, Jalisco. Octubre de 2022.

Este trabajo se ha escrito utilizando en su gran mayoría el género masculino como generalizador en el uso del lenguaje escrito, con el único propósito de proporcionar fluidez y simplicidad en su redacción y lectura.

Agradecimientos

El proceso para realizar este trabajo ha sido de un viaje sumamente largo y complejo, la clave siempre fue la constancia y el acompañamiento de las personas que confiaron en mí durante todo el camino.

A mis tutores, por guiarme y ayudarme a sacar lo mejor de mí misma, haciendo que me esforzara al máximo y propiciando que siempre diera un poquito más, gracias.

Al ITESO y al Centro de Educación Física y Salud Integral, por confiar en mí y apoyarme en este proceso, gracias.

A mis compañeras y compañeros, por ampliar mi perspectiva, por escucharme y entenderme en los momentos de frustración. También por los viajes, las risas y por darme ánimos, sobre todo, cuando me cuestionaba mi capacidad para seguir, gracias.

A mis amigas y amigos, por las porras constantes a lo largo de estos cuatro años, por entender mis ausencias y por reconocer mi esfuerzo, gracias.

Por último, pero más importante, a mi familia por acompañarme y creer en mí todos los días, haciendo que este proceso fuera más fácil y ayudándome a salir adelante de todas las dificultades que se fueron presentando en el camino, sin ustedes no lo hubiera logrado, gracias.

Resumen

El presente trabajo tuvo el objetivo de diseñar, implementar y evaluar los efectos de un programa enfocado al fomento del desarrollo positivo, buscando generar cambios en las metodologías de enseñanza por parte de los entrenadores, identificando sus rasgos más determinantes para la correcta aplicación, aumentando las conductas de responsabilidad, conducta prosocial y autodeterminación del participante, buscando que estas sean transferidas a otros contextos de vida. Se tomó como referencia elementos de la propuesta metodológica del programa TPSR, aplicado a través de fútbol extracurricular. La muestra estuvo conformada por dos grupos, el Grupo Experimental conformado por 5 entrenadores hombres, 103 futbolistas de los cuales 11 eran mujeres (10.6%) y 92 eran hombres (89.3%), con edades de los 11 a los 20 años ($M= 14.67$, $DT= 1.98$); y, el Grupo Control conformado por 4 entrenadores hombres y una entrenadora mujer, 93 futbolistas, de los cuales 14 eran mujeres (13.1%) y 79 eran hombres (84.9%), con edades de los 11 a los 19 años ($M= 14.18$, $DT= 2$). Se utilizó metodología mixta y un diseño de tipo cuasiexperimental con medidas repetidas y estudios de casos, se aplicaron diferentes instrumentos cuantitativos y entrevista. El proceso de intervención tuvo una duración de 24 semanas. Los resultados indican cambios conductuales y de percepción significativos, además de aprendizaje de habilidades para la vida a través del fútbol en deportistas; aumento en el uso de algunas de las estrategias por parte de los entrenadores relacionadas con el TPSR, correlación positiva y fuerte entre la formación y nivel de empatía con el uso de estrategias situacionales, además de percibir como experiencia positiva el programa. En relación con la transferencia, deportistas, padres y madres de familia indican haberlas observado. Se concluye que el programa tuvo efectos positivos en el desarrollo y aprendizaje de habilidades para la vida a través del fútbol en deportistas, el aprendizaje y aplicación de metodologías propuestas por el TPSR por parte de los entrenadores y la identificación de relación que estás tiene con la formación y el nivel de empatía.

Palabras claves: Modelo de Responsabilidad Personal y Social, Deporte Extracurricular, Desarrollo Positivo, Transferencia.

Índice

CAPÍTULO I. Introducción.....	7
CAPÍTULO II. Psicología y Desarrollo Positivos, Teorías y Modelos	11
¿Qué es la psicología positiva?	11
Psicología Positiva y Educación	18
Modelos Sistémicos para el Desarrollo Positivo	20
Modelo de Empoderamiento	23
Psicología de la Actividad Física y del Deporte	26
CAPÍTULO III. Programas de Desarrollo Positivo a Través de el Deporte	36
Recomendaciones para la Implementación y Evaluación de Programas de Desarrollo Positivo	48
CAPÍTULO IV. Modelo de Responsabilidad Personal y Social (TPSR).....	53
Pilares Metodológicos Del Programa TPSR.....	56
1. Integración	57
2. Transferencia	57
3. Empoderamiento.....	58
4. Relación profesor-alumno	58
Estructura de la sesión	60
Niveles de Responsabilidad	62
Aplicaciones del Programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison.....	77
Características de Intervención del Programa TPSR	80
Resultados más Destacados de la Aplicación del Programa TPSR	83
Resumen General de Principales Áreas de Oportunidad de la Aplicación del TPSR	89
CAPÍTULO V. El Entrenador, Actor Clave para El Desarrollo Positivo	94
Perfil del Entrenador	95
Personalidad	96

Habilidades y Competencias del Entrenador	103
Programas de Intervención y Capacitación de Entrenadores.....	108
CAPÍTULO VI. PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN	116
Justificación	116
Objetivos	120
Preguntas de Investigación	120
CAPÍTULO VII. MÉTODO	122
Justificación del enfoque de investigación	140
Participantes.....	122
<i>Grupo Experimental</i>	123
<i>Grupo control</i>	125
Instrumentos.....	128
<i>Instrumentos Cuantitativos</i>	129
<i>Instrumentos Cualitativos</i>	136
Diseño de Investigación.....	141
Variables del Estudio	127
Procedimiento	145
1) Identificación y Contextualización	146
2) Evaluación y Capacitación	150
3) Implementación del programa	152
4) Cierre de programa	155
Escenario de Intervención.....	126
Análisis de datos	161
CAPÍTULO VIII. RESULTADOS	167
Objetivo 1. Efectos del Programa	167
Objetivo 2. Perfil del Entrenador	185
Objetivo 3. Programa de capacitación	189
Objetivo 4. Fidelización de la implementación	199
Objetivo 5. Transferencia de lo aprendido a otros contextos.....	202

CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN	219
Objetivo 1: ¿El programa generó efecto en los participantes?	219
Objetivo 2: ¿Cuáles son las características y competencias de los entrenadores para favorecer el desarrollo positivo?.....	230
Objetivo 3: ¿La capacitación y seguimiento a los entrenadores fue adecuado para el aprendizaje y aplicación de nuevas metodologías?	234
Objetivo 4: ¿Existió fidelidad y correspondencia por parte de los entrenadores a la propuesta metodológica TPSR?.....	242
Objetivo 5: Consideraciones sobre los resultados de la transferencia de habilidades aprendidas en contexto deportivo a otros contextos de vida de los participantes.....	249
Consideraciones Generales	255
Conclusiones	259
REFERENCIAS	264
Anexos	288
Anexo 1. Guía de entrevista a entrenadores.....	294
Anexo 2. Guía de entrevista a deportistas.....	296
Anexo 3. Consentimiento informado	298
Anexo 4. Tablas de resultados	299

CAPÍTULO I. Introducción

La búsqueda de bienestar a nivel personal y social es uno de los principales temas que han surgido en los últimos años en el ámbito social (Cobo-Rendón *et al.*, 2020; Losada-Puente *et al.*, 2022), sin embargo, su estudio se remonta desde la antigüedad. Las ciencias de la salud han buscado abordar este tema desde diferentes perspectivas, una de ellas es la nombrada Psicología Positiva (Csikszentmihalyi y Seligman, 2000), la cual busca ampliar el estudio de la psicología no solo centrándose en las deficiencias y carencias de la persona, sino buscando identificar esas fortalezas y virtudes que se han demostrado que pueden llegar a propiciar un importante soporte para el bienestar de la persona. En consecuencia, se ha identificado, desde la educación y otras disciplinas, la importancia de la enseñanza de las llamadas habilidades de vida (Escartí *et al.*, 2009), esta propuesta se basa en una educación que incluya habilidades y herramientas enfocadas a un bienestar integral, es decir, no solo a nivel individual, sino social y considerando a la persona en su totalidad, tomando en cuenta sus habilidades intrapersonales e interpersonales que ayudan a la persona a mantener un bienestar biológico, psicológico y social. Estas propuestas son respaldadas por Modelos Sistémicos los cuales explican la dinámica social y el comportamiento individual al ser parte de un contexto sociocultural determinado y como este influye en la persona (Caballero, 2015a).

Los programas enfocados al desarrollo positivo han sido llevados a cabo en diferentes contextos, entre los más estudiados son aquellos que utilizan las actividades físicas y deportivas para su aplicación, debido a que está demostrado que son un medio ideal para el desarrollo de valores personales y sociales gracias al disfrute que generan estas actividades y el tipo de vínculos socioafectivos que se establecen, creando una atmósfera ideal para el aprendizaje

(Danish, 2002; Escartí *et al.*, 2009; Hellison y Walsh, 2002; Wright y Li, 2009). Además, desde el estudio de la Psicología del Deporte se identifican diferentes teorías sobre la motivación que respaldan estos hallazgos (Belando *et al.*, 2012). Es importante mencionar que existen factores o características que aumentan la probabilidad de que el desarrollo positivo se pueda promover y fomentar por medio del deporte.

A través de varias décadas se han realizado estudios que dan cuenta de aquellos factores o claves determinantes para que esto suceda (Holt, 2016; Petitpas *et al.*, 2005). Así pues, se ha identificado que la persona que está a cargo de implementar el programa tiene un rol determinante (Camiré *et al.*, 2011; Kramers *et al.*, 2021), la cual debe de tener claro cuáles son los contenidos de su enseñanza, teniendo en cuenta que debe de abarcar tanto contenidos físico-deportivos como la enseñanza de habilidades para la vida, se debe de crear un clima positivo de enseñanza y hacer ver a las personas participantes como lo que aprenden en el contexto deportivo lo pueden llevar a otros contextos de vida.

El programa de Responsabilidad Personal y Social propuesto por Hellison (1985) por sus siglas TPSR cuenta con aquellas características que se han identificado como claves para estos fines. Esto se debe a que otorga contenidos y componentes de enseñanza claros y específicos que facilitan su aplicación, además de un amplio sustento de experiencias de aplicación en diferentes países y con distintos tipos de población, que han reportado resultados positivos en la enseñanza de habilidades y competencias de vida, tanto en el contexto inmediato de aplicación como en otros contextos de vida del participante, dinámica llamada transferencia (Baptista *et al.*, 2020; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020; Shen *et al.*, 2022). Sin embargo, a pesar de existir un amplio respaldo en su uso e investigaciones científicas que avalan resultados positivos (Holt *et al.*,

2017), no existe ninguna que dé cuenta de su efecto en población en América Latina, y en específico en México. Además, existe una tendencia a dar cuenta de la transferencia a través de métodos exclusivamente cualitativos, lo cual supone efectos de sesgo por el factor de deseabilidad social.

Por ello, el propósito del presente proyecto es diseñar, implementar y evaluar los efectos de un programa que fomente el desarrollo positivo, buscando generar cambios en las metodologías de enseñanza por parte de los entrenadores, identificando sus rasgos más determinantes para la correcta aplicación, para así aumentar las conductas de responsabilidad, conducta prosocial y autodeterminación del participante buscando que estas abonen positivamente al estado de bienestar biopsicosocial. Se tomará como referencia la propuesta metodológica del programa TPSR, aplicado a través de deporte extracurricular en México, utilizando el fútbol como medio de enseñanza.

Además, se han planteado cinco objetivos específicos con relación a las dinámicas que se buscas propiciar a través del programa de intervención. El primero, busca evaluar los efectos del programa en los participantes; el segundo, está enfocado a determinar las características y competencias que necesitan los entrenadores para llevar a cabo el programa propuesto; el tercero, evalúa el proceso de capacitación y seguimiento a los entrenadores basada en el programa TPSR; el cuarto, está enfocado en evaluar el proceso de implementación y el grado de correspondencia con la propuesta teórica y metodológica del programa TPSR; y, por último, el quinto objetivo específico busca evaluar la transferencia de habilidades de vida a otros contextos por parte de los participantes.

En cuanto al diseño del programa, se basa en la propuesta metodológica TPSR aplicado en población mexicana para el desarrollo de habilidades para la vida a través de entrenamientos extracurriculares de fútbol durante 24 semanas. La muestra está conformada por 10 entrenadores (5 de Grupo Control y 5 de Grupo Experimental) y 196 deportistas (93 de Grupo Control y 103 de Grupo Experimental). En cuanto a la metodología, evaluar los efectos a través de un diseño mixto, utilizando la observación, los cuestionarios y la entrevista semiestructurada para dar cuenta de los efectos del programa.

Así pues, se considera pertinente la presente investigación debido al reto que conlleva la adecuada adaptación del programa en población mexicana y teniendo como principal objetivo evaluar el impacto del programa en los participantes y evaluar la fidelidad del programa implementado con respecto al programa propuesto por Hellison (1985): el desarrollo de habilidades de vida y la transferencia de estas por parte de las y los participantes.

Se pretende que el presente trabajo pueda ser tomado como referencia para programas en población mexicana en actividades extracurriculares, con el fin de propiciar a través del deporte, un medio para el mejoramiento del bienestar a nivel fisiológico, psicológico y social, y así contribuir a tener una población más sana. Así pues, se busca contestar la interrogante general del programa ¿Cuáles son los efectos en la responsabilidad personal y social de las personas participantes en un programa basado en el TPSR en el contexto deportivo de un equipo de fútbol con jóvenes mexicanos?

CAPÍTULO II. Psicología y Desarrollo Positivos, Teorías y Modelos

¿Qué es la psicología positiva?

La Organización Mundial de la Salud (OMS por sus siglas en español) estableció en 1948, que la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad. En relación con esta búsqueda de bienestar, remontándonos a la historia del pensamiento filosófico y antropológico, tanto occidental como oriental, la perspectiva de favorecer el desarrollo de las cualidades positivas del ser humano tiene una amplia tradición (Roca, 2014). Se retoma desde la civilización griega: Aristóteles mencionaba (1095-1522 A.C), en su tesina moral, que el humano debía de encontrar su bienestar y la felicidad en el ejercicio de la virtud. En este sentido, las virtudes son las que nos permiten llevar una buena vida, ser felices, actuar moralmente, ser buenos ciudadanos y alcanzar el bienestar (Gustems y Sánchez, 2015). En la teoría Aristotélica, la felicidad no se entiende como un estado momentáneo de placer, sino como una actividad que debe de tener el individuo en el día a día. Así pues, la felicidad no se da por mera casualidad, sino que es algo que se debe perseguir, realizar y ejercitar. Para definir este proceso se propone el concepto de *Eudaimonía*, que significa que el bienestar no consiste en la maximización de experiencias positivas y la minimización de experiencias negativas, enfoque que se identificó como hedónico, sino que se refiere a vivir de forma plena o buscar la realización de los potenciales humanos más valiosos (Deci y Ryan, 2008; Ryan *et al.*, 2008). Esta propuesta establece que, el bienestar se encuentra en la realización de actividades congruentes con valores profundos y que suponen un compromiso pleno, con el que las personas se sienten vivas y auténticas (Waterman, 1993). Además, según Aristóteles hay dos tipos de

virtudes: las intelectuales (sabiduría, inteligencia y prudencia) y las éticas o virtudes de carácter (liberalidad y templanza). Las personas nacen con la capacidad de ser felices, pero se deben desarrollar los hábitos adecuados y adquirir la práctica necesaria para alcanzar dicha felicidad (Gustems y Sánchez, 2015).

Una de las conceptualizaciones que toman en cuenta este pensamiento es la llamada psicología positiva. Desde su comienzo en 1998 (Csikszentmihalyi y Seligman, 2000) esta corriente psicológica, se apoya en Aristóteles y en otros filósofos y psicólogos como: Santo Tomás de Aquino, Dewey, Allport, Thorndike, Erikson, Maslow, Greenberger, Jahoda, Ryff, Kohlberg, Gardner, entre otros (Peterson y Seligman, 2004). La psicología positiva busca ampliar, de este modo, el marco de investigación y de actuación clásica de la psicología, en particular, de la psicología clínica y de la salud, basándose en que el ser humano es mucho más que patologías y deficiencias como históricamente ha sido su enfoque. Así pues, la psicología positiva busca darle una nueva perspectiva a esta tendencia y centrar su atención en aquello que lo lleve a ese estado de bienestar, como menciona Roca (2014): “Creemos que una psicología del funcionamiento humano positivo surgirá, consiguiendo un acuerdo científico e intervenciones eficaces para construir el florecimiento de las personas individuales, familias, y comunidades” (p. 8).

Los iniciadores de este movimiento son el psicólogo Martin Seligman (2007, 2018; Seligman *et al.*, 2009), destacado investigador, quien anteriormente propuso a partir de sus estudios con animales el concepto de “desesperanza aprendida” y después decidiera cambiar totalmente su visión enfocándose en el concepto de “optimismo”. También, el profesor y filósofo croata Mihaly Csikszentmihalyi (2010), referente del concepto de “flujo o *fluir*”, aplicado a la

motivación y la felicidad, los argumentos de estos autores se centran en las emociones, rasgos y características positivas (Roca, 2014). Las investigaciones en prevención han descubierto que hay fortalezas humanas que actúan como amortiguador de las enfermedades mentales y ocupa un amplio abanico de temas a tratar como trabajo, la educación, la inclusión, el bienestar, el amor, el crecimiento, o el juego (Csikszentmihalyi y Seligman, 2000). Además, proponen que su campo de acción incluye diferentes niveles: *nivel subjetivo*, se refiere a la multiplicidad y valor del mundo interno, lo vivencial de las personas como el bienestar y la satisfacción en el pasado; la esperanza y el optimismo para el futuro; el flujo propuesto como un estado en el que la persona siente completamente absorto en una actividad que propicia placer y disfrute; el orgullo y la felicidad para el presente. También, *nivel individual* se refiere a rasgos positivos como la vocación y capacidad de amar, la valentía, las habilidades interpersonales, la sensibilidad estética, la perseverancia, la capacidad para el perdón, la originalidad, la conciencia plena también conocida como “mindfulness”, la espiritualidad, el talento y la sabiduría. Por último, *el nivel grupal* se refiere a los valores, virtudes cívicas e instituciones que movilizan a las personas a ser cada vez mejores ciudadanos: la responsabilidad, el apoyo a los demás, el altruismo, la tolerancia y la colaboración (Gustems y Sánchez, 2015).

En consecuencia, esta perspectiva de la psicología está enfocada a ver los rasgos positivos de las personas, las cuales se pueden comprender como variables psicológicas que son determinantes para su bienestar y por lo tanto para promover la salud. Por ello, el grupo de investigación liderado por Seligman (Peterson y Seligman, 2004), propuso la realización de una investigación en donde se buscó identificar los rasgos y características que dieran sustento a su propuesta teórica. A continuación, se describen los hallazgos.

Fortalezas y Virtudes Humanas

El modelo de fortalezas y virtudes tiene por objetivo identificar un listado de rasgos positivos universales, que pudiera ser válido para todas las personas independientemente de su género, entorno social y cultural. Para ello, se analizaron las tradiciones religiosas, filosóficas y culturales más representativas, desde China (confucionismo y taoísmo), pasando por el sur de Asia (budismo e hinduismo), hasta Grecia y las tradiciones judeocristiana e islámica (Carreres, 2014). También, se realizó una revisión de otras fuentes que aportaron información relevante: catálogos ya existentes de virtudes, estudios psicológicos sobre rasgos positivos, investigaciones sobre desarrollo humano, así como estudios destacados de filosofía y antropología social. Así pues, para validar esta propuesta se creó un cuestionario que fue aplicado a miles de personas en diferentes continentes, el cual ayudó a la definición de 24 fortalezas ordenadas en seis subgrupos (Peterson y Seligman, 2004) como puede observarse en la Tabla 1.

Los autores consideran el concepto de virtud como algo demasiado amplio y abstracto, por lo tanto, introdujeron el concepto de fortaleza para referirse a las manifestaciones psicológicas de la virtud. Así pues, se refieren a las fortalezas humanas como los procesos psicológicos que definen las virtudes dejando claro que, la clasificación es tan solo una propuesta inmersa en un proceso de corrección abierto y flexible, así como otras propuestas de clasificación, necesita tiempo, investigación y estudio para su desarrollo y consolidación.

Tabla 1.

Virtudes humanas y definición de las fortalezas asociadas (adaptada de Peterson y Seligman, 2004).

Virtud	Fortaleza	Descripción
Sabiduría y conocimiento	1. Creatividad	Pensar en nuevos y productivos modos de conceptualizar y hacer cosas. Incluye la creación artística pero no se limita a ella.
	2. Curiosidad	Tener interés por lo que sucede en el mundo, encontrar temas fascinantes, explorar y descubrir nuevas cosas.
	3. Apertura mental	Pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices. No precipitarse al sacar conclusiones, sino realizarlas tras evaluar cada posibilidad. Ser capaz de cambiar las propias ideas con base a la evidencia.
	4. Amor por el aprendizaje	Llegar a dominar nuevas habilidades, materias y conocimientos, ya sea por sí mismo o mediante un aprendizaje formal. Está relacionada con la fortaleza de curiosidad, pero va más allá, describiendo una tendencia sistemática a añadir cosas a lo que uno sabe.
	5. Perspectiva	Ser capaz de dar consejos sabios y adecuados a los demás, encontrando modos para comprender el mundo y para ayudar a comprenderlo a los demás.
Valor	6. Valentía	Ser capaz de defender una postura que se cree correcta, aunque exista una fuerte oposición por parte de los demás. Actuar según las propias convicciones, aunque eso suponga ser criticado. Incluye el valor físico, pero no se limita a él.
	7. Perseverancia	Terminar lo que se empieza. Persistir en una actividad, aunque existan obstáculos. Obtener satisfacción por las tareas emprendidas y que consiguen finalizar con éxito.
	8. Integridad	Ir siempre con la verdad por delante, presentarse ante los demás de un modo genuino y actuando con sinceridad; no ser pretencioso; asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones.
	9. Vitalidad	Afrontar la vida con entusiasmo y energía; hacer las cosas con convicción y dando todo de uno mismo; sentirse vivo y activo.

Amor y humanidad	10. Amor	Valorar las relaciones cercanas con otras personas, en particular aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos. Sentirse cercano a las personas.
	11. Amabilidad	Hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudar y cuidar a otros.
	12. Inteligencia social	Ser conscientes de las motivaciones y los sentimientos, tanto de uno mismo como de los demás; saber cómo comportarse en las diferentes situaciones sociales; saber qué cosas son importantes para otras personas, tener empatía.
Justicia	13. Ciudadanía	Trabajar bien dentro de un equipo o grupo de personas; ser fiel al grupo; cumplir con las tareas asignadas dentro de él.
	14. Sentido de justicia	Tratar a las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia; no dejar que los sentimientos de las personas influyan en las decisiones sobre los demás; dar a todo el mundo las mismas oportunidades.
	15. Liderazgo	Animar al grupo del que uno es miembro para hacer cosas, así como reforzar las relaciones entre las personas de dicho grupo; organizar actividades grupales y procurar llevarlas a buen término.
Moderación	16. Capacidad de perdonar, misericordia	Capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal; aceptar los defectos de los demás; dar a los otros una segunda oportunidad; no ser vengativo ni rencoroso.
	17. Modestia, Humildad	Dejar que los propios logros hablen por sí mismo; no buscar ser el centro de atención; no considerarse más especial de lo que uno es en realidad.
	18. Prudencia	Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones; no asumir riesgos innecesarios; no decir ni hacer nada de que después uno se pueda arrepentir.
	19. Autocontrol, autorregulación	Tener la capacidad para regular los propios sentimientos y acciones; ser disciplinado; controlar los propios impulsos y emociones.
Trascendencia	20. Apreciación de la belleza y la excelencia	Saber reconocer y apreciar la belleza, la excelencia y las cosas bien hechas en varios ámbitos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia, las experiencias cotidianas.

21. Gracitud	Ser consciente de y agradecer las cosas buenas que suceden; saber expresar agradecimiento.
22. Esperanza	Esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo; creer que un buen futuro es algo que está en nuestras manos conseguir.
23. Sentido del humor	Gustar de reír y bromear; sonreír con frecuencia; ver el lado positivo de las cosas.
24. Espiritualidad	Pensar que existe un propósito o significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia existencia; sentir que tu propia existencia se inserta en un marco más amplio de significados; tener creencias acerca del significado de la vida que dan forma a nuestra conducta y nos conforman.

Estas virtudes y fortalezas han ayudado a darle nombre y descripción a aquellos rasgos que se buscan desarrollar en las personas para la mejora de su bienestar personal y social. Podemos observar que la propuesta plantea seis virtudes, que incluyen cada una de ellas una serie de fortalezas de carácter. A continuación, se describen tal como lo señala Jiménez-Rodríguez *et al.* (2013):

“*Sabiduría y conocimiento*: engloban las fortalezas cognitivas relacionadas con la adquisición de y uso del conocimiento. *Valor*: son las fortalezas emocionales relacionadas con actuaciones conscientes dirigidas a objetivos loables, realizados ante fuertes adversidades y ante la incertidumbre de si podrán ser conseguidos o no. *Amor y humanidad*: son las fortalezas interpersonales que incluyen acercamiento y amistad con otros. *Justicia*: fortalezas cívicas que persiguen una vida en comunidad saludable. *Templanza*: se refiere a las fortalezas que protegen contra el exceso y facilitan la

expresión apropiadas y moderada de las necesidades. *Espiritualidad y trascendencia*: son las fortalezas que proporcionan significado a la vida.” (p. 398).

Conviene subrayar que, estas virtudes y fortalezas plantean una propuesta de rasgos psicológicos que establecen marcos de referencia para un mejor y mayor bienestar en la vida, mejorando la relación que la persona tiene consigo misma y con los demás. Por ello, para que exista un desarrollo es necesario que haya programas o actividades con enfoques para lograrlo.

Psicología Positiva y Educación

Existen diferentes áreas de aplicación de este conocimiento con las que la psicología positiva ha tenido relación, entre ellas se encuentra la educación, así como también el campo clínico u organizacional. Como lo menciona Waters *et al.* (2019):

“La educación positiva presenta un nuevo paradigma y enfatiza las emociones positivas, los rasgos positivos de carácter, el significado y el propósito de estudio; la motivación personalizada para promover el aprendizaje con el fin de brindarle a los participantes las herramientas para vivir una vida plena dentro del entorno educativo y más allá de este entorno.” (p. 40)

Esta propuesta se basa en una educación tanto para las habilidades de logro académico, como para las herramientas enfocadas a un bienestar integral, es decir, no solo a nivel individual, sino social y considerando a la persona en su totalidad, tomando en cuenta sus habilidades intrapersonales como las interpersonales (Seligman *et al.*, 2009). Sin embargo, la gran mayoría de los sistemas educativos enfocan sus enseñanzas a preparar estudiantes para tener vidas productivas a nivel laboral, pero poco se les enseña de herramientas o habilidades para tener

vidas sanas y plenas, con significado y propósito. Por ejemplo, existe una amplia investigación que demuestra que la felicidad contribuye de manera significativa y positiva a la salud física, la creatividad, la productividad, la innovación, y las relaciones sociales (Howell *et al.*, 2007; Lyubomirsky *et al.*, 2005; Pressman y Cohen, 2005). Así pues, un sistema educativo que fomente el desarrollo de virtudes y habilidades para la vida promoverá y enseñará el bienestar en los estudiantes y la comunidad, este es el fundamento de la educación positiva, el desarrollo positivo de los participantes.

En cuanto a las metodologías educativas en las que se pueden llegar a propiciar un aprendizaje para el desarrollo de habilidades para la vida en los participantes, existen áreas de enseñanza académica como: la educación básica, superior y en las universidades, entre otras en las que se han demostrado resultados positivos (Diener *et al.*, 2003; Diener y Seligman, 2004; Forgeard *et al.*, 2011; Gillham *et al.*, 2008; Hoyt *et al.*, 2012; Myers, 2000; Seligman, 2018; Seligman *et al.*, 2009). Además, existe un amplio consenso acerca de que espacios no académicos son un contexto privilegiado para el desarrollo de habilidades de vida en población infantil y juvenil, como es la actividad física entendida como todo movimiento humano que implica un gasto de energía, sea intencionado o no; el deporte, considerado como actividad física reglamentada y normalmente con un carácter competitivo; y, la recreación, referida a toda actividad física que tiene un sentido lúdico y de aprovechamiento del ocio para el desarrollo personal y social (Baptista *et al.*, 2020; Caballero, 2015b; Carreres, 2014; Danish, 2002; Escartí *et al.*, 2009; Escartí *et al.*, 2010a; Hellison y Walsh, 2002; Wright y Li, 2009).

Para poder comprender de mejor manera los procesos que suceden en entornos de aprendizaje de este tipo, así como el por qué son espacios propicios para enseñar habilidades que

pueden ser llevadas más allá del lugar de aprendizaje, a continuación, se describirán Modelos Sistémicos, entendidos como propuestas teóricas que perciben a la persona como elemento dentro de un sistema, de tal manera que cuando se hace intervención sobre ella esta está afectando de manera directa o indirecta sobre el sistema al que pertenece (Von Bertalanffy, 1972). Así pues, estas propuestas teóricas ayudarán a entender el proceso por el cual una persona puede desarrollar habilidades para la vida, también conocido como el desarrollo positivo. En consecuencia, se hablará sobre distintas propuestas teóricas que buscan describir los procesos sociales que dan pauta al aprendizaje y desarrollo de nuevos conocimiento y habilidades en los participantes, así como también la adquisición de valores que libremente aprenden a elegir como base de una formación moral.

Modelos Sistémicos para el Desarrollo Positivo en Contextos de Actividad Física y Deporte

La psicología positiva da sustento teórico a los programas que tienen como objetivo el desarrollo positivo, es decir, buscan potenciar el aprendizaje de competencias que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida (Escartí *et al.*, 2009).

Por lo anterior, es importante mencionar que existen modelos teóricos más antiguos, pero que por sus fundamentos ayudan a dar sustento a este tipo de programas, los cuales proponen explicar la dinámica social y el comportamiento individual al participar en programas no académicos como son los llevados a cabo en el entorno de la actividad física o el deportivo (Caballero, 2015b; Carreres, 2014; Catalano *et al.*, 2004; Escartí *et al.*, 2009), se tomarán las principales teorías sistémicas que fueron antecedentes iniciales para fundamentar sobre ellas los programas utilizados en contextos de actividad física para promover el desarrollo positivo, las cuales son el modelo ecosistémico de Bronfenbrenner (1976 y 1999) y el modelo de

empoderamiento de Rappaport (1977 y 2005), los cuales sientan bases teóricas para explicar las propuestas metodológicas y programas adaptados al contexto de actividades físico-deportivas enfocadas al desarrollo positivo.

Modelo Ecosistémico

El modelo Ecosistémico de Uriel Bronfenbrenner (2005), de la Universidad de Cornell, hace énfasis en la interrelación que se establece en el individuo entre su desarrollo y los sistemas ambientales en los que se desenvuelve. Entre ambos elementos, persona y ambiente, existe un proceso de ajuste, de adaptación mutua y acomodación. Como lo menciona el mismo autor en (Bronfenbrenner, 1987b):

“La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos.” (p. 40)

Este proceso de retroalimentación continuada que permite el desarrollo de ambas partes es el que determina en cada momento el comportamiento de la persona (Buelga, 2007). Así pues, el desarrollo psicológico no es algo momentáneo, sino que implica una reorganización de la conducta que tiene una cierta continuidad en el tiempo y en el espacio, por ejemplo, cuando una persona, progresivamente, aprende a hablar. También, el cambio psicológico tiene lugar, al mismo tiempo, en el campo de la percepción, como uno experimenta el entorno y de la acción, es decir como uno actúa (Gifre y Gitart, 2012).

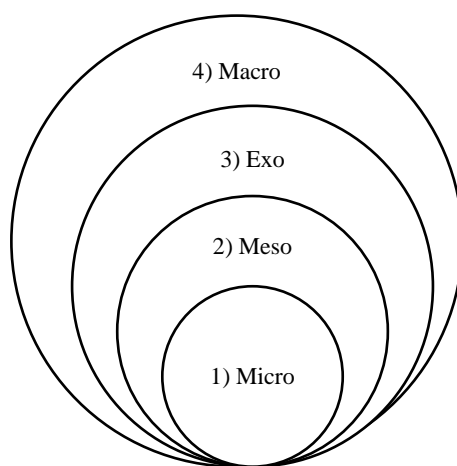
El ambiente llamado nicho ecológico se entiende como una disposición seriada de estructuras concéntricas en la que cada una contiene en un nivel superior al siguiente y todos son parte de un mismo nicho. Todos los niveles propuestos por este modelo dependen unos de otros, y, por tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y una comunicación entre ellos (Carreres, 2014; Catalano *et al.*, 2004).

Estos niveles o sistemas (Figura 1), se dividen en cuatro: 1) *microsistema*, el cual es el nivel más interno y corresponde al entorno inmediato de la persona como podría ser la familia, la escuela, los pares, el deporte. El siguiente sistema es el 2) *mesosistema* y se le denomina así a la interrelación que existen entre los diferentes microsistemas del individuo, los cuales son dinámicos y presentan patrones de interacción relativamente permanentes que evolucionan con el tiempo; por ejemplo, su comunidad cercana, las relaciones que cotidianas en el ámbito social cercano. La cantidad de conexiones y vínculos entre entornos, la calidad y diversidad de estos, expresan el grado de riqueza del mesosistema de la persona. Además, se plantea que cuanto más fuertes, positivas y diversas son las relaciones entre los contextos, el mesosistema es más sólido y beneficioso para el desarrollo del individuo (Sánchez, 2008). El siguiente nivel se le denomina 3) *exosistema*, este representa aquellos contextos donde el individuo no tiene un papel directo, pero que influyen en su desarrollo, por ejemplo, las posibilidades económicas que tenga el padre o madre de familia para pagar una escuela deportiva a su hijo. Por lo tanto, estos sistemas optimizan el desarrollo cuando permiten a las personas significativas del sujeto, aumentar su calidad de vida o bienestar social. Por último, 4) *macrosistema* el cual representa los patrones generalizados de una cultura o contexto social tales como la ideología y la organización de las instituciones sociales en las que se encuentra inmersa la persona.

Bronfenbrenner propone que, existen diferentes agentes educativos, la persona no solo aprende en ambientes o contexto específico como puede ser el ambiente escolar, sino también en otros escenarios de vida y actividades de otra índole, como puede ser el deporte y la actividad física (Casares y Vila, 2009).

Figura 1.

Representación de los sistemas ambientales según el modelo Ecosistémico.



Modelo de Empoderamiento

Por otra parte, desde la perspectiva del desarrollo positivo y utilizado en ámbitos deportivos, existe otro modelo que se le conoce como *Empowerment*, conocido en castellano como Empoderamiento propuesto por Rappaport (1977 y 2005) de la Universidad de Illinois. Se trata de un modelo que pretende mejorar el bienestar y calidad de vida con la potenciación de recursos individuales, grupales y comunitarios (Buelga, 2007). Así pues, el empoderamiento es un concepto que tiene múltiples referentes y se relaciona tanto con la determinación individual sobre la propia vida, autodeterminación, como con la participación democrática en la vida de la comunidad a través de estructuras mediadoras intermedias como escuelas, barrios y otras

organizaciones comunitarias (Rappaport, 1987). Es un constructo multinivel aplicable tanto a individuos como a organizaciones, lo que conduce al estudio de las personas en los diferentes contextos de su vida (Carreres, 2014). Asimismo, se propone que el desarrollo de recursos por parte del individuo genera nuevos entornos en los cuales se percibe mayor capacidad para controlar sus propias vidas, es decir, mayor autodeterminación.

Respecto a esto, Zimmerman (2000) menciona que el empoderamiento individual, organizacional y comunitario son mutuamente interdependientes y son, a la vez, causa y efecto del otro. Por tanto, la participación en organización o actividades de la comunidad es un elemento clave para que el individuo entienda y reflexione sobre el entorno.

Asimismo, este enfoque parte del supuesto de que las personas dependen de su propia capacidad para ejercer el control de sus vidas, tomar decisiones y plantearse nuevos conocimientos (Buelga, 2007). Se entiende que el individuo podrá sentirse realizado y en completo bienestar consigo mismo, a medida que se sienta capacitado para resolver los retos que se enfrente en el día a día, la confianza para asumir nuevos retos y sentirse motivado para enfocar su conducta y esfuerzo hacia los objetivos que se haya planteado. Para que esto suceda, es importante que el individuo comprenda el entorno social que lo rodea y tenga la capacidad para analizar y comprender de forma reflexiva y crítica la realidad social. Así pues, esta acción está estrechamente relacionado con la capacidad de controlar su propia vida (Caballero, 2015a).

En este enfoque, un estudio realizado por Silva y Martínez (2004) sobre empoderamiento, participación y autoconcepto recomiendan, entre otros aspectos, fomentar el desarrollo de: a) habilidades cognitivas, como conocimientos cívicos, análisis de los acontecimientos y agentes

causales; b) destrezas de interacción social, como organización, liderazgo, toma de decisiones, resolución de problemas y negociación; c) apego e identificación con la comunidad; d) autoeficacia y motivación de control, y e) valores como la tolerancia, la confianza y respeto al otro.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS por sus siglas en español) en el 2006, propone ciertas directrices para fomentar el empoderamiento de las y los jóvenes a nivel individual, familiar, sociocultural y político (Tabla 2).

Tabla 2.

Directrices para el fomento de empoderamiento en jóvenes (OPS, 2006).

Individual	Familia y hogar	Sociocultural	Político y legislativo
Crear espacios seguros	Promover la conexión con una figura adulta.	Crear oportunidades de inclusión social.	Asegurar la educación.
Promover la imagen positiva acerca de su cuerpo	Promover que la familia considere el desarrollo sexual como parte normal de la juventud.	Usar los medios de comunicación para combatir la violencia y mejorar las imágenes de los jóvenes.	Garantizar los derechos de la salud sexual y reproductiva.
Procurar el crecimiento y desarrollo saludables	Darles voz	Sensibilizar a los maestros en las escuelas.	Combatir la violencia contra los jóvenes.
Educar y aumentar los conocimientos	Permitir mayor participación y movilidad.		Incrementar la proporción de jóvenes en los congresos nacionales y los cuerpos gubernamentales locales.

En conclusión, existen propuestas teóricas que respaldan los procesos de construcción de la identidad, el desarrollo de nuevas formas de pensamiento, la capacidad de razonamiento moral y fortalecimiento de relaciones sociales, la adherencia de valores y desarrollo de fortalezas humanas. Por ello, es importante que la sociedad y principalmente el entorno familiar e

instituciones educativas enfoquen sus esfuerzos para propiciar un desarrollo sano e integral para un mayor bienestar en las personas. Una visión centrada en las carencias, el conflicto o la vulnerabilidad, resulta un enfoque limitado y poco profundo para comprender el comportamiento de las personas. Además, es importante potenciar aquellos rasgos, competencias y habilidades positivas de las personas.

Por último, con el fin de destacar un área de aplicación de la psicología determinante en el marco de esta investigación, se hablará sobre la psicología del deporte y de la actividad física y su campo de estudio, buscando dar un mayor sustento teórico a los procesos y dinámicas tanto individuales como sociales que suceden en este contexto, para posteriormente, comprender los objetivos del presente trabajo doctoral.

Psicología de la Actividad Física y del Deporte

La psicología del deporte y de la actividad física, tomando como referencia lo mencionado por Weinberg y Gould (2018), se define como “un campo de estudio de la psicología que se enfoca a estudiar el comportamiento humano (cognición, emoción y conducta de la persona), el entrenamiento de habilidades psicológicas, el desarrollo de habilidades interpersonales y estilos de liderazgo en el contexto físico-deportivo”. Además, abarca teorías, metodologías y procedimientos de intervención en estos contextos con diferentes propósitos; el rendimiento deportivo como, por ejemplo, el control emocional en competencia, procesos psicoeducativos, como la mejora del reforzamiento positivo de entrenadores durante entrenamiento, y beneficios biopsicosociales de la práctica de la actividad física y deportiva como la mejora de la autoconfianza y las relaciones sociales, entre otras.

Por consiguiente, a través de la psicología de la actividad física y del deporte se ha estudiado a la persona y sus conductas en estos contextos, con el fin de que sean un medio adecuado para influir positivamente en su desarrollo (Caballero, 2015b; Hastie *et al.*, 2011; Hodges, 2008; Martinek y Ruíz, 2005; Martins *et al.*, 2017).

Como resultado, se ha comprobado que estas actividades pueden propiciar conductas positivas en los participantes para el desarrollo de habilidades propias de la actividad, pero también, como menciona la psicología positiva, habilidades y competencias que los ayuden en otros contextos de su vida e influyan positivamente en su bienestar biopsicosocial (Escartí *et al.*, 2010). Así pues, una de las variables determinantes y más estudiadas en este ámbito para que una persona se adhiera a este tipo de actividades, sin importar la edad que tenga, y para que pueda desarrollar el tipo de habilidades y conocimientos propios de las actividades, así como las que pueden ser llevada a otros contextos de vida, es la motivación. Esta variable psicológica es entendida, según Littman (1958) como:

“Es un proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe porqué o respecto a qué, se inicia, se mantiene, se guía, se selecciona, o finaliza la conducta” (p. 148)

La motivación es un elemento clave para lograr compromiso y adherencia a la actividad física y el deporte. Deci y Ryan (2008), se refiere a la motivación como el motor del comportamiento humano y el determinante para mantener una participación constante en cualquier actividad. Por otra parte, Weingberg y Gould (2014) mencionan que la motivación es la dirección, haciendo referencia a la causa o motivo por la que las personas hacen determinada

actividad; y la cantidad de empeño empleado por el individuo para el desarrollo de esta, se relaciona con intensidad de la motivación.

Por tanto, se entiende que esta variable es indispensable para los objetivos del desarrollo positivo, es por eso por lo que existen muchas teorías y modelos que buscan definir esta y otras muchas determinantes para que un programa deportivo sea exitoso a niveles de aprendizaje, satisfacción, desarrollo de conductas positivas, adherencia a las actividades y transferencias de conductas a otros ámbitos.

Con el fin de ahondar y comprender los procesos conductuales de los participantes en programas deportivos, a continuación, se mencionan propuestas teóricas que ayudan a entender la importancia de la motivación en el ámbito de la actividad física y del deporte, en el cual se relacionan el enfoque y el entorno de aprendizaje de las habilidades y fortalezas que propone la psicología positiva y los programas con un enfoque de desarrollo positivo (Belando *et al.*, 2012).

Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), se centra en explicar el funcionamiento de la motivación en los seres humanos en contextos sociales y el grado en que los comportamientos son volitivos o autodeterminados, es decir, en qué medida la persona realiza sus acciones por propia elección de forma voluntaria, enfoque que se relaciona de manera directa con la propuesta de empoderamiento, mencionada anteriormente, realizada por Rappaport (1987).

Además, considera que existen tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) que parecen ser esenciales para el desarrollo social y bienestar personal (Deci y Ryan, 2008; Ryan y Deci, 2001). La satisfacción de estas necesidades

influirá positivamente sobre la motivación más autodeterminada, mientras que la frustración de estas se identificará con niveles menos autodeterminados de la motivación como son la motivación extrínseca o la desmotivación (Deci y Ryan, 2008). De este modo, si una persona ve satisfecha sus necesidades psicológicas básicas, existe mayor probabilidad de tener adherencia y continuidad en la actividad física o deporte (García-Calvo *et al.*, 2011).

El contexto social, entendido como la influencia que ejercen los entrenadores, padres y el grupo de iguales, será fundamental para satisfacer estas necesidades (Deci y Ryan, 2008). Según el análisis que se ha realizado sobre esta teoría, si una persona se siente competente en la práctica de la actividad física y deportiva, se le involucra en la toma de decisiones y, además, tiene una buena relación con el entrenador y con los compañeros, experimentará una mayor motivación autodeterminada en la práctica de la actividad físico-deportiva. De este modo, se podrían obtener consecuencias positivas, como alta autoestima, actitudes favorables como esfuerzo, persistencia en la práctica, interés, concentración y compromiso deportivo (Vallerand, 2007).

Por consiguiente, el papel de la persona que está a cargo de dirigir y llevar a cabo la actividad, así como las personas que están implicadas en la misma, juegan un rol importante en el desarrollo individual de los participantes y su autodeterminación en el proceso.

Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca. Este modelo propuesto por Vallerand (2007), afirma que se pueden dar diferentes relaciones entre los factores sociales y las necesidades psicológicas básicas con la motivación y sus consecuencias. Además, postula que la motivación se puede desarrollar en tres niveles: a) global, se relaciona con la motivación general de una persona; b) contextual, se relaciona con el entorno específico como el entorno deportivo; y c) situacional, en referencia a la experiencia en una situación específica y de corta duración,

como un entrenamiento. La aportación más importante que este modelo hace a la TAD es que la motivación percibida a un nivel puede influir sobre el resto de los niveles (Belando *et al.*, 2012). Esta aportación podría tener gran relevancia en el éxito de los programas para el desarrollo positivo, en los que la motivación generada durante el entrenamiento puede repercutir sobre la motivación a nivel global, consiguiendo fomentar habilidades y conductas en los participantes a través de la práctica deportiva. Además, se menciona que la motivación intrínseca es el tipo de motivación por excelencia de la percepción de autodeterminación, es decir, la participación se realiza por motivos de disfrute, interés y satisfacción en la ejecución de la tarea o actividad. En la motivación extrínseca la conducta está regulada por consecuencias ajenas a la tarea o actividad, diferenciando, según el grado de percepción de autodeterminación. También, existen diferentes tipos de regulación de la motivación como; la regulación externa, es decir, controlada por razones externas como podría ser el incentivo que podrían llegar a dar los padres de familia por realizar la actividad; la regulación introyectada, relacionada con que el participante se induce a actuar para no sentirse culpable o para sentirse digno ante los demás; y por último, la regulación identificada, cuando las conductas están reguladas por el valor consciente que la actividad tiene para conseguir las metas personales; y, la regulación integrada cuando la motivación es coherente con otros valores y necesidades del individuo (Castillo-Jiménez *et al.*, 2017).

Finalmente, la no motivación se da cuando los deportistas no conocen las razones por las que participan, no tienen interés, ni intención de participar (Deci y Ryan, 2008). Por ello, es fundamental tener presente en todo momento cuáles serán los objetivos de la práctica física-deportiva y se deberá tener en cuenta los fines propios de la actividad, es decir, el tipo de

enfoque que se le dará a la enseñanza es este sentido se debe contemplar el desarrollo de habilidades para la vida, si lo que se pretende es el desarrollo positivo del participante.

Teoría de metas de logro. Esta teoría determina que el incentivo principal de las conductas de la motivación humana es su tendencia natural a sentirse competente y a demostrar dicha competencia en diferentes contextos de logro (Arias *et al.*, 2010). Específicamente, se propone que existen dos orientaciones de meta las cuales están directamente relacionadas con la percepción de habilidad o competencia y la definición de éxito o fracaso. La primera meta está orientada a hacia la tarea, es decir el sujeto percibe la competencia a través de la mejora personal, y el éxito se interpreta en función del dominio de la habilidad o tarea; se centra el proceso en el esfuerzo con el que realizan la actividad y el aprendizaje en sí mismos. La segunda orientación es hacia el logro, el participante considera que el éxito es obtenido a medida que sus capacidades superen o sean mejores que otros, por lo cual el éxito se basa en el talento y no en el esfuerzo (Treasure y Roberts, 1995; e.g Nicholls, 1989). Por tanto, se puede predecir que, si una persona tiene orientación a la tarea tiende a elegir pruebas de desafío moderado, desarrollando una motivación de carácter intrínseco, lo cual es favorable a su implicación a la actividad de manera más prolongada, aun teniendo un resultado poco favorable y emplea mayor esfuerzo a la actividad (Balaguer *et al.*, 2004). Por otra parte, si la persona tiene una motivación orientada al logro, tiende a perder interés y a tener mayor probabilidad de desvincularse de la actividad cuando no se logra el éxito. González-Cutre *et al.* (2011) han demostrado que la meta a la tarea se relaciona a consecuencias positivas, tales como el esfuerzo, la persistencia, el disfrute y una mayor motivación intrínseca, dichas características son claves para que la persona tenga mayor

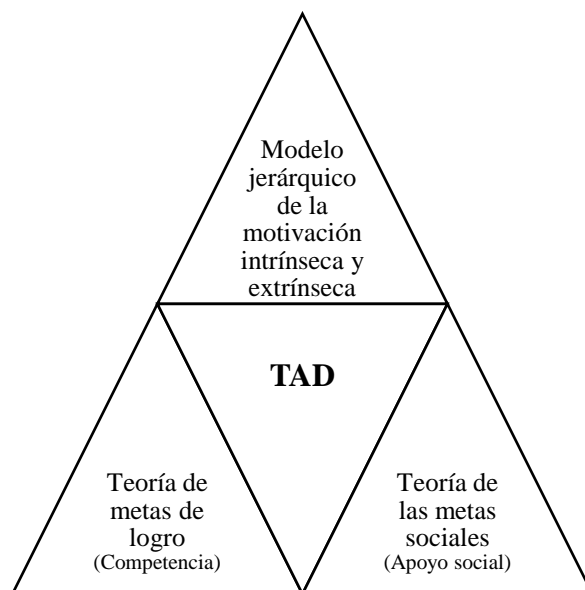
apertura al aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades, sean propias del ámbito o habilidades que se pueda aplicar en otros contextos de vida del participante.

Teoría de las metas sociales. Se basa en que la motivación puede ser derivada del deseo de cumplir dos tipos de metas; las metas de relación que representan el deseo del participante de mantener buenas relaciones con sus compañeros (Moreno-Murcia *et al.*, 2009) que se basa en cumplir con las normas sociales; y, las metas de responsabilidad, las cuales representan el deseo del participante, reflejan el deseo de seguir reglas, normas sociales, el rol y la jerarquía establecida (Belando *et al.*, 2012). Existen estudios en el ámbito de la educación física y el deporte que han relacionado positivamente las metas sociales con algunas variables definidas por la TAD, como la competencia percibida, y la motivación intrínseca, y consecuencias como el esfuerzo, la persistencia o la diversión (Cecchini *et al.*, 2008; García-Calvo *et al.*, 2016; González-Cutre *et al.*, 2011; Moreno-Murcia *et al.*, 2009). También, se establece que los perfiles con mayor puntuación en metas sociales reflejan mayor motivación intrínseca, percepción de pertenencia al grupo y competencia percibida. Además, se ha comprobado que aquellos participantes que tratan de seguir las normas de clase y hacen caso a lo que dice el entrenador, son respetuosos y poseen unos valores positivos, de tal forma que lograrán que el entrenador ceda autonomía progresivamente. Del mismo modo, al percibir mayor autonomía, los participantes tratarán de mantener relaciones positivas con sus compañeros, cumplir con objetivos grupales y satisfacer su necesidad de relación, por lo cual, la satisfacción de necesidades de autonomía y relación con los demás predice positivamente la motivación intrínseca y diversión, de manera indistinta en hombres y mujeres (Moreno-Murcia *et al.*, 2009).

En conclusión, podemos observar que existen varias propuestas teóricas que ayudan a comprender el comportamiento de los participantes en los programas físicos y deportivos, a nivel individual pero también a nivel social, siendo la Teoría de la Autodeterminación, el planteamiento teórico que integra las demás propuestas para entender la motivación, es decir, a medida que una persona se vea satisfecha en su necesidad de competencia, la cual puede ser más probable cuando se enfoca la motivación a la tarea; se propicie la autonomía, relacionada con el empoderamiento y la motivación intrínseca; y, por último, se satisfaga la necesidad de relación y apoyo social relacionada con la teoría de las metas sociales, ayudará a que se sienta parte de un grupo (Figura 2).

Figura 2.

Relación de propuestas teóricas para la motivación.



Así pues, el ser humano se ve influenciado por su entorno y viceversa, por ello aspectos como el enfoque motivacional enfocado a la tarea, la búsqueda de la motivación intrínseca, la

relación que exista entre los participantes y la búsqueda de mantener vínculos positivos, así como el respeto a las normas y valores del programa serán determinantes para que la persona pueda sentirse autodeterminada y con mayor apertura al aprendizaje.

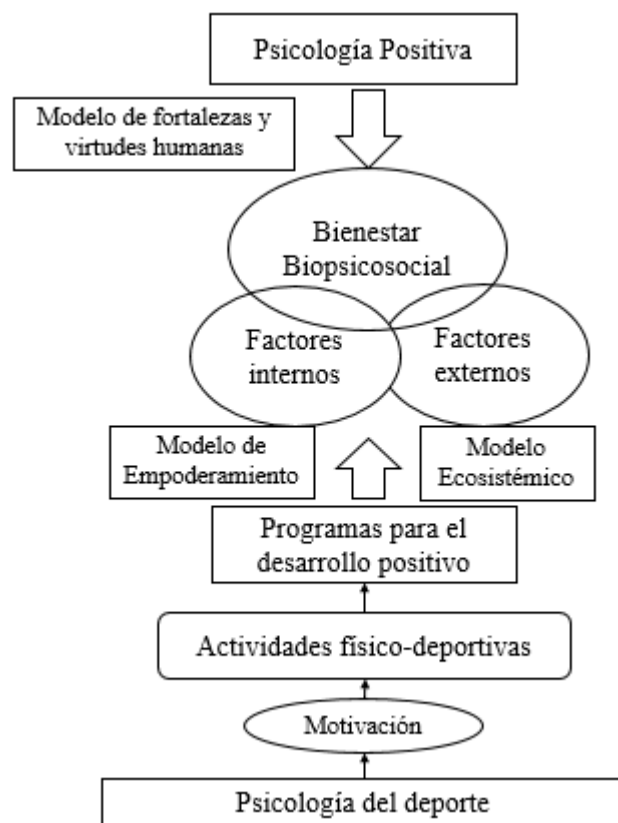
En conclusión, podemos observar como la motivación es un variable psicológica medular en el estudio del comportamiento de las personas involucradas en las actividades físicas-deportivas, ya que es el para que, de la actividad, el sentido que le atribuye el participante a la misma, siendo así una determinante para que pueda llegar tener un desarrollo tanto a nivel biológico, psicológico y social, impactando de manera directa con el bienestar de la persona. Además, a medida que las persona se sienta motivada en las actividades tendrá mayor apertura al aprendizaje lo cual puede ser beneficioso para el desarrollo de habilidades tanto las físico-deportivas como las que son para la vida, las cuales son el objetivo de los programas enfocados al desarrollo positivo.

A partir de la revisión y comprensión del enfoque de la psicología positiva, se puede entender de qué manera los factores internos y externos del individuo se relacionan con su salud y, como el desarrollo positivo busca influir para que el desarrollo de habilidades para la vida impacte de manera positiva en el bienestar biopsicosocial. Así que, la teoría de Fortalezas Humanas, identificando las virtudes y fortalezas que las personas pueden desarrollar como variables conductuales que pueden propiciar una mejor salud, la Teoría Ecosistémica que busca explicar como la persona y su ambiente se relaciona, así como la de Empoderamiento potenciando los recursos individuales y sociales ayudan a sentar las bases teóricas para entender como los programas enfocados al desarrollo positivo buscan mejorar el bienestar y calidad de vida de las personas. Además, se describe la relación que tienen los programas físico-deportivos

como medio para la búsqueda de estos objetivos y como el estudio del comportamiento de la persona en entornos físico-deportivos, ayuda a entender la importancia de la motivación para su adherencia y continuidad en estos procesos de aprendizaje (Figura 3).

Figura 3.

Esquema integrador del Capítulo 1.



En el siguiente capítulo, se hablará sobre las características y las principales claves de los programas de intervención en contexto de actividad física y deporte, orientados a desarrollar de manera positiva a sus participantes, es decir, enfocados a la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo y el fortalecimiento de cualidades personales y sociales para contribuir a su bienestar biopsicosocial del participante.

CAPÍTULO III. Programas de Desarrollo Positivo a Través de la Actividad Física y el Deporte

En el capítulo anterior se habló sobre la psicología positiva y las teorías que dan sustento a Los Programas de Desarrollo Positivo en Jóvenes, por sus siglas en inglés *Positive Young Development* (PYD), los cuales tienen el potencial para ayudar a sus participantes a adquirir competencias que les permitan desarrollar habilidades las cuales ayuden a convertirse en adultos saludables y responsables de manera personal y social (Roth y Brooks-Gunn, 2003). Además, se mencionó el impacto que tienen los espacios educativos académicos y no académicos como medios propicios para el aprendizaje de habilidades de vida. En este capítulo, se hablará sobre investigaciones y proyectos aplicados realizados en diferentes países sobre programas no académicos, es decir fuera de una institución de educación formal, desarrollados en el ámbito de actividad física y deporte, los cuales han mostrado un gran interés en la comprensión del papel que juega la experiencia de la actividad física estructurada y deportiva en el desarrollo de habilidades personales y sociales en los participantes (Baptista *et al.*, 2020; Belando *et al.*, 2012; Caballero, 2015a; Casey, 2014; Escartí *et al.*, 2009; Holt *et al.*, 2017; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020). Así pues, el interés ha sido derivado de la necesidad de comprobar cómo es que la psicología del desarrollo positivo puede ser aplicada, por medio de programas de actividad física y deporte, con el fin de generar efectos positivos en el bienestar biopsicosocial de los participantes mediante la adquisición de valores y el ejercicio de ciertas fortalezas que en conjunto se constituyen en virtudes.

Existen distintas razones por las cuales las actividades físico-deportivas pueden llegar a favorecer la adquisición y desarrollo de habilidades para la vida, así como el aprendizaje de

valores y principios morales que rigen a la persona, entre las más mencionadas están; que la actividad por sí misma es atractiva por la asociación de libertad y la sensación agradable que provoca la activación de los sistemas fisiológicos; también, ayudan a demostrar la competencia del participante y propiciar la consecución de logros planteados de manera individual o grupal; además, estas actividades ofrecen oportunidades únicas para que los participantes tengan interacción positiva con pares y con superiores, las cuales pueden favorecer el desarrollo y crecimiento personal, ya que se aprenden habilidades sociales básicas (Beregüi y Garcés de los Fayos, 2007). También, estos espacios son propicios para el aumento de la percepción de responsabilidad como son la conducta prosocial y la empatía, entendida como una conducta voluntaria con la intención de ayudar y comprender a otros (Gutiérrez *et al.*, 2011); la autoeficacia, referida a la creencia de una persona de mantener sus habilidades para lograr un objetivo determinado (Delgado *et al.*, 2017), estos resultados conjuntos predicen una disminución de conductas violentas y delictivas (Gutiérrez *et al.*, 2011) y aumentan la capacidad para relacionarse con los demás (Sánchez-Alcaraz, 2020).

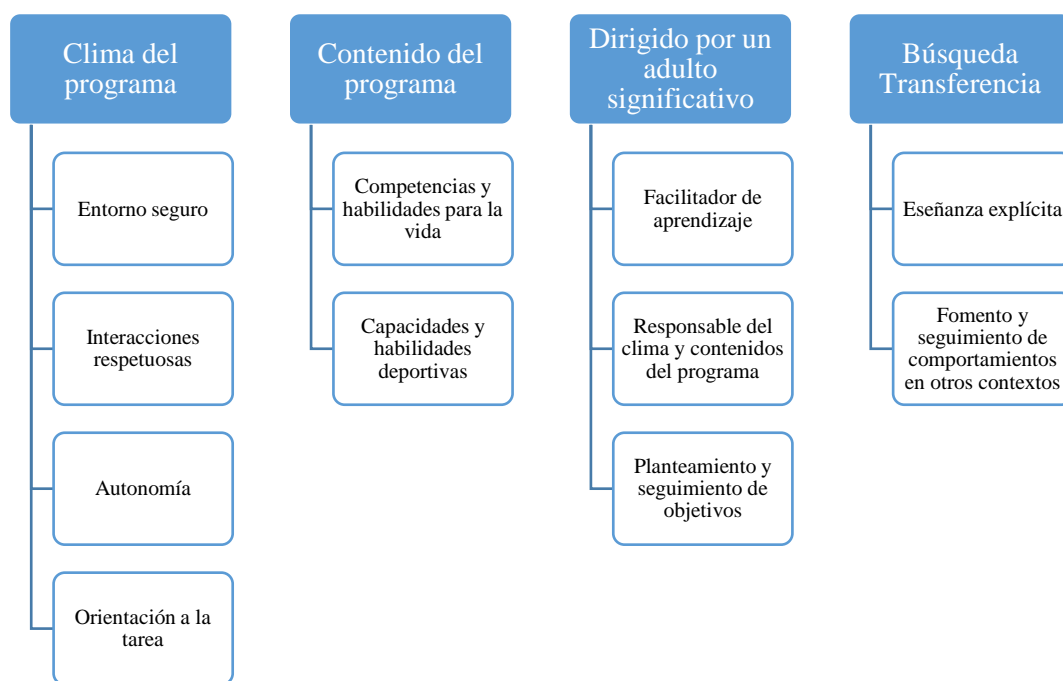
Sin embargo, a través de programas e investigaciones que utilizan el deporte como medio para el desarrollo personal y social, se ha identificado que el desarrollo positivo no es resultado automático que surge de la mera participación deportiva, se afirma que el deporte por sí mismo no disminuye conductas disruptivas y aumenta habilidades y actitudes positivas (Petitpas *et al.*, 2005; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020). En cuanto a aquellos programas que están enfocados directamente al desarrollo positivo en personas jóvenes, es decir que cuenta con un enfoque de enseñanza sistemática con esos fines, existe una gran cantidad de investigaciones aplicadas en diferentes escenarios; clases de educación física, programas extraescolares, actividades

comunitarias, instituciones privadas y públicas deportivas, entre otras que han ayudado a dar cuenta de cuales son aquellas características que en verdad potencian el aprendizaje de competencias para la vida (Catalano et. al, 2004; Parra-Jiménez *et al.*, 2009; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020).

En cuanto a aquellas investigaciones y proyectos aplicados que han demostrado desarrollar habilidades para la vida en sus participantes, tienen en común una serie de variables incorporadas en la implementación de sus programas y que se pueden resumir en cuatro dimensiones (Figura 4): la primera es el clima del programa, entendido como la atmósfera física, es decir, el espacio donde se lleva a cabo el programa y el clima psicológico que rodea al participante (Petitpas *et al.*, 2005); la segunda está relacionada con el contenido del programa, es decir con el diseño y planteamientos metodológicos con temas específicos para la enseñanza explícita de habilidades para la vida (Casey, 2016); la tercera dimensión se relaciona con la importancia que tiene el rol del entrenador como adulto significativo y la capacidad que tenga para conducir las actividades y propiciar los aprendizajes deseados en los participantes (Escartí, 2009; Roth y Brooks-Gunn, 2003); por último, la búsqueda de transferencia entendida como la forma en que aquello que fue aprendido en el contexto deportivo, sea llevado a otros ámbitos de vida (Pierce *et al.*, 2017).

Figura 4.

Variables determinantes para el éxito en programas de desarrollo positivo a través de la actividad física y del deporte.



A continuación, se describirá con mayor detalle cada una de estas dimensiones tomando como referencia diferentes estudios y revisiones sistemáticas donde se ha buscado detallar cada una de las variables más importantes a tomar en cuenta para el desarrollo positivo en programas físico-deportivos (Catalano *et al.*, 2004; Hastie *et al.*, 2011; Casey, 2016; García-Calvo *et al.*, 2016; Pertegal *et al.*, 2010; Petitpas *et al.*, 2005; Roth y Brooks-Gunn, 2003;).

1. Clima del Programa

El clima del programa se puede dividir en dos; el contexto que rodea al participante, tanto físico, es decir, las instalaciones y el espacio donde se lleva a cabo el programa; como el

psicológico, entendido como el enfoque motivacional al cual estará dirigido el programa (Petitpas *et al.*, 2005) relacionado con el ambiente anímico.

Con relación al contexto físico, se recomienda que el programa sea llevado a cabo en un ambiente seguro, donde los participantes no se tengan que preocupar por su integridad física al momento de realizar las actividades del programa y que el entorno que lo rodea facilite la dinámica propia de la actividad, relacionado con las características del deporte, es decir, que las instalaciones sean adecuadas para realizar las actividades físico-deportivas determinadas.

Respecto al clima psicológico del programa, se debe propiciar la interacción personal y social, fomentando en todo momento el respeto y las interacciones positivas entre los participantes, favoreciendo la autonomía y buscando su empoderamiento, propiciando un comportamiento más autodeterminado, tal como se propone en la TAD (Deci y Ryan, 2008) y lo respalda la propuesta teórica del Empoderamiento (Rappaport, 1987). También, se debe de buscar que el participante pueda percibirse con mayor autoeficacia, es decir, con la capacidad de alcanzar sus deseos y objetivos a través de sus propias acciones, para ello es necesario que tenga oportunidades para el éxito, entendido como la habilidad del participante para lograr lo que se le pide y sentirse competente (Caballero, 2015b; Escartí, 2009; Hellison *et al.*, 2000; Martins *et al.*, 2017; Nicholson *et al.*, 2004; Slimani *et al.*, 2016). Así pues, es necesario que el enfoque motivacional sea dirigido a la tarea y no al resultado, con el fin de potenciar la motivación intrínseca y una mayor adherencia a la actividad. Además, las actividades deben de ser voluntarias, con reglas claras donde se fomente y se reconozca el esfuerzo y el compromiso, rasgos relacionados con la fortaleza del carácter nombrada como valor, es decir, que la persona es consciente de sus objetivos y trabaja en ellos, sin importar el entorno o las adversidades.

Por último, el análisis realizado por Pertegal *et al.* (2010), acerca de los programas escolares enfocados al desarrollo positivo con resultados más favorables, señala que el clima del programa, es decir el enfoque de enseñanza, debe de buscar el desarrollo de habilidades para la vida con cierta intensidad y continuidad en el tiempo, fomentando competencias personales, sociales y emocionales. También, se recomienda que sea de carácter multifocal, refiriéndose a la necesidad de incidir con los diferentes actores que rodean al programa, como; la familia, el centro educativo, el personal administrativo y no exclusivamente con el participante.

2. Contenido del Programa

La segunda dimensión es el contenido del programa, se divide en dos componentes; las habilidades y capacidades que los participantes deben de aprender y desarrollar de manera explícita y el medio por el cual las aprenderán.

Con relación a las habilidades y capacidades, las investigaciones de desarrollo positivo destacan una gran variedad de ellas, entre las más mencionadas se encuentran el fomento de la autoconfianza o sentido de competencia, entendidos como la capacidad que tiene la persona para creer que puede lograr aquello que se propone o que tiene lo que se requiere para afrontar demandas del ambiente; la autonomía, relacionada con el sentimiento de que pueden funcionar como personas sin ayuda de nadie; el autocontrol, entendido como la capacidad que tiene la persona de controlar sus impulsos y actuar de manera consciente, incluye la posibilidad de funcionar con metas a largo plazo; el sentido de pertenencia al grupo y apoyo social, entendido como el sentimiento de ser parte de un grupo o a la comunidad; la empatía y la sensibilidad social, relacionado con la capacidad de la persona para comprender las relaciones que puede tener con otros (Weinberg y Gould, 2018).

Con relación al medio por el cual las aprenderán, se refiere al deporte en cuestión y sus características, como por ejemplo si es individual o de conjunto, de tiempo y marca o de apreciación, entre otras (Roth *et al.*, 1998). Estas características se relacionan, nuevamente, con el desarrollo de la autodeterminación y la propuesta teórica en la que se menciona la importancia de satisfacer las necesidades básicas del participante (Deci y Ryan, 2008) como base para propiciar un clima positivo en programas con estos fines.

Por otra parte, investigaciones realizadas por Petitpas *et al.* (2005) y posteriormente por Casey (2016), han demostrado que son necesarios diseños y planteamientos metodológicos específicos, es decir, de enseñanza explícita de habilidades para la vida tanto personales como sociales para el aprendizaje y desarrollo de estas. También, mencionan que el factor clave para el que el participante tenga un desarrollo positivo a través de las actividades físicas y deportivas, está determinado por el grado en que la actividad permita desarrollar el máximo potencial del participante y cumplir con las expectativas planteadas por parte del entrenador. Además, es necesario que la experiencia esté centrada en la educación en valores, debe de contribuir a potenciar habilidades de relación interpersonal, creando una perspectiva de futuro del participante y mejorando su disposición hacia el trabajo, enfocándose a que la actividad integre la experiencia deportiva a sus hábitos de vida, así se busca potenciar el aprendizaje de toma de decisiones y el sentimiento de seguridad en sí mismo, desarrollando la confianza para lograr aquello que se propone (Carreres, 2014; Hellison y Walsh, 2002; Martinek y Hellison, 1997; Walsh, 2008).

Por último, los contenidos del programa deben de ser establecidos para una intervención a largo plazo, en donde se busque que el participante cree expectativas hacia el futuro, enfocado

hacia el optimismo, aprendiendo a planificar metas y planes de acción para la consecución de objetivos a corto, mediano y largo plazo. Así pues, es necesario que el programa cuente con un diseño en donde se establezcan tiempos para la evaluación y seguimiento de los objetivos, tanto individuales como grupales (Casey, 2014; Hastie *et al.*, 2011).

3. Adulto Significativo

Esta variable se relaciona con el rol de la persona que está a cargo del grupo, el cual es determinante para la consecución de los objetivos, ya que en esta persona recae la responsabilidad de auspiciar un clima propicio para el aprendizaje, es quien fomenta y facilita la interacción positiva del grupo y lleva el control de los contenidos. Además, se encarga de planificar y establecer los objetivos de aprendizaje a nivel social, emocional, cognitivo, conductual y moral; propiciando y promoviendo la autodeterminación y los vínculos significativos de los participantes, buscando la constante reflexión del participante sobre su propia experiencia y aprendizaje significativos. Así pues, para que esto suceda el entrenador deberá de ser consciente de sus propias herramientas y metodologías de enseñanza, buscando encaminarlas hacia dichos objetivos (Kramers *et al.*, 2021).

Así pues, la teoría respalda el hecho de que el entrenador es la pieza clave para que este tipo de programas tengan éxito, ya que a medida en la que él se sienta familiarizado y crea en los valores y habilidades propuestas, será mayor el uso de estrategias para fomentarlos y menor su resistencia al cambio de metodologías de enseñanza, entre otros aspectos a valorar (Caballero, 2015b; Casey, 2016; Escartí, 2009; Escartí *et al.*, 2011; Hellison *et al.*, 2000; Martins *et al.*, 2017; Slimani *et al.*, 2016).

Por ello, la formación inicial y la capacitación constante de las personas que estén a cargo del programa debe ser contemplado como prioridad para la correcta implementación y la consecución de resultados positivos (Pertegal *et al.*, 2010; Roth y Brooks-Gunn, 2003). Por último, la retroalimentación hacía el entrenador para identificar sus áreas de mejora y la evaluación sobre el uso de metodologías de enseñanza se ven como acciones determinantes para la mejora de la conducción del programa, así como la importancia de que él mismo retroalimente a los participantes.

4. Transferencia

La última dimensión es la transferencia, se relaciona con el principal objetivo que tienen los programas de desarrollo positivo, que los comportamientos aprendidos a través de la actividad física y deporte sean replicables en otros contextos por parte del participante.

Así pues, el concepto de transferencia ha sido aplicado en múltiples investigaciones y programas con distintos enfoques, por ello Pierce *et al.* (2017) realizaron una indagación sobre la literatura que se relaciona con este concepto y destacan la siguiente definición realizada por Pierce *et al.* (2017) para delimitar su aplicación en el campo de los programas de la actividad física y deporte, afirmando:

“El proceso continuo por el cual un individuo desarrolla o aprende e internaliza aún más un activo personal (es decir, habilidad psicosocial, conocimiento, disposición, construcción de identidad o transformación) en el deporte y luego experimenta un cambio personal a través de la aplicación del activo en una o más dominios de vida más allá del contexto donde se aprendió originalmente.” (p. 194)

Así pues, el aumento de rendimiento escolar, el mejoramiento de tareas en casa o el involucramiento en actividades comunitarias son algunas de las evidencias con las que se corrobora la transferencia de lo aprendido en el contexto físico-deportivo. Sin embargo, existe una falta de consenso formal con respecto a la posible transferencia de estos resultados (Holt *et al.*, 2016; Jones y Lavallee, 2009a; Weiss *et al.*, 2014).

Con base al trabajo de Gass (1985), los investigadores han descrito varias técnicas que pueden inducir la transferencia de habilidades. Estas estrategias incluyen:

- Crear oportunidades para practicar la transferencia de habilidades.
- Propiciar la vivencia de factores y elementos en el contexto deportivo que sean similares a los de otros dominios.
- Alentar a los jóvenes a reflexionar sobre sus habilidades.
- Involucrando a participantes pasados u otras personas significativas en el proceso de transferencia.
- Ofrecer experiencias de seguimiento o técnicas de informe para reforzar el aprendizaje (Danish, 2002; Gould y Carson, 2008).
- Jones y Lavallee (2009a) identificaron formas directas adicionales para facilitar la transferencia de habilidades, como proporcionar comentarios cuando los participantes intentan transferir estos aprendizajes y ayudar a los jóvenes a crear planes de acción para aplicar lo aprendido en otros entornos.

En un estudio realizado por Turnnidge *et al.* (2014), en donde exploraron los distintos enfoques para el diseño de programas que buscan fomentar la transferencia de conductas positivas aprendidas en la actividad física y el deporte, dividieron en dos las clases de programas. Los primeros son aquellos que enseñaron deliberadamente la transferencia, es decir, se argumenta que los líderes de los programas deportivos deberían ayudar a sus participantes a

identificar las habilidades que pueden adquirir a través del deporte y ayudarles a reconocer que estas habilidades se pueden aplicar en otros entornos (Camiré *et al.*, 2009), y las segundas, son aquellos donde no se hace explícito la enseñanza de habilidades, se hace implícitamente en la enseñanza del deporte. En conclusión, mencionan que existe una mayor probabilidad de provocar transferencia si se enseña de manera explícita.

En un intento por abordar estas dificultades, Martinek y Lee (2012) propusieron un marco para promover la transferencia de valores. Este modelo consta de tres elementos interconectados que son críticos para el proceso de transferencia:

- a. Conocimiento de los valores por parte de los participantes del programa.
- b. Conocimiento de la escuela y apoyo a los objetivos del programa.
- c. Un conjunto de estrategias de transferencia.

Vierimaa *et al.* (2012) argumentaron que antes de que los programas deportivos puedan afirmar que fomentan habilidades que son transferibles a otros dominios, primero deben centrarse en facilitar el desarrollo personal de sus participantes dentro del contexto deportivo, posteriormente, si esto se consigue, se puede enfocar a validar las conductas a otros ámbitos de vida de los participantes.

Por su parte, Pierce *et al.* (2017), presentaron un modelo de transferencia de habilidades para la vida basado en el deporte, en el proponen que la transferencia de habilidades para la vida es un proceso de desarrollo interactivo, ya que mencionan que el aprendizaje es inherente del individuo y no puede desvincular su aplicación en los diferentes contextos donde se desenvuelve, así pues, cada persona tiene una serie de habilidades internas y externas, así como propias concepciones de sí mismo. Por ello, proponen que, a través de las vivencias del deporte, los

entrenadores les ayuden de manera explícita a identificar estos aprendizajes para que los deportistas puedan interiorizar las habilidades para la vida y así, poderlas aplicar en otros contextos. También, proponen la siguiente clasificación de activos personales: habilidades psicosociales, conocimiento, disposiciones y transformación de identidad.

Con base en lo anteriormente mencionado, podemos concluir que los programas de desarrollo positivo muestran que a través de las actividades físicas deportivas se pueden conseguir una serie de beneficios como desarrollar habilidades sociales, fomentar la motivación intrínseca, empatía, conductas positivas sociales, autorregulación, liderazgo, responsabilidad, sentido de competencia, autorreflexión, entre otras. (Baptista *et al.*, 2020; Caballero, 2015a; Danish, 2002; Escartí *et al.*, 2009; Hellison, 2011; Roth y Brooks-Gunn, 2003; Petitpas *et al.*, 2005; Wright y Li, 2009).

Finalmente, el deporte es una actividad personal y social, con mucha interacción entre pares y con personas de autoridad, fácilmente observable y reglamentado, el cual propicia comportamientos que da cuenta de los valores del participante y cómo es influido por el entorno que lo rodea.

En concreto, Petitpas *et al.* (2005) proponen la siguiente definición como base para identificar aquellos programas que están enfocados a generar estos aprendizajes:

“Aquellos que utilizan el deporte como un vehículo para proporcionar experiencias que favorezcan el autoconocimiento y enseñen a las participantes habilidades para la vida de forma intencional y sistemática. Además, en estos programas están claramente definidos

los objetivos y las estrategias para mejorar la generalización y transferencia de estas habilidades a otros ámbitos de la vida.” (p. 66)

En resumen, se puede afirmar que la actividad física y el deporte son un medio ampliamente explorado y propicio para la enseñanza, desarrollo y transferencia de habilidades de vida. Entre los factores comunes que podemos observar de las diferentes implementaciones están; 1) la importancia de la construcción y planeación de objetivos de enseñanza tanto deportivos como de habilidades personales y sociales; 2) el seguimiento y constancia del estímulo de enseñanza; 3) un seguimiento cercano con los participantes; 4) la necesidad de una persona adulta capacitada y competente para llevar a cabo el programa; y, por último 5) evaluación y control en la implementación.

A continuación, con el fin de tener como referencia algunos de los principales hallazgos que se han realizado por parte de investigaciones y revisiones sistemáticas, se mencionarán recomendaciones puntuales para la implementación y evaluación de los programas con este enfoque.

Recomendaciones para la Implementación y Evaluación de Programas de Desarrollo Positivo

Petitpas *et al.* (2005) en su propuesta de un marco de referencia para la planificación de programas deportivos para jóvenes que fomentan el desarrollo psicosocial o positivo, menciona las siguientes recomendaciones divididas en dos grupos, aquellas enfocadas a las implementaciones y aquellas enfocadas a la evaluación.

A continuación, en la siguiente tabla se mencionan a detalle cada una de las recomendaciones propuestas (Tabla 3):

Tabla 3.

Recomendaciones para la implementación y evaluación de un programa para el desarrollo positivo (Petitpas et al., 2005).

Recomendación	Elementos	Descripción
Implementación	<i>Elección del sitio y la población</i>	Es de suma importancia elegir un sitio donde la población esté interesada por las actividades. Gran parte del éxito del programa radica en el involucramiento de actores claves de la comunidad o población donde se va a implementar, ya que estos serán aliados importantes.
	<i>Preparación de los entrenadores o instructores</i>	Es necesario que las personas que van a implementar el programa entiendan la importancia y lo hagan con un alto grado de consistencia. Se recomienda, para lograrlo, un periodo de capacitación o entrenamiento para conocer las características y como poder aplicar las estrategias de manera correcta.
	<i>Supervisión y formación permanente</i>	Con el fin de garantizar la óptima aplicación del programa, es necesario un acompañamiento continuo entre las personas que direccionan el programa y el entrenador para adaptar las estrategias a los diferentes requerimientos del contexto, además de una formación continua, donde se resuelvan dudas y una evaluación que ofrezca información sobre la correcta implementación y la consecución de objetivos.
	<i>Investigar la implementación</i>	Lo primero que se debe de conocer en la evaluación del proceso es cómo se ha llevado la implementación. Se debe describir detalladamente los elementos específicos del programa y cómo fueron aplicados, para interpretar y entender los resultados. Así pues, la calidad de la aplicación se relaciona con la calidad de los resultados.
	<i>Evaluación de los resultados</i>	Es necesario que el programa tenga bien claros cuales son los objetivos con base en las competencias y habilidades, para así, evaluar su consecución. Los objetivos pueden evaluarse mediante métodos cualitativos, cuantitativos o mixtos.

Evaluación	Se sugiere evaluar la transferencia de lo aprendido en el contexto del programa a otros contextos; así como, no medir exclusivamente los comportamientos positivos y medir también aquellos comportamientos negativos relacionados con los objetivos a conseguir.
<i>Evaluación del proceso</i>	Se recomienda conocer cuáles son aquellos factores que han influido en la implementación, para entender los resultados y mejorar futuras intervenciones.
<i>Investigar la efectividad global del programa</i>	Tener una mirada global del proceso de implementación, con todos los factores y actores involucrados: deportistas, entrenadores, proceso, etc. para así, contrastar y validar metodologías, estrategias de intervención y los elementos relacionados con el programa, y contribuir a las investigaciones con el mismo fin.

Además, según la información proporcionada por el grupo de investigadores españoles García-Calvo *et al.* (2016), como resultado de la intervención con maestros de educación física a nivel primaria, se recomienda un periodo mayor de cinco semanas de intervención para poder evaluar de mejor manera los efectos del programa para el desarrollo positivo en los participantes. También, se menciona un hallazgo similar por parte de Tessier *et al.* (2010), en el que la intervención utilizada con los maestros no fue suficiente para causar un cambio en las percepciones de los estudiantes en la mayoría de las variables incluidas debido al corto tiempo. Por tanto, es posible que una intervención más prolongada, combinada con una nueva medición al final del curso, haya causado un cambio mayor basado en las estrategias aplicadas por los maestros. Por último, una investigación reciente realizada por Kramers *et al.* (2021), afirman que el uso de herramientas para entrenadores de autoevaluación para la enseñanza de habilidades para la vida puede ser de ayuda para crear consciencia y aumentar el uso de metodologías donde se propicie y enseñe de manera explícita dichas habilidades.

En conclusión, existen múltiples condiciones a tomar en cuenta, para favorecer el desarrollo positivo a través del deporte, entre las más destacadas se encuentran:

- La institución o contexto de intervención debe de estar comprometida con el proyecto.
- Es necesario que los actores involucrados entiendan la importancia del proyecto y se comprometan en su aplicación y desarrollo.
- Capacitación y seguimiento con los entrenadores para una mejora implementación de las metodologías de enseñanza.
- Evaluación de la implementación y del impacto en los deportistas.
- Tener mucho cuidado en el clima y el contenido del programa, así como a la enseñanza explícita de habilidades para la vida.
- Contemplar una intervención mínima de 10 semanas o más de 20 horas de clase.

Con respecto a dichas características y condiciones a tomar en cuenta, a lo largo de las últimas décadas han existido programas o propuestas metodológicas estructuradas que han buscado contribuir al desarrollo positivo de los participantes a través de actividades físico-deportivo, entre las más referenciadas y con una estructura de enseñanza fácilmente adaptable a dinámicas de entrenamiento y ciclos deportivos, se encuentra el programa propuesto por Donald Hellison en la década de los setentas (Hellison, 2011), esta propuesta metodológica fue diseñada, inicialmente, con el objetivo de que adolescentes y jóvenes en situaciones de riesgo (bajo nivel de desempeño escolar y conductas violentas) vivieran experiencias de éxito que favorecieran el desarrollo de sus capacidades personales y sociales, tanto en el deporte, como en la vida.

Hellison (2011), asocia dos valores al bienestar y al desarrollo personal: el esfuerzo y la autogestión o autonomía; y, otros dos valores al desarrollo y la integración social, el respeto a los sentimientos y los derechos de los demás; y la capacidad de escuchar y ponerse en el lugar de los

otros (Escartí *et al.*, 2006). Estos valores, si bien se relacionan con las virtudes y fortalezas propuestas por la psicología positiva (Tabla 1) y se toman como habilidades que pueden ser transferidas a otros contextos de vida de los participantes, no existe claridad en cuanto las metodologías aplicadas en las investigaciones que puedan dar cuenta de ello, ya que la mayoría de los resultados son basados en auto reportes o en reportes subjetivos de una tercera persona lo cual no controla los sesgos naturales que tienen las personas.

A continuación, en el siguiente capítulo, se hablará sobre los orígenes, características, componentes y resultados de la aplicación de este programa.

CAPÍTULO IV. Modelo de Responsabilidad Personal y Social

El creador del programa de Responsabilidad Personal y Social, conocido en inglés como *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR), fue Donald Hellison profesor de Educación Física en la Universidad de Illinois en Chicago y doctor en Derecho, desarrolló originalmente su propuesta con jóvenes en riesgo de exclusión social, con el fin de proporcionarles la posibilidad de aprender comportamientos que les ayudaran a desenvolverse con éxito en sus vidas (Hellison, 2011). La finalidad del programa, tal y como lo define Hellison es: "Enseñar a los jóvenes a tomar responsabilidad para su propio desarrollo y bienestar, con el fin de contribuir al bienestar de los demás" (Hellison, 2011, p.25).

El objetivo es que el participante desarrolle habilidades que lo capaciten para tener competencias de vida que abonen a su bienestar en los diferentes entornos en los que viven como la escuela, su casa, su colonia y su grupo de iguales, tanto a nivel conductual como cognitivo y tanto en el plano interpersonal como en el intrapersonal (Theokas *et al.*, 2008). Actualmente, es considerado como uno de los programas de intervención con mayor influencia en actividad física, recreación y deporte debido a los efectos positivos que se han medido en los participantes, así como las metodologías claras y aplicables en contextos físico-deportivos (Baptistas *et al.*, 2020; Caballero, 2015b; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020; Shen *et al.*, 2022).

Tomando como referencia la finalidad del programa, se puede relacionar de manera directa con las bases teóricas mencionadas en los capítulos anteriores, donde la búsqueda del desarrollo de virtudes y fortalezas humanas (Peterson y Seligman, 2004), también entendidas como habilidades para la vida, a través de entornos que influyan y propicien estos aprendizajes

en la persona, tal como lo menciona la Teoría Ecosistémica (Bronfenbrenner, 2005), así como la importancia de empoderarla para que perciba mayor capacidad de controlar su propia vida (Rappaport, 1981 y 2005). Además, dicha propuesta toma en cuenta los factores que se han determinado como relevantes para conseguir dichos fines, como; contenidos de enseñanza definidos relacionados con habilidades personales y sociales, el perfil del entrenador centrado en la persona, buscando tener una relación cercana con el participante y, por último, como objetivo final conseguir la transferencia de los aprendizajes a otros contextos de vida del participante.

Para ello, propone el uso de estrategias de fomento de responsabilidad, la cual ha definido por diferentes autores como el deseo de respetar reglas sociales y el rol establecido (Belando *et al.*, 2012), así como la capacidad que toda persona posee de asumir las consecuencias de sus propias decisiones (Vera y Moreno, 2008). Para que llegue a desarrollarse la responsabilidad en el participante se necesita que el entrenador propicie autonomía de manera progresiva con el fin de que aprenda a tomar decisiones, favoreciendo así el desarrollo de la responsabilidad personal y social tanto en los entrenamientos como fuera de ellos (Hellison, 2011). Algunos estudios (Allen, 2013; Barrero *et al.*, 2017; González-Cutre *et al.*, 2011; Watson *et al.*, 2003) muestran la relación de la responsabilidad con el disfrute. Otros autores, (Goudas *et al.*, 2000; Moreno-Murcia y Vera, 2011) relacionan la cesión de responsabilidad del entrenador a los participantes con efectos positivos sobre la motivación intrínseca, donde se muestra que la persona acude a participar de manera activa en la práctica por motivos personales e internos como consecuencia al clima de motivación a la tarea y al aumento de responsabilidad que se crea a partir de estas dinámicas.

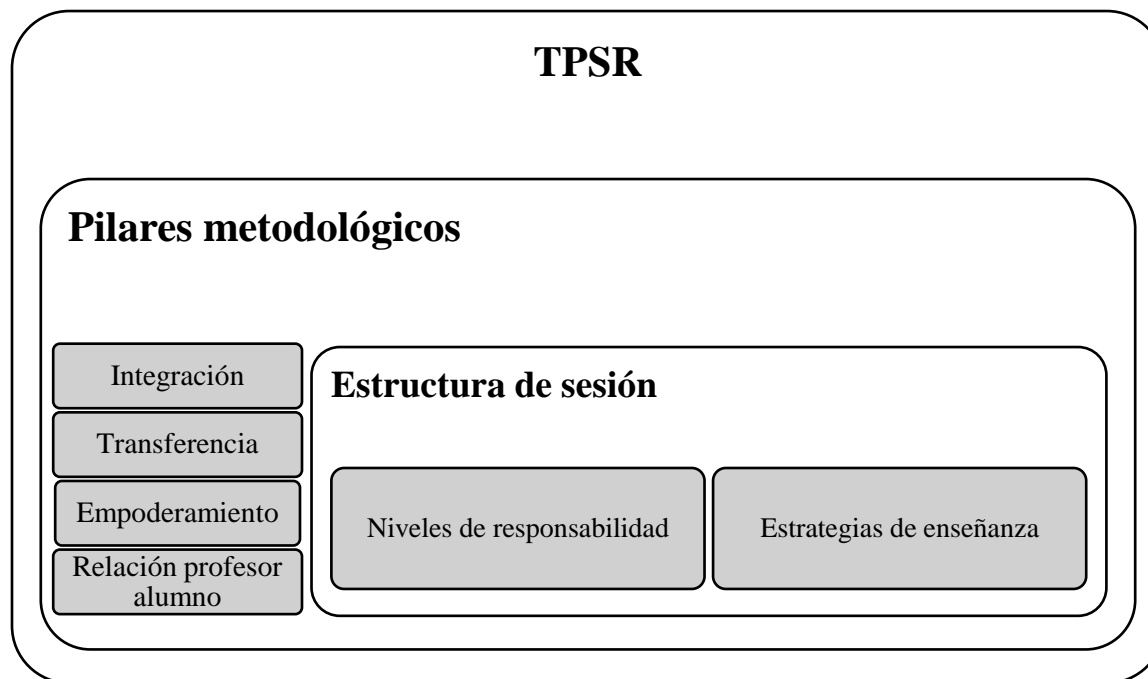
En definitiva, las propuestas teóricas relacionadas con la motivación en el entorno físico-deportivo, mencionadas anteriormente, ayudan a entender cuáles son aquellas conductas y estrategias encaminadas a generar cambios positivos en el comportamiento y actitudes del participante. Además, contribuyen a comprender de mejor manera, con base en el sustento teórico, como es que el TPSR propone una estructura de enseñanza que toma en cuenta las variables determinantes para el desarrollo positivo. También, en donde el clima del programa está enfocado al empoderamiento y al fomento de la autonomía.

Entre otras cosas, se destaca la importancia de propiciar contenidos de enseñanza claros ya que se enfoca al fomento de la responsabilidad tanto personal como social, lo cual abona al desarrollo de la conducta prosocial y la autodeterminación, promoviendo una relación cercana con las personas participantes. Para que esto suceda, es necesario una correcta implementación del programa por parte del entrenador o la persona responsable del grupo, teniendo como principal objetivo la búsqueda de la transferencia de habilidades para la vida, nombradas conductas de responsabilidad, a otros contextos de vida del participante (Caballero, 2015a; Carbonero *et al.*, 2017; Cecchini *et al.*, 2007; Hellison y Walsh, 2002; Llopis-Goig *et al.*, 2011; Wright *et al.*, 2010). Por ello, se considera que la propuesta TPSR es una de las más sólidas a nivel metodológico para el fomento del desarrollo positivo a través de actividades físico-deportivas.

A continuación, se describirán y detallarán los componentes principales del programa de Hellison (2011), en donde se hablará de los pilares metodológicos, los niveles de responsabilidad, las estrategias de enseñanza y estructura de la sesión (Figura 5).

Figura 5.

Componentes principales del TPSR.



El programa TPSR, propuesto por Hellison, busca el desarrollo de la responsabilidad personal y social del participante a través de la experiencia positiva en ámbitos deportivos en un inicio y actualmente se ha comprobado que se puede llevar a otros contextos con actividades físicas y de recreación. El modelo ofrece una serie de estrategias e ideas para promover estas conductas buscando que cada entrenador o persona a cargo, aprenda y posteriormente las adapte a sus necesidades y contexto de aplicación (Hellison, 2011; Hellison *et al.*, 2002).

Pilares Metodológicos Del Programa TPSR

La propuesta realizada por Hellison (2011) tiene como base del programa los llamados pilares metodológicos, los cuales definen la filosofía de este. Por ello, se aplican de manera transversal a lo largo del desarrollo del programa y, por ende, se deben de tener en cuenta en

todo momento por parte de las personas involucradas en su aplicación y gestión. Dichos pilares se pueden relacionar con las variables determinantes para el desarrollo positivo, revisadas en el capítulo anterior debido a las características y enfoques que tienen.

A continuación, se describen los cuatro pilares integración, transferencia, empoderamiento, y relación profesor-alumno y se relacionan con las variables determinantes para el desarrollo positivo.

1. Integración

La actividad física y el deporte deben de aplicarse de manera integral con la búsqueda del desarrollo de saberes emocionales, sociales y cognitivos, no solo habilidades técnicas o tácticas relacionadas las actividades deportivas. Se relaciona con la variable del contenido del programa y se plantea que estos saberes pueden aprenderse de manera simultánea durante la sesión de entrenamiento, para que esto suceda es necesario que el entrenador sea capaz de enseñar estas habilidades, integrando en las sesiones los niveles de responsabilidad y estrategias metodológicas, con los objetivos y contenidos de la actividad física y el deporte (Hellison y Walsh, 2002).

2. Transferencia

Es el objetivo principal del programa, es decir, que el participante sea capaz de llevar todo lo aprendido en el ámbito físico-deportivo a otros contextos de su vida. Se busca, como variable determinante, que las diferentes habilidades y capacidades sean enseñadas de manera explícita para que el participante asimile y adhiera estas conductas para que las aplique en otros

contextos. Para que esto suceda, el entrenador debe de ofrecer de forma gradual y sistematizada acciones para conseguirlo. Este pilar metodológico forma parte de los niveles de responsabilidad a trabajar durante las sesiones, por lo tanto, debe de enseñarse de manera implícita y explícita, en la medida que sean explícitos se podrá transferir, si no lo son entonces puede no llegar a quedar claro para el participante. Además, es el objetivo principal de los programas enfocados al desarrollo positivo, llevar las habilidades, principios o valores aprendidos en el contexto físico-deportivo a otros contextos.

3. *Empoderamiento*

Este pilar se basa en la necesidad de que el participante asuma responsabilidad durante la sesión de entrenamiento, relacionado con la variable del Contenido del Programa donde se buscar el desarrollo de su autonomía y empoderarlo, sustentado por las teorías sistémicas sobre el desarrollo positivo concretamente con la propuesta de Fortalezas Humanas (Peterson y Seligman, 2004) y el Modelo de Empoderamiento (Rappaport, 1981). Por ello, es necesario que el entrenador otorgue de forma gradual la oportunidad de que el participante practique y adquiera mayor responsabilidad durante las sesiones buscando así que el participante reflexione sobre la experiencia y enfoque su esfuerzo hacia la mejora continua, teniendo una dirección motivacional a la tarea con el fin de mejorar su motivación intrínseca.

4. *Relación profesor-alumno*

La pieza clave para que el modelo sea llevado a cabo es la relación entrenador-deportista, es decir que el deportista vea en el entrenador un adulto significativo. Según Hellison (2011), la

concepción que tiene el profesor de sus participantes puede ser condicionante para la forma de relacionarse, en este sentido propone cuatro premisas o cualidades que se deben de respetar:

- Todos los participantes tienen fortalezas y no solo debilidades. La persona que esté a cargo de la aplicación deberá reconocer y valorar los aspectos positivos que tienen, así como buscar desarrollar el potencial de cada uno.
- Los participantes tienen características únicas y debe ser reconocido como tal, por lo cual es necesario que la persona que esté a cargo dedique tiempo para conocerlos de forma individual, mostrándose respetuoso, accesible y cercano.
- Todos los participantes tienen opiniones y quieren ser escuchados. La persona que esté a cargo del grupo debe de ofrecer la posibilidad de que las personas que participan compartan sus opiniones, puntos de vista, observaciones y reflexiones, se deben escuchar de manera atenta e interesada.
- La persona que esté a cargo debe de tener en cuenta que las personas que participan son capaces de tomar decisiones, para ellos se debe de dar la oportunidad de hacerlo y guiarlos en el proceso.

En conclusión, la persona a cargo del grupo es determinante para crear un clima de entrenamiento que favorezca el desarrollo del respeto, autonomía, esfuerzo o la cooperación, teniendo en cuenta que la propuesta metodológica coloca a los participantes como protagonistas y los que han de asumir y poner en acción la responsabilidad, el entrenador es una guía para que esto suceda (Caballero, 2015b). Además, el vínculo afectivo que se puede llegar a construir entre el entrenador y las personas participantes es clave para la apertura de éstas al aprendizaje.

Por lo que se puede concluir que, los pilares metodológicos, referenciados por Hellison (2011) como aspectos fundamentales del programa, debe de emplearse en la enseñanza del

deporte de manera consistente durante todas las sesiones de entrenamiento, sin importar cuál sea el objetivo de esta.

Una vez conocidos los Pilares Metodológicos, se continúa describiendo otros componentes del programa, los cuales se dividen en Estructura de la Sesión, Niveles de Responsabilidad, y Estrategias de Enseñanza por parte del entrenador.

Estructura de la sesión

Para poder crear un clima propicio para el aprendizaje de habilidades para la vida, específicamente en este programa llamados niveles de responsabilidad, es necesario que la sesión de actividad física o deporte lleve una secuencia de momentos determinados para conseguir ciertos objetivos. Hellison (2003) propone que el programa lleve una misma estructura, independientemente del nivel que se busque trabajar. Así pues, los participantes saben lo que se espera de ellos en cada momento y progresan más rápidamente a lo largo del proceso (Escartí *et al.*, 2005).

Se propone que en la sesión se lleven a cabo los siguientes momentos (Hellison, 2011): Tiempo de interacción, Conversación atenta, Actividad física con responsabilidad, Reunión grupal y Tiempo de reflexión.

- ***Reunión inicial “Tiempo de interacción”***. Esto se refiere a las interacciones informales que el encargado de la clase tiene con las personas participantes que ayudan a crear un ambiente acogedor y establecer relaciones cercanas. Es un espacio de tiempo para conversar, preguntar a las personas participantes cómo va su día y hablar sobre

situaciones concretas de sus vidas. A diferencia de los otros componentes que ocurren en un orden específico, este tiempo puede ocurrir siempre que surja una oportunidad.

- **Conversación atenta.** Esta es una breve reunión estructurada que comienza oficialmente el proceso de enseñanza. Durante esta charla, por lo general de solo unos minutos, la persona encargada puede repasar el plan de trabajo del día, invitar a los deportistas a participar y, lo más importante, recordarles las metas y los objetivos del programa, dejando en claro lo que se espera de ellos durante la sesión. Dependiendo de la etapa del programa, la persona encargada puede enfocarse en un aspecto particular de la responsabilidad o simplemente recordar a los participantes el énfasis general en el programa (por ejemplo, cómo se comportan y cómo tratan a los demás).
- **Actividad física con responsabilidad.** Esta parte abarca la mayoría de la sesión, lo equivalente a la parte medular de una sesión de entrenamiento, y podría incluir cualquier actividad física, ejercicio o contenido deportivo apropiado para su edad que normalmente se enseñaría a un grupo determinado en su programa de educación física, deportivo o de ejercicio. La diferencia clave es que las estrategias de enseñanza empleadas durante esta actividad cambian el poder de las personas participantes y los pone en roles de responsabilidad. La clave aquí es integrar la enseñanza de la responsabilidad con la enseñanza de la actividad física y deporte.
- **Reunión grupal.** Una vez realizada la parte principal de la sesión y se haya completado la actividad físico-deportiva, la persona encargada reúne a los participantes para conversar sobre la sesión. Esto propicia en los participantes la oportunidad de compartir

su opinión sobre su experiencia en la sesión, hacer sugerencias y comentarios acerca de la experiencia vivida.

- **Tiempo de reflexión.** Durante los últimos minutos de la sesión, se les pide a las personas participantes que reflexionen sobre sus propias actitudes y comportamientos durante la sesión. Usando los niveles de responsabilidad como puntos de referencia, la persona encargada les pide a los estudiantes que piensen en su desempeño ese día en relación con cada uno de los miembros del equipo. Dependiendo de la cantidad de participantes y del clima del programa, la persona encargada del grupo puede hacer que los participantes compartan sus reflexiones personales en este momento de forma verbal, con una señal de la mano (pulgar hacia arriba para 'grande', de lado para 'bien' o hacia abajo para 'necesita trabajo'), entre otras dinámicas.

Niveles de Responsabilidad

El programa tiene como finalidad el fomento de responsabilidad con dos orientaciones; de manera personal y social, para lograrlo se proponen objetivos más concretos a los cuales se les llama niveles, con el fin de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta que existe una progresión lógica pero no excluyente entre cada nivel. Así pues, este componente es clave ya que determina las habilidades para la vida que se buscan enseñar de manera integrada con los contenidos deportivos.

Hellison (2011), propone cinco niveles (Figura 6) a través de los cuales el participante aprende a tomar responsabilidad, siendo la actividad física y el deporte el medio para alcanzar ese fin. Esta manera de estructurar el aprendizaje y la enseñanza de responsabilidad por niveles

ha demostrado ser una herramienta eficaz para los profesores y una estrategia de aprendizaje muy útil para los alumnos (Carreres, 2014; Escartí *et al.*, 2005; Hellison, 2011).

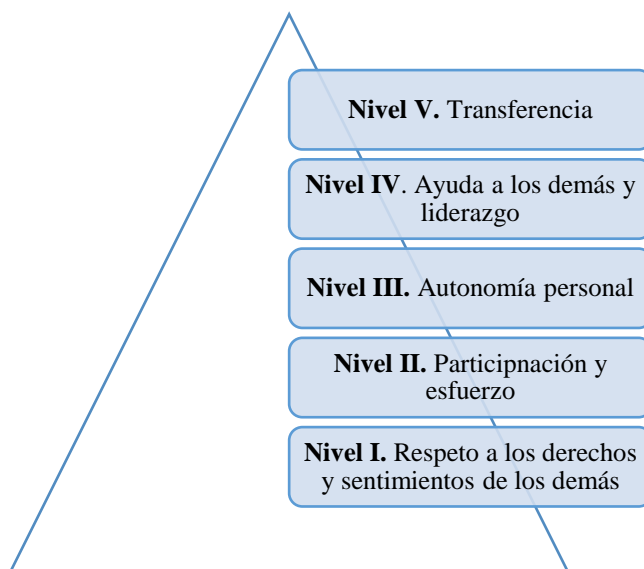
Estos niveles se plantearon en un inicio (Hellison, 1985) de manera progresiva y acumulativa, es decir, que para alcanzar un nivel superior se debía haber pasado previamente por los niveles anteriores. Sin embargo, aunque hay cierta progresión en la toma de responsabilidad a través del modelo, Hellison modificó esta idea por tres motivos (Hellison, 2011):

- Durante la sesión, los participantes pueden mostrar diferentes comportamientos que corresponden a niveles diferentes.
- Se puede tender fácilmente a clasificar o etiquetar a los jóvenes.
- Es necesario trabajar el nivel de transferencia desde el primer día de clases.

Por tanto, los objetivos de este programa manifiestan una progresión que va desde una búsqueda de autocontrol y de respeto a los derechos de los demás, a la necesidad de esfuerzo y participación en la actividad, aprender a ser una persona autónoma y a plantearse objetivos, poder ser un buen compañero y líder; y, por último, que el participante aplique todo lo aprendido en otros contextos de su vida. Sin embargo, el programa es flexible y puede ser adaptado al trabajo del nivel de responsabilidad que se considere pertinente de acuerdo con las características del grupo.

Figura 6.

Niveles de Responsabilidad.



También, se mencionan estrategias metodológicas específicas para llevar a la práctica los componentes del programa y los diferentes niveles de responsabilidad. Hellison (1995, 2003, 2011) y sus colaboradores (Hellison y Walsh, 2002; Hellison y Wright, 2003), han desarrollado una serie de estrategias enfocadas a desarrollar los objetivos y su consecución por nivel de responsabilidad, con el fin que al utilizarlas se puedan desarrollar conocimientos y habilidades específicas de la práctica y de los diferentes niveles.

Hellison (1995) lo señala de la siguiente manera:

“El propósito de todas las estrategias es mantener a los estudiantes interactuando con los niveles, no sólo mejora de su disciplina y motivación en el momento presente sino, lo que es más importante, que las actitudes y comportamiento relacionados con los niveles se conviertan en opciones viables fuera del entrenamiento y en su vida adulta” (p.25).

A continuación, se describen cada uno de los niveles y las estrategias específicas de cada uno de ellos.

Nivel I. Respeto a los Derechos y Sentimientos de Los demás

La base de los niveles de responsabilidad es el respeto, es necesario para conseguir un ambiente seguro a nivel ambiental y psicológico. Sin este nivel difícilmente se pueden llegar a desarrollar los que siguen, ya que determina las condiciones para que los participantes se encuentren cómodos y en un ambiente de seguro lo cual es una de las claves para el desarrollo positivo. Además, se relaciona con la virtud de Amor y Humanidad propuesta de las Fortalezas Humanas (Peterson y Seligman, 2004).

Los siguientes tres aspectos son los relacionados con el respeto:

- ***El autocontrol***, de las propias actitudes y comportamientos son el primer paso que se debe de dar para poder respetar a los demás, sus opiniones, sus formas de ser y de actuar. Incluye el respeto a la figura de autoridad como el profesor, entrenador y árbitro. Es necesario que el participante sea capaz de controlarse sin la supervisión externa.
- ***Respeto a las reglas básicas de convivencia***, debe de haber un marco de referencia de conducta para poder establecer la conducta deseada en el participante, facilitando de esta forma las relaciones personales, clima de trabajo y la confianza. En estas reglas se debe de incluir aspectos como: respeto al material e instalaciones, asistencia a los entrenamientos y utilización de ropa adecuada.

- ***Derecho a ser incluido***, todos los alumnos tienen derecho a participar en las actividades, independientemente de sus características individuales.

Se contempla que, para que el participante pueda desarrollarse de manera positiva con los demás, es necesario que este nivel sea llevado a cabo, ya que será la base para el desarrollo de habilidades sociales determinantes como es la conducta prosocial, entendida como una conducta voluntaria con la intención de ayudar y comprender a los demás (Gutiérrez *et al.*, 2011), entre otras.

- **Estrategias del Nivel I**

- ***Cambio de reglas***. La modificación de las reglas permite crear situaciones para entender y respetar a los demás.
- ***Hacer equipos***. Para evitar exclusión de los jugadores menos hábiles, se busca crear dinámicas de elección de equipo en la que el entrenador o miembros del equipo que sean más responsables puedan elegir de manera equilibrada.

Nivel II. Participación y Esfuerzo

Un comportamiento responsable conlleva aspectos relacionados con la participación en las actividades propuestas por el entrenador y el esfuerzo implicado en ellas, conductas relacionadas con las Fortalezas Humanas de Perseverancia y Vitalidad (Peterson y Seligman, 2004).

Este nivel tiene cuatro aspectos básicos propuestos por el programa (Hellison, 2011):

- **Motivación autodeterminada.** El objetivo es que los alumnos participen en las actividades de manera voluntaria y por elección propia de forma comprometida.
 - **Intentar nuevas tareas.** Los participantes deben de atreverse a experimentar nuevas actividades, aún si no están familiarizados o no hayan tenido la oportunidad de haberlas hecho antes.
 - **Tener el coraje de persistir cuando las cosas se complican.** La ejecución de nuevas actividades y la consecución de objetivos requiere esfuerzo y perseverancia, aún con las dificultades.
 - **Realizar una definición personal de éxito.** Elaborar una definición personal del éxito, permite que el participante se focalice en su propio desarrollo en vez de compararse con los demás compañeros.
- **Estrategias Nivel II**
 - **Modificar tarea.** Se busca fomentar que los participantes propongan modificación en las dinámicas y se desafíen a sí mismos con el fin de que las actividades sean más atractivas para ellos.
 - **Redefinir éxito.** Orientar la motivación hacia la tarea es importante para crear mayor satisfacción al momento de esforzarse más allá de los resultados obtenidos. Para Hellison, un individuo realmente exitoso no lo es solo por momentos o situaciones de triunfo. Es importante que el participante disfrute de las victorias, pero aprenda de las derrotas y trabajar de manera constante y perseverante ante sus objetivos sin importar lo adverso de las situaciones externas.

- ***Escala de intensidad.*** Se les plantea a los participantes que comiencen a identificar los niveles con los que piensan esforzarse en determinados ejercicios durante el entrenamiento, con el fin de que puedan ir reflexionando sobre su propia experiencia y que puedan identificar la intensidad que el entrenador les pide en ciertos momentos.

Con relación a este nivel la TAD menciona que, a medida que el participante se sienta competente para lograr las actividades propuestas, mayor será su implicación y el esfuerzo aplicado en ellas. Por ello, será necesario fomentar la motivación al esfuerzo o al proceso y así aumentar su motivación intrínseca.

Nivel III. Autonomía Personal

La autonomía se relaciona con la capacidad del participante de asumir responsabilidad en sus acciones y ser capaces de trabajar por sí mismos sin la supervisión directa del profesor. Por tanto, la toma de decisiones y la planificación son los dos componentes básicos de este nivel. El objetivo es crear actitudes de responsabilidad ante las propias acciones y fomentar que estas actividades estén estrechamente relacionadas con la vida adulta, se relaciona con la Fortaleza Humana de Integridad (Peterson y Seligman, 2004). Los aspectos básicos de este nivel son los siguientes:

- ***Toma de decisiones.*** Se debe de propiciar que en todas las sesiones el participante tenga la oportunidad de elegir y reflexionar sobre sí mismo, sus acciones y las implicaciones de estas. Cuando esto sucede, el participante comienza a

comprender sus propias necesidades y no solamente sus intereses (Hellison, 2011).

- **Planificación.** Se propone que los participantes sean capaces de elaborar y llevar a cabo un programa personal de consecución de objetivos, sin la permanente supervisión del profesor.

El fomento de autonomía, al igual que el nivel anterior, es determinante para el desarrollo de conductas más determinadas y la disminución de conductas impulsivas a medida que el participante aprenda a tomar decisiones y planificar metas podrá tener mayor control de su vida.

- **Estrategias Nivel III**

- **Diseñar tareas que fomenten la autonomía.** Es importante que los participantes tengan la oportunidad de trabajar de manera autónoma, es decir que realicen las actividades sin la supervisión del entrenador de la misma manera que si estuviera presente. Para que esto se pueda llevar a cabo es importante que el entrenador y el participante tengan un diálogo claro sobre los objetivos, las expectativas y la manera en que se debe llegar a ellos.
- **Plan personal de trabajo.** Se trata de dar más poder de decisión a los participantes, permitiéndoles realizar a ellos mismos su propio plan de trabajo con la ayuda del entrenador. Este plan de trabajo debe de estar diseñado con base en los intereses y necesidades, llevando una progresión en el alcance de los objetivos, de manera que se puedan trabajar de manera autónoma. Así pues, es importante que el entrenador este pendiente del progreso y sea partícipe de ello.

Nivel IV. Ayuda a los Demás y Liderazgo

En este nivel se considera que el participante tiene un mayor desarrollo de la responsabilidad social, concretamente se busca promover las habilidades sociales y el liderazgo, se relaciona con las Virtud de Justicia, la cual incluye las fortalezas de Ciudadanía, Sentido de justicia y Liderazgo (Peterson y Seligman, 2004).

A continuación, se detallan los comportamientos propuestos por el programa:

- ***Habilidades sociales.*** El participante debe darse cuenta de que los demás pueden tener un punto de vista diferente al suyo y tienen que aprender a respetarlo, siendo empático y realizando una escucha activa. Estas actividades son básicas para el trabajo en equipo y asumir acciones de liderazgo.
- ***Liderazgo.*** Se busca que el participante pueda asumir el rol de líder durante momentos específicos de la sesión, tanto para dirigir actividades concretas como para ayudar a sus compañeros.

Este nivel tiene una relación directa con la mejora de la conducta prosocial y la necesidad básica propuesta por la TAD con relación al apoyo social. Se considera que el participante, en este nivel, pueda ver más allá de sus propias necesidades y comenzar a influir de manera positiva a los demás a medida que pueda aprender a ejercer un liderazgo positivo.

- **Estrategias Nivel IV**

- ***Establecer estrategias de grupo.*** Consiste en dividir al grupo en pequeños subgrupos teniendo que elaborar un objetivo de cumplimiento durante determinada actividad.
- ***Entrenamiento recíproco.*** Tiene el objetivo de que dos participantes que realizan la misma actividad se puedan ayudar el uno al otro para mejorarla. Es decir, uno de ellos asume de forma alternativa el rol de entrenador para corregir áreas de oportunidad al otro y viceversa.
- ***El rol de líder.*** Todos los participantes deben de tener la oportunidad de ser líderes durante la sesión independientemente del nivel de habilidad motriz que tengan. Se trata de dar la oportunidad para que muestren su capacidad de liderazgo, ocupándose de aquellos compañeros que más lo necesiten.

Nivel V. Transferencia

Este nivel es el más importante debido a que se busca que el participante ponga en práctica todo lo aprendido en los niveles anteriores en otros contextos de su vida como en la escuela, en su casa, colonia o grupo de iguales. Hellison (2003), menciona que este nivel significa ser un modelo para los demás. Así pues, este nivel se relaciona de manera directa con el principal objetivo de los programas de desarrollo positivo.

Los participantes que se encuentran en este nivel de responsabilidad muestran respeto, se esfuerzan y participan en las diferentes actividades sin necesidad de supervisión de un adulto, así

como pueden establecer objetivos y trabajar para ellos, considerando en todo momento al otro y buscando sumar para que el otro también se desarrolle.

Se recomienda que la persona encargada del grupo utilice analogías de lo sucedido en la práctica de la actividad con situaciones fuera del contexto de la actividad, como en la casa o escuela. También, se pretende que pueda promover actividades que busquen un apoyo a la comunidad. Es decir, no se considera que la transferencia sea una consecuencia automática de cualquier tipo de aprendizaje, sino que debe haber estrategias intencionadas para que suceda (Escartí *et al.*, 2005).

- **Estrategias Nivel V**

- ***Dar responsabilidad a alumnos de cursos superiores.*** Para fomentar el compañerismo y liderazgo se invita aquellos participantes mayores a colaborar con el entrenador para ayuda en determinado grupo o equipo. Así pues, tienen la responsabilidad de ser un ejemplo para sus compañeros y adquieren un mayor compromiso.
- ***Servicio a la comunidad.*** Realizar acciones a favor de la comunidad, en las que pongan en práctica las habilidades y competencias que se adquieren en el programa como el respeto, la autonomía, conducta prosocial, entre otras.

Por último, Hellison (2003) señala que el nivel II y III se centran en el desarrollo de la responsabilidad personal (participación y autonomía) mientras que los niveles I y IV desarrollan la responsabilidad social (respeto y ayuda a los demás). El nivel V agrupa a todos los niveles y se centran en la transferencia a otros contextos.

Estrategias Metodológicas Generales para la Enseñanza de la Responsabilidad

Los componentes que se han mencionado anteriormente podrían tener efecto en el participante gracias al compromiso y entrega del entrenador. Si la persona líder del programa no es capaz de establecer y mantener una relación con los participantes en la que busque el desarrollo de sus habilidades para tomar responsabilidades, lo demás no funcionará. Se busca que comience con un clima enfocado en la mejora de las habilidades físico-deportivas y gradualmente se incide cada vez más al aprendizaje de las fortalezas personales o habilidades para la vida. La intención es, aprender a través de la actividad física y el deporte a vivir siendo responsable personal y socialmente. La clave del éxito del programa está en desarrollar relaciones interpersonales óptimas, transferir lo aprendido a otros contextos de su vida y ser capaces de dar autonomía a los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, no basta con el que líder tenga conocimientos técnicos de la actividad deportiva, es importante que sepa cómo desenvolverse con el grupo y que estrategias específicas pueden influir en el desarrollo de la responsabilidad (Escartí, 2013).

Por ello, la siguiente lista de estrategias de enseñanza para evaluar la fidelidad de la implementación de TPSR no pretende ser definitiva, otras podrían ser identificadas y de utilidad. Sin embargo, un grupo de especialistas crearon una plataforma de contacto entre distintos profesionales que aplican el modelo de responsabilidad, denominada “TPSR Alliance”, este grupo tiene el propósito de compartir ideas, estrategias, formatos y procedimientos de evaluación para la utilización de la actividad física y el deporte como vehículos para la enseñanza a los participantes a ser más responsables tanto a nivel personal como social. Así pues, este grupo de personas proporcionan una lista manejable de estrategias concretas que son consistentes con la

filosofía y metodología de enseñanza del TPSR y son utilizadas frecuentemente por profesionales con experiencia (Figura 7). Se derivan de un instrumento llamado *Herramienta para evaluar la educación basada en la responsabilidad (TARE)* propuesta por Wright y Craig (2011). Estas se enmarcan como estrategias porque representan ciertos enfoques pedagógicos para hacer que los participantes alcancen las metas y objetivos propuestos por el programa.

Figura 7.

Estrategias metodológicas generales para la enseñanza de la responsabilidad.



A continuación, se describirán cada una de ellas.

1. **Ser un ejemplo de respeto.** El entrenador debe modelar un comportamiento respetuoso en las interacciones con los participantes de manera individual y grupal, así como con otros actores involucrados en la dinámica de entrenamiento o competencia.

2. **Fijar expectativas.** El entrenador organiza todos los aspectos de las lecciones y comunica claramente las instrucciones y expectativas de comportamiento a los participantes.
3. **Dar oportunidades de éxito.** El entrenador estructura la sesión de manera que todos los participantes tengan la oportunidad de involucrarse con éxito en las actividades, independientemente del nivel de habilidad y diferencias individuales.
4. **Fomentar la interacción social.** El entrenador estructura las actividades con el fin de que contribuyan a generar una interacción social positiva, por medio de la cooperación, el trabajo en equipo, la solución de problemas y la resolución de conflictos.
5. **Asignar tareas.** El entrenador pide a los deportistas que contribuyan a la gestión y organización de la lección asumiendo tareas o trabajos específicos.
6. **Dar opciones de liderazgo.** El entrenador comparte cierta responsabilidad de instrucción con los deportistas al darles la oportunidad de instruir o dirigir a algunos de sus compañeros.
7. **Conceder capacidades de elección y voz.** El entrenador crea oportunidades para que los deportistas expresen sus opiniones, ofrezcan sugerencias y tomen decisiones.
8. **Compartir el rol de la evaluación.** El entrenador permite a los participantes tener un papel importante en la evaluación del aprendizaje. También, podría implicar la fijación de objetivos o discusión abierta entre el entrenador y los participantes respecto a la progresión del equipo.
9. **Ejemplificar la transferencia.** El profesor aborda directamente las habilidades para la vida que se enseñan en el programa y su aplicación fuera del programa.

Así pues, podemos observar que la metodología del TPSR es propiciar que el participante pueda llevar lo aprendido, específicamente propone competencias y habilidades relacionadas con la responsabilidad personal y social a otros contextos de su vida. Tomando como referencia lo mencionado por Pierce *et al.* (2017) es importante que la incorporación de nuevas estrategias donde se reitere la relevancia de hacer explícito a los deportistas el aprendizaje de estas habilidades. Además, incorporar el conocimiento de los valores tanto al entrenador como a los deportistas (Martinek y Lee, 2012).

Dichas estrategias tendrán que ser aplicadas a lo largo de la sesión del entrenamiento, por ello es sumamente importante que el entrenador comience a ser consciente de su uso y de su correcta aplicación. Para ello, será necesario que las pueda planear dentro de la estructura de sesión propuesta por el programa, tomando en cuenta que habrá estrategias que podrán ser aplicables a lo largo (transversales) de la sesión como: Ser un Ejemplo de respeto, Fijar expectativas, Dar oportunidades de éxito y Fomentar interacciones sociales; y, existen otras que, por su naturaleza, solo pueden ser utilizadas en momento específicos de la sesión como: Asignar tareas, Otorgar liderazgo, Dar voz y voto, Rol en la evaluación y Analogías de transferencia, estas últimas dos suelen ser aplicadas al final de la sesión para crear autorreflexión en el participantes sobre lo vivido y aprendido durante el entrenamiento.

Debido a que el programa ha sido aplicado con gran frecuencia en las últimas décadas, a continuación, se hará una recapitulación de los principales hallazgos en contextos deportivos.

Aplicaciones del Programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison

Existe una amplia cantidad de investigaciones basadas en la implementación del programa TPSR en actividades físico-deportivas. Entre ellos, contextos escolares en sus diferentes niveles, deporte para niños y jóvenes, actividades en la naturaleza, programas extracurriculares, grupo de líderes, entre otros. También, ha variado en gran medida el perfil y cantidad de los participantes, así como la duración del programa (Baptista *et al.*, 2020; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020; Shen *et al.*, 2022). Por motivos de la presente investigación, se presentará una revisión de las características y resultados que han tenido algunas aplicaciones basadas en el modelo TPSR en su mayoría en contexto extracurricular y en deporte, específicamente se dará mayor énfasis en aquellas que han sido aplicadas en el ámbito del fútbol.

Por ello, es importante definir que el deporte es toda actividad física reglamentada y estructurada que tiene fines competitivos, es decir, que los participantes tengan que imponerse ante un rival, un jurado o el tiempo, con el objetivo de demostrar que tiene más aptitudes físicas, psicológicas, técnicas y tácticas para superar, con base en unos parámetros, al contrincante. En concreto, se busca demostrar que un individuo o un grupo de individuos son más aptos para una actividad que otro. Específicamente, el fútbol, es el deporte colectivo de mayor difusión y práctica en México, por lo tanto, se toma como referencia para el contexto de aplicación. Angelloti (2010) menciona que la pasión por este deporte se debe a tres condiciones especiales: que es un deporte fácil de jugar, con reglas sencillas y barato. Con relación a las reglas, el fútbol se juega en una cancha rectangular delimitada por líneas que marcan el área de juego, con dos porterías en los extremos en donde dos equipos de 11 jugadores (a veces se adapta y se juega con menos jugadores), buscan meter el balón el mayor número de veces a la portería contraria y

evitar que entre en la propia portería para obtener la victoria, utilizando las piernas u otra parte del cuerpo para desplazarlo, está prohibido utilizar las manos y brazos para todos los jugadores, menos para los porteros de cada equipo quienes pueden tomar el balón con ellas dentro de un área determinada. El tiempo de juego son 90 minutos dividido en dos tiempos de 45 minutos y hay un árbitro central quien indica cuando sale el balón o se rompe una regla de juego, y en el fútbol profesional puede llegar a haber entre tres a seis más que lo auxilian.

Esta dinámica exige a los jugadores habilidades físico-motrices, pero también cognitivas y conductuales, como lo menciona Ferreira (2009):

“[...] es el juego el que determina el perfil de las exigencias impuestas a los jugadores, creando de esta forma un marco experimental específico. Esto resulta válido tanto para las acciones motoras en sí, y su consecuente rendimiento, como para las exigencias de tipo psíquico y su exteriorización en términos de respuesta. Los equipos en confrontación directa forman dos entidades colectivas que planifican y coordinan sus acciones para actuar una contra la otra y cuyos comportamientos se hallan determinados por las relaciones antagónicas de ataque/defensa. Bajo esta perspectiva, representan una actividad social, con diferentes manifestaciones específicas, cuyo contenido consta de acciones e interacciones. La cooperación entre los diferentes elementos se efectúa en condiciones de lucha con adversarios (oposición), que, a su vez, coordinan sus acciones con el objetivo de desorganizar dicha cooperación.” (p. 06).

Debido a la diversidad de movimiento y desplazamientos de balón, el juego se hace muy dinámico y atractivo, es por ello por lo que es el deporte más practicado y visto en todo el mundo. Según una investigación de la Federación Internacional de Fútbol Asociación (FIFA) en

el mundo lo practican más de 240 millones de personas y existen al alrededor de un millón y medio de equipos (FIFA, 2001). En México, practican más de ocho millones de personas de las cuales más de 300 mil son pagados por ello (Illeanes, 2014), lo que lo hace un deporte muy aspiracional, pero pocos pueden llegar a tener una carrera profesional. Debido a estas características hacen que dicha actividad física-deportiva sea una de las más accesibles para realizar investigaciones aplicadas y con mayor evidencia científica, tanto en investigaciones enfocadas al rendimiento deportivo como a estudios enfocados el desarrollo de habilidades para la vida.

Así pues, una vez que ha sido especificado cual es el contexto deportivo en el que mayormente se desarrollan las investigaciones que se compartirán, es importante mencionar que a pesar de que se ha realizado una amplia revisión de investigaciones, entre las que se tomaron en cuenta varias revisiones sistemáticas de estudios aplicados basados en el TPSR (Baptista *et al.*, 2020; Belando *et al.*, 2012; Caballero *et al.*, 2013; Hellison y Walsh, 2002; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020; Shen *et al.*, 2022), no se considera que se haya abarcado el total de las intervenciones basadas en esta propuesta metodológica. También, es importante mencionar que en México se ha llegado a utilizar este modelo como referencia en programas, pero no existe un análisis formal de resultados o documento que pueda ser incluido como referencia en nuestro país, la única referencia es el trabajo realizado previamente por la investigadora principal de esta tesis. Así pues, a continuación, se describirán las características de intervención y se hablará de los resultados más relevantes.

Características de Intervención del Programa TPSR

Contexto de Aplicación

Hellison comenzó el desarrollo de la metodología con base a su experiencia como entrenador de basquetbol en los años setenta. Por tanto, la implementación en el ámbito deportivo es la más frecuente en las investigaciones que aplican este modelo (Baptista *et al.*, 2020; Hellison y Walsh, 2002; Hellison y Wright, 2003; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020; Wright *et al.*, 2010). La mayoría de las investigaciones han utilizado clases extraescolares para el desarrollo del programa, normalmente en las mismas instalaciones de las escuelas, esto favorece al programa debido a que permite tener una estructura segura en cuanto a la planificación de horarios y a la población cautiva. Sin embargo, con la intención de acotar el campo, se priorizarán resultados relacionados con investigaciones en ámbito deportivo y extracurricular, priorizando aquellas que han utilizado el fútbol como medio para el fomento de responsabilidad.

Tipo de Deporte

Pocas investigaciones utilizan única y exclusivamente un deporte, en este caso el fútbol (Buckle y Walsh, 2013; Carreres, 2014) o fútbol sala (Cecchini *et al.*, 2008). La gran mayoría aplican la propuesta en programas que están constituidos por distintos deportes además del fútbol como softball, basquetbol, béisbol, rugby, tenis, bádminton, golf, natación, voleibol (Forneris *et al.*, 2013; Hayden *et al.*, 2012; Newton *et al.*, 2006; Wright *et al.*, 2012; Whitley y Gould, 2011). También, se ha aplicado en clases de educación física donde, como parte de la curricular es la práctica de diferentes deportes, entre los que se destaca es el fútbol (Escartí *et al.*, 2010; Jung y Wright, 2012; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2013).

Población

Las características de la población han sido predominante en edades infantiles y juveniles, especialmente en adolescentes con conductas de riesgo (Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020) y en grupos de aplicación mixtos, es decir, con hombres y mujeres (Baptista *et al.*, 2020). Con relación a la edad de los participantes de estos programas, existe una mayor aplicación en adolescentes, entre los 12 y 19 años (Carreres *et al.*, 2012; Fernández-Río y Menendez-Santurio, 2017; Hellison y Walsh, 2003; Jung y Wright, 2012; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016; Schilling, 2001; Wright *et al.*, 2010). Se menciona que en edades más pequeñas fue más complejo medir los cambios debido a que se miden a través de observaciones y no por cuestionarios o entrevistas.

Tipo de Metodología

La mayoría de los estudios que fueron aplicados en fútbol no reportan el tipo de diseño, sin embargo, la gran mayoría de los estudios en el medio deportivo extracurricular han utilizado metodología cualitativa y, por ende, una muestra menor (Baptista *et al.*, 2020; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020). Las herramientas más utilizadas para la recolección de datos fueron las entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes, reflexión de los participantes acerca de su entrenamiento, autoevaluaciones, diario de maestros y focus group. Por otra parte, aquellas investigaciones con metodología cuantitativa se caracterizan por un mayor número de participantes y la utilización de uno o más cuestionarios para medir factores psicológicos determinantes, como: necesidades básicas del participante, percepción de responsabilidad personal y social, actitud hacia la violencia, conducta prosocial y percepción de autoeficacia, entre otras (Baptista *et al.*, 2020; Carreres *et al.*, 2012; Cecchini *et al.*, 2007; Menéndez-Santurio

y Fernández-Río, 2016; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020). En cuanto a la cantidad de participantes de los estudios podemos observar, de acuerdo con la revisión sistemática realizada en investigaciones aplicadas en el deporte extracurricular (Baptista *et al.*, 2020), que la mayoría son menores a los 30 participantes, solo cuatro artículos de 27 tenían un número mayor de participantes. También, se hizo revisión de investigaciones con metodologías mixtas en la que se combinaron la recolección de datos cualitativos como entrevista semiestructuradas u observaciones, con datos cuantitativos como aplicación de cuestionarios, registro de asistencias y calificaciones. Los resultados de estas investigaciones muestran más solidez debido a que hacen cruces de datos en la discusión, lo cual demuestra con mayor solidez el impacto del programa (Bean *et al.*, 2015; Hellison y Walsh, 2003; Wright *et al.*, 2010).

Duración de los Programas

Con relación al tiempo de duración de los programas existe gran variabilidad, algunas de las investigaciones presentan este dato como número de sesiones y otras con relación al tiempo de intervención (Baptista *et al.*, 2020; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020). Con relación a las intervenciones que reportan el número de sesiones podemos observar, en aquellas que han utilizado el fútbol como medio, que algunas han reportado una duración de 28 sesiones o más (Buckle y Walsh, 2013; Hayden *et al.*, 2012) y otras solo un máximo de ocho sesiones (Forneris *et al.*, 2013; Newton *et al.*, 2006; Whitley y Gould, 2011; Wright *et al.*, 2012). Respecto a las investigaciones que reportan de acuerdo con el tiempo de intervención, se puede observar que la mayoría que interviene con deporte, cuentan con una duración entre tres y seis meses (Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020).

Responsables de Intervención

Existe poca información sobre el perfil de las personas que están a cargo de la intervención (Baptista *et al.*, 2020; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020). Respecto a la información mencionada se destaca que, en programas extracurriculares, los encargados son profesionales del deporte, pero no existe mayor detalle sobre su perfil (Cecchini *et al.*, 2003; Newton *et al.*, 2006). Referente a programas con un enfoque más comunitario, se destacan voluntarios de la comunidad y estudiantes universitarios (Hayden *et al.*, 2012; Lee y Martinek, 2009, 2012). Con relación a la cantidad de personas responsables, Hellison (2003) recomienda que, para poder enseñar los niveles y tener un mayor control de la aplicación, se trabajará con grupos de un máximo de 20 participantes por responsable, por lo cual, la cantidad de responsables que se refieren en las investigaciones cumplen con este criterio, es decir, la cantidad de encargados está condicionado por los participantes del programa, entre más deportistas, más grupos y por ende, más encargados y viceversa (Baptista *et al.*, 2020).

Resultados más Destacados de la Aplicación del Programa TPSR

La implementación de la propuesta metodológica TPSR en el ámbito deportivo ha tenido resultados positivos gracias a la comprobación del aumento en niveles de autoeficacia, conducta prosocial, percepción de responsabilidad tanto personal como social (Carreres *et al.*, 2012; Hellison *et al.*, 2003; Jung *et al.*, 2012; Wright *et al.*, 2010) mejora en las conductas de riesgo (consumo de drogas y alcohol, conductas antisociales, deserción escolar, entre otras), la retroalimentación personal, autocontrol y procesos de autorregulación (Carreres *et al.*, 2012); actitud más positiva ante la gratificación retrasada; disminución en las variables relacionadas con el impulso a ganar, el juego rudo, las faltas de contacto y mala deportividad (Cecchini *et al.*,

2007); también hubo variables confirmatorias de transferencia como disminución en ausentismo en clases, retardos y mejora de las calificaciones académicas (Hellison *et al* 2003; Shen *et al.*, 2022; Walsh *et al.*, 2010; Wright *et al.*, 2010). Sin embargo, debido a que las investigaciones han tenido diferentes diseños metodológicos, se hará una descripción de los resultados a nivel cualitativo, cuantitativo y mixto de aquellas investigaciones que han utilizado el fútbol como medio para la aplicación del programa, ya que este deporte será el medio de aplicación de la presente investigación.

Resultados Cualitativos

Una de las herramientas más utilizadas fue la entrevista a deportistas y entrenadores, respecto a los resultados Hayden *et al.* (2012) reportan la importancia de una relación cercana entre deportistas y entrenadores, destacando los pilares metodológicos como características claves para lograrlo. Con relación a temas relacionadas con la transferencia, Wright *et al.* (2012) mencionan que las personas que participaron reportan el uso de las habilidades del programa en otros contextos. Además, a través de la observación pudieron dar cuenta de conductas de respeto durante partidos.

Por último, una investigación en donde se presentaron cuatro casos de estudio en cuatro países distintos, se menciona el reporte de disfrute del programa, la mejora de la comprensión del respeto y el trabajo en equipo mediante el aprendizaje mutuo, además se menciona la capacidad de llevar los aprendizajes a otros ámbitos y la adaptación del programa a distintas culturas (Forneris *et al.*, 2013).

Por último, se destaca la importancia que tiene la persona que es responsable del grupo como factor clave para la motivación de los participantes, de la facilitación del aprendizaje y como generador de un clima positivo (Bean *et al.*, 2015; Buckle y Walsh, 2013; Hayden *et al.*, 2012), confirmando el peso que tiene como uno de los componentes claves de los programas enfocados al desarrollo positivo.

Es importante mencionar que, aquellas investigaciones que mayormente reportan la transferencia de aprendizajes a otros contextos han utilizado este tipo de diseño de investigaciones, aplicando entrevistas o focus group a los participantes o docentes de aula, sin mencionar el tipo de control de análisis de los datos, es decir, si se utilizó un programa de análisis, se implementó la triangulación o confirmabilidad con expertos para validar categorías de análisis, destacando la carencia de control de rigurosidad en sus reportes, lo cual refleja una metodología limitada para evidenciar los efectos reales del programa. Además, se reportan los resultados positivos, pero existen pocos planteamientos críticos respecto a las carencias o falta de estos, lo que vuelve poco real en comparación con lo que puede llegar a suceder en un entorno de aprendizaje deportivo donde se involucran tantos factores sociales y emocionales.

Se puede concluir que, el uso de métodos específicos de análisis, así como programas especializados para los mismos son un área de oportunidad importante para este tipo de metodología.

Resultados Cuantitativos

El tipo de resultados presentados por investigaciones con diseño cuantitativo en programas que utilizan explícitamente el fútbol se relaciona en su gran mayoría con el uso de cuestionarios y escalas validadas. Entre los resultados más destacados se encuentra aumento

significativo en la percepción de responsabilidad personal y social (Bean *et al.*, 2015; Cecchini *et al.*, 2007; Hellison y Wright, 2003; Newton *et al.*, 2006), mejora del Juego limpio (Cecchini, Losa, *et al.*, 2007; Cecchini, Montero, *et al.*, 2008) y el autocontrol (Cecchini, Montero *et al.*, 2003; Cecchini, Losa, *et al.*, 2007; Cecchini, Montero, *et al.*, 2008). También, muchas de las investigaciones buscaron medir el clima del programa y el enfoque de la motivación, mejorando percepción de un clima positivo y destacando la orientación a la tarea como clave para que esto suceda (Newton *et al.*, 2006; Hayden *et al.*, 2012). Respecto a los registros observacionales de conductas, únicamente se destaca lo realizado por Hellison y Wright (2003) donde se menciona la mejora en conductas de liderazgo y transferencia de comportamientos a otros contextos.

Así pues, podemos ver como existe una tendencia al uso exclusivo de cuestionarios o escalas para dar cuenta de los cambios significativos, evidenciando una carencia en el uso de herramientas de observación que muestren los cambios conductuales en las personas participantes y no, únicamente, la percepción de los cambios. Por ello, el uso de la observación es un área de oportunidad en el ámbito del fútbol para conocer la correcta aplicación y el impacto del programa.

Resultados Mixtos

Las diferentes revisiones sistemáticas realizadas en investigaciones que utilizan este programa como medio para el desarrollo positivo, destacan la importancia y la carencia de propuestas que utilicen un diseño mixto para dar cuenta del impacto que se tiene en las personas que participan (Baptista *et al.*, 2020; Caballero *et al.*, 2013; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020). No obstante, existen algunas que lo han implementado en el ámbito deportivo, utilizando el fútbol como deporte base, mostrando resultados más completos en cuanto al incremento de conductas

de responsabilidad y percepción de aprendizajes significativos de habilidades de vida (Bean *et al.*, 2015; Hayden *et al.*, 2012; Wright *et al.*, 2012). Aunque, cabe destacar que poco se describe sobre los detalles de la intervención y el tipo de programas que utilizaron para validar los resultados, así como la triangulación para crear relación entre los resultados cualitativos y cuantitativo. Sin embargo, existe consistencia entre resultados de cuestionarios con lo mencionado en entrevistas, lo que da una mayor claridad del verdadero impacto del programa en las personas participantes.

Con base en la revisión realizada, a continuación, se mencionarán algunas áreas de oportunidad a resaltar como características que se deberán tomar en cuenta en el presente trabajo.

Análisis Crítico sobre Intervenciones

De acuerdo a las revisión sistemática más reciente hecha en ámbito extracurricular en donde se revisaron 27 documentos (Baptista *et al.*, 2020), existen áreas de oportunidad en la metodología y rigurosidad con la que se han realizado dichas investigaciones, ya que en la mayoría de ellas se ha hecho una descripción de la implementación, en cuanto a población, duración y contexto de aplicación, pero en más de la mitad no se informó la validez y fiabilidad del estudio, aquellas que los hicieron en los estudios cuantitativos describieron los pasos hacia la validez y confiabilidad respaldados en la literatura. En estudios cualitativos se demostró la validez a través de una especie de triangulación con la descripción detallada del proceso (Bean *et al.*, 2015; Buchanan, 2001; Hellison y Wright, 2003; Lee y Martinek, 2012; Walsh *et al.*, 2010).

Por otro lado, hay una menor cantidad de estudios, solo seis, que reportan detalles sobre el diseño y análisis de datos, es decir, en los estudios cuantitativos en los cuales se realizara una descripción detallada de la metodología (descripción del instrumento), mencionando el propósito

de la aplicación de las estadísticas utilizadas. De igual manera que, en los estudios cualitativos en donde se han detallado las unidades de análisis (participantes, grupos), y una descripción del enfoque categorial (deductivo e inductivo) (Bean *et al.*, 2015; Buchanan, 2001; Martinek *et al.*, 2001; Hellison y Wright, 2003; Lee y Martinek, 2012; Walsh *et al.*, 2010; Wrigth *et al.*, 2004).

En cuanto a los hallazgos, se puede observar que la gran mayoría reportan algún tipo de impacto del programa, pero en menor cantidad aquellos que lo hacen de todas sus fuentes de datos, es decir, que describieran todos los resultados de los diferentes instrumentos aplicados (Bean *et al.*, 2015; Beale, 2012; Buchanan, 2001; Hammond-Diedrich *et al.*, 2006; Hayden *et al.*, 2012; Hellison y Wright, 2003; Lee y Martinek, 2012; Martinek *et al.*, 2001; Walsh *et al.*, 2010; Wrigth *et al.*, 2004).

Por consiguiente, una vez observado las investigaciones de aplicaciones en el ámbito deportivo se proponen diferentes áreas de discusión respecto a lo encontrado en las revisiones, las principales que se tomarán en cuenta para el presente trabajo son:

1) *Diseño de investigación más riguroso*, donde en el diseño metodológico cuente con la validez y confiabilidad necesaria, teniendo claro la importancia de los diseños mixtos y los tipos de análisis que se realicen a los datos, incluyendo los softwares de análisis tanto cuantitativo como cualitativo.

2) *Intervenciones a largo plazo*, de acuerdo con lo encontrado, entre más tiempo haya durado la intervención más claros son los cambios conductuales y los aprendizajes percibidos, así como los hallazgos estadísticamente más significativos.

3) *Metodología mixta*, utilizar un diseño de metodológico que me permita triangular los resultados cualitativos y cuantitativos con el fin de validar el impacto del programa.

4) *Medir transferencia*, a pesar de que existen investigaciones que han dado cuenta de conductas de transferencia, son la minoría y quedan poco claros los aspectos que contribuyeron a estos cambios. Además, existe una tendencia a dar cuenta de la transferencia a través de métodos cualitativos, lo cual supone efectos de sesgo, pues los participantes reportan con base en factores de deseabilidad social, lo cual le resta validez a los datos y a las conclusiones que se derivan de ellos.

Para terminar con la revisión de lo realizado hasta el momento en cuanto a investigación de la aplicación del Programa de Responsabilidad Personal y Social, a continuación, se realizará una síntesis de las principales áreas de oportunidad con base en los resultados más destacados en investigaciones aplicadas en todos los contextos físico-deportivos: deporte, educación física, programas comunitarios, actividad física en medio natural y no exclusivamente en el contexto deportivo y de aplicación en fútbol.

Resumen General de Principales Áreas de Oportunidad de la Aplicación del TPSR

Existen áreas de oportunidad reflejadas en las investigaciones revisadas y basándonos en la propuesta de Barrero *et al.* (2017), donde exponen los elementos claves y se identifican las principales variables en su implementación, así como las nuevas tendencias. Así pues, se describirá aquello que es susceptible de mejora o recomendaciones en la aplicación del programa con el fin de que se tomen como referencia para la presente investigación.

- La transferencia es la principal área de oportunidad debido a que, a pesar de que varias investigaciones que resaltan su cumplimiento son minoría y en la mayoría se basa en auto

reportes. Además, no existe un seguimiento a largo plazo para conocer el mantenimiento de esta.

- Haerens *et al.* (2011) plantean que la propuesta de enseñanza supone una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la persona responsable en aplicarlo, el cual controla todos los aspectos relativos al aprendizaje y donde el papel del participante puede verse reducido en protagonismo. Por ello, plantean introducir el concepto de modelo pedagógico resaltando la interdependencia y la irreductibilidad del aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto (Rovegno, 2006), situando al participante en un papel activo, competente y generador de su propio aprendizaje.
- Pardo (2008) señala la dificultad de encontrar significatividad en conductas relacionadas con los últimos niveles de responsabilidad como el liderazgo o la transferencia a otros contextos.
- Intervenciones de menor duración presentaron menos cambios en los participantes y poca consistencia en el tiempo (Baptista *et al.*, 2020).
- Hay carencia de sistematización en los estudios, específicamente en el diseño metodológico, ya que se evidenció la falta de validez y confiabilidad, además de la ausencia de una descripción detallada de los métodos utilizados, así como los softwares de análisis cualitativos (Baptista *et al.*, 2020).
- Las investigaciones aplicadas insisten en la necesaria formación del profesorado para la implementación (Escartí *et al.*, 2010b; Pascual *et al.*, 2011), en la necesidad de incorporar instrumentos cuantitativos y observacionales que ayuden a evaluar las consecuencias de la implementación del programa y para lo cual se ha adaptado el cuestionario inicial

desarrollado por Li *et al.* (2008) al habla hispana (Escartí *et al.*, 2011) así como en la evaluación del grado de correspondencia que los entrenadores tengan con la propuesta metodológica y los efectos en los participantes.

Debido a estos hallazgos y tomando en cuenta todo lo revisado, se considera importante el uso de metodologías mixtas para el diseño de intervención, cuidar la rigurosidad y confiabilidad de la medición para poder dar cuenta del proceso de intervención. Además, se recomienda utilizar programas especializados para el análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos y una vez hecho esto, interrelacionar los diversos datos y poder obtener conclusiones más sustentadas.

También, con el fin de propiciar un mayor impacto en las personas que participan, se sugiere una intervención prolongada, mayor a 24 semanas, lo equivalente a seis meses y un promedio de 72 sesiones de entrenamiento por participante. De igual manera, se debe dar seguimiento al proceso de aprendizaje del programa con el entrenador y acompañamiento durante el tiempo de aplicación para propiciar su correcta implementación.

Por último, con el fin de validar la transferencia de los aprendizajes del programa se recomienda cruzar los datos obtenidos con los datos cuantitativos de percepción de conductas de transferencia en casa de los deportistas y entrevistas a los padres o madres.

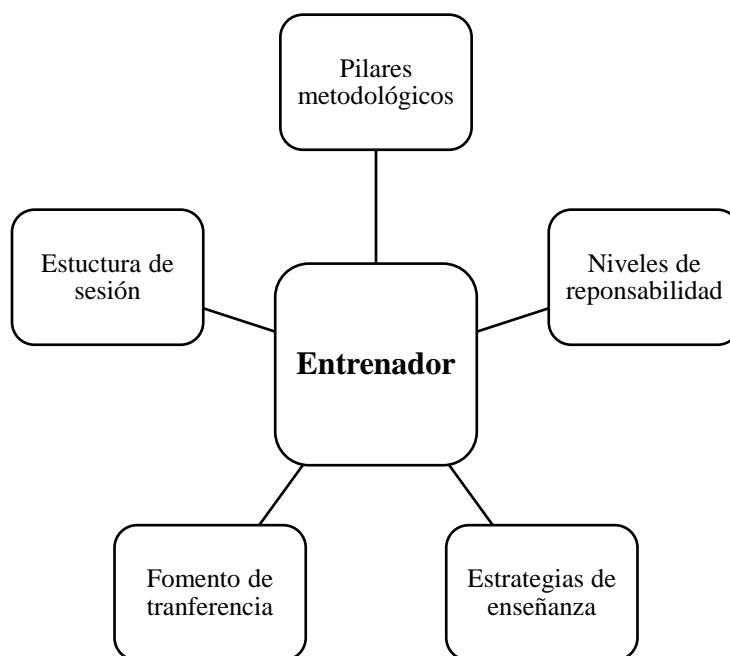
Finalmente, tomando como referencia el último punto y teniendo en cuenta que, a pesar de ser una propuesta metodológica flexible con la capacidad de adaptarse a las necesidades propias del contexto y población a intervenir, existen componentes que deben de tenerse en

cuenta al momento de llevar la aplicación del programa y, que gran parte para que esto sea así es responsabilidad del entrenador.

Los pilares metodológicos y niveles de responsabilidad, los cuales dan cuenta de las variables claves para el desarrollo positivo relacionados con el contenido y el clima del programa, así como las estrategias de enseñanza y la estructura de la sesión relacionados con el desarrollo de habilidades para la vida y fomento de transferencia, no serían posibles de no ser llevados a cabo por una persona capacitada y comprometida con su correcta aplicación (Figura 8).

Figura 8.

Importancia del entrenador para la aplicación del programa TPSR.



Así pues, en el siguiente capítulo se hablará sobre investigaciones que respaldan el papel del entrenador como actor clave para el desarrollo positivo y la correcta implementación de programas como el TPSR. Para ello, se realiza una revisión detallada sobre el rol que tiene el entrenador en la enseñanza de habilidades y competencias para la vida de los participantes, haciendo énfasis en las que se buscan desarrollar en el presente trabajo. Así pues, se tomará en cuenta aquellas características determinantes para lograrlo, como el perfil, la formación, las habilidades y competencias claves para fomentar un mayor y mejor desarrollo en el participante.

CAPÍTULO V. El Entrenador, Actor Clave para El Desarrollo Positivo

Uno de los principales factores para tener en cuenta al momento de diseñar un programa enfocado al desarrollo positivo, será la constante capacitación, orientación y reflexión de las y los entrenadores o formadores para la correcta implementación de este (Aguado *et al.*, 2015; Ayala-Zuluaga *et al.*, 2015; Camiré *et al.*, 2011; Figueres *et al.*, 2014; Kramers *et al.*, 2021; Maestre *et al.*, 2018; Marques *et al.*, 2016; Orozco *et al.*, 2017; Petitpas *et al.*, 2005). Además, los resultados en investigaciones de programas para el desarrollo positivo determinan que para conseguir un aprendizaje efectivo de los participantes sobre las competencias socioemocionales y habilidades técnicas, será necesaria una formación y preparación previa de los entrenadores, ya que en ellos recaerá la responsabilidad de crear el ambiente que propicie un bienestar emocional, buscando la manifestación de actitudes positivas en las personas que participen y así generar un clima de aprendizaje más efectivo, donde se enseñen valores positivos y se desarrollen las competencias necesarias para su bienestar integral (Sánchez y Collado, 2016).

Así pues, la función y perfil del entrenador deben de ser prioritarias al momento de diseñar e implementar un programa físico-deportivo que toma de referencia la propuesta teórica TPSR para el desarrollo positivo e integral de las personas participantes.

Por consiguiente, en esta sección se abordará el perfil del entrenador como actor determinante para el favorable desarrollo de las personas participantes en programas deportivos y de actividades físicas. También, se hará una descripción de aquellas investigaciones que han determinado las características de personalidad que favorecen la adquisición de competencias que son necesarias para lograr los objetivos de programas con este enfoque y que predicen un mayor y mejor desarrollo positivo. Además, se mencionarán aquellos programas de capacitación en diferentes países, que están enfocados a mejorar la actuación psicopedagógica del entrenador,

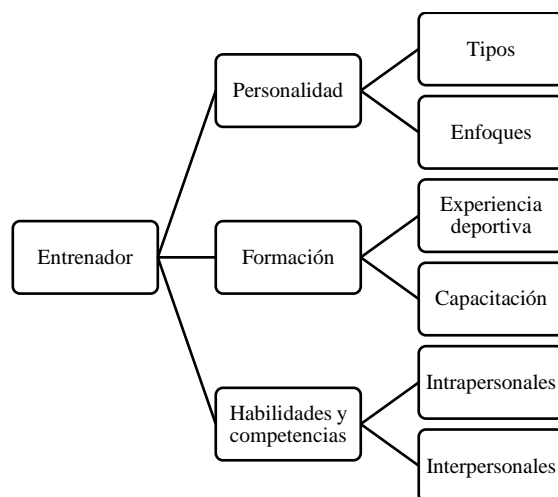
ya que, como menciona Ryle (1982, p. 402) “el saber qué y el saber cómo no siempre es lo mismo” es más probable que los entrenadores sepan cómo enseñar, pero no tienen claro qué enseñan.

Perfil del Entrenador

Existen una gran cantidad de investigaciones que buscan identificar cuáles son las orientaciones principales del entrenador en su proceso de enseñanza (Ayala-Zuluaga *et al.*, 2015; Carreras Duaigües y Giménez Fuentes-Guerra, 2010; Evans *et al.*, 2015; Fraile *et al.*, 2011; Figueres *et al.*, 2014; González-Campos, 2016; Holt, 2016; Marques *et al.*, 2013; Ramírez, 2002; Robles *et al.*, 2011; Rosado y Palma, 2007). De ahí que, sean tomadas en cuenta tres aspectos principales, las características de personalidad, habilidades y competencias, así como la formación (Figura 9).

Figura 9.

Características del entrenador para el fomento del desarrollo positivo en el deporte.



A continuación, se hablará de estas características de acuerdo con la bibliografía revisada con el fin de poder identificar aquellos aspectos de los entrenadores que predecirán mayor impacto en los deportistas.

Personalidad

A lo largo de la historia de la psicología han existidos diferentes propuestas para definir que es la personalidad, según Allport (1975, como se citó en Sinisterra *et al.*, 2009) menciona que es “la integración de todos los rasgos y características del individuo que determinan una forma de comportarse” (p. 85). Así pues, la personalidad puede entenderse desde la forma en que se ha desarrollado la persona a partir de la influencia de su entorno y las características biológicas, las cuales interactúan modulando y manteniendo su comportamiento. En este sentido, existen diferentes propuestas teóricas que han determinado los tipos de personalidad, calificando así la forma en que se comportan las personas, a pesar de esto, hay pocos estudios que hayan investigado el tipo de personalidad como tal de los entrenadores deportivos, sin embargo, existe un amplio abordaje sobre las características, habilidades y rasgos en el comportamiento del entrenador que pueden influir en el logro del desarrollo positivo en sus deportistas.

Con relación a esta afirmación, Naveira y Barquín (2013) realizaron una investigación para conocer el perfil de personalidad de 32 entrenadores de acuerdo con su edad, éxito profesional y experiencia, aplicando el cuestionario de personalidad NEO (Costa y McCrae, 2008); los resultados indicaron que los entrenadores con mayor éxito muestran significativamente mayores puntuaciones en amabilidad ($p < .001$) en comparación con población normal. Además, no existen diferencias significativas de personalidad entre los entrenadores de éxito y los que no, pero si en cuanto a la edad, los entrenadores con menor edad muestran mayor

puntuación en rasgo de amabilidad ($p < .05$) y menor puntuación en neuroticismo ($p < .05$) que los entrenadores de mayor edad. También los rasgos de personalidad positiva son importantes para el afrontamiento entre los entrenadores (Laborde *et al.*, 2017).

Igualmente, Pérez (2002) en un estudio cualitativo realizado con entrenadores en España, señala lo siguiente:

“[. . .] los entrenadores estudiados se destacan por su bajo nivel de neuroticismo y alto grado de extraversión, apertura a la experiencia, cordialidad y responsabilidad. Estos son en su mayoría: responsables, perseverantes, seguros, orientados hacia una meta, asertivos, cordiales y abiertos a nuevas ideas y experiencias. Estas características de personalidad, así como su formación y capacidad de aplicar un modelo de entrenamiento eficaz conlleva, en gran medida, a que obtengan grandes éxitos con los equipos y deportistas que entrenan” (p. 32).

Relacionado como el entorno puede influir en ciertos rasgos de personalidad, en este sentido el estudio es un determinante asociado con rasgos que son importantes para el desarrollo de la profesión y una enseñanza más eficaz.

Por su parte, Pérez (2002) plantea un abordaje sobre los entrenadores, específicamente del deporte fútbol, en donde plantea que para poder comprender lo relativo a la personalidad del entrenador hay que entender tres enfoques para así, distinguir las características de la personalidad en general. El primero de ellos es el *enfoque del rasgo*, donde se menciona que la forma de ser del entrenador es relativamente estable y que el individuo actúa con independencia del contexto, denominado en los estilos cognitivos de personalidad como “independencia de campo”. El segundo es el *enfoque situacional*, donde refiere que la conducta viene determinada por el contexto o las situaciones que experimenta el individuo, denominado en los estilos

cognitivos como “dependencia del campo”. Y, por último, el *enfoque interactivo*, donde se menciona que la conducta es resultado de una interacción entre la persona y la situación, en este enfoque, para poder comprender la conducta del entrenador se necesita conocer tanto la situación como los rasgos psicológicos de los mismos. Tomando en cuenta este abordaje, la propuesta de enfoque interactivo abre la posibilidad de entender como un entrenador, con base en su personalidad podrá adaptarse a un nuevo objetivo de enseñanza, por ejemplo, las metodologías para el desarrollo positivo, lo cual podría suponer una forma nueva o diferente de realizar su labor profesional, la cual podría significar un reto y adaptación a la situación.

Referente al nivel metodológico, relacionado con la manera de planear y llevar a cabo los entrenamientos, Maestre *et al.* (2018), mediante grupos focales, indagaron el perfil ideal del entrenador con entrenadores de fútbol, futbolistas, psicólogos deportivos y padres de familia, encontrando diferentes rasgos, como: el equilibrio emocional, relacionado con el *autocontrol*, es decir, tener la capacidad para regular los propios sentimientos y acciones; ser disciplinado; controlar los propios impulsos y emociones; el ser *optimista*, entendido como tener una mirada positiva a la vida, relacionado con la fortaleza de vitalidad, es decir afrontar la vida con entusiasmo y energía; hacer las cosas con convicción y dando todo de uno mismo; sentirse vivo y activo. Además, rasgos como la sinceridad, asociado con decir la verdad y ser coherente con su forma de comportarse; ser *flexible*, es decir que pueda adaptarse a diferentes circunstancias; y, por último, ser buen *gestor*, entendido como la competencia de saber organizar y planificar los recursos para el correcto desarrollo de la sesión son aquellas características determinantes.

Así pues, se comprende que las y los entrenadores tendrán rasgos de personalidad que propiciarán una mayor adaptación a enfoques de enseñanza que busquen el desarrollo de

habilidades para la vida en sus deportistas, más allá de la interacción que pueda haber una vez que se haya capacitado para un enfoque de desarrollo positivo.

Formación

Uno de los principales factores del cual depende el desarrollo de los deportistas es el comportamiento del entrenador, entre las más importantes se identifica las interacciones entre el entrenador y los participantes, así como su forma de comunicarse. Esto dependerá, entre otros factores con las habilidades y la formación que tenga el entrenador. Así pues, la formación profesional es fundamental para garantizar ciertos conocimientos y comportamientos frente a sus deportistas (Goldhaber y Hansen, 2010; Maestre *et al.*, 2018; Manrique *et al.*, 2013).

Los primeros estudios enfocados a la formación y desempeño de los entrenadores surgen en los años 70 con las primeras aportaciones de Taush (1977), Chelladurai y Hanggery (1978), así como Bauer y Ueberle (1984) relacionados con el desarrollo profesional, los métodos de enseñanza y los contenidos que transmiten (Carrillo *et al.*, 2016). A partir de esos precursores han existido muchos otros investigadores que han tenido como objeto de estudio al entrenador y su desempeño.

En un estudio realizado por Gould *et al.* (1990) en el que evaluaron a 130 entrenadores de 30 deportes distintos, encontraron diferencias considerables entre aquellos que estudiaron la licenciatura enfocada a la Educación Física o al Deporte y los que no habían estudiado, pero si tenían experiencia deportiva. Así pues, los autores destacaron que el entrenador con estudios obtiene mayores puntuaciones medias en conocimiento de las ciencias aplicadas al deporte como son la psicología deportiva, medicina deportiva y biomecánica. Sin embargo, destacan la importancia de haber practicado el deporte, ya que estos afirmaban que habían sido más

influenciados en su manera de entrenar, debido a la experiencia y la observación de entrenadores exitosos que por lecturas especializadas o por cursos (Ramírez, 2002). Por su parte Delgado (2001), menciona que los entrenadores y profesores deportivos sin formación académica, conducen el deporte de la misma manera en que ellos lo vivieron. Reforzando esta idea, en la investigación realizada por Figueres *et al.* (2014), sobre el perfil del entrenador de fútbol en la etapa escolar en Valencia, se destaca que aquellos entrenadores con una formación universitaria en el área de Educación Física y Deportiva daban más importancia a los contenidos relacionados con la educación, el desarrollo integral y emplearon en mayor medida metodologías inclusivas, mientras que los entrenadores que solo se habían capacitado en especialización técnica deportiva le daban más importancia a contenidos específicos del deporte y metodologías directivas. Por tanto, sugieren que, si el entrenador ha recibido formación universitaria en el ámbito de la Educación Física y Deporte, existe mayor posibilidad de romper con los modelos tradicionales o arraigados de su práctica deportiva al momento de realizar su intervención.

En un estudio realizado sobre el perfil de formación académica y experiencia deportiva de los entrenadores suramericanos realizado en Colombia (Ayala-Zuluaga *et al.*, 2015), destacan la importancia que tienen los procesos de capacitación, formación y educación permanente de los entrenadores en las metodologías del entrenamiento y procesos psicopedagógicos en su labor, ya que estos son clave para determinar las orientaciones y decisiones asertiva y adecuadas a las necesidades de su población. De igual manera, destacan la formación universitaria como parámetro de desarrollo en los entrenadores.

En México, desde hace más de una década se han realizados estudios para conocer las orientaciones y formación de entrenadores. En el año 2007 se realizó un diagnóstico sobre el proceso de formación y desarrollo deportivo escolar en el estado de Sonora, en donde se

evidenciaba deficiencias en los procesos de planificación, implementación y formación profesional en las personas a cargo de los proyectos (León *et al.*, 2007). También, Guillén y Ricarte (2014) realizaron un comparativo entre los entrenadores de balonmano y fútbol para observar las diferencias de formación y aplicación de saberes de los entrenadores, lo que dio como resultado que los entrenadores de balonmano tienen formación de Educadores Físicos y certificaciones federativas, mientras que los entrenadores de fútbol, quienes eran profesionistas formados en otras áreas y certificados en cursos de especialización en el fútbol. Por su parte, los entrenadores de Balonmano tenían mayor aplicación de conocimientos profesionales y dedicaban más tiempo a la planeación de su entrenamiento, mientras que los entrenadores de fútbol aplicaban mayores conocimientos empíricos y basan su enseñanza en su experiencia deportiva. Estos resultados validan lo realizado en España, en donde se encontró que los entrenadores de Balonmano que tenían mayor formación deportiva disminuían la opción de actuar como deportistas reconvertidos, relacionado con la utilización de conocimiento empírico durante su enseñanza (Feu *et al.*, 2012). Por tanto, se refuerza la idea de que aquellos entrenadores con formación profesional en Deporte y Educación Física, tanto en contexto español como mexicano, utilizan de menor manera los conocimientos basados en experiencias y aprendizajes adquiridos como deportista y más los conocimientos aprendidos en su formación académica y profesional, lo cual representan conocimiento y metodologías con sustento científico lo que, en su gran mayoría, genera un proceso que cuida más a la persona participante.

Por último, la investigación realizada por Carrillo *et al.* (2016) sobre la formación y conocimientos de los entrenadores mexicanos en ámbito universitario, en donde aplicaron un cuestionario a 326 entrenadores de los 32 estados que conforma México con el fin de describir el conocimiento formal, no formal y su aplicación en su labor profesional. Los autores concluyen

que, la formación profesional, es decir, formación académica universitaria, es necesaria para sobrellevar de forma adecuada el proceso pedagógico del entrenamiento deportivo (elaboración, ejecución y constante evaluación) teniendo en consideración la formación y preparación a largo plazo y no solo buscando resultados inmediatos. Además, mencionan que es requisito del entrenador contar con una capacitación y actualización continua de saberes propios de las áreas de desempeño, lo cual se verá reflejado en un dominio técnico y pedagógico para la planificación deportiva y el desarrollo del individuo en otras áreas externas al deporte. También, agregan que, a mayor nivel académico, mayor dominio de los contenidos teóricos de las ciencias del deporte y más apertura a la modificación de sus estrategias de enseñanza. Así pues, tener en cuenta el grado de formación de la persona encargada de llevar la aplicación del programa puede ser determinantes para el impacto del mismo, por ello, comprender los procesos pedagógicos de la planeación, ejecución y evaluación de la sesión del entrenamiento, así como el planteamiento de objetivos a corto, mediano y largo plazo en cuanto a los contenidos de sesión, al igual que ir plasmando los distintos componentes de la propuesta metodológica, será fundamental para el cumplimiento del programa.

En definitiva, la formación del entrenador o la persona que está al frente de los grupos deportivos y de actividad física, será un factor determinante para el desarrollo las personas participantes, debido a que este contará con más herramientas técnicas y psicopedagógicas para su intervención y podrá así, tener más control sobre la consecución de objetivos.

Por último, se realiza una revisión bibliográfica sobre habilidades y competencias que se han identificado como determinantes.

Habilidades y Competencias del Entrenador

Con respecto al entorno deportivo ideal para el desarrollo deportivo-formativo, Lapuente (2012) encontró que la forma en que el entrenador disponía de la situación del entrenamiento era una de las variables más importantes, esto debido a que sus creencias, valores y conductas tienen un importante efecto en la participación de las actividades deportivas y en la motivación hacia el deporte, especialmente en la infancia y la adolescencia (Balaguer *et al.*, 2007). En consecuencia, para poder tener este efecto los entrenadores tendrán que desarrollar habilidades y competencias que les permitan influir en la conducta del deportista. Así pues, se entiende por habilidad como la capacidad que tiene un individuo para hacer correctamente algo, mientras que las competencias hacen referencia a la existencia de un dominio de habilidades para tener la capacidad de conseguir determinados objetivos (López, 2016). Es importante mencionar que existen muchos tipos de habilidades y competencias, así como las clasificaciones de estas. Por ello, con el fin de acotar la información se dividirá en habilidades y competencias intrapersonales e interpersonales, tomando en cuenta la propuesta por Peterson y Seligman (2004) de su clasificación de virtudes y fortalezas humanas desde el campo disciplinar de la psicología positiva para su definición y características.

Habilidades y Competencias Intrapersonales. Existen muchas investigaciones que se han enfocado a conocer aquellos rasgos que propician una mejor enseñanza del deporte en las personas participantes, sin embargo, pocas que enfoquen la medición en el impacto que tiene para el desarrollo de habilidades de vida. Por lo cual, se ha realizado una indagación en estudios que contemplan el desempeño del entrenador en general y no específico para estos fines, pero

aun así hay mucha información relevante que da cuenta del impacto en el deportista a nivel del desarrollo integral.

En este sentido, Cunha *et al.* (2000) realizaron entrevistas a jugadores de futbol de distintos niveles para conocer las características más importantes asociadas con la conducta del entrenador. Como resultado se identificó que, tanto jugadores juveniles como de categorías mayores indicaron que era importante que al realizar la *planificación* de las sesiones de entrenamiento el entrenador buscara que fueran dinámicas y que supiera sobre el deporte, no solo desde la visión del entrenador sino también desde la experiencia deportiva para que haya mayor comprensión del jugador, mencionando que es clave para el aprendizaje. Por otro lado, Camiré *et al.* (2012) realizaron una investigación en Canadá, donde entrevistaron tanto a entrenadores como a deportistas para conocer la perspectiva compartida que se tenía sobre las filosofías y estrategias para la enseñanza y la transferencia de competencias, mencionando de igual manera la importancia de que el entrenador utilice estrategias de *enseñanza sistemática* e intencionada de habilidades para la vida y su transferencia a otros contextos, por ello la capacidad de gestión y planeación de entrenamiento es importante. Así pues, estas dos investigaciones nos mencionan la importancia de dominar la competencia de enseñanza del deporte en cuestión, a nivel teórico, técnico y táctico, así como la competencia de enseñanza de habilidades para la vida. Para esto, es necesario que el entrenador entienda conceptualmente que es lo que quiere enseñar, a nivel deportivo y a nivel conductual, para que una vez que esto suceda pueda comprender el desarrollo y la sistematización de la enseñanza.

Por último, el autocontrol será clave para el manejo de las propias emociones y así poder conducirse con respeto y, esto, generará a su vez un ambiente de respeto y el clima positivo, el

cual será indispensables para la enseñanza y desarrollo, esto será propiciado en gran medida por las actitudes del entrenador y el ejemplo que este dé ante su grupo (Moreno y Del Villar, 2004).

Habilidades y Competencias Interpersonales. Las habilidades interpersonales, aquellas que determinan la manera en que la persona interactúa con otras personas son las que más se mencionan en la literatura relacionado con el perfil del entrenador y que determinan el impacto que puede llegar a tener en sus deportistas, estableciendo como base de cualquier relación la importancia en el *respeto*, siendo esto, el ambiente de respeto donde se acepte y se incluya a todos los participantes por igual, y que se genere un clima positivo indispensables para la enseñanza y desarrollo. Así pues, esto será propiciado en gran medida por las actitudes positivas e inclusivas del entrenador, estas actitudes se pueden relacionar con la fortaleza humana nombrada *sentido de justicia*, entendida como tratar a las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia; no dejar que los sentimientos personales influyan en las decisiones sobre los demás; dar a todo el mundo las mismas oportunidades.

Por otro lado, se puede observar que existe un consenso en la importancia de la *comunicación*, relacionada con la capacidad de que la persona pueda transmitir de forma verbal y no verbal ideas claras que ayuden a transmitir su conocimiento para propiciar el aprendizaje de sus deportistas y que pueda llegar a fijar las expectativas para la búsqueda de una constante motivación a nivel individual y grupal (Camiré *et al.*, 2012; Maestre *et al.*, 2018; Pérez, 2002; Vella *et al.*, 2013). También, a medida que pueda ser asertivo en su comunicación podrá despertar el interés por las habilidades y competencias que se aprenderán, así como la corrección de los aprendizajes ya adquiridos (Blázquez, 2016). Con relación a las fortalezas humanas, podríamos relacionar esta competencia con la fortaleza de *perspectiva*, es decir, que la persona

sea capaz de dar consejos sabios y adecuados a los demás, encontrando modos para comprender el mundo y para ayudar a comprenderlo a los demás de una manera positiva.

Por otra parte, Ramírez (2002) menciona que, a través de diferentes métodos de observación sistemática, han identificado las estrategias más efectivas que deberían ser utilizadas por el entrenador en el proceso de instrucción. Entre estas variables se incluyen:

- a) Proporcionar, frecuentemente, "feedback" e incorporar numerosas sugerencias y actividades.
- b) Estimular con numerosas preguntas y aclaraciones.
- c) Comprometerse, ante todo, con la instrucción; mencionar el cómo mejorar el ejercicio. Por ejemplo, ejemplificando como se hace el ejercicio modelando deportistas.
- d) Fomentar un ambiente estable y motivador, orientado a la tarea.

Uno de los aspectos más importantes relacionados con la habilidad de comunicación por parte de los entrenadores es la capacidad de retroalimentar al deportista, esta debe ser positiva y lo más asertiva posible. Para ello, se destaca la *empatía* entendida como capacidad del entrenador para comprender lo que pueda estar sintiendo el deportista y entender la situación desde otra perspectiva (Blázquez, 2016; Maestre *et al.*, 2018), relacionada con la fortaleza humana nombrada *inteligencia social*, entendida como ser conscientes de las motivaciones y los sentimientos, tanto de uno mismo como de los demás; saber cómo comportarse en las diferentes situaciones sociales; saber qué cosas son importantes para otras personas.

En un artículo realizado por Sánchez y Collado (2016) se menciona la influencia que tiene el entrenador en los estados emocionales de los deportistas, y como estos son determinantes para el aprendizaje. Existen procesos cognitivos en el aprendizaje, y el aprendizaje es necesario para el desarrollo de cualquier habilidad, como es la atención y esta a su vez está determinada

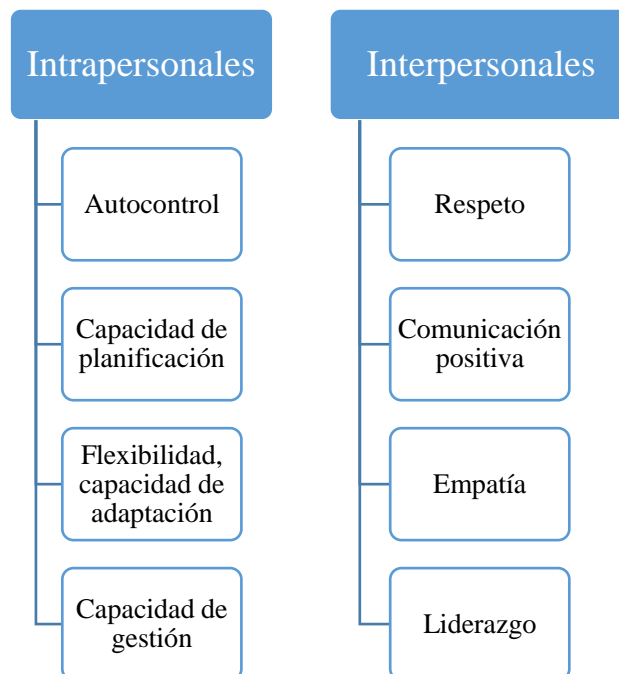
por el interés y como se menciona, lo que realmente interesa, también emociona. Así pues, para generar este proceso, se ha comprobado que las emociones positivas que puede llegar a generar el entrenador a través de sus dinámicas de entrenamiento y la retroalimentación que otorgue a sus deportistas, son las que realmente ayudan a que se logre, ya que las emociones positivas generan ambientes favorables que propician mayor relajación, lo cual genera más atención y propicia que el participante se atreva a intentar realizar las tareas (Forés *et al.*, 2015; Marina y Pellicer, 2015; Sánchez y Collado, 2016).

Por último, la habilidad de *liderazgo* es ampliamente mencionada por la literatura en la entendida como la capacidad que tiene la persona para influir en la conducta de otra, siendo esto fundamental para todos los procesos de enseñanza en el deporte, a medida que el entrenador sea visto como una figura de autoridad, pero cercana, mayor será la apertura de los deportistas en escuchar sus enseñanzas (Camiré, 2012; Cunha *et al.*, 2000; Cruz *et al.*, 2011; Danielson *et al.*, 1975). Por su parte, el modelo de fortalezas y virtudes humanas entiende esta competencia como animar al grupo del que se es miembro, para hacer cosas, así como reforzar las relaciones entre las personas de dicho grupo; organizar actividades grupales y procurar llevarlas a buen término (Peterson y Seligman, 2004).

Para terminar, es importante mencionar que, existen muchas habilidades y competencias relacionadas con el perfil del entrenador además de las mencionadas previamente, pero debido al enfoque que se tiene en la presente investigación se toman en cuenta aquellas que se consideran determinantes para el fomento de habilidades para la vida (Figura 10).

Figura 10.

Resumen de habilidades y competencias del entrenador.



Por último, con el fin de abordar los esfuerzos que se han realizado en materia de capacitación y seguimiento en procesos de formación con entrenadores, se describen programas que han sido aplicados para la mejora del desempeño y búsqueda de una mejor implicación de los entrenadores en los procesos de enseñanza con deportistas.

A continuación, se mencionarán aquellos esfuerzos que se han realizado en programas de formación para entrenadores que tiene un enfoque para el desarrollo y aprendizaje relacionados con las características que se identifican como determinantes para la enseñanza de habilidades para la vida.

Programas de Intervención y Capacitación de Entrenadores

La formación tradicional del entrenador está enfocada a mejorar el rendimiento físico del deportista, con el fin de propiciar un mejor desempeño dentro del contexto deportivo, por ende,

los saberes van dirigidos hacia la mejora de capacidades físicas y técnicas específicas de la actividad y no a los factores conductuales o emocionales que propicia la actividad. Aunque, siendo el deporte un medio idóneo para el aprendizaje de habilidades no solo físicas o técnicas, sino también personales y sociales, la interacción y actuación psicopedagógica del entrenador es una variable crítica para contribuir al desarrollo del participante más allá del ámbito deportivo. De ahí que, desde hace varias décadas existan esfuerzos importantes para la capacitación y formación de entrenadores con el fin de que su enseñanza pueda contribuir más allá del contexto físico-deportivo del participante.

Por lo cual, se presenta en la siguiente tabla (tabla 4) capacitaciones enfocadas a la formación y mejora de habilidades relacionadas con el desarrollo positivo. La tabla ha sido clasificada por objetivo del programa de capacitación, metodología empleada, las habilidades o competencias que se busca desarrollar en el entrenador y los principales resultados u observaciones.

Tabla 4.

Resumen de programas de capacitación de entrenadores.

Nombre del programa y autores	Objetivo	Metodología	Habilidades o competencias	Resultados u observaciones
Entrenamiento de efectividad del entrenador (Smith <i>et al.</i>, 1979) (CET) y Enfoque de dominio del entrenamiento (MAC)	Capacitar a los entrenadores para relacionarse de manera más efectiva con sus deportistas	Se observaban sus conductas durante entrenamientos y partidos con un enfoque cognitivo-conductual, buscando así, promover un estilo de comunicación positiva por parte del entrenador hacia los	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación positiva y asertividad • Autocontrol • Enfoque motivacional a la tarea 	Necesidad de llevar un asesoramiento más individualizado debido a que los perfiles de los entrenadores son muy variados debido a su formación, conocimientos, creencias y

		deportistas, con énfasis en la retroalimentación conductual y el autocontrol para la mejora de la autoconciencia y reforzar las conductas deseadas, promoviendo instrucciones en tono positivo ante los errores, contrario a las técnicas punitivas o de castigo		expectativas profesionales
Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE) (Cruz et al., 2011)	Mejora la comunicación para propiciar una mayor enseñanza del deporte en niños y jóvenes.	Diferentes fases: 1. entrevista para conocer su trayectoria; 2. filmación de entrenamiento para conocer el perfil aplicando herramienta de medición; 3. establecimiento de objetivos para la mejora de la comunicación; 4. filmación de entrenamiento para identificar cambios.	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora en la comunicación durante entrenamiento 	Los resultados muestran cambios positivos en el estilo de comunicación durante entrenamiento.
Promoción de Actividad Física en Adolescentes (PAPA) (Duda y Balaguer, 2007)	Brindar bienestar a jóvenes a través de la actividad física y el deporte.	Su estrategia se basa en la capacitación (presencial y en línea) y formación de entrenadores en un programa llamado <i>Empowerment Coaching (EG)</i> el cual se basa en la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985)	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora del clima motivacional en entrenamiento • Estrategias enfocadas a la estructuración del entrenamiento para el fomento de autonomía, competencia y relación social 	Impacto positivo en deportistas, mayor percepción de autodeterminación.

Se puede observar que los objetivos de las capacitaciones han estado enfocados a enseñar, desarrollar y habilitar a los entrenadores de competencias útiles para la enseñanza deportiva como la mejora de la comunicación, el control emocional, el enfoque motivacional o la estructuración de la sesión de enseñanza, las cuales tienen como consecuencia un impacto positivo en los deportistas.

Podemos concluir que, han sido varios los esfuerzos realizados para la formación de entrenadores enfocados a la mejora de competencias que son claves para el desarrollo de habilidades para la vida en deportista. En específico, la importancia de la comunicación y del enfoque motivacional para la creación de un clima propicio para el aprendizaje, características que son claves para la enseñanza y aplicación de programas con enfoques de desarrollo positivo, tal como lo es el Programa de Responsabilidad Personal y Social. Es importante mencionar que, dichas propuestas no cuentan con un programa o protocolo de capacitación para los entrenadores, solo se contienen con manuales realizados por personas que han investigado o aplicado el programa, pero nada que avale o certifique la formación en estas metodologías. Por ello es importante tomar como referencia lo realizado por otras propuestas teóricas y metodológicas que buscan objetivos similares.

Así pues, existe mucha información que sustenta la importancia del entrenador como actor determinante para el desarrollo positivo e integral del participante. Aportaciones sobre el perfil, de acuerdo con su formación y conocimientos como lo menciona Carrillo *et al.* (2016); estrategias, habilidades, conductas y actitudes son parte de las características que se han identificado como variables mediadoras en el proceso psicopedagógico de enseñanza.

Así pues, como lo menciona el programa TPSR, será necesario que el entrenador busque tener una relación respetuosa y cercana, a través de una dinámica de comunicación constante, en donde debe haber una escucha activa hacia el participante, fomentando el esfuerzo y dando retroalimentación positiva, buscando que sus enseñanzas contemplen las habilidades deportivas, pero también habilidades que puedan llevar más allá del contexto deportivo (Forés *et al.*, 2015; Marina y Pellicer, 2015; Sánchez y Collado, 2016).

Igualmente, el entrenador debe tener presente que es un ejemplo a seguir y que sus conductas dentro y fuera del entrenamiento pueden llegar a influir de manera positiva o negativa en el participante, por eso será importante que sea coherente con sus conductas y enseñanzas, que sea paciente con aquellos participantes que no tengan un desarrollo óptimo en el deporte, tenga autocontrol de su temperamento y busque siempre transmitir entusiasmo, haciéndole ver al deportista las enseñanzas positivas de las situaciones deportivas y los escuche para tener en cuenta sus gustos y necesidades. Además, es importante que sea autocrítico y flexible para adaptarse a las diferentes necesidades de sus deportistas y del entorno.

Con base en la revisión bibliográfica realizada sobre las características y perfil del entrenador, a manera de síntesis se describen de manera detallada las habilidades básicas del entrenador que se han considerado determinantes para una mayor apropiación de las metodologías propuestas por el programa TPSR (Tabla 5).

Tabla 5.

Niveles de competencia y características idóneas para entrenadores que fomentan del desarrollo positivo.

<i>Habilidad</i>	<i>Definición</i>	<i>Conducta</i>
1. Respeto y empatía	Tolerancia a las conductas y sentimiento de los demás, así como saber colocarse en el lugar del deportista. Esto favorece la creación de un clima de entendimiento y permite tener paciencia ante las conductas disruptivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Es puntual. • Se dirige de manera cordial a los demás. • Incluye a todos los alumnos en las actividades. • Escucha activamente a quien está hablando. • Adapta los ejercicios a los distintos niveles de habilidades. • Tiene autocontrol de su temperamento. • Busca ser un ejemplo para seguir. • Se vincula de manera cercana con sus alumnos.
2. Comunicación asertiva y positiva	Habilidad para expresar de forma clara y efectiva ideas, opiniones, sentimiento buscando dar cuenta de manera propositiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Hace saber de manera explícita lo que espera de ellos. • Retroalimenta de manera positiva. • Escucha sin juzgar. • Procura que sus indicaciones en competencia sean propositivas y positivas.
3. Liderazgo	Aptitud para influir sobre las personas de su entorno de trabajo y articular los recursos existentes hacia la consecución de los objetivos de superación propuestos.	<ul style="list-style-type: none"> • Integra a todos los alumnos en las decisiones del equipo. • Delega responsabilidad. • Es justo al actuar. • Se muestra congruente entre lo que dice y hace. • Es crítico y reflexivo sobre sus propias conductas. • Motiva a los deportistas a dar lo mejor de sí. • Identifica y comunica los aspectos positivos aun con resultados desfavorables. • Fomenta que los deportistas se estén buscando su propia superación. • Propicia interacciones sociales positivas.

4. Compromiso educativo	Su enfoque de enseñanza deportiva es formativo, es decir, busca que el deporte sea un medio para la enseñanza de habilidades y competencias personales y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Propicia reflexión en los alumnos. • Realiza su plan clase con objetivos educativos y deportivos. • Orienta su enfoque de enseñanza es hacia la superación. • Desarrolla la autonomía en sus alumnos. • Otorga voz y voto.
5. Favorece la Transferencia	Su enfoque de enseñanza hace explícito de manera constante de qué manera lo que están aprendiendo lo pueden llevar a otros contextos de vida y propicia que los alumnos sean un agente de cambios.	<ul style="list-style-type: none"> • Asigna tarea de acciones desinteresadas. • Realiza analogías de transferencia. • Propicia que los alumnos enseñen a otros alumnos. • Hace saber a los alumnos en que otros momentos pueden ensayar las habilidades que aprenden.

En definitiva, la figura del entrenador representa una pieza fundamental en cualquier propuesta deportiva, pero aún más cuando el objetivo de ésta, es el desarrollo positivo de las y los participantes, ya que en él o ella recaerá la responsabilidad de propiciar un clima favorable para el aprendizaje a través del enfoque que le dé a su enseñanza, así como el manejo y control de los contenidos de enseñanza, tanto deportivos como valorales, y por último, la capacidad que tenga de enseñar de manera explícita la transferencia, es decir, realizar constantes analogías de como lo que aprenden puede llevarse a otros contextos de vida los y las participantes.

En conclusión, existe un amplio sustento teórico que avala la importancia de la aplicación de la psicología positiva en procesos de enseñanza, donde se busque el desarrollo de habilidades intra e inter personales que puedan propiciar una mayor capacidad y cantidad de recursos en las personas para afrontar los distintos retos en su vida, favoreciendo así un mayor bienestar a nivel físico, psicológico y social. Para que esto suceda, existen diferentes ámbitos en los que se han

adaptado metodologías con el fin de propiciar este desarrollo, entre los más estudiados en el ámbito no académico se encuentran las actividades físico-deportivas, las cuales han demostrado ser un medio ideal para estos fines. Sin embargo, para lograrlo es necesario tener en cuenta factores determinantes que propician una mayor eficacia y consecución de objetivos, como; el clima y los contenidos de programa, así como la importancia de la persona que está a cargo de éste, la cual; debe de llevar una relación cercana con los participantes y tener presente en todo momento la enseñanza explícita de habilidades para la vida con el fin de fomentar y propiciar la transferencia. Entre las propuestas metodológicas aplicadas, el programa realizado por Hellison, (2002) debido a sus componentes, lo convierte en una propuesta flexible y cuenta con metodología adecuada para su adaptación a diferentes escenarios, contextos, participantes y etapas de desarrollo. Esto se dará, siempre y cuando la persona que está a cargo, tenga apertura a incorporarlo en su enseñanza deportiva y asuma la responsabilidad de llevarlo a cabo, apegándose a los diferentes componentes (pilares metodológicos, estructura de sesión y niveles) de éste.

Así pues, la presente revisión de literatura científica busca identificar los elementos teóricos y metodológicos que den sustento y sean adecuados para llevar a cabo una propuesta de investigación empírica enfocada a validar los efectos de un programa para el desarrollo positivo. A continuación, se presenta el planteamiento de la investigación, justificación, objetivos y preguntas.

CAPÍTULO VI. PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Con base en lo mencionado en los capítulos previos, el programa TPSR se considera la propuesta metodológica más adecuada para la elaboración y diseño del presente programa, tomando en cuenta las consideraciones que estudios previos han realizados al programa sobre aspectos que mejorar y las limitaciones que otras intervenciones han tenido al momento de su aplicación. Por ello, se pretende subsanar estas deficiencias, los cuales son:

1. Metodología rigurosa para tener mayor validez y confiabilidad de los resultados.
2. La capacitación y seguimiento a los entrenadores por más de 24 semanas con el fin de tener un mayor impacto del programa.
3. Aplicación de metodología mixta para medir los efectos del programa en los participantes, es decir, a los entrenadores y deportistas, además de involucrar a los padres y madres para medir transferencia de conductas en casa.
4. Se busca generar conocimiento en el contexto sociocultural de México, debido a que no hay investigaciones formales en el contexto mexicano.

Justificación

La actividad física es uno de los medios más recomendados para mejorar el bienestar de la población a un nivel biológico, psicológico y social (OMS, 2018). Así pues, la revisión teórica realizada indica los beneficios a nivel personal y social que estas actividades, debidamente estructuradas, pueden propiciar en el participante (Baptista *et al.*, 2020; Belando *et al.* 2017; Caballero, 2015a; Escartí *et al.*, 2009; Hastie *et al.*, 2011; Martinek y Ruíz, 2005; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020). Por tanto, es importante que existan programas deportivos que estén enfocados al desarrollo positivo, es decir, al desarrollo de habilidades para la vida, los

cuales se busca que sean aplicados más allá del contexto de actividad física y no al aumento del rendimiento deportivo.

La propuesta metodológica de Responsabilidad Personal y Social, propuesto por Hellison (2003, 2011) es uno de los más referidos al momento de buscar fomentar en el participante el desarrollo positivo. El programa propone que el entrenador favorezca a través de una serie de estrategias (estructura de la sesión, estrategias de enseñanza, pilares metodológicos), el desarrollo de la responsabilidad personal y social en el participante, teniendo como objetivo final la transferencia de estos aprendizajes a otros contextos de su vida. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la transferencia tiene lugar cuando existen similitudes perceptivas entre situaciones y se produce a través de las generalizaciones, conceptos e intuiciones que se desarrollan en una situación que se pueden aplicar a otra. Así pues, para que esto suceda es necesaria la capacitación de las personas que lo implementan, así como la necesaria capacidad de adaptación al contexto (Beaudoin *et al.*, 2015).

Respecto a la formación y correcta implementación del programa por parte de los instructores o entrenadores, se mencionan diferentes estrategias como capacitaciones teóricas, prácticas y de seguimiento, pero varían en cuanto al tiempo y a las estrategias específicas a largo plazo. Sin embargo, las capacitaciones pueden ser efectivas a medida que el entrenador o instructor crea en la metodología y la vea como una herramienta que abone a su enseñanza, más que una amenaza. Por ello, determinar el perfil de la persona que se encuentra al frente del grupo es importante para así distinguir aquellas competencias, rasgos de personalidad, características demográficas, fortalezas y habilidades que son determinantes para la correcta implementación del programa.

Además, según lo revisado en la bibliografía se han distinguido actitudes, habilidades y competencias del entrenador que son claves para propiciar un clima adecuado de entrenamiento y una relación cercana con los participantes. Este tipo de rasgos son predictores de un mayor desarrollo positivo y son determinantes para que el entrenador considere importante la modificación de métodos de enseñanza y así buscar el desarrollo integral.

Con base en la adaptación al contexto, se ha aplicado a poblaciones de niños y jóvenes en diferentes países. Pardo (2008) enfocó su estudio de la propuesta metodológica de responsabilidad personal y social, buscando ampliar los conocimientos basándose en los contextos de actuación. Aplicó la metodología en tres ciudades de tres países diferentes (Getafe, España; LÁquila, Italia; Los Ángeles, Estados Unidos), los resultados demuestran mejoras significativas en la participación, esfuerzo y autonomía, aunque menciona la dificultad de encontrar significatividad en conductas relacionadas con los últimos niveles de responsabilidad como el liderazgo o la transferencia a otros contextos. Sin embargo, no existen referencias en contexto mexicano, donde se pretende aplicar el presente proyecto.

Por tanto, se considera pertinente realizar el presente estudio debido a que busca comprobar la efectividad de la propuesta metodológica TPSR en población mexicana para el desarrollo de habilidades para la vida, enfocado específicamente en el perfil de los entrenadores para determinar que rasgos y habilidades son necesarias para la correcta implementación del programa de acuerdo con la capacitación otorgada y el seguimiento durante el tiempo del programa. Así pues, se pretende buscar la mayor fidelidad de implementación, además de la asimilación de nuevas metodologías de enseñanza para buscar el desarrollo positivo en los participantes, teniendo especial énfasis en la transferencia de éste. Es decir, buscar que la

responsabilidad fomentada mediante la práctica deportiva sea aplicada en otros contextos de vida del participante, durante el proceso de aplicación del programa y una vez finalizado.

Así pues, se considera conveniente la presente investigación debido al reto que conlleva la adecuada adaptación del programa en población mexicana y teniendo como principal objetivo el desarrollo de habilidades de vida y la transferencia de éstas por parte de las y los participantes. Además, se cree de suma importancia el desarrollo de la responsabilidad a nivel personal para que el participante aprenda a ser autónomo, persistente, reflexione, tenga una motivación autodeterminada y, por ende, aprenda a tomar mejores decisiones para su bienestar. También, a nivel social, con el fin de que sea una persona más respetuosa, empática, cuide y colabore con el otro, sea un buen compañero y líder, con el fin de que pueda contribuir de manera positiva a la sociedad.

Se intenta que el presente trabajo pueda ser tomado como referencia para programas en población mexicana a nivel educativo y en actividades extracurriculares, con el fin de propiciar a través del deporte un medio para el mejoramiento del bienestar a nivel fisiológico, psicológico y social, y así contribuir a tener una población más sana.

El propósito del presente proyecto es diseñar, implementar y evaluar los efectos de un programa que fomente el desarrollo positivo, buscando generar cambios en las metodologías de enseñanza por parte de los entrenadores, identificando sus rasgos más determinantes para la correcta aplicación, para así aumentar las conductas de responsabilidad, conducta prosocial y autodeterminación del participante, buscando que estas abonen positivamente al estado de bienestar biopsicosocial. Se tomará como referencia elementos de la propuesta metodológica del programa TPSR, aplicado a través de deporte extracurricular, específicamente el fútbol.

Objetivos

- *Comprobar la efectividad del programa TPSR en población mexicana para desarrollar habilidades para la vida en los participantes.*
- *Determinar cuáles son las características y competencias que necesitan los entrenadores para tener una mejor implementación del programa.*
- *Evaluar el programa de capacitación de los entrenadores o instructores basado en el programa TPSR.*
- *Evaluar el proceso de implementación y el grado de correspondencia con la propuesta teórica y metodológica del programa TPSR.*
- *Evaluar la transferencia de lo aprendido por las y los participantes a otros contextos.*

Preguntas de investigación

La interrogante general del programa es ¿Cuáles son los efectos en la responsabilidad personal y social de las personas participantes en un programa basado en el TPSR en el contexto deportivo de un equipo de futbol con jóvenes mexicanos?

Las interrogantes específicas derivadas del propósito general del estudio son:

- a) ¿La propuesta TPSR es una metodología que tiene efectos positivos en el desarrollo de habilidades para la vida en participantes en contexto mexicano?
- b) ¿Cuáles son los rasgos o las competencias necesarias en los entrenadores para propiciar una mejor implementación y mayor fidelidad del modelo para favorecer el desarrollo positivo?

- c) ¿La capacitación y el seguimiento a los entrenadores propiciará el aprendizaje y aplicación de las metodologías propuestas por el TPSR?
- d) ¿Existirá fidelidad de la implementación del programa después de la capacitación y seguimiento?
- e) ¿El impacto del programa de capacitación de entrenadores llegará a tener efectos de transferencia a otros contextos de vida de los participantes?

Se considera importante mencionar que el presente estudio aplicado contó con el aval de la coordinación del programa de estudios, la cual solicitó el cumplimiento y aprobación de los cursos de ética para la investigación como requisito, lo cuales fueron: Institutional/Signatory Official: Human Subject Research (Chadwick, 2021), Researchers (IPS) (Cushman y Gold, 2021), Researchers (RCR) (Borenstein, *et al.*, 2021) para investigadores tomando a través de la plataforma CITI Program.

CAPÍTULO VII. MÉTODO

El siguiente capítulo tiene el objetivo de explicar de manera detallada el proceso de investigación del proyecto, es decir, el conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio del objeto o problema (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Por tanto, a continuación, se describirán cuáles serán las bases científicas que sustentan el método de investigación, el diseño, procedimiento, cuidado de la implementación y la evaluación. Es importante mencionar que debido a que el proceso de implementación del proyecto piloto se vio afectado por la pandemia mundial del Covid-19, no se reportan los datos que se obtuvieron, sin embargo, se hicieron adaptaciones con relación a la propuesta TPSR. Concretamente, se trabajó con 6 entrenadores de tenis y 38 deportistas practicantes de esta disciplina deportiva durante cuatro meses, la experiencia brindó información pertinente para hacer ajustes para el estudio principal, el cual se describe a continuación.

Participantes

Por motivos de ética y confidencialidad, así como el cumplimiento de los requisitos establecidos por el comité de investigación del programa doctoral, todas las personas participantes firmaron un consentimiento informado en donde autorizaban la participación en el programa y el uso de la información recabada para motivos de investigación. En el caso de las personas participantes menores de edad, los padres o madres de familia fueron quienes autorizaron la participación del menor en la presente investigación (anexo 4).

Grupo Experimental

La muestra del Grupo Experimental estuvo compuesta por cinco entrenadores hombres, en edades entre los 32 a los 52 años de edad ($M= 44.4$, $DT= 8.5$), el promedio de tiempo laborando en la institución fue de 5.3 años, ya que el entrenador que más tiempo llevaba era de 10 años y el que menos tiempo llevaba fueron 6 meses, sin embargo, el promedio de experiencia profesional del grupo fue de 16.6 años, todos contaban con algún tipo de estudio relacionado con su profesión, pero solo dos de ellos contaban con la licenciatura en deportes o educación física, los otros tres cuentan con certificación de Director Técnico. Finalmente, todos los entrenadores practicaron por más de 10 años futbol ($M= 18.6$, $DT= 12.1$), tres de ellos llegaron a jugar de manera profesional (Tabla 6).

Tabla 6.

Características entrenadores Grupo Experimental.

Entrenador	Edad (años)	Experiencia entrenador (años)	Tiempo laborando en institución (años)	Nivel de estudios
1	52	15	9	Curso DT
2	49	20	6	Curso DT
3	50	30	1	Curso DT
4	39	16	1	Carrera afín
5	32	2	0.5	Carrera afín
Promedio	44.4	16.6	3.5	n/a

Por otra parte, la muestra de deportistas también estuvo conformada por 103 futbolistas, de los cuales 11 eran mujeres (10.6%) y 92 eran hombres (89.3%), con edades de los 11 a los 20 años ($M= 14.67$, $DT= 1.98$). Todos los deportistas acuden a entrenar de dos a cuatro veces por semana en sesiones de 1 hora y 15 minutos, es importante mencionar que debido a las medidas

de cuidado por parte de la institución ninguno de los equipos estuvo compitiendo en ninguna liga la primera mitad de la intervención, posteriormente comenzaron con esta dinámica de entrenamiento y al menos un partido por semana.

Los participantes están divididos por categorías con relación a su año de nacimiento, en el caso de los hombres y por género en el caso de las mujeres. Cada entrenador está a cargo de dos categorías, es decir de dos equipos, excepto el entrenador de porteros quien se encarga de un solo grupo conformado por los porteros de todas las categorías. En la siguiente tabla (Tabla 7) se hace una relación de las categorías con los entrenadores y los días de entrenamiento:

Tabla 7.

Relación de entrenadores, categorías y frecuencia de entrenamiento.

Entrenador	Categoría	Días de entrenamiento
Entrenador 1	2005	lunes, martes, miércoles y jueves
	Femenil	lunes y miércoles
Entrenador 2	2006	lunes, martes, miércoles y jueves
	2002	lunes, martes, miércoles y jueves
Entrenador 3	2008	martes, miércoles y jueves
	2003	lunes, martes, miércoles y jueves
Entrenador 4	2007	martes, miércoles y jueves
	2004	lunes, martes, miércoles y jueves
Entrenador 5	Porteros	lunes, martes, miércoles y jueves

Grupo control

La muestra del Grupo Control estuvo compuesta por cinco entrenadores, cuatro hombres y una mujer, en edades entre los 26 a los 57 años de edad ($M= 39.4$, $DT= 44.41$), el promedio de tiempo laborando en la institución fue de 3.8 años, ya que el entrenador que más tiempo llevaba era de 7 años y el que menos tiempo llevaba fue 1 año, sin embargo, el promedio de experiencia profesional del grupo es de 11 años, todos contaban con algún tipo de estudio relacionado con su profesión, pero solo dos de ellos contaban con la licenciatura en deportes o educación física, los otros tres cuentan con certificación de Director Técnico o cursos especializantes. Finalmente, todos los entrenadores practicaron fútbol ($M= 14.6$ años, $DT= 9.15$), solo uno de ellos reporta haber jugado de manera profesional (Tabla 8).

Tabla 8.

Características entrenadores Grupo Control.

Entrenador	Edad (años)	Experiencia entrenador (años)	Tiempo laborando en institución (años)	Nivel de estudios
1	37	13	3	Carrera afín
2	42	10	1	Curso DT
3	35	8	6	Curso DT
4	26	4	12	Carrera afín
5	57	20	7	Curso DT
Promedio	39.4	11	3.8	n/a

Por otra parte, la muestra de deportistas estuvo conformada por 93 futbolistas, de los cuales 14 eran mujeres (13.1%) y 79 eran hombres (84.9%), con edades de los 11 a los 19 años ($M= 14.18$, $DT= 2$). Todos los deportistas acuden a entrenar de dos a cuatro veces por semana en sesiones de 90 minutos, teniendo al menos un partido por semana en un club deportivo familiar en deporte extracurricular.

Escenario de Intervención

El escenario de aplicación de la presente investigación se situó en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco en México en contexto deportivo extracurricular, en instituciones privadas que ofrecen entrenamiento de futbol en horario vespertino, donde hombres y mujeres en edades infantiles y juveniles pueden ir a practicar y competir en este deporte.

Ambos grupos, Grupo Experimental y Grupo Control, forman parte de las escuelas deportivas filiales de un equipo de futbol profesional de primera división en México ubicadas a una distancia entre ellas de 6.2 kilómetros. Para su elección, se tomaron en cuenta los siguientes criterios para la elección:

- **Práctica continua y presencial:** debido a la pandemia mundial COVID-19 la mayoría de las instituciones educativas y deportivas mantuvieron sus clases y entrenamientos en línea por el confinamiento, sin embargo, estas instituciones adaptaron sus entrenamientos para tener el cuidado necesario y pudieran llevarse a cabo de manera presencial, garantizando la continuidad del proyecto.
- **Interés de las instituciones y facilidad de acceso:** la institución del grupo experimental mostró interés por enfocar su programa deportivo al desarrollo positivo, por lo que tuvo apertura a la capacitación, seguimiento y medición de su población. Por su parte, el grupo control mostró interés por recibir, a cambio del apoyo a la investigación, sesiones de acompañamiento psicológico a sus equipos deportivos previo a competencias.

- **Características necesarias para la implementación:** ambos grupos son parte de instituciones serias que respaldan sus proyectos deportivos con una estructura de funcionamiento y población similar.

Variables del Estudio

Las variables de este estudio se consideran de la siguiente manera (Figura 11):

- **Variable independiente:** el programa de capacitación a entrenadores.
- **Variables dependientes:** debido a que el programa contempla intervenir con entrenadores y estos a su vez con los deportistas, se toman en cuenta diferentes variables:
 - a) **Efectos del programa en el comportamiento de los deportistas.** Las variables que se han evaluado para medir los efectos del programa en los deportistas del grupo experimental y realizar una comparación con la evolución del grupo control, con medias pre y post test (percepción de conducta prosocial, responsabilidad, apoyo a la satisfacción de necesidades básicas, conductas relacionadas con valores en casa y conductas de responsabilidad en entrenamiento).
 - b) **Efectos del programa en el comportamiento de los participantes de acuerdo con el perfil y competencias del entrenador.** Se medirá con cuestionarios rasgos del entrenador (datos sociodemográficos, percepción de competencias, fortalezas personales, empatía), para conocer su relación

con el uso de estrategias del programa.

- c) **Fidelidad de la implementación.** Relacionadas con el uso de estrategias de enseñanza por parte de los entrenadores propuestas por la metodología.
- **Variables extrañas:** son aquellas que se toman en cuenta por su posible influencia en los resultados del estudio.
 - a) **Asistencia de los entrenadores a las capacitaciones.** Se tomará como criterio la asistencia de entrenador al 80% de las sesiones de capacitación, las cuales incluyen las sesiones de capacitación teórica, sesiones de seguimiento y evaluación.
 - b) **Asistencia de los deportistas a los entrenamientos.** Se registrará diariamente, a través de una lista de control de asistencias al inicio de cada sesión por parte del entrenador. El criterio de inclusión en el estudio para los participantes es asistencia al 80% de las sesiones y estar presente en las sesiones de medición en el pre y post.

Instrumentos

La metodología de investigación empleada en el presente trabajo fue mixta, por lo cual se agrupan en instrumentos cuantitativos y cualitativos. Además, se han aplicados a tres tipos de población distinta: a entrenadores, deportistas, así como a padres y madres de los deportistas.

A continuación, se describen los instrumentos para medir cada una de las variables de estudio:

Instrumentos Cuantitativos

Para medir todo lo relacionado al impacto al programa la mayoría de los instrumentos que se utilizaron cuentan con investigaciones previas enfocadas a validarlos, buscando así tener mayor confiabilidad en los datos que se obtienen para dar cuenta de los efectos del programa.

Así pues, para medir las conductas durante los entrenamientos de los entrenadores y deportistas se utilizó el instrumento de observación elaborado por Wright y Craig (2011) denominado *Tool for Assessing Responsibility-Based Education* (TARE 2.0), adaptado al contexto español por Escartí *et al.* (2013) y actualizado por Escartí *et al.* (2015) quienes lo definen como una herramienta valiosa tanto para la investigación, como para el proceso de formación de los docentes y entrenadores en la implementación del TPSR. El instrumento está compuesto por cinco apartados; los dos primeros se completan en tiempo real y se utiliza un método de observación por intervalos temporales de 3 minutos, en el primer de estos apartados se registran las nueve estrategias de enseñanza propuestas por el TPSR utilizadas por el entrenador en escala Likert de (0) *Nada* a (4) *Mucho*; y en el segundo apartado se registran los comportamientos de responsabilidad de los deportistas en escala de Likert de (0) *Ninguno* a (4) *Todos*. Existe un espacio para que los observadores puedan realizar anotaciones en caso de ser necesario.

El tercer apartado mide de manera general, durante toda la sesión, el uso de los componentes claves del modelo (integración, empoderamiento, relación profesor-alumno y transferencia) en escala Likert de (0) *Nunca* a (4) *Siempre*; el cuarto apartado valora de manera general, durante toda la sesión, las conductas de responsabilidad llevadas a cabo por los deportistas en escala Likert de (0) *Nunca* a (4) *Siempre*. Finalmente, el quinto y último apartado,

es un espacio para que los observadores puedan hacer comentarios generales de la sesión en caso de ser necesario. Por motivos de la muestra reducida, se decidió utilizar únicamente los primeros dos apartados (estrategias empleadas por el entrenador y conductas de responsabilidad de deportistas).

Debido a que el instrumento mide diferentes conductas, se tomó la decisión de dividir las estrategias de enseñanza que se encuentran en el primer apartado en dos: *Estrategias Transversales*, las cuales son aquellas que se pueden llegar a observar con una alta frecuencia a lo largo del entrenamiento (ejemplo de respeto, fijar expectativas, otorgar oportunidades de éxito, fomento de interacciones positivas, reforzamiento positivo); y *Estrategias Situacionales*, las cuales tienen una menor frecuencia de aplicación debido a que están vinculadas a ciertos momentos de la sesión (asignar tareas, otorgar liderazgo, dar voz y voto, rol en la evaluación y analogías de transferencia). Además, se realizó una adaptación de los niveles de responsabilidad propuestos por Hellison (2002), se agregó una estrategia de enseñanza a observar en entrenadores debido a las características de la institución, además de las del programa TPSR, la cual es:

- **Reforzamiento Positivo (RP):** expresión que el entrenador dirige a uno o varios de sus jugadores, relativa a una jugada que ya ha sido efectuada, en la que se anima al jugador a repetirla o demuestra su aprobación.

Entrenadores

A continuación, se describen aquellos instrumentos cuantitativos que fueron aplicados exclusivamente a los entrenadores:

- 1) **Cuestionario de personalidad abreviado de Eysenck (EPQR-A)**. Se utilizó para identificar el tipo de personalidad se aplicó la versión española del cuestionario (Sandín, Valiente y Chorot, 199^a), la cual consta de 24 ítems y 4 subescalas (extraversión, neuroticismo, psicoticismo y sinceridad).
- 2) **Índice de reactividad interpersonal (IRI)**. Se utilizó para medir la empatía se utiliza la versión española del *Interpersonal Reactivity Index, (IRI)*, (Davis, 1983), adaptado al castellano y validado al contexto español denominado *Índice de reactividad interpersonal (IRI)*, realizado por Mestre *et al.* (2004). Es una escala conformada por 28 ítems, distribuidos en cuatro factores del concepto global de empatía:
 - *Toma de perspectiva*. Indica los intentos espontáneos del sujeto por adoptar las perspectivas del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana, se entiende como la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona ($\alpha = .56$). Por ejemplo: “*a menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas*”.
 - *Fantasía*. Evalúa la tendencia a identificarse con personajes del cine y de la literatura, es decir, la capacidad de imaginación del sujeto para ponerse en situaciones ficticias ($\alpha = .70$). Por ejemplo: “*cuando veo una buena película, puedo fácilmente situarme en el lugar del protagonista*”.
 - *Preocupación empática*. Indica los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros, tratándose de sentimientos “orientados al otro” ($\alpha = .65$). Por ejemplo: “*a menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo*”.

- *Malestar personal.* Se miden los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás, tratándose de sentimientos “orientados al yo” ($\alpha = .64$). Por ejemplo: “*en situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo*”.

En las instrucciones del instrumento se le indica al participante que debe de contestar a una serie de afirmaciones relacionadas con sus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones distintas, pidiéndole la opinión sobre sí mismo. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta, según el grado en que dicha afirmación lo describa, desde (1) *nunca*, hasta (5) *siempre*.

- 3) **Test breve de fortalezas humanas (VIA-IS).** Se utilizó la versión en español del cuestionario llamado VIA-IS (Values in Action Inventory of Strengths) para medir las 24 fortalezas personales englobadas en sus 6 virtudes (Peterson y Seligman, 2004), con el fin de poder identificar en las personas adultas (mayores de 18 años) cuáles son sus principales fortalezas. Se utilizó la versión corta que constan de 24 ítems con una escala de Likert de seis puntos, donde (1) *no aplicable*, hasta (6) *Siempre*, con el fin de conocer cuáles son aquellas habilidades que consideran los entrenadores que tienen más desarrolladas y así, poder dar cuenta de si hubo alguna tendencia y relación en cuanto a las habilidades más desarrolladas que puedan ser predictivas de una mayor fidelidad en la implementación del programa TPSR y, por ende, propician un mayor impacto en los participantes.

- 4) **Cuestionario de Competencias.** Este cuestionario ha sido creado para esta investigación tomando como referencia lo hecho por Peire-Fernández y Estrada-

Aguilar (2018), en el cuestionario de evaluación de competencias personales y prosociales aplicado a las Actividades Físicas en el Medio Natural. De tal manera que, en forma de cuestionario o rúbrica de evaluación formativa, tiene la finalidad de facilitar la comprobación y la valoración de los logros que consiguen los entrenadores respecto a las competencias docentes de acuerdo con los objetivos de enseñanzas del modelo. Se argumenta que el cuestionario es una herramienta útil para comprender el grado de comprensión y adquisición de conocimiento de acuerdo con las metodologías del programa para los entrenadores que incluye en sus enseñanzas durante las sesiones deportivas. La escala de respuesta tipo Likert va de (1) *Nada frecuente* a (5) *Muy frecuente* y se toma como referencia las competencias necesarias para llevar a cabo nueve estrategias de enseñanza propuestas por el programa TPSR y la estrategia que se agregó debido a la adaptación del programa. El cuestionario inicia solicitándoles al entrenador que mencione de manera sincera el grado de frecuencia que ella o él considera que aplica las siguientes estrategias de enseñanza durante su entrenamiento.

Deportistas

A continuación, se describen aquellos instrumentos cuantitativos que fueron aplicados exclusivamente a los deportistas (anexo 1):

- 1) ***Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (PQRS)***. Para medir la percepción de responsabilidad personal y social de los participantes se utilizó la traducción española del cuestionario elaborado por Li *et al.* (2008) y adaptado al castellano por

Escartí *et al.* (2011). Este cuestionario consta de 14 ítems basados en los niveles del TPSR, distribuidos en dos factores:

- *Responsabilidad social.* Está compuesto por los niveles 1 y 4, consiste en el respeto por otros (tres ítems) y la ayuda y preocupación por los otros (cuatro ítems). Ejemplos de ítems de estos niveles de responsabilidad son: “respeto a mi entrenador”, “ayudo a otros”.
- *Responsabilidad personal.* Está compuesto por los niveles 2 y 4, consiste en el esfuerzo (cuatro ítems) y autonomía (tres ítems). Ejemplos de ítems de estos dos niveles son: “trato de esforzarme, aunque no me guste la tarea” y “me pongo metas”.

Los sujetos respondieron en una escala Likert de seis puntos, desde (1) *Totalmente en desacuerdo*, hasta (6) *Totalmente de acuerdo*. Las propiedades psicométricas obtenidas por Li *et al.* (2008) en el cuestionario original PSRQ, muestra una validez interna de la estructura factorial en dos factores, con unos aceptables índices de fiabilidad para la responsabilidad personal ($\alpha = .80$), así como para la responsabilidad social ($\alpha = .79$). El trabajo realizado por Escartí *et al.* (2011) en la versión española del PSRQ, confirma la estructura bifactorial propuesta en el cuestionario original, y muestra coeficientes de consistencia interna razonablemente satisfactorios (responsabilidad personal $\alpha = .74$; responsabilidad social $\alpha = .85$).

- 2) ***Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Básicas en Educación Física (CANPB).*** Se utilizó la versión traducida al castellano (Moreno *et al.*, 2009) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES: Vlachopoulos y Michailidou, 2006),

validado en contexto español por Sánchez-Olivia *et al.*, (2013). Este instrumento está constituido por 12 ítems que miden la percepción de tres necesidades básicas según la Teoría de la Autodeterminación. Debido a que la presente investigación se aplica en entrenamiento deportivo, comienza con la frase “*En mis clases de educación física...*” la cual fue reemplazada para fines de la presente investigación con “*En mis entrenamientos deportivos...*” con el fin de adaptarlo al contexto. Los tres factores son *Autonomía* con un total de 4 ítems ($\alpha=.82$), *Competencia* con un total de 4 ítems ($\alpha=.80$) y *Relaciones Sociales* con un total de 4 ítems ($\alpha=.81$). Las respuestas al cuestionario están valoradas en una escala tipo Likert con 5 puntos que va de (1) *Totalmente en desacuerdo* a (5) *Totalmente de acuerdo*. Las propiedades psicométricas obtenidas por Sánchez-Olivia *et al.* (2013) en el cuestionario muestran una validez interna de la estructura factorial de tres factores, con unos aceptables índices de fiabilidad para la autonomía ($\alpha = .82$), para competencia ($\alpha = .80$) y para relaciones sociales ($\alpha = .81$).

- 3) ***Escala de conducta prosocial (PB)***. Esta variable se ha medido a través del instrumento *Prosocial Behaviour (PB)* elaborado por Caparra y Patorelli (1983) y adaptado al español por Del Barrio y Moreno López (2001). Este instrumento consta de 10 ítems ($\alpha = .69$) los cuales componen un solo factor que mide conductas relacionadas con altruismo, confianza y simpatía ($\alpha = .69$). Las respuestas al cuestionario es en escala Likert con 3 puntos: (3) *a menudo*, (2) *algunas veces*, (1) *nunca*.

Al inicio de la escala se solicita que el participante responda de forma sincera, expresando la frecuencia con que realiza cada una de las conductas descritas.

- 4) ***Cuestionario de conductas de transferencia en casa (TC)***. Dicho cuestionario ha sido elaborado para fines de la presente investigación con el objetivo de evaluar la

percepción de conductas relacionadas con los cinco valores del programa aplicadas en casa, sobre todo, teniendo en cuenta que al haber confinamiento es complejo poder medir en un contexto más allá del deportivo. Por ello, el instrumento es aplicado a los deportistas y a alguno de sus padres o tutores, es decir, se adaptaron los ítems para que ambos pudieran contestar. El instrumento consta de 15 ítems, cinco para cada uno de los valores: respeto, disciplina, responsabilidad, trabajo en equipo y honestidad. Las respuestas al cuestionario están valoradas en una escala tipo Likert con 5 puntos que va de (1) *Nunca* a (5) *Siempre*. El cuestionario inicia solicitando al participante que conteste con sinceridad y eligiendo la opción que refleje de mejor manera la forma en que se comportan cuando están en casa. Además, este cuestionario ha sido adaptado para que los padres y madres de familia de cada deportista lo conteste de acuerdo con las conductas de su hijo o hija en casa.

Instrumentos cualitativos

Como el objetivo de medir la percepción subjetiva de la experiencia de los entrenadores implementando el programa y los aprendizajes significativos de los deportistas se aplicaron entrevistas semiestructuradas.

A continuación, se describen la estructura para los diferentes actores:

Entrevista Entrenadores

El objetivo principal fue conocer la experiencia de aprendizaje de nuevas metodologías de enseñanza y la experiencia de aplicación de programa por parte de los entrenadores, para ello se aplicó una entrevista semiestructurada. La elaboración de la guía (anexo 2) de entrevista se

basó en cuatro dimensiones, las cuales fueron aplicadas en dicha secuencia al momento de plantear las preguntas durante la entrevista. A continuación, se describe cada una de ellas:

1. Preguntas con el objetivo de conocer su percepción sobre el proceso de capacitación y enseñanza de las metodologías del modelo, las didácticas aplicadas para su aprendizaje conceptual, sus aprendizajes significativos, así como identificar si una vez terminada la capacitación se sintieron capaces de poner en prácticas sus aprendizajes. Por ejemplo: ¿Cuáles aprendizajes han sido los más significativos respecto a las metodologías vistas en las capacitaciones?, a partir de las capacitaciones y seguimiento ¿te has sentido capaz de implementar las metodologías de enseñanza? ¿por qué?
2. Preguntas enfocadas a conocer su experiencia en la aplicación y uso de estrategias propuestas por la metodología de programa TPSR propuestas en la capacitación, buscando identificar dificultades, facilidades y beneficios en su aplicación. Por ejemplo: ¿Cuál ha sido tu experiencia al aplicar las nuevas estrategias en tus entrenamientos?, ¿Cuáles han sido las principales dificultades al momento de implementarlo?
3. Preguntas con el objetivo de conocer su percepción respecto al impacto en los deportistas, es decir, si percibieron algún cambio en sus conductas, el clima motivacional o implicación en el entrenamiento con relación a los comportamientos previstos por valor una vez implementadas las metodologías propuestas por el modelo. Por ejemplo: ¿Consideras que ha habido cambios en los deportistas después de haber aplicado estrategias relacionadas con las nuevas

metodologías? ¿Cuáles?; ¿Crees que hay comportamientos más responsables y honestos en tus deportistas? ¿Me podrías dar un ejemplo?

Entrevista Deportistas

El objetivo de la entrevista fue medir la percepción subjetiva de los aprendizajes más significativos de los deportistas durante su práctica deportiva en el programa, así como los motivos por los cuáles practican el deporte. La elaboración de la guía (anexo 3) de entrevista se basó en tres dimensiones, las cuales fueron aplicadas en dicha secuencia al momento de plantear las preguntas durante la entrevista.

A continuación, se describe cada una de ellas:

1. Preguntas enfocadas a conocer los motivos por los cuáles practican deporte, los tipos de deporte que han practicado y el tiempo que llevan practicándolo. Por ejemplo: ¿Cuándo comenzaste a practicar deporte?, ¿Qué es lo que más te gusta de practicar deporte?
2. Preguntas con el objetivo de conocer las sensaciones y sentimientos que le produce practicar deporte, así como los ejercicios que más disfrutan practicar. Por ejemplo: ¿Cómo te sientes cuando practicas futbol?, ¿Qué momento de la sesión de entrenamiento es la que más disfrutas?
3. Preguntas enfocadas a conocer cómo los deportistas asocian su comportamiento con cada uno de los valores del programa, así como la manera en que se comportan en el ámbito deportivo y en otros ámbitos de su vida. Además, qué tanto consideran que su práctica deportiva influye en ese comportamiento. Por ejemplo: ¿Cómo crees que el deporte ha podido ayudarte a ser más perseverante?,

¿Crees que el deporte te ha ayudado a tomar mejores decisiones en tu vida? ¿Por qué?

Entrevista Padres y Madres de familia:

El objetivo de la entrevista fue conocer la percepción subjetiva de los aprendizajes más significativos de sus hijos durante su participación en el programa a través de la práctica deportiva. Además, identificar a través de su narrativa si perciben la transferencia de lo aprendido en el ámbito deportivo a otros contextos de vida.

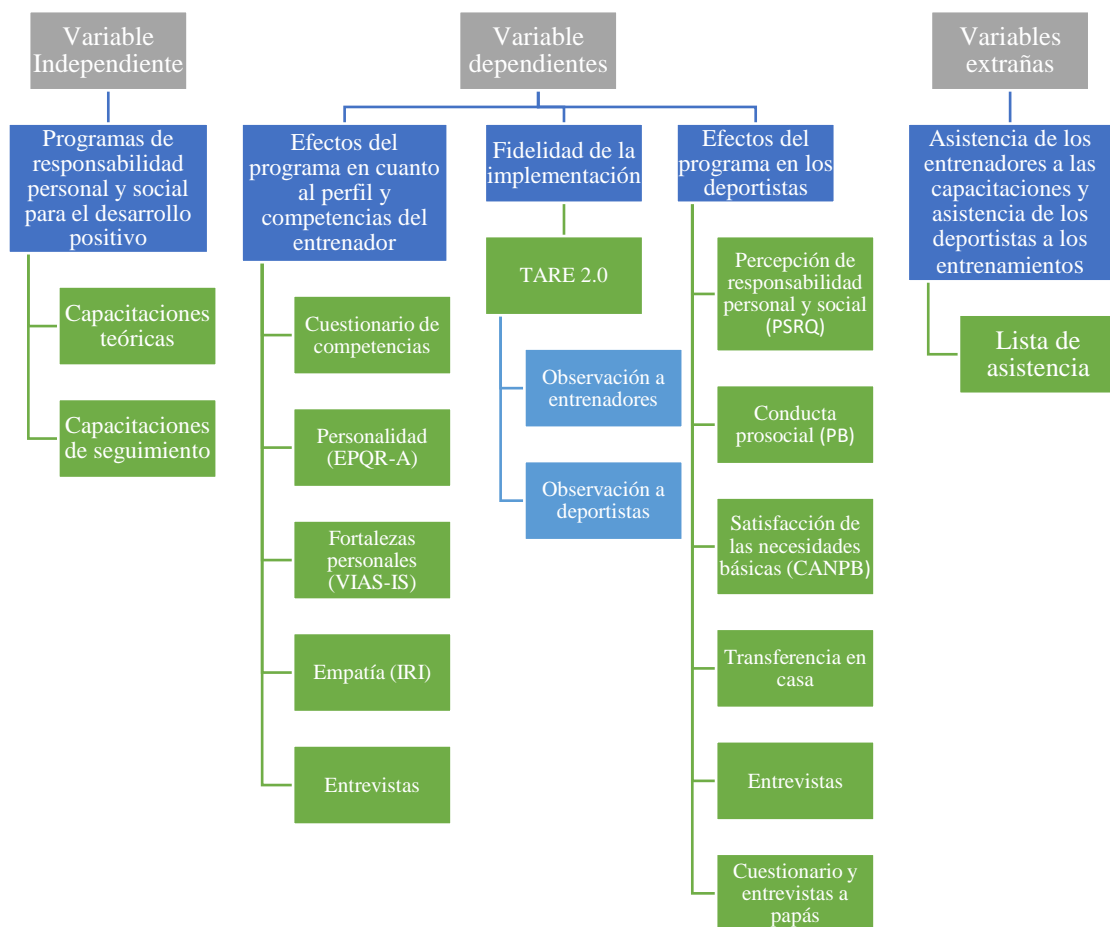
La elaboración de la guía de entrevista se basó en dos dimensiones, las cuales fueron aplicadas en dicha secuencia al momento de plantear las preguntas durante la entrevista.

A continuación, se describe cada una de ellas:

1. Preguntas enfocadas a conocer aquellos aprendizajes más significativos que desarrollan sus hijos durante el entrenamiento, los motivos por los cuáles decidieron meter a sus hijos a la práctica del deporte. Por ejemplo: ¿Cuáles son las razones por las cuales inscribió a su hijo al programa deportivo?, ¿Cuáles son los aprendizajes más destacados de tu hijo en el fútbol?
2. Preguntas con el objetivo de conocer cuáles conductas relacionadas a las habilidades del programa son aprendidas en el contexto deportivo y transferidas a otros contextos: ¿Cuáles habilidades sociales consideras que tu hijo ha desarrollado a través del fútbol?, ¿Cómo crees que la práctica deportiva ha ayudado a tu hijo a ser más disciplinado?

Figura 11.

VARIABLES DE ESTUDIO E INSTRUMENTOS PARA SU MEDICIÓN.



Justificación del enfoque de investigación

Según Creswell (2016) la elección del método de investigación dependerá de la naturaleza del objeto que se pretende investigar. Debido a que el contexto de aplicación del proyecto, el deporte, es dinámico e involucra al participante en su totalidad, es decir de manera biopsicosocial, existen muchas variables a considerar al momento de estudiarlo. De este modo, acotar el problema de investigación implica seleccionar las estrategias metodológicas más

eficientes, con la idea de alcanzar los objetivos y cuestiones de investigación planteados inicialmente, con el cuidado del proceso, el tratamiento y análisis de datos.

Por ello, se debe tener en cuenta que el deporte, según lo menciona Del Villar (1993), se caracteriza por propiciar entornos dinámicos, complejos, globales, naturales, que requieren conciliar una visión cuantitativa y cualitativa, es decir utilizar el método mixto (Creswell, 2016; Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Además, este tipo de metodología presenta gran interés en programas educativos y de desarrollo positivo, al tomar en cuenta datos numéricos y estadísticos, al igual que datos subjetivos e interpretativos de los agentes involucrados en el proyecto.

El método mixto se ha utilizado y sugerido en los proyectos enfocados al desarrollo positivo en el ámbito de la actividad física y deporte, específicamente en aquellas investigaciones que toman como referencia el modelo TPSR (Baptista *et al.*, 2020; Bean *et al.*, 2015; Caballero, 2015b; Carreres *et al.*, 2012; Hemphill *et al.*, 2015; Hsu *et al.*, 2014; Li *et al.*, 2008; Llopis-Goig *et al.*, 2011; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020; Wright *et al.*, 2010). Entre los motivos más destacados se encuentra el potencial que tiene este método para atender múltiples objetivos en las dinámicas de la investigación, enriquecer los datos conociendo dos perspectivas y el contraste de posibles resultados diversos, complementándose entre sí.

Diseño de Investigación

El diseño de investigación utilizado fue de tipo cuasiexperimental y estudio de casos, conformado por dos grupos: *el grupo control*, el cual solo se midió a los deportistas y entrenadores, pero no tuvo intervención, con medidas pre test -post test; y *el grupo experimental*, en el que se aplicó la intervención con medición pre-test y post-test, midiendo a deportistas,

entrenadores y padres de los deportistas. Este tipo de diseño, con medias repetidas, es frecuentemente utilizado en los programas que toman como referencia el programa de Hellison como base metodológica (Baptista *et al.*, 2020; Caballero, 2015a).

Además, este tipo de diseño se puede definir, según Hernández-Sampieri *et al.* (2014, p. 151), como: “*En los diseños cuasi experimentales, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos*”.

En el presente estudio, se utilizó este tipo de diseño el cual manipula variables independientes para observar el efecto sobre una o más variables dependientes, tiene en cuenta en la medición de medidas repetidas antes y después con grupo de comparación.

La selección de la muestra fue de tipo no probabilística y por conveniencia, según los entrenadores que se tenían asignados por las instituciones para la academia de futbol y los deportistas que se inscriben cada semestre al programa deportivo, así como los padres y madres de estos.

También, se toma como referencia método de *Estudios de Casos*, el cual se define, según Martínez (2006) como; “*una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas distintas presentes en contextos singulares, haciendo análisis y descripción holística e intensiva del fenómeno (programa, evento, persona, proceso, institución o grupo social*” (p. 174).

Entre las principales características se encuentra que es una metodología adecuada para entender el cómo y el por qué ocurren los fenómenos, teniendo diferentes perspectivas (Chetty, 1996; Martínez, 2006). Debido a que el contexto deportivo tiene características diferentes de

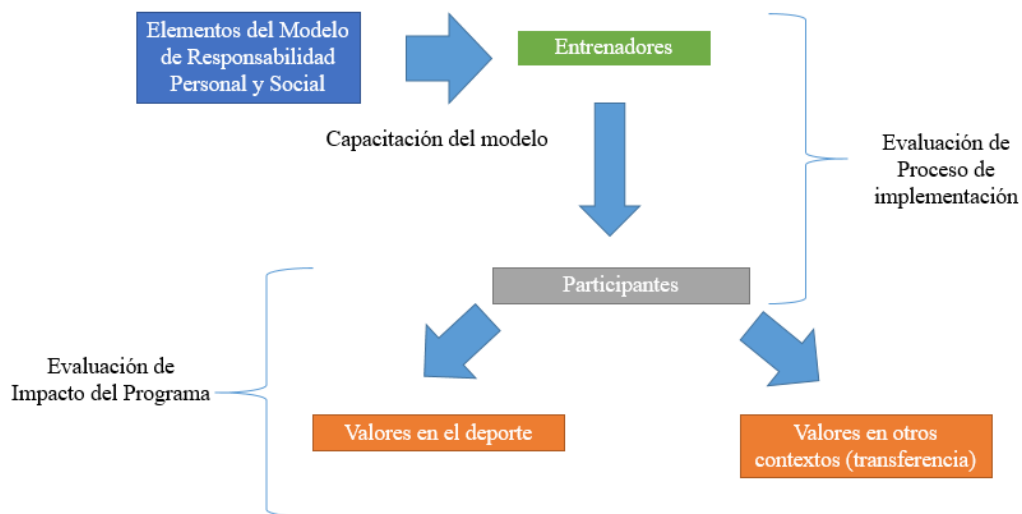
acuerdo con el deporte, los participantes y las situaciones específicas de la temporada lo hace tener una realidad dinámica y compleja. Así pues, este tipo de método otorga la misma importancia al proceso y a los resultados a la vez que utiliza fuentes de información que otorgan un conocimiento más complejo del proceso (Hellison y Walsh, 2002).

Así pues, se pretende utilizar esta metodología para conocer la percepción de algunos de los deportistas del grupo experimental respecto a su experiencia y aprendizajes en el programa, así como al total de entrenadores para conocer sus aprendizajes y experiencias en la capacitación y uso de las estrategias propuestas por la metodología del programa, es decir de qué manera las variables independientes de estudio influyeron en las variables dependientes.

En conclusión, este tipo de diseño permite evaluar los efectos de un programa de responsabilidad personal y social en el contexto deportivo con el fin de fomentar el desarrollo positivo en los deportistas. Por tanto, se busca conocer los efectos de la capacitación en los entrenadores, evaluando el proceso de entrenamiento y también, conocer la evaluación de impacto en los participantes (Figura 12).

Figura 12.

Proceso de evaluación del programa.



El proyecto principal de esta investigación se consideró para llevarse a cabo a lo largo de 24 semanas y conocer su impacto al término del programa en el Grupo Experimental. Así pues, teniendo en cuenta que existen muchas variables a considerar en la investigación, se pretendió llevar un control metodológico riguroso para tener la mayor confiabilidad posible.

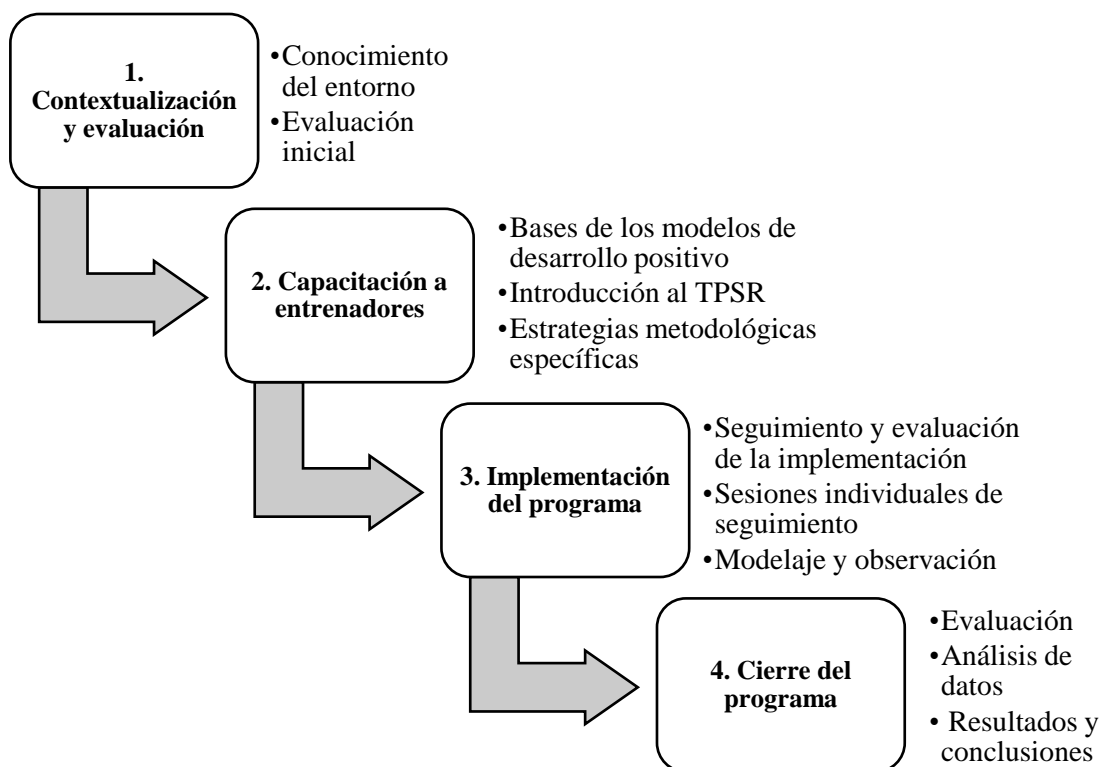
A continuación, se describe el procedimiento de intervención dividido en cuatro etapas.

Procedimiento

El programa se divide en cuatro etapas distintas (Figura 13):

Figura 13.

Etapas del proceso de intervención.



El proceso de aplicación del programa para el fomento de habilidades para la vida a través del deporte fue proyectado en cuatro etapas secuenciales, las cuales fueron llevadas a cabo de manera consecutiva a excepción de la primera (contextualización) que se realizó en meses previos debido a varios ajustes que se tuvieron que realizar por los constantes cierres de actividades y confinamiento en México a causa de la pandemia mundial Covid-19. Por ello, se tomó la decisión de llevar a cabo el proyecto en una institución privada en contexto deportivo

extracurricular, específicamente se trabajó con entrenadores de fútbol y sus equipos de deportistas.

A continuación, se describirán las acciones que se realizaron en cada una de las etapas proyectadas en el diseño de intervención:

1) Identificación y Contextualización

Los objetivos de esta etapa fueron dos, el primero de ellos se enfocó a conocer la institución del Grupo Experimental, su historia e identificar aquellos valores y habilidades que hacen representativa a la institución, para ello se realizaron diferentes dinámicas de indagación con los distintos actores de la institución. Por medio de entrevistas, encuestas y mesas de trabajo se indagó aquellos rasgos o valores que más identificaban a la institución, una vez identificados se realizó una votación para saber cuáles eran aquellos más significativos, los más votados fueron los siguientes:

- a) ***Honestidad.*** Se refiere a un comportamiento leal y sincero, mostrando una correcta disciplina deportiva. Entre los comportamientos distintivos de este valor se encuentran: la justicia al actuar, reconocer y actuar con la verdad, ser sincero, congruencia entre las acciones y lo establecido previamente, ser honrado.
- b) ***Respeto.*** Se entiende como el reconocimiento y cuidado de uno mismo, del otro y del entorno. Incluye comportamientos como: aceptación de los derechos y sentimientos del otro, inclusión, tolerancia y reconocimiento.
- c) ***Responsabilidad.*** Se entiende como el acto de cumplir con los compromisos establecidos. Incluye, hacerse cargo de sus propias cosas, tomar decisiones y asumir las consecuencias positivas y negativas de ellas.

- d) ***Disciplina.*** Se refiere a ser constante en la búsqueda de la excelencia a través de la superación y la mejora continua. Incluye, ser ordenado en el acatamiento de planes y métodos para el cumplimiento de objetivos establecidos, apego a la normativa.
- e) ***Trabajo en equipo.*** Se entiende como acciones desinteresadas en beneficio del grupo, buscando sumar al cumplimiento de las metas comunes. Incluye, acciones orientadas al trabajo colaborativo, sentimiento de identidad con los valores de la institución; además, facilitar, propiciar y cooperar en la armonía interna y sana convivencia con los miembros del equipo.

Una vez identificados aquellos rasgos representativos de la institución y por solicitud de las personas que autorizaron el proyecto, se dio paso a realizar una comparación para identificar que tanto lo establecido en esta dinámica podía relacionarse con los niveles de responsabilidad propuestos en el programa TPSR. Así pues, se observó que al igual que el programa, de los valores identificados, dos están enfocados al desarrollo de habilidades personales (disciplina y responsabilidad) y, dos al desarrollo de habilidades sociales (respeto y trabajo en equipo); además, de un tercer enfoque el cual está dirigido tanto a lo personal como a lo social (honestidad). También, las características de los valores establecidos eran parecidos a los del modelo, tienen objetivos muy similares por habilidades, por ende, el orden o progresión de la enseñanza de habilidades podía ser muy similar. De ahí que, se decidiera continuar con la misma estructura la propuesta metodológica del programa TPSR, es decir, mismos principios metodológicos, mismas estrategias de enseñanza y estructura de sesión, solo se cambiaría el nombre de los niveles, así como ciertos rasgos que los distinguen (Tabla 9).

Tabla 9.

Comparación de niveles de modelo TPSR con relación a la propuesta de valores de la institución.

Nivel	Propuesta del modelo TPSR	Propuesta de la institución
1	Respeto a los derechos y sentimientos de los demás: Incluye autocontrol del temperamento, respetar las reglas básicas de convivencia y derecho a ser incluido.	Respeto: Reconocimiento y cuidado de uno mismo, del otro y del entorno, aceptación de los derechos y sentimientos del otro, inclusión, tolerancia y reconocimiento.
2	Participación y esfuerzo: Incluye motivación autodeterminada, intentar nuevas tareas, tener el coraje de persistir cuando las cosas se complican.	Disciplina: Constancia en la búsqueda de la excelencia a través de la superación y la mejora continua. Además, planificación y cumplimiento de objetivos establecidos, apego a la normativa.
3	Autonomía: Incluye tomar decisiones y planificación de objetivos.	Responsabilidad: Cumplimiento de los compromisos establecidos. Incluye, hacerse cargo de sus propias cosas, tomar decisiones y asumir las consecuencias positivas y negativas de ellas.
4	Ayuda a los demás y liderazgo: Incluye habilidades sociales de colaboración y de liderazgo.	Trabajo en equipo: Entendido como acciones desinteresadas en beneficio del grupo, buscando sumar al cumplimiento de las metas comunes.
5	Transferencia: Consiste en llevar todo lo aprendido del en ámbito deportivo a otros contextos de vida.	Honestidad: comportamiento leal y sincero, mostrando una correcta disciplina deportiva. Incluye: la justicia al actuar, reconocer y actuar con la verdad, ser sincero, congruente entre las acciones y los establecido previamente, ser honrado, llevarte bien con los demás.

Una vez realizado este ejercicio y elegida la secuencia lógica de enseñanza, se presentó a los directivos de la institución la conceptualización de los valores con el fin de conocer su opinión y validar habilidades elegidas. Además, se realizó un ejercicio de entendimiento y abordaje práctico de cada uno de los niveles, en donde ellos daban cuenta del comportamiento observable que sería distintivo de cada valor, con el objetivo de rescatar información valiosa sobre su visión y poderla incluir en las capacitaciones con entrenadores.

El segundo objetivo de esta etapa del proyecto se enfocó a la contextualización del entorno por parte del grupo de investigación, además de informar a los participantes sobre el proyecto, los objetivos y así, la obtención de su autorización para su participación a través de un consentimiento informado, tanto de entrenadores, deportistas y padres de los deportistas, tomando en cuenta el criterio de la confidencialidad y el cuidado de los datos. Los administrativos a su vez fueron los encargados de informar a padres y deportistas sobre el proyecto. Además, incluyó la presentación del grupo de investigación con las personas encargadas de la comunicación interna quienes se harían cargo por disposición de la institución, de las videograbaciones de los entrenamientos. Así pues, fue necesario explicarles los objetivos del proyecto, las características e importancia de la grabación, así como los detalles que deberían tener en cuenta al momento de realizar la videograbación, sin embargo, se les avisó que podrían comenzar hasta tener el consentimiento informado tanto de deportistas y entrenadores.

Por ende, el paso a seguir fue la presentación del equipo de investigación con los entrenadores del club, con el fin de que conocieran al equipo de trabajo y los objetivos que se buscan lograr a través de proyecto, así como la importancia que ellos tienen para lograrlo. Además, se hizo una descripción a grandes rasgos de las etapas del proyecto y se aclararon dudas, las cuales principalmente estaban relacionadas con el seguimiento que se les daría y sobre las videograbaciones.

Todos los sujetos en el estudio fueron informados por escrito de la realización de esta investigación, se informó que podían participar de manera voluntaria en la misma y sobre la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia. También, los entrenadores firmaron una carta de consentimiento informado donde se les explica

los motivos del estudio y se autoriza acceder y recoger información de los participantes (anexo 4). Debido a que los deportistas son menores de edad se les pidió a su padres, madre o tutor la aprobación de la participación de sus hijos, cumpliendo así con las directrices del Reglamento de la Ley General de Salud en materia de investigación para la Salud (Diario Oficial de la Federación, 2014).

Una vez que se obtuvo el consentimiento informado de las personas participantes y asegurando la confidencialidad, así como la libertad de decisión en cuanto a su participación en la investigación se dio paso a la siguiente etapa del proyecto, se realizó la primera medición y se capacitó a los entrenadores.

2) Evaluación y Capacitación

Con relación a esta etapa, es importante mencionar que la medición inicial es determinante para dar cuenta de donde se parte en el proyecto y poder ajustar los objetivos con base en las características actuales y necesidades de la institución. Por ello, fue necesario que las videograbaciones, que tienen por objetivo dar cuenta de los comportamientos de los deportistas y las metodologías de enseñanza de los entrenadores sean los más cercano posibles a la normalidad, por ello, se dio un seguimiento cercano a los encargados de grabar para que se familiarizaran con las etapas del entrenamiento y las dinámicas a grabar.

Por otro lado, se realizó un entrenamiento de observación para dos observadores externos, quienes fueron los encargados de analizar los entrenamientos, de más de 14 horas con el fin de llegar a la confiabilidad deseada.

Una vez obtenido dos videograbaciones por categoría, las cuales tomaron a lo largo de cuatro semanas, se continuó con evaluación de los participantes, la cual se llevó a cabo por una persona de apoyo del proyecto al inicio o al final de los entrenamientos, por categorías. La persona a cargo solicitó a los deportistas que se sentaran en un medio círculo con al menos un metro de distancia y explicó en qué consistía la dinámica y preguntó si estaban de acuerdo en contestar la batería de cuestionarios, una vez que los deportistas accedían, les entregó los cuestionarios y entregó un lápiz por persona. Ninguno de los deportistas se negó a contestar, la duración promedio para contestar los cuestionarios fue de 15 minutos.

Posteriormente, se realizó la capacitación de los entrenadores y su evaluación pre-test, cabe mencionar que la aplicación se realizó con instrumentos en línea a través de sus propios dispositivos móviles antes de iniciar la sesión de capacitación.

La capacitación de entrenadores consistió en tres sesiones teóricas-prácticas, con un total de nueve horas a lo largo de tres semanas. Durante la capacitación participaron todos los entrenadores de fútbol de la institución, un total de 11 entrenadores, sin embargo, para fines de la presente investigación solo se llevó seguimiento de cinco, los responsables de las categorías mayores.

Una vez realizadas las primeras dos sesiones de capacitación las cuales se enfocaron a conocer los principios del desarrollo deportivo y las bases del modelo TPSR de manera teórica, se llevó a cabo una práctica para conocer la estructura de la sesión y las estrategias de enseñanza del programa. Así pues, se dio por iniciado el programa de intervención de 24 semanas, haciéndoles saber a los entrenadores y directivos como sería el seguimiento que se llevaría con

ellos a partir de ese momento y lo que se esperaría de ellos. En la siguiente figura se puede observar el trabajo realizado en las primeras 10 semanas (Figura 14).

Figura 14.

Cronograma de intervención de la semana 1 a la 10

Actividades	Intervención										
Semana	N/A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fecha	05 - 11 oct	14 - 18 oct	19 - 23 oct	26 - 30 oct	02 - 06 nov	09 - 13 nov	16 - 20 nov	23 - 27 nov	30 nov - 04 dic	07 - 11 dic	14 - 18 dic
Capacitación Modelo: Desarrollo positivo y Modelo TPSR											
Trabajo individual de observación de conductas relacionadas con los valores de sus deportistas											
Capacitación Modelo: Estructura sesión y estrategias											
Trabajo con equipos sobre conductas esperadas y reglamentos internos											
Reunión de objetivos grupales											
Medición intermedia: grabaciones de entrenamiento											
Reunión de seguimiento individual: Entrega de resultados											

3) Implementación del programa

La etapa de implementación del programa se llevó a cabo a inicios del mes de octubre del año 2020, durante 10 semanas continuas, se interrumpió cuatro semanas debido a que la institución suspendió su programa deportivo por vacaciones de navidad y fin de año, posteriormente en enero del año 2021 se reanudó el proyecto para dar comienzo a las siguientes 12 semanas de intervención, sin embargo, hubo un par de suspensiones durante esta segunda parte de aplicación (Figura 15).

Figura 15.

Cronograma de intervención de la semana 11 a la 24.

Programación	11	12			13	14	15	16	17	18					21	22	23	24
Fecha	04 - 08 ene	11 - 15 ene	N/A	N/A	01 - 05 feb	08 - 12 feb	15 - 19 feb	22 - 26 feb	01 - 05 mar	08 - 12 mar	N/A	N/A	N/A	N/A	12 - 16 abr	19 - 23 abr	20 - 23 abr	26 - 30 abr
Reunión de seguimiento individual: planteamientos de objetivos y motivación intrínseca																		
Trabajo Valor I: Respeto																		
Reunión de seguimiento individual: ¿Cómo provocar reflexión?																		
Ajuste de programa																		
Trabajo Valor II: Disciplina																		
Planeación de sesión																		
Trabajo Valor III: Responsabilidad																		
Reunión de seguimiento individual: analogías de transferencia																		
Trabajo Valor IV: Trabajo en equipo																		
Reunión de seguimiento individual: Reforzar áreas oportunidad																		
Trabajo Valor V: Honestidad																		
Reunión de evaluación																		

La primera acción que se realizó con los entrenadores, una vez cumplidas las primeras dos sesiones de capacitación, fue solicitarles que durante dos semanas observaran a sus equipos y a sus deportistas para identificar conductas que dieran cuenta de los valores deseados por el programa, también que se observaran a sí mismos e identificaran que estrategias de enseñanza, propuestas por el programa de Hellison, aplicaban y cuáles no. Para ello, se les entregó un formato para que llevaran su registro, la información recabada se utilizó como insumo para el trabajo de la sesión tres de capacitación donde se trabajó en conductas y estrategias de enseñanza, así como para crear el manual.

Durante las semanas 3 a la 6 de intervención se trabajó de manera directa con los entrenadores y sus equipos para ayudarlos a identificar las conductas deseadas por cada uno de los valores, de tal manera que cada equipo pudiera tener su propio espacio para reflexionar y determinar cuáles serían aquellas conductas que se esperarían por cada valor y se comprometerían a mostrar durante los entrenamientos, para ello, una persona experta del modelo

y parte del equipo de investigación acompañó al entrenador con el fin de apoyarlo en la dinámica. Además, se realizó un guion o ruta a seguir con los pasos detallados para lograrlo.

Durante la semana 8 se llevó a cabo una reunión grupal con todos los entrenadores para darles resultados generales de lo que se observó durante el entrenamiento, es decir, tanto las estrategias de enseñanza aplicadas como las conductas de los deportistas y de los resultados de los cuestionarios aplicados a deportistas con el fin de que los entrenadores tuvieran conocimiento de las fortalezas y áreas de oportunidad del proyecto en relación con los objetivos del programa. Finalmente, en la semana 9 y 10, previo a vacaciones, se realizaron sesiones individuales donde se entregaron resultados por equipos y se reflexionó con cada entrenador para ver cuáles son sus principales áreas de oportunidad. Posteriormente, se realizó nuevamente videograbaciones a un entrenamiento por categoría para ver si existían cambios estadísticamente significativos en las conductas de los deportistas y las estrategias de enseñanza de los entrenadores.

Una vez reanudado el proyecto después de vacaciones de Navidad, se inició la aplicación de los valores, dos semanas por cada uno. Así pues, se llevó a cabo la aplicación del valor respeto durante entrenamiento, se suspendió el programa dos semanas por confinamiento y posteriormente se reanudó con la aplicación del valor disciplina, el valor de responsabilidad y cuando se inició la aplicación del valor de trabajo en equipo se volvió a suspender el programa debido al préstamo de instalaciones de la institución. Así que, después de cuatro semanas de suspensión se reanudó la aplicación del valor trabajo en equipo y honestidad.

Durante estas semanas se llevó un seguimiento individual con cada uno de los entrenadores con una periodicidad de 15 días, en donde se revisaron temas específicos del programa como parte del acompañamiento planteado en el diseño de intervención. Además, por

medio de un grupo de Whatsapp en donde se encontraban los cinco entrenadores y el encargado deportivo, se hacía un recordatorio del valor a trabajar por semana, las conductas esperadas por parte de los deportistas y estrategias específicas para la correcta aplicación del programa.

4) Cierre de programa

Una vez que se llegó a la implementación del último del nivel del programa, honestidad, se comenzó la medición post, la cual inició con videgrabaciones a los entrenamientos de las diferentes categorías, dos para cada una de las categorías. Debido a la reactivación de la restricción por la pandemia, hubo que prolongar el tiempo estimado en este tipo de recolección de datos, ya que son exclusivos a entrenamiento, así que fueron un total de cinco semanas para cumplir con las 18 grabaciones.

Posteriormente, se aplicaron la batería de cuestionarios a los deportistas y se entrevistó a un total de 11, al menos a un deportista de cada categoría lo que representaba el 10% de la muestra. El promedio de duración de las entrevistas a deportistas fue de 18 minutos.

Por último, se realizó la evaluación a entrenadores, se les aplicó nuevamente cuestionarios y se entrevistó a los cinco entrenadores, las entrevistas tuvieron una duración promedio de 34 minutos. Además, a los padres y madres de familia, se aplicaron los cuestionarios y se entrevistó a ocho de ellos, con una duración promedio de 37 minutos (Figura 16).

Figura 16.

Cronograma de etapa de cierre de programa.

Programación	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Fecha	20 - 23 abr	26 - 30 abr	03 - 06 may	10 - 14 may	17 - 21 may	24 - 28 may	01 - 04 jun	07 - 11 jun	14 - 18 jun
Grabación de entrenamientos									
Aplicación de cuestionarios									
Entrevistas									
Análisis de resultados									
Entrega de resultados									

El Grupo Control solo contó con las mediciones iniciales y finales, las cuales consistieron en la aplicación del instrumento de observación a través de la grabación de dos entrenamientos por categoría y la aplicación de los cuestionarios a entrenadores y deportistas. El tiempo transcurrido entre ambas mediciones fueron 22 semanas.

Para la aplicación del instrumento cualitativo se seleccionó una muestra representativa de 11 deportistas, al menos un deportista de cada categoría, de los cuales 2 eran mujeres (18.2%) y 9 eran hombres (81.8%), con edades de los 11 a los 20 años ($M= 15.54$, $DT= 2.11$) tomando como referencia el enfoque de estudio de casos (Creswell, 2016).

Referente a la aplicación del cuestionario que da cuenta de la transferencia de valores en casa, fue contestado por el papá o la mamá de cada uno de los deportistas que conformaron el grupo de deportistas experimental. Para la aplicación del instrumento cualitativo para padres y madres de familia, se entrevistó a un total de ocho (4 madres y 4 padres) quienes fueron convocados por invitación y aceptaron voluntariamente a responder las entrevistas.

Debido a que se plantearon varios objetivos en la investigación, a continuación, se realiza una relación entre las preguntas de investigación y las variables evaluadas para dar respuesta a ellas.

- **Objetivo específico 1**

En este objetivo (Tabla 10) se buscó comprobar la efectividad del programa, basado en el TPSR, en las personas participantes del Grupo Experimental haciendo una comparación con el Grupo Control, midiendo y comparando las conductas de responsabilidad en entrenamiento, la percepción de conducta prosocial y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Además, se aplicaron entrevistas para conocer aprendizajes más significativos.

Tabla 10.

Matriz de población y variables analizadas del objetivo específico 1.

Objetivo específico	Pregunta de investigación	Población	Variables
Comprobar la efectividad del programa TPSR en población mexicana para desarrollar habilidades para la vida entre los participantes.	¿La propuesta TPSR es una metodológica que tiene efectos positivos en el desarrollo de habilidades para la vida en participantes en contexto mexicano?	Deportistas: Grupo control y experimental.	Conductas de responsabilidad.
			Percepción de responsabilidad personal y social.
			Percepción conducta prosocial.
			Percepción de apoyo a las necesidades básicas.
		Deportistas: Grupo Control.	Percepción de transferencia.
			Aprendizajes significativos.

- **Objetivo específico 2**

En este objetivo (Tabla 11) se buscó determinar cuáles son las características y competencias necesarias de los entrenadores para favorecer el desarrollo positivo en los participantes, para ello se midieron los rasgos de los entrenadores del grupo experimental relacionados con el uso de estrategias propuestas por el programa con relación a los datos demográficos, el tipo de personalidad, la percepción de empatía, fortalezas humanas y el nivel de competencias en el uso de estrategias.

Tabla 11.

Matriz de población y variables analizadas del objetivo específico 2.

Objetivos específicos	Pregunta de investigación	Población	Variables	Herramientas	Temporalidad
Determinar cuáles son las características y competencias que necesitan los entrenadores para favorecer el desarrollo positivo.	¿Cuáles son las características personales y competencias necesarias en los entrenadores para propiciar mejor implementación y mayor fidelidad del modelo para favorecer el desarrollo positivo?	Entrenadores: Grupo Experimental	Uso de estrategias de la propuesta TPSR	TARE 2.0	Pre – Post
			Datos demográficos	Cuestionario de datos	Pre
			Personalidad	EPQR-A	Pre
			Empatía	IRI	Pre – Post
			Fortalezas Humanas	VIAS y IVYF	Pre – Post
Competencia	Cuestionario competencias	Pre – Post			

- **Objetivo específico 3**

En este objetivo (Tabla 12) se buscó conocer el proceso de aprendizaje y la evaluación del programa de capacitación, para ello se utilizó una entrevista semiestructurada y una evaluación de satisfacción de la capacitación.

Tabla 12.

Matriz de población y variables analizadas del objetivo específico 3.

Objetivos específicos	Pregunta de investigación	Población	Variables	Herramientas	Temporalidad
Evaluar el programa de capacitación re los entrenadores basados en el modelo.	¿El proceso de capacitación con entrenadores será favorable para el aprendizaje y la correcta implementación del modelo?	Entrenadores: Grupo Experimental	Experiencia y aprendizajes significativos	Entrevistas	Post

- **Objetivo específico 4**

Este objetivo (Tabla 13) está enfocado en evaluar el proceso de implementación y el grado de correspondencia con la propuesta teórica, es decir, que tanto el entrenador se apega a la propuesta metodológica del programa TPSR.

Tabla 13.

Matriz de población y variables analizadas del objetivo específico 4.

Objetivos específicos	Pregunta de investigación	Población	Variables	Herramientas	Temporalidad
Evaluar el proceso de implementación y el grado de correspondencia con la propuesta teórica.	¿Aumentará el uso de estrategias de fomento de responsabilidad por parte de los entrenadores e instructores después de la capacitación?	Entrenadores: Grupo Experimental	Uso de estrategias de la propuesta TPSR y pilares metodológicos.	TARE 2.0	Pre – Post

- **Objetivo específico 5**

Este objetivo (Tabla 14) buscó evaluar la transferencia de lo aprendido en el deporte a otros contextos de vida del participante, para ellos se aplicó la herramienta de percepción de transferencia de valores a los participantes y a los padres de familia, haciendo comparaciones planeadas en tiempo para conocer cambios significativos y relación de resultados, además de aplicar entrevistas semiestructurada a ambos.

Tabla 14.

Matriz de población y variables analizadas del objetivo específico 5.

Objetivos específicos	Pregunta de investigación	Población	Variables	Herramientas	Temporalidad
Evaluar la transferencia de lo aprendido por los participantes a otros contextos.	¿El impacto del programa de entrenadores llegará a tener efectos de transferencia a otros contextos de los participantes?	Deportistas: Grupo Experimental	Transferencias de valores en casa	Cuestionario de transferencias deportistas.	Pre – Post
		Deportistas Grupo Experimental		Cuestionario de transferencia papás deportistas.	Pre – Post
				Aprendizajes significativos y conductas de transferencia	Entrevista

Análisis de datos

Los análisis aplicados a los datos obtenidos por los diferentes instrumentos a deportistas, entrenadores, padres y madres de familia fueron analizados en varios programas; Excel (Microsoft Corporation, 2019), JASP (Versión 0.14.1, 2020), SONIX.inc (Sonix.ai, 2021) y ATLAS.ti (Versión 9.1.6, 2021).

Por un lado, para los datos cuantitativos obtenidos a través de los diferentes cuestionarios y escalas se utilizó el programa Excel (Microsoft Corporation, 2019) para crear las bases de datos y el programa JASP (Versión 0.14.1, 2020) para analizarlos y crear las tablas y figuras presentadas.

Se utilizó el programa SONIX.inc (Sonix.ai, 2021) para transcribir de manera literal las entrevistas realizadas a los entrenadores y participantes, así como a los padres y madres de familia. Una vez transcritas, se usó el programa ATLAS.ti (Versión 9.1.6, 2021) para el análisis de los datos cualitativos obtenidos.

Descripción del proceso de análisis

Debido a que se obtuvieron una gran cantidad de datos por medio de diferentes herramientas, a continuación, se describirán de acuerdo con el análisis empleado y tipo de datos.

Análisis cuantitativos

Los datos de observación fueron registrados en una tabla de Excel (Microsoft Corporation, 2019) de acuerdo con cada uno de los apartados del instrumento TARE 2.0 en intervalos de 3 minutos, se obtuvo mediante el índice KAPPA. En el primer apartado se registran

las estrategias de enseñanza empleadas por los entrenadores durante el entrenamiento, en escala Likert de (0) *Nada* a (4) *Mucho*; el segundo de los apartados registra los comportamientos de responsabilidad del grupo de deportistas en escala Likert de (0) *Ninguno* a (4) *Todos*. Para medir la conductas en entrenamiento, cada uno de los dos observadores, realizó el análisis de los entrenamientos de acuerdo a cada uno los equipos deportivos (determinados por la categoría de año de nacimiento) y posteriormente la investigadora principal del proyecto concentró en una misma base de datos los resultados de cada observador por equipo deportivo, es decir, se tenía en una misma base de datos en Excel los resultados por intervalo de tiempo de cada una de las diez estrategias y de ambos observadores por equipo (ejemplo: del minuto 1 al minuto 3 del entrenamiento de estrategia “Otorgar voz y voto” de observador 1 y observador 2, del entrenador 2 de la categoría 2006).

De igual manera, en otra base de datos se concentraron las observaciones realizadas por ambos observadores al segundo apartado del instrumento relacionado con las nueve conductas de deportistas, es decir, la base de datos en Excel (Microsoft Corporation, 2019) mostraba los resultados por intervalo de tiempo de cada una de las conductas analizadas y por cada uno de los observadores (ejemplo: del minuto 1 al minuto 3 del entrenamiento de la conducta “Participación” de observador 1 y observador 2, de la categoría 2006). Este procedimiento se realizó para cada uno de los entrenadores y cada uno de los equipos deportivos tanto del Grupo Control como del Experimental en las aplicaciones Pre y Post.

Una vez que se obtuvo la base de datos concentrada con el análisis de cada uno de los intervalos de entrenamiento por los dos observadores, se procedió a identificar los intervalos en que ambos observadores indicaron el uso de la estrategia o conducta determinada con el objetivo

de indicar la cantidad de intervalos, del total de tiempo del entrenamiento, en que se presentó dicha conducta o estrategia. Sólo se tomaba como válido el intervalo si ambos observadores ponderaban entre 1 y 4 de la escala Likert, sin importar si coincidían entre ellos, para determinar la cantidad de tiempo (dividido en intervalos) en que se presentó el uso de la estrategia o la conducta durante el entrenamiento.

Por otro lado, para determinar la calidad de la estrategia utilizada por el entrenador o la cantidad de los deportistas que presentaban cierta conducta, se procedió identificando aquellos intervalos donde ambos observadores ponderaban de la misma manera, es decir, tenían que evaluar exactamente igual (observador 1= 4, Observador 2= 4) para tomar en cuenta el intervalo de tiempo y poder determinar la calidad de la estrategia o la cantidad de deportistas que presentaban la conducta. Se considera importante señalar que, se realizó un entrenamiento de más de 14 horas por parte de los observadores para lograr un alto grado de confiabilidad entre ambos.

En cuanto a los instrumentos de percepción aplicados a deportistas, entrenadores, así como padres y madres de familia se procedió haciendo una misma base de datos en Excel (Microsoft Corporation, 2019) por grupo de participantes, concentrado los resultados por sujeto, registrando la escala elegida por ítem de cada instrumento por cada Grupo (Control y Experimental). Una vez que se vaciaron los resultados se promediaron los datos de cada instrumento y cada una de las dimensiones que lo conforman. Este procedimiento se realizó tanto para la aplicación Pre como para la aplicación Post.

Una vez que se obtuvieron las bases de datos calificadas por grupos, tipo de participantes y aplicación en tiempo, se dio paso a realizar los análisis por medio del programa JASP (Versión 0.14.1, 2020).

Las variables de percepción de los deportistas y padres y madres de familia fueron analizadas mediante la prueba Shapiro-Wilk para comprobar su normalidad, en caso de que estas resultaran normales ($p \geq 0.05$), fueron evaluadas mediante la prueba ANOVA de factores (2x2). El primero factor por evaluar son los Grupos (Grupo Experimental y Grupo Control), es decir, se comparan los resultados de ambos grupos entre sí; y, el segundo factor corresponde al tiempo de aplicación (Pre-Post), se comparan las aplicaciones iniciales y las finales. Posteriormente, se realizaron las comparaciones planeadas utilizando la corrección de Holm para disminuir la probabilidad del error tipo 1 y, así comprobar específicamente si existían diferencias en el Grupo experimental, es decir, para saber si había diferencias en la aplicación Pre y aplicación Post, además de comprobar lo mismo con Grupo Control. En caso de que no hubiera normalidad en la distribución de las variables se optó por el uso de pruebas no paramétricas (Friedman, Spearman). Todos los análisis se corrieron con un 95% de confianza, es decir, un 5% de probabilidad de cometer error tipo 1.

Además, se utilizó la prueba *t* de Student para conocer aquellos cambios en los diferentes factores de los instrumentos; TARE 2.0, la Escala de Conducta Prosocial, el Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social, el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en educación física y el Cuestionarios de Transferencia de valores a casa entre el pre y el post, así como a la herramienta aplicada a los padres y madres de familia del Grupo Experimental para conocer la percepción de valores de sus hijos en casa. En cuanto a las

variables de entrenadores, se usaron análisis descriptivos y correlación de Spearman entre las variables del entrenador (Formación, Experiencia, Empatía, Percepción de Competencia, Fortalezas Humanas y Personalidad) y uso de estrategias durante entrenamiento.

Análisis cualitativos

En relación con los resultados de entrevistas, se transcribieron cada una de las entrevistas audio grabadas de manera literal mediante el programa SONIX.inc (Sonix.ai, 2021). Una vez transcritas se utilizó el programa ATLAS.ti (Versión 9.1.6, 2021) para realizar el análisis de acuerdo con cada grupo de participantes.

Se aplicó el análisis de contenido inductivo-deductivo (Herrera, 2018), el cual ha sido utilizado en investigaciones con metodologías mixtas enfocadas a evaluar el desarrollo positivo a través el deporte (Baptista *et al.*, 2020; Caballero, 2015b; Forneris *et al.*, 2016). Dicho análisis de contenido está enfocado a identificar temas relacionados con la teoría existente y también permite identificar temas no previstos, los cuales podrían complementar la información que se pretendía indagar en un inicio (Creswell, 2016).

En cuanto al marco de referencia que se tomó para el presente análisis de información, fue la propuesta metodológica del programa de Responsabilidad Social y Personal de Hellison (Hellison, 2011), así como la propuesta del perfil idóneo del entrenador identificada una vez realizado la revisión de las distintas investigaciones (Forés *et al.*, 2015; Marina y Pellicer, 2015; Marques *et al.*, 2013; Sánchez y Collado, 2016), y tomándose en cuenta la adaptación que se realizaron de la metodología de acuerdo a las necesidades de la institución.

Lo primero que se realizó fue adjuntar en un mismo documento las entrevistas por tipo de población (deportistas, entrenadores, padres o madres), posteriormente se les dio lectura de manera conjunta, comenzar a identificar categorías que den cuenta de la teoría y también las emergente. Una vez que se hace este proceso, se continúa identificando aquellas citas de las entrevistas que son significativas, tanto en cantidad de sujetos que la mencionas como en la calidad de información otorgadas, se procede a clasificar las citas.

Con el objetivo de conseguir confirmabilidad en el análisis realizado en las entrevistas se validaron los resultados de las categorías y subcategorías encontrados con otras dos personas expertas en el tema, ajenos a la presente investigación, con el fin de garantizar la fiabilidad de resultados y tener control en las interpretaciones (Patton, 2002). Se presentan solo aquellas citas que han sido validadas por ambas personas.

Los participantes fueron identificados en las entrevistas con letra y número para cuidar la confidencialidad y anonimato de su identidad; los deportistas, entrenadores y padres de familia fueron denominados según la letra del grupo y un número, ejemplo: deportistas (D1), entrenador (E1) y padre de familia (PF1).

CAPÍTULO VIII. RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación se presentarán de acuerdo con los cinco objetivos planteados y su relación con las variables medidas durante el proceso de investigación.

Los objetivos son:

1. **Efectos del programa:** *comprobar la efectividad del programa TPSR en población mexicana para desarrollar habilidades para la vida en los participantes.*
2. **Perfil del entrenador:** *determinar cuáles son las características y competencias que necesitan los entrenadores para tener una mayor fidelización del programa.*
3. **Programa de capacitación:** *evaluar el programa de capacitación de los entrenadores basado en el programa TPSR.*
4. **Fidelización de la implementación:** *evaluar el proceso de implementación y el grado de correspondencia con la propuesta teórica y metodológica del programa TPSR.*
5. **Transferencia de lo aprendido a otros contextos:** *evaluar la transferencia de lo aprendido por las y los participantes a otros contextos.*

A continuación, se describen de manera secuenciada cada uno de ellos.

Objetivo 1. Efectos del Programa

Conductas de responsabilidad en entrenamiento

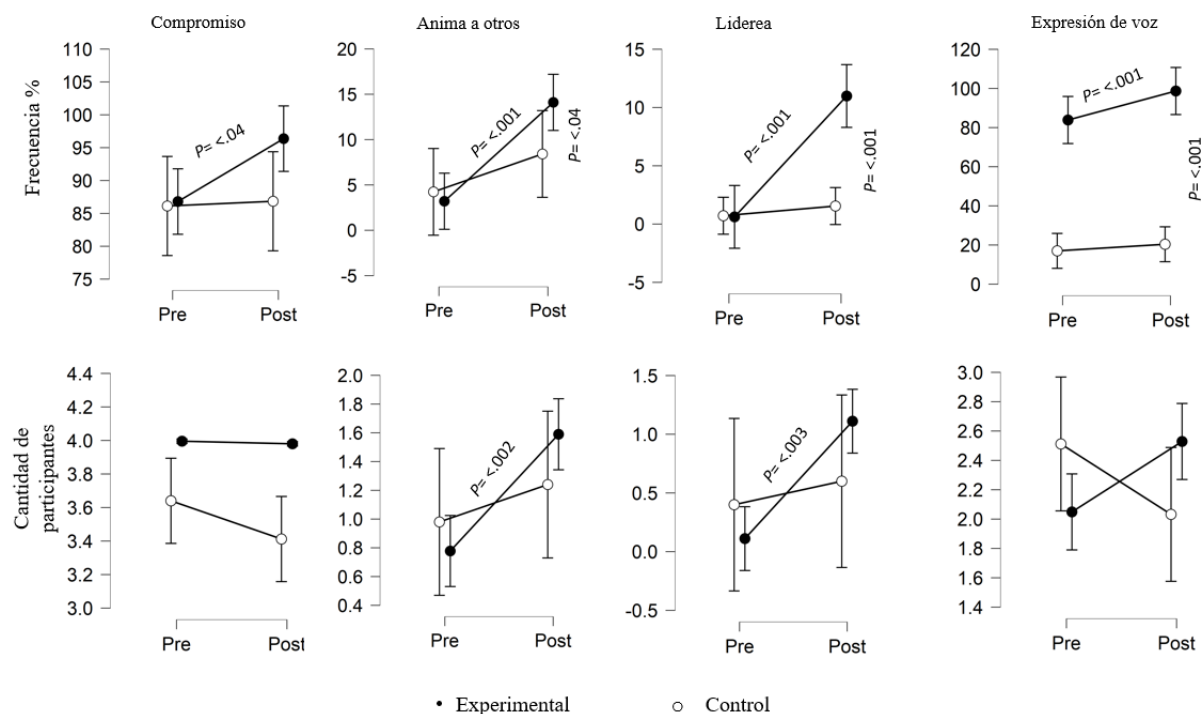
Los análisis aplicados a los datos de observación a deportistas, los cuales se dividen en nueve conductas de responsabilidad durante el entrenamiento del Grupo Experimental y Grupo Control, de acuerdo con las comparaciones planeadas, indican cambios significativos en algunas

de las conductas en Grupo Experimental, tanto en porcentaje de presencia de determinada conducta durante entrenamiento, como en la cantidad de deportistas que la reflejan.

Con relación al porcentaje de tiempo en que se presentan ciertas conductas durante el entrenamiento en uno o más de los deportistas, la Figura 17 se observa que hay cuatro conductas; compromiso ($p=.04$), anima a otros ($p=.01$), liderea ($p=.01$) y expresión de voz ($p=.05$) que muestran un aumento significativo ($p\leq.05$) en aplicación Post con respecto a la aplicación Pre en el grupo experimental. También, se indica que dos de esas conductas, anima a otros ($p=.02$) y liderea ($p=.03$), tuvieron un aumento significativo con respecto a la cantidad de deportistas que la presentan durante el entrenamiento.

Figura 17.

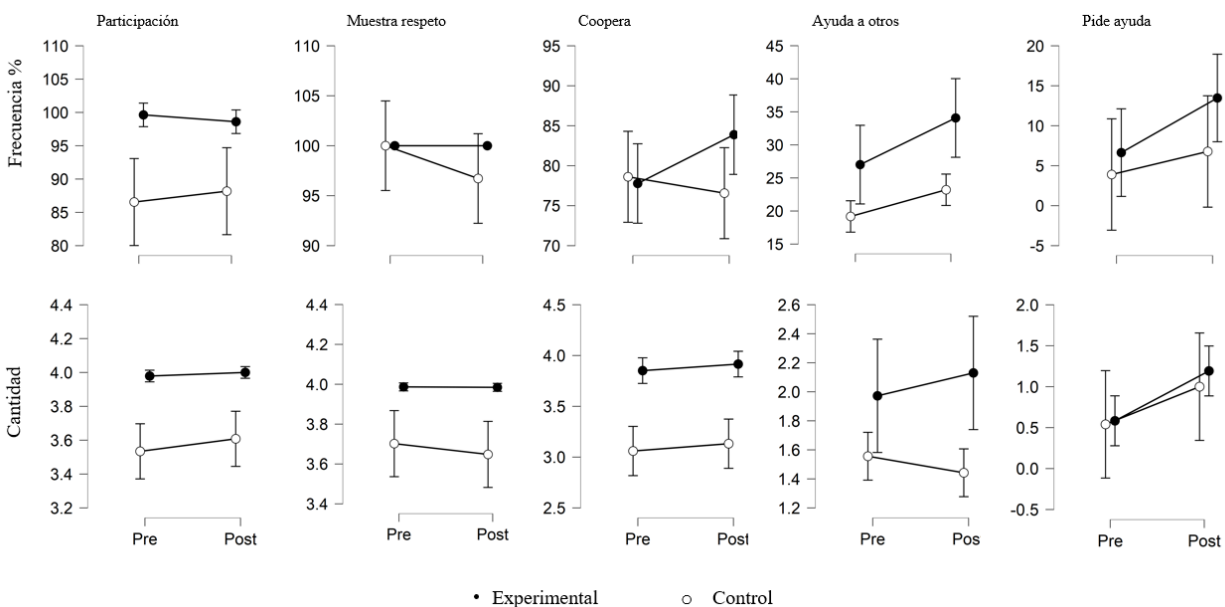
Comparación de puntuación en Conductas de responsabilidad en deportistas. Las barras de error representan intervalos de confianza de la media al 95%.



Por otro lado, en la Figura 18 se observa que existen cinco conductas que no reflejan cambios significativos, con relación a las aplicaciones Post y Pre, ni en el porcentaje de tiempo del entrenamiento en el que se presentan, ni en la cantidad de deportistas que la reflejan, todos los casos muestran alto variabilidad.

Figura 18.

Comparación de puntuación en Conductas de responsabilidad. Las barras de error representan intervalos de confianza de la media al 95%.



La totalidad de los resultados de las diferentes pruebas aplicados a los datos de observación se anexan al final del documento (anexo 5) con la intención de mostrar de manera sintética los datos en este apartado del texto.

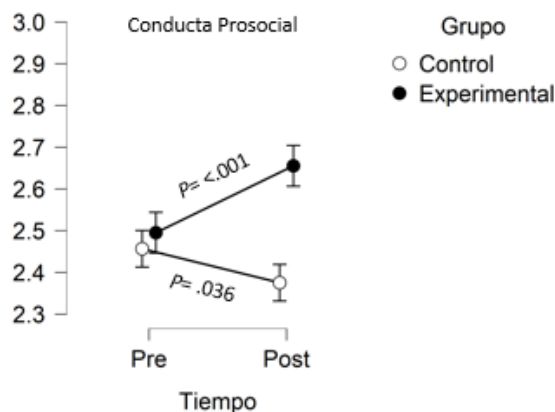
Percepción de Conducta Prosocial

En la Figura 19 se observan los resultados promedios tanto de Grupo Experimental y Grupo Control en la condición Pre y Post. El ANOVA muestra un efecto principal del factor

Grupo ($f_{1,194} = 38.2, p < 0.001, \eta^2_p = .091$), no muestra efecto del factor Tiempo ($f_{1,194} = 2.7, p < 0.09, \eta^2_p = .006$). Se encontraron efectos de interacción Tiempo x Grupo ($f_{1,194} = 26.26, p < 0.001, \eta^2_p = .052$). En cuanto a las comparaciones planeadas, se demuestra que existe un aumento significativo en el Grupo Experimental en la aplicación Post ($M = 2.65; DT = 0.22$) respecto a la aplicación Pre ($M = 2.49; DT = 0.27$) ($t = -4.3, p = 0.001, d \text{ de Cohen} = 0.65$). En el Grupo Control hubo una disminución significativa de percepción entre la aplicación Post ($M = 2.37; DT = 0.22$) con respecto a la aplicación Pre del Control ($M = 2.45; DT = 0.23$) ($t = 2.38, p = 0.036, d \text{ de Cohen} = -0.32$).

Figura 19.

Comparación de puntuación en la escala de percepción Conducta Prosocial. Las barras de error representan intervalos de confianza de la media al 95%.



Percepción de Responsabilidad en entrenamiento

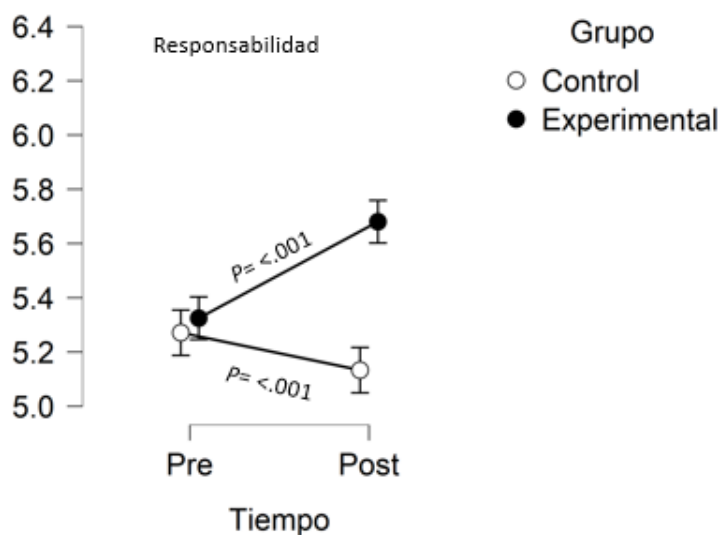
En la Figura 20 se observan los resultados promedios tanto de Grupo Experimental y Grupo Control en la condición Pre y Post. El ANOVA muestra que, si hay un efecto principal del factor grupo, es decir, los grupos tienen puntuaciones diferentes ($f_{1,194} = 40.37, p < 0.001$,

$\eta^2_p=.098$), no existe un efecto principal de tiempo ($f_{1,194} = 7,09$ $p < 0.08$, $\eta^2_p=.013$). Se encontraron efectos de interacción tiempo x Grupo diferentes ($f_{1,194} = 36.55$, $p < 0.001$, $\eta^2_p=.066$)

Con relación a las comparaciones planeadas, se indica que existe un aumento significativo en el Grupo Experimental en la aplicación Post ($M = 5.68$; $DT=0.30$) respecto a la aplicación Pre ($M = 5.32$; $DT=0.53$) ($t = -6.3$, $p = 0.001$, d de Cohen = 0.84). En el Grupo Control hubo una disminución significativa de percepción entre la aplicación Post ($M = 5.13$; $DT=0.46$) con respecto a la aplicación Pre Control ($M = 5.27$; $DT=0.41$) ($t = 2.33$, $p = 0.041$, d de Cohen = -0.32).

Figura 20.

Comparación de puntuación en la escala de percepción responsabilidad en entrenamiento. Las barras de error representan intervalos de confianza de la media al 95%.



El instrumento de responsabilidad se dividía en dos factores la responsabilidad social y responsabilidad personal. La comparación pre y post de estas dos dimensiones se observa en la Tabla 15. La prueba t de Student muestra que existe un cambio significativo positivo en Grupo Experimental en la aplicación Post ($M = 5.61$; $DT=0.36$) respecto a la aplicación Pre ($M = 5.25$;

DT=0.59) en responsabilidad social, de igual manera en la aplicación Post ($M = 5.75$; DT=0.31) respecto a la aplicación Pre ($M = 5.44$; DT=0.54) del factor de responsabilidad personal.

Tabla 15.

Prueba t de Student para muestras relacionadas aplicada a los factores de Responsabilidad

Pre	Post	t	gl	p	d de Cohen
Responsabilidad Social	-- Responsabilidad Social	-5.561	102	< .001	-0.548
Responsabilidad Personal	-- Responsabilidad Personal	-5.910	102	< .001	-0.582

Nota. Prueba t de Student, gl = grados de libertad.

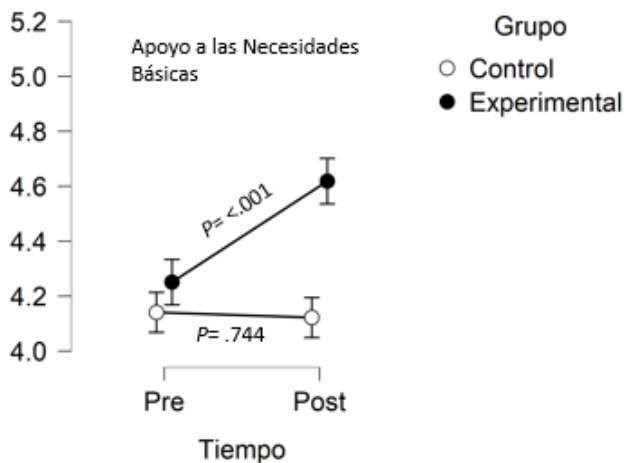
Percepción de Apoyo a las Necesidades Básicas

En la Figura 21 se observa los resultados promedios tanto de Grupo Experimental y Grupo Control en la condición Pre y Post. El ANOVA muestra que, si hay un efecto principal del factor grupo, es decir, los grupos tienen puntuaciones diferentes ($f_{1,194} = 38.1, p < 0.001, \eta^2_p = .099$), existe un efecto principal de tiempo ($f_{1,194} = 19.3, p < 0.001, \eta^2_p = .033$). Se encontraron efectos de interacción tiempo x Grupo diferentes ($f_{1,194} = 23.77, p < 0.001, \eta^2_p = .040$).

En cuanto a las comparaciones planeadas, se indica que existe un aumento significativo en el Grupo Experimental en la aplicación Post ($M = 4.6$; DT=0.31) respecto a la aplicación Pre ($M = 4.25$; DT=0.56) ($t = -6.4, p = 0.001, d \text{ de Cohen} = 0.77$). En el Grupo Control no hubo diferencia entre la aplicación Post ($M = 4.1$; DT=0.44) con respecto a la aplicación Pre Control ($M = 4.1$; DT=0.41) ($t = 0.32, p = 0.744, d \text{ de Cohen} = 0.00$).

Figura 21.

Comparación de puntuación en la escala de percepción responsabilidad en entrenamiento. Las barras de error representan intervalos de confianza de la media al 95%.



Con relación a los factores del instrumento, los cuales son: autonomía, competencia y relaciones sociales, la prueba *t* de Student indica que existe un cambio significativo positivo en Grupo Experimental en la aplicación Post ($M = 3.79$; $DT = 0.87$) respecto a la aplicación Pre ($M = 4.37$; $DT = 0.49$) ($p = 0.001$, *d de Cohen* = - 0.62) en autonomía. De igual manera, en la aplicación Post ($M = 4.73$; $DT = 0.33$) respecto a la aplicación Pre ($M = 4.45$; $DT = 0.62$) ($p = 0.001$, *d de Cohen* = - 0.42) del factor de competencia; y, por último, también se muestra un cambio significativo en la aplicación Post ($M = 4.74$; $DT = 0.34$) respecto a la aplicación Pre ($M = 4.51$; $DT = 0.56$) ($p = 0.001$, *d de Cohen* = - 0.37) en la dimensión de relaciones sociales (Tabla 16).

Tabla 16.

Prueba t de Student para muestras relacionadas aplicada a los factores de Apoyo a las Necesidades Básicas.

Pre		Post	t	gl	p	d de Cohen
Autonomía	-	Autonomía	-6.362	02	< .001	-0.627
Competencia	-	Competencia	-4.281	02	< .001	-0.422
Relación	-	Relación	-3.775	02	< .001	-0.372

Nota. Prueba t de Student, gl = grados de libertad.

Aprendizajes significativos y experiencia de los deportistas en el programa

El análisis de entrevista realizado a los 11 deportistas del Grupo Experimental tras la aplicación del programa identificó cuatro dimensiones, cada una de ellas se dividió en distintas categorías, que fueron mencionadas por la mayoría de los participantes. Aquellas que se relacionan con los efectos de programa en los deportistas son dos grandes categorías: Habilidades o valores personales y Habilidades o valores sociales.

Habilidades o valores personales: se refiere a aquellos aprendizajes percibidos que favorecen el desarrollo intrapersonal del participante. Los cuales se dividen en tres categorías:

- ***Responsabilidad:*** entendido como el aprendizaje de habilidades y competencias que favorecen el cumplimiento de los compromisos establecidos. Incluye, hacerse cargo de sus propias cosas, tomar decisiones y asumir las consecuencias positivas y negativas de ellas. El total de los deportistas entrevistados mencionaron esta habilidad al momento de ser entrevistados, siendo referida en 42 ocasiones. A continuación, se muestran ejemplos de ello:

D5: “Para mí la responsabilidad que he aprendido en el futbol tiene que ver con llegar a tiempo a los entrenamientos con todo el material, tener puntualidad. Ya lo dije, creo que son algunos de los aspectos que te hacen crecer, que me llevo de los entrenamientos”.

D6: “(...) Si vas a tener un partido, entonces decides más bien comer más saludable en vez de comerte, no sé, unas papas fuego (con chile), es mejor comer una ensalada porque sabes que te va a afectar en el rendimiento y pues también vas a tener un partido y has de dormir más para rendir mejor”.

D2: “(...) En el futbol es lo mismo (ser responsable), pero ahora en equipo, tienes responsabilidad individual, pero al final sabes que tienes que hacerlo por el equipo y eso hace que lo hagas como con más responsabilidad, no eres sola, lo que no hagas le afecta a alguien más, por eso creo que aquí he aprendido a esforzarme no solo por mí, también por mis compañeras”.

D4: “(...) Sí, porque al querer conseguir algo, aunque no esté a mi alcance, por ejemplo, en algunos casos los entrenamientos que dices bueno se ven muy complicado, pero aun así lo intentas o cuando el profe te pide que hagas algo. Tratas de hacer eso que el profe te pide, para cumplir con ese sentido de responsabilidad que te está pidiendo el profe (...)”.

D3: “Pues el considerar que (el futbol) también es como un trabajo, te comprometes y saber que tengo responsabilidad de venir al entrenamiento, por mí y por mi equipo”.

Disciplina: Refiriéndose a los aprendizajes relacionados con participación, esfuerzo, ser constante en la búsqueda de la excelencia a través de la superación y la mejora continua. Incluye, ser ordenado en el cumplimiento de planes y apego a la normativa. El total de los deportistas entrevistados señalaron esta habilidad como aprendida en el contexto deportivo, siendo mencionada 49 veces en total. A continuación, se muestran ejemplos:

D9: “Sí es importante ponerte metas porque es para ti, para tu crecimiento, también, porque te ayuda a ti como persona y como jugador y como persona y también te esfuerzas para lograr lo que quieres”.

D1: “La disciplina de aquí, la he aprendido en el deporte, el ser constante, el perseverar como si cometes un error puedes seguir levantando la cara”.

D10: “Sí, el futbol te enseña a jamás rendirme, siempre levantarte de cada cosa y tratar de arreglarla, en no preocuparse, sino ocuparse en arreglar las cosas y en buscar hacerlas bien. Hacer una y otra vez, hasta lograr hacerlo bien”.

D7: “Ser responsable es como venir a entrenar diario para mejorar, no faltar y no dejar de intentar alguna jugada hasta que te salga. Siento que yo soy así gracias al futbol”.

D2: “El deporte es algo que te hace crecer en lo personal. En el deporte es como si algo no te sale, pues no rendirte, sino tienes seguir intentándolo hasta que te salga, no sale a la primera”.

D8: “(...) yo creo que siempre puedes llegar a tomar malas decisiones, pero eso no está tan mal, creo que mal es quedarte con esa decisión y no hacer nada diferente. El fut te enseña a que no te quedes con lo malo, que sigas intentándolo como no quedarte ahí solamente viendo”.

Autocontrol: aprendizajes relacionados con la capacidad para regular los propios sentimientos y acciones. También, incluye controlar los propios impulsos y emociones. Un total de 8 deportistas mencionaron este aprendizaje, el cual fue mencionado 15 veces. A continuación, se muestran unos ejemplos:

D1: “Ser controlada es algo que he aprendido aquí (futbol) a controlarme más cuando me enojo, cuando no me sale algo”.

D11: “(...) sí soy mucho más (controlada), bueno cuando las cosas no me salen o me equivoco busco no ponerme triste, como que jugando sé que siempre se puede mejorar, quizás hoy no sale, pero mañana sí”.

D3: “(...) Tal vez el no desanimarte tanto, el no enojarte si te sale algo mal, tal vez nada más pensar lo hice mal, lo puedo hacer mejor, voy a intentarlo. De esto aprendo en vez de enojarme”.

D6: “(...) en algunas ocasiones pues obviamente cuando vas perdiendo o las cosas no salen, te puedes poner muy emotivo, pero ahí es cuando tienes que saber controlarte, ser más respetuoso”.

D4: “(...) digamos que aprendes a controlarte. Por ejemplo: cuando el árbitro marca algo que no era, pues controlas el temperamento. Ahí se nota de cómo reaccionas y al momento pues dices: bueno, el árbitro ya se equivocó, marcó algo que no era, es humano igual que todos, ni modo a seguir jugando. Y a manejar bien la frustración, saber que hay cosas que no están en tu control y dejarlo ir”.

Habilidades o valores sociales: se refiere a aquellos aprendizajes percibidos que favorecen el desarrollo interpersonal del participante. Los cuales se dividen en tres categorías:

- **Trabajo en equipo:** se relaciona con aprendizajes percibidos con el desarrollo de habilidades y competencias para realizar acciones desinteresadas en beneficio del grupo, buscando sumar al cumplimiento de las metas comunes. Incluye, acciones orientadas al trabajo colaborativo. Además, facilitar, propiciar y cooperar en la armonía interna y sana convivencia con los miembros del equipo. Esta categoría fue identificada en el total de los deportistas, con un total de 34 menciones. A continuación, se mencionan ejemplos:

D10: “(...) Yo creo que el poder ayudar a tu equipo, el sentir que haces tu trabajo bien, ósea que cada uno pongas su parte, porque al fin de cuentas también el portero es muy importante y el atajar un balón es ayudar a tu equipo, todo eso me gusta mucho”.

D11: “Aquí tengo mis amigos y al igual en los entrenamientos me desahogo mucho porque me da como una confianza el trabajar con otras personas y me gusta conocer a gente que antes no conocía. Se conoce a muchas personas jugando fut, y me gusta, ser parte de un equipo y trabajar con otros”.

D2: “En el fútbol (el trabajo en equipo) es una base totalmente, porque tienes que estar como en sintonía o llevarte bien con tus compañeras. Porque es lo mismo, si una pierde, pues todos pierden. Entonces siento que el fútbol es algo que te demuestra mucho el trabajo en equipo como la comunicación con tus

compañeros, el pues, el ser empático. También, y el respetar, y trabajar en equipo”.

D9: “El trabajo en equipo es tomártelo como si fuera una familia, porque somos un grupo unido y que tiene muchísimo talento y muchísimo crecimiento y mucho potencial para ganar o superar cualquier cosa. Pero a mí es importante ser unido en el aspecto de que no hagan a un lado a ninguna persona o jugador que ingrese nuevo, más bien que todos seamos más unidos y más respetuosos”.

- **Respeto:** Se entiende como el reconocimiento y cuidado de uno mismo, del otro y del entorno. Incluye el aprendizaje de comportamientos como: aceptación de los derechos y sentimientos del otro, inclusión, tolerancia y reconocimiento. El total de los deportistas mencionaron este valor como parte del aprendizaje en el programa, siendo identificado 31 veces en las entrevistas. A continuación, se muestran ejemplos:

D2: “(...) tienes que respetar a tus entrenadores, a tus compañeros y pues cuando juegas contra alguien más, tus rivales también los tienes que respetar, saber que es un juego y que lo mejor es divertirnos todos”.

D4: “Sí, siento que soy más respetuoso. En parte porque siempre estás trabajando con el profe, con tus compañeros. Entonces, pues debes de tratarlos como quieres que te traten. Entonces, pues indistintamente de cómo jueguen, de cómo te lleves con ellos, debe de haber respeto en medio de todo, sin importar las diferencias, ya sea individuales o en grupo”.

D6: “El respeto es muy importante, porque al momento que ya pierdes respeto entre su equipo se empieza a perder todo, como la confianza, se empieza a perder la confianza y ya no está tan fácil trabajar en equipo sin el respeto”.

- **Relaciones positivas:** se refiere a la identificación de vínculos afectivos entre pares y superiores durante la dinámica de entrenamiento, así como habilidades para socializar. Lo mencionaron 8 de los deportistas entrevistados, siendo identificado 20 veces en las entrevistas. A continuación, se muestran ejemplos:

D11: “Normalmente cuando no conoces a alguien debes de presentar una cara seria a personas o te da pena, pero cuando vienes a jugar o entrenar sabes que puedes tener confianza, soltarte más o que estás más abierto con los demás, pues eso me gusta, me ayuda a llevarme mejor”.

D3: “Yo creo que me ayudó porque por lo de la cuarentena la verdad es que no había socializado mucho y me sentía algo antisocial. Pero cuando llegué aquí no, no hablaba con mucha gente, nada más con un compañero. Pero ya después de eso, como ahorita, yo creo que me estoy integrando más y empiezo a practicar más con ellos, con todos. Y la verdad, está muy bien, porque te sientes, te sientas feliz y conforme con tus compañeros y te sientes apoyado”.

D10: “(...) el convivir con la gente un poco más, porque yo a veces era un poco tímido y bueno, aquí conozco a mis compañeros y me la he llevado muy bien y he sabido cómo llegar y tratar a la gente”.

D2: “Lo que más disfruto es lo que me hace sentir y como me llevo con otras personas, aquí tienes que siempre estás conviviendo con las demás,

pasándoles el balón, ayudándonos y nos divertimos muchos. Me gusta venir y trabajar con las demás”.

Efectos del programa en los deportistas según lo observado por entrenadores

Los resultados del análisis de las entrevistas aplicadas a los cinco entrenadores se han dividido en cuatro categorías, una de ellas está relacionada con las conductas que los entrenadores han observado o percibido como consecuencia de las nuevas metodologías y estrategias de enseñanza. Debido al alto número de menciones (73) sobre cambio de conductas de los deportistas durante el entrenamiento, a continuación, se presenta algunas de las menciones más significativas de acuerdo con los cinco valores que se relacionan con la propuesta.

Respeto: Se entiende como la identificación de conductas en las cuales sea evidente el reconocimiento y cuidado de uno mismo, del otro y del entorno. Incluye el aprendizaje de comportamientos como: aceptación de los derechos y sentimientos del otro, inclusión, tolerancia y reconocimiento. Los cinco entrenadores mencionan observar un cambio en esta conducta, a continuación de muestran ejemplos.

E2 “(...) aunque era un equipo respetuoso, de repente ellos hacían bromitas o algunas cosas que a mí no me parecían agradables fuera del entrenamiento, claro, entre ellos. Yo les decía de afuera que a mí no me gusta, no me parece como se tratan aquí. Entonces vamos respetándonos dentro de esta zona que es el campo de fútbol y fuera de ella, y poco a poco he visto cambios, también fuera empiezan a ser respetuosos y ha habido un cambio en esa parte el respeto, la verdad y la ayuda, el respeto y la ayuda mutua”.

E4: “(...) entre ellos mismos, entre broma y broma, no estaban teniendo respeto, ahora ya lo tienen, los veo más conscientes del compañero”.

E5: “Si, muchísimos (cambios). Simplemente su liderazgo. Ok, casi todos tienen ese carácter que a mí me gusta, se han apoyado unos a los otros, siempre se han tenido más paciencia y tolerancia, pues algunos deben ser más pacientes con los demás porque son un poco más limitados, más tolerantes, son más tolerantes”.

Disciplina: Refiriéndose a las conductas relacionadas con participación, esfuerzo, ser constante en la búsqueda de la excelencia a través de la superación y la mejora continua. Incluye, que sean ordenado en el cumplimiento de planes y apego a la normativa. Todos los entrenadores entrevistados mencionaron haber visto cambios en esta conducta. A continuación, se muestran ejemplos.

E3: “Observo más compromiso de los niños, son más puntuales y veo que se esfuerzan más, hasta siento que han aprendido más rápido”.

E5: “(...) estaban dispersos, que quizás no se enfocaban tanto, pero lo que entiendo el control de clase y la actitud es algo que reflejas con las nuevas estrategias, sobre todo la actitud, la mentalidad esa de querer ser más, de querer siempre hacer más por el otro, de querer siempre exigirse ellos mismos”.

E4: “Algunos también me lo han dicho, que se sienten más seguros, que se sienten como que un error no los deja con la cabeza agachada, creo que eso es gracias a las nuevas formas de entrenarlos, han estado dando buenos resultados y eso me gusta”.

Responsabilidad: se refiere a conductas que reflejan habilidades y competencias que favorecen el cumplimiento de los compromisos establecidos. Incluye, hacerse conductas relacionadas con hacerse cargo de sus propias cosas, tomar decisiones y asumir las consecuencias positivas y negativas de ellas. Los cinco entrenadores mencionaron conductas relacionadas con este valor. A continuación, se muestran ejemplos.

E2: “La verdad es que lo veo más ordenado y de repente ya no necesito decirles que me ayuden con el material, ellos lo recogen, ellos recogen el material y me lo llevan”.

E4: “Muchísimo, muchísimo cambio en la responsabilidad. O sea, es que yo creo que la responsabilidad, digo, para mí lo es todo, abarca, varios rasgos. Por ejemplo, los chavos son más responsables porque llegan temprano, porque traen sus materiales para entrenar, porque al fin de cuentas saben que, si infringen alguna de las reglas que tenemos en el grupo, pues hay alguna consecuencia y ellos lo cumplen al 100 por ciento”.

E5: “(...) antes era difícil meter lo que yo llamo el trabajo limpio, sin error, porque cada uno andaba por su tema y cada uno así, pero ahora están más metidos, ahorita si los puedes ver te vas a dar cuenta de que incluso ellos me ayudan a llevar el material, lo regresan, me ayudan con balones. Se quedan ahí y ya nos organizamos más fácil y casi en automático lo hacemos”.

Trabajo en equipo: se relaciona con conductas percibidas con el desarrollo de habilidades y competencias para realizar acciones desinteresadas en beneficio del grupo, buscando sumar al cumplimiento de las metas comunes. Incluye, conductas orientadas al trabajo

colaborativo, la cooperación y ayuda mutua. Además, facilitar, propiciar y cooperar en la armonía interna y sana convivencia con los miembros del equipo. Los cinco entrenadores mencionaron conductas relacionadas con este valor. A continuación, se muestran ejemplos.

E1: “(...) sí se muestran así, sí, tratan de ayudarse en los partidos.

Escucho más el grito de aliento entre ellos. Cuando algo sale mal, no hay insultos entre ellos y ni cuando sale mal las cosas, sino que están atentos a lo que uno les diga si es algo que hay que corregir, entre ellos se dicen y se apoyan. Y se alientan bastante”.

E2: “La verdad que ha sido muy bueno porque de repente, por ejemplo, de algún líder, les gritaban a algunos de los que están más bajos de nivel y le gritaban muy feo y lo empezaban a atacar dos o tres jugadores más. Entonces, ahora, ha cambiado todo eso, ahora se ayudan, ahora “es dale, ahorita sale” y todo ese tipo de cosas. Me ha gustado el cambio en el equipo”.

E5: “(...) veo que entre ellos se dan consejos y en los partidos se quedan a ver al compañero jugar y al día siguiente que se ven se ponen a platicar y veo que hasta se reconocen buenas jugadas o también hablan de las cosas que pueden mejorar, pero siempre como en positivo, como sumando, nunca en mala onda (sentido) o siendo negativos”.

Honestidad: se relaciona con conductas percibidas donde se muestran un comportamiento leal y sincero, mostrando una correcta disciplina deportiva. Dos de los entrenadores mencionan haber observado este comportamiento sus deportistas. A continuación, se muestran unos ejemplos.

E1: “(...) estábamos haciendo un espacio reducido ahí y pongo platitos en la portería para hacer porterías chiquitas y vino un tiro de deportista que es delantero y pasó entre que sí, que no. Entonces “todos sí, así fue gol y otro no” y él dijo “No, no fue gol”. Fue honesto sin que yo se lo pidiera en ese momento, eso me hace pensar que, si se les ha quedado lo que hemos platicado, lo que les he pedido, me sentí muy feliz”.

E3: “Antes era muy normal que me dijeran que, si habían corrido durante el fin de semana, cuando les pedía que hicieran regenerativo y yo me daba cuenta de que me mentían. Ahora no, cuando alguien no corrió me lo dice y solito se pone a correr sin que yo tenga que pedírselo, eso es diferente sé que me dicen la verdad”.

Objetivo 2. Perfil del Entrenador

Los resultados que dan cuenta de las características personales y competencias necesarias en los entrenadores del Grupo Experimental para propiciar una mejor implementación y mayor fidelidad al programa indican que; la cantidad de uso de estrategias transversales Post por parte del entrenador tiene una correlación positiva fuerte y significativa la variable formación ($r=.86$, $p= 0.05$) (Tabla. 17).

Tabla 17.

Análisis de correlación de Spearman entre el uso de estrategias transversales y las características del entrenador

Variables	% E. Transversales Pre		% E. Transversales Post		Diferencia E. T	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Empatía	-0.30	0.68	0.80	0.13	.30	.68
Experiencia	0	1	-0.70	0.23	0	1
Formación	0	1	0.86*	0.05	0	1
Fortalezas Humanas	-0.70	.23	0.50	0.45	0.70	0.23
Percepción Competencia	-0.70	0.23	0.00	1	0.70	0.23
Personalidad Extraversión	-.67	0.21	-0.44	0.45	0.67	0.21
Personalidad Neuroticismo	0.82	0.08	-0.05	0.93	-0.82	0.08
Personalidad Psicoticismo	0.82	0.08	-0.35	0.53	-0.82	0.08

* $p < .05$

Los resultados de la calidad de las estrategias transversales aplicadas por los entrenadores se relacionan de manera fuerte en su aplicación Pre con las variables de empatía ($r = .80$), de igual forma con la medición Post con relación a las variables Formación ($r = .60$) y Fortalezas Humanas ($r = .60$). Por último, los resultados de la diferencia entre la aplicación Post y Pre con la Formación ($r = .80$) del entrenador también indica una relación fuerte, sin embargo, ninguna de ellas muestra una p significativa (Tabla 18).

Tabla 18.

Análisis de correlación de Spearman entre la calidad de estrategias transversales y las características del entrenador.

Variables	Calidad E. Trasversales Pre		Calidad E. Transversales Post		Diferencia E. T	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Empatía	0.80	0.13	0.50	0.45	0.30	0.68
Experiencia	-0.50	0.45	-0.60	0.35	-0.30	0.63
Formación	-0.30	0.63	0.60	0.35	0.80	0.13
Fortalezas Humanas	-0.30	0.68	0.60	0.35	0.13	0.13
Percepción Competencia	0.20	0.78	0.10	0.95	0.30	0.68
Personalidad Extraversión	-0.44	0.45	-0.22	0.71	0.22	0.71
Personalidad Neuroticismo	-0.05	0.93	-0.20	0.74	-0.46	0.43
Personalidad Psicoticismo	-0.56	0.32	-0.20	0.74	-0.35	0.55

* $p < .05$

En cuanto al uso de estrategias situacionales, los resultados muestran una relación positiva fuerte y significativa, nuevamente en la formación con el porcentaje de uso de las estrategias situacionales pre ($p= 0.05$, $r=0.86$) (Tabla 19).

Tabla 19

Análisis de correlación de Spearman en uso de estrategias situacionales y las características del entrenador

Variables	% E. Situacionales Pre		% E. Situacionales Post		Diferencia E. S	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Empatía	0.90	0.08	0.40	0.51	-0.40	0.51
Experiencia	-0.90	0.08	-0.90	0.83	0.10	0.95
Formación	0.86	0.05*	0.28	0.63	-0.57	0.30
Fortalezas Humanas	0.10	0.95	-0.10	0.95	-0.30	0.68
Percepción Competencia	0.10	0.95	0.40	0.51	0.60	0.35
Personalidad Extraversión	-0.67	0.21	-0.47	0.45	0.47	0.45
Personalidad Neuroticismo	-0.05	0.93	-0.35	0.55	-0.66	0.21
Personalidad Psicoticismo	-0.35	0.55	-0.05	0.93	0.05	0.93

* $p < .05$

Para finalizar, los resultados de la calidad del uso de estrategias situacionales muestran una relación positiva fuerte y significativa con la variable de formación en la medición Pre ($p=0.05$, $r=0.86$), en la medición Post ($r=0.88$, $p=0.04$) y en la diferencia entre ambas ($r=0.86$, $p=0.05$). En cuanto, a la Empatía se muestra una relación fuerte y significativa en la medición Post ($r=0.87$, $p=0.05$) (Tabla 20).

Tabla 20.

Análisis de correlación Spearman en la calidad de estrategias situacionales y las características del entrenador.

Variables	Calidad E. Situacionales Pre		Calidad E. Situacionales Post		Diferencia E. S	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Empatía	0.60	0.35	0.87	0.05	-0.500	0.45
Experiencia	-0.40	0.51	-0.61	0.26	0.30	0.68
Formación	0.86	0.05	0.88	0.04	-0.86	0.05
Fortalezas Humanas	0.60	0.35	0.56	0.32	-0.30	0.68
Percepción Competencia	-0.40	0.51	0.05	0.93	0.30	0.68
Personalidad Extraversión	-0.44	0.45	-0.34	0.57	0.67	0.21
Personalidad Neuroticismo	0.30	0.61	-0.10	0.86	-0.66	0.21
Personalidad Psicoticismo	-0.10	0.87	-0.52	0.36	-0.15	0.80

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ / $\rho > .3^*$, $\rho > .6^{**}$, $\rho > .9^{***}$

Objetivo 3. Programa de capacitación

Los análisis de las entrevistas aplicadas a los cinco entrenadores del Grupo Experimental con relación a los aprendizajes y experiencias más significativas en el proceso de aprendizaje, seguimiento y experiencia de la implementación del programa se clasificaron en tres categorías: Proceso de capacitación, Proceso de implementación y Desarrollo personal.

Proceso de capacitación y seguimiento

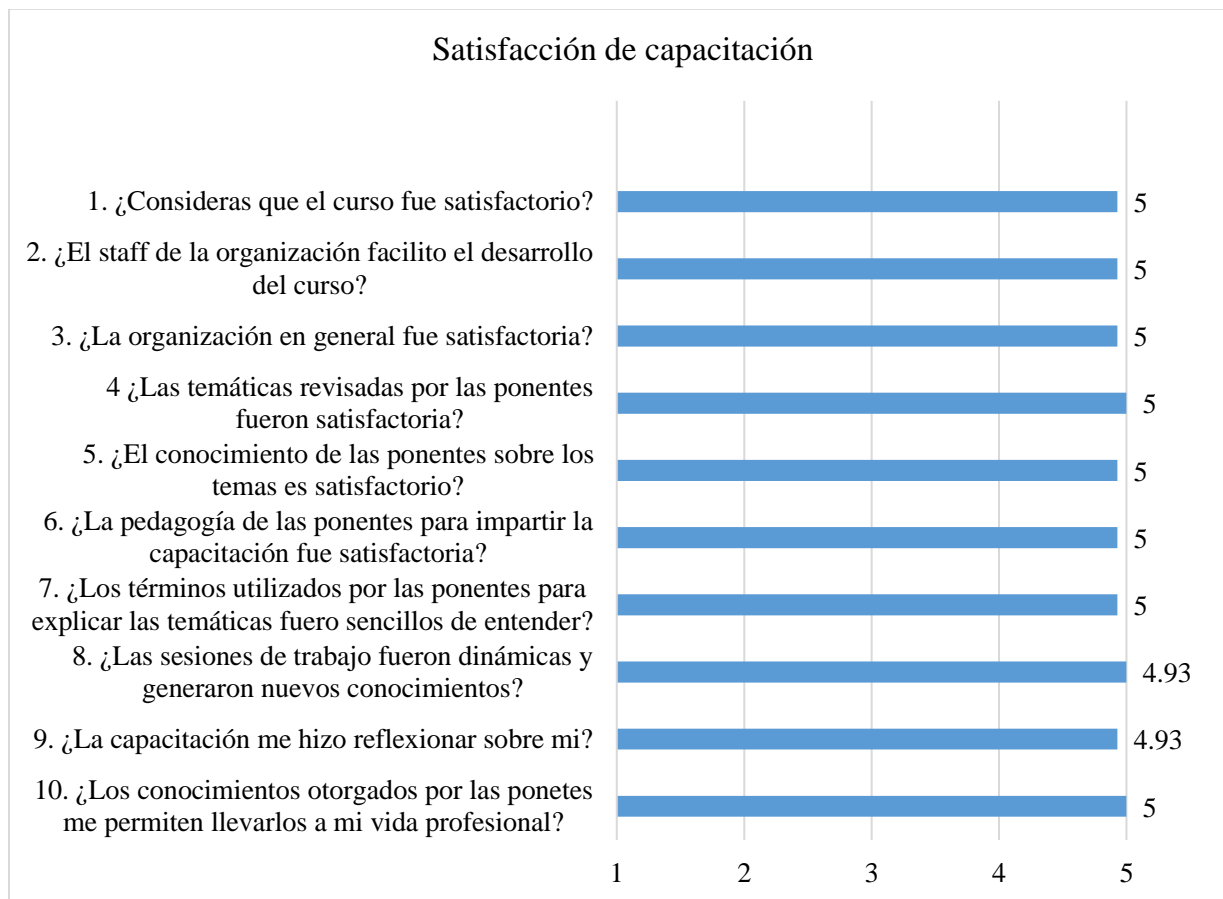
Con relación al proceso de capacitación, se utilizó un cuestionario aplicado al final de la capacitación teórico-práctica para conocer su satisfacción y aprendizajes significativos.

Posteriormente, al finalizar todo el programa de intervención se realizó una entrevista semiestructurada para conocer la experiencia y los aprendizajes de las 24 semanas que duro el programa.

Respecto a la evaluación de la capacitación, los resultados muestran una alta satisfacción por parte de los entrenadores, de acuerdo con las preguntas donde se indagaba sobre su experiencia en el espacio de capacitación teniendo una escala de respuesta tipo Likert de 1 al 5, donde (1) es totalmente en desacuerdo y (5) totalmente de acuerdo. Las respuestas tienen un promedio alto de satisfacción, ya que el promedio de todas las preguntas es mayor al 4.98 (figura 22).

Figura 22.

Resultados de satisfacción de la capacitación teórica-práctica.



En cuanto a las entrevistas, se buscó conocer los aprendizajes que el entrenador identificaba como relevantes con relación a las acciones realizadas por el grupo de investigación para la adquisición de nuevas metodologías de enseñanza y enfoque formativo del programa. Como resultado del análisis se identificaron tres subcategorías: Didáctica, Planteamiento de objetivos y Aprendizajes significativos.

Didáctica: esta subcategoría está relacionada con aquellas técnicas y métodos realizados por el grupo de investigación con el objetivo de que los entrenadores aprendieran sobre la propuesta teórica relacionada con los programas para el desarrollo positivo a través del deporte y

en específico se tomaron las metodologías de la propuesta de Hellison (1985) para el fomento de habilidades y competencias intra e inter personales en los deportistas. La mayoría de los entrenadores, un total de cuatro mencionó las estrategias educativas como pertinentes.

E4: “Aprendí sobre todo en cancha (parte práctica), obviamente más de cancha. Y obviamente sí puse mucha atención en lo teórico, pero ya cuando fuimos a cancha, pues obviamente puse atención de las tareas que hacías, sobre todo aquella vez que estuvimos en cancha, de cómo trabajar, cómo entrar mejor, cómo acomodarlo mejor y cómo sacarle más provecho. O sea, yo más bien me aterrizo el conocimiento, de lo que hacemos, a fin de cuentas, de donde realmente estamos. Sin duda ver la teoría y luego pasar a practicarla fue lo que más me ayudó a entender el programa”.

E1: “Bueno, en el que aprendí más, que te comentaba, el de la canchita (sesión práctica), que fue bien, ahora sí que fue el traslado del aula hacia lo que es la vida real, como aquel entrenamiento que tú llevaste a cabo nos fue, nos fue diciendo cómo, cómo debe de ser realmente un entrenamiento enseñando los valores ya verlo siendo aplicado en la cancha, no solo en teoría”.

Planteamiento de objetivo: esta subcategoría está relacionada con aquellas acciones realizadas por el grupo de investigación con el fin de que los entrenadores conocieran los resultados de la evaluación pre y con base en ellos establecieran objetivos y líneas de acción para conseguirlos, de los cuales tres de los cinco entrenadores, mencionan que fue de ayuda para su aprendizaje. A continuación, se ejemplifican.

E3: “Me ha gustado mucho que nos den resultados, igual si hubiera salido mal, pues también para que sepamos y mejorarlo “hay que trabajar más con ese chico y hay que ayudar a este otro”. A mí me gusta eso, saber cómo es mi desempeño para saber cómo mejorar”.

E1: “Las (sesiones) que me mostrabas resultados para saber cuáles podíamos mejorar, me las llevaba para reflexionar en casa; nos hace falta esto, entonces por ahí las tenía y bueno, pues hay que darle a esto, sin descuidar lo otro, hay que darle a esto. Me daba claridad sobre que trabajar”.

E2: “A mí, por ejemplo, los resultados que nos das, pues dices que estoy bajo en esto, entonces vamos a buscar la forma de hacerlo crecer. Ese acercamiento que se ha tenido con nosotros, la verdad es que es el que a mí en lo personal me ha dado, me ha dado seguridad y los resultados que me muestras me da para decir esta es la parte que hay que afrontar con más fuerza, sin descuidar las otras”.

Aprendizajes significativos: se relaciona con aprendizajes que los entrenadores mencionan como más relevantes como resultado de la experiencia de capacitación, seguimiento y de aplicación del programa. Los cinco entrenadores mencionan haber obtenido aprendizajes relacionados con el fomento del desarrollo positivo. A continuación, se dan algunos ejemplos.

E1: “Aprendí el valor de mis acciones. Primero, analizarme y luego identificar que podía mejorar, platicando con mi familia y viéndome como persona, profesor, amigo, hermano y como hijo, me hizo reflexionar acerca de que es lo que transmito en todo lo que hago”.

E2: “Aprendí a tener más organización, abarcar aspectos y valores en la enseñanza los cuales no les daba tanta importancia o no sabía cómo aplicarlos o enseñarlos, como implementar la enseñanza de valores en una forma ordenada”.

E3: “Aprendí que si más personas y sobre todo las nuevas generaciones se manejan con los valores básicos el mundo sería un lugar mucho más agradable para vivir. En lo personal me encanta el tema de los valores, y en varios aspectos pensaba que estaban un poco peleados con el futbol, hoy nos damos cuenta de que no es así y que a través del deporte podemos enseñar el camino no solo de unos, sino de todos los valores”.

E4: “Aprendí que la complementación de una sesión de entrenamiento está en enseñar la parte del futbol, pero también el desarrollo humano. Esto lo lleve a la practica en mi otro trabajo y me ayudó también”.

E5: “Aprendí que realmente podemos cambiar, tenemos ese poder como entrenadores de modificar la percepción de nuestros deportistas tanto en la cancha como en su casa. Tomando como base los valores, cambiamos actitudes y le damos poder a sus habilidades”.

Proceso de implementación

En esta categoría se muestran aquellas menciones que dan cuenta de la experiencia de los entrenadores en el uso y aplicación de nuevas metodologías de enseñanza. Debido a que fue una de las categorías con más menciones, se dividió en dos subcategorías: Pilares Metodológicos y Estrategias de Enseñanza, de las cuales sólo se dará un ejemplo de cada uno de los elementos que constituyen la propuesta metodológica identificada.

Pilares Metodológicos: se relacionan acciones mencionadas por los entrenadores que dan cuenta de la aplicación de los componentes transversales del programa, los cuales son variables determinantes. Todos los entrenadores dan cuenta del uso de estos pilares en su enseñanza. A continuación, se presentan algunos ejemplos.

E5: “el cambio en la actitud de los chavos, tratar de cambiarles esa percepción que tienen ellos de sí mismos, tratar de hacerlos más líderes, más proactivos, más inteligentes, más, pues simplemente eso. Despertarles esa, esas ganas de ser mejores cada día, es lo que a mí más me gustó, saber que les ayudas no solo en cuestiones de futbol, sino que influyes para que les vaya mejor en la vida. Y yo quiero, obviamente seguir trabajando, me gusta mucho”. Da cuenta del Empoderamiento.

E3: “Me ha gustado que a los chicos les dejamos tareas en su casa, los hacemos más responsables, nos ayuda enseñarlos cosas que no solo les funcionan en la cancha sino en el día cotidiano y nos hace hacer las cosas diferentes”. Da cuenta de la Transferencia.

E1: “Cuando me despedí de ellos esta temporada les dije: Saben que chavos estuve dos años, casi tres con ustedes. Ya no voy a estar hasta el siguiente año, pero para mí es un gusto trabajar con ustedes. Soy su amigo, cualquier consejo que les pueda dar y me encuentran y con gusto se los doy si puedo. Me gustaría que vean en mí a alguien más que su entrenador, que vean que soy un apoyo y que les deje cosas para que sean seres humanos íntegros. Entonces sí, me

siento motivado con todas sus capacitaciones”. Da cuenta de la Relación cercana Profesor-Alumno.

E2: “Me he dado cuenta de que al final el futbol es el medio para formar a mejores personas, es muy difícil que uno de nuestros jugadores debute en profesional, a veces estamos tercos con querer eso sabiendo que no está en nuestras manos. Ahora mejor cambio de enfoque y pienso en enseñar a ser buenas personas y esperar que eso les ayude a mejorar como jugadores, enseñar las dos cosas”. Da cuenta de la Integración.

Estrategias de enseñanza: se relaciona con la identificación de acciones que dan cuenta del uso de estrategias de enseñanza propuestas por la metodológica TPSR. Las estrategias Oportunidad de liderazgo (15), analogías de transferencia (14) y rol en la evaluación (7) son las que han sido mencionadas en más ocasiones.

E1: “(...) le doy el liderazgo a fulanito (una persona) y pongo la sesión de calentamiento encargada a otra y el estiramiento final en otra sesión a otra persona, se lo reparto para que todas vivan ese rol de líder”. Se relaciona con Oportunidad de liderazgo.

E3: “Nosotros como un ejemplo, prácticamente todo lo que hacemos, por eso es importante ser conscientes de todo lo que podemos transmitir para bien”. Se relaciona con Ejemplo de respeto.

E3: “Pues el compromiso, pues uno ya les exige más los horarios más estrictos. Y, ahora tenemos un reglamento de valores, entonces son las cosas más claras, ellos saben que es lo que esperamos”. Se relaciona con Fijar expectativas.

E2: “(...) Les pido que cambien de pareja en las dinámicas para que convivan y tengan más relación con todo el mundo. Y hago jueguitos de los nombres, que se aprendan los nombres de esos nuevos, de ese grupo, para que todos se sientan integrados. Entonces ahí, ahí vamos”. Se relaciona con Propiciar Interacciones Positivas.

E5: “Porque puedes hacer diez cosas positivas y una mala y se van a acordar de la mala, entonces es hacerles ver que el resultado es aparte, ellos concentrarse en el esfuerzo y en hacer las cosas que les tocan bien, ¿sabes por qué? Si se concentran solo en el resultado, se vienen abajo y eso no quiero”. Se relaciona con Oportunidad de éxito.

E1: “Como estrategia, por ejemplo, al final del entrenamiento, preguntar: ¿qué fue lo que aprendimos? ¿Qué fue lo que lo que vimos en el entrenamiento? ¿Para qué nos va a servir o por qué lo hicimos? Que se lo lleven, que se quede claro eso no, ¿para qué? ¿Para qué hicimos todo? No sé, los ejercicios que hicimos. ¿Para qué? Sí, eso creo que es lo más importante que yo he visto y aplicado a mi entrenamiento”. Se relaciona con Rol en la Evaluación.

E4: “(...) ahorita ya, ya les puedo yo dejar tareas, o sea, un poquito tampoco, no tanto. Y han respondido, no les dejaba tantas tareas, digo yo sé que una tarea sencilla: recógeme esto y les encargo esto”. Se relaciona con Asignar Tareas.

E5: “Me tocó platicar con un chavo que su mamá me dijo “sabes que profe?” Es que tiene bajas calificaciones, échame la mano y obviamente pues dices eso “No te toca, pero puedes ayudar”. ¿Entonces sí me acerque dijo el

chavo (al deportista) y me dijo “sabes qué? Es que yo tengo un problema con los compañeros, no se lo he dicho a mi mamá, pero tengo unos problemas”.

Entonces, hablamos sobre lo que había aprendido aquí (en el contexto deportivo) sobre llevarse bien. Desde ahí ya sabes que te tienen la confianza de ellos, que como has hablado con ellos y como los tratas también obviamente ellos saben que cuentan contigo”. Se relaciona con Analogías de Transferencia.

E1: “Les pregunto: A ver qué quieren que hagamos. ¿Hoy está esto o esto? ustedes ayúdenme a elegir qué es lo que hacemos, digan ¿qué hacemos? Pero, pero sí como darles un poquito de voz. Escuchar su opinión que también es importante, nunca me había dado cuenta de eso”. Se relaciona con dar Voz y Voto.

Desarrollo Personal: En esta categoría se muestran aquellas menciones que dan cuenta de la identificación de crecimiento personal, además del profesional después de haber vivido a lo largo de 24 semanas la capacitación, el seguimiento y la implementación del programa. Todos los entrenadores mencionan haber tenido algún tipo de un crecimiento personal. A continuación, se muestran unos ejemplos de ello.

E1: “(...) todo esto que he aprendido me lo llevo a casa, también me lo llevo a casa y con mis hijos y vivo con mis sobrinos y todo eso, pues trato de que también ellos, ellos vayan por el buen camino y sean buenas personas”.

E2: “(...) he crecido yo también. He crecido en esa parte en delegar responsabilidades en los que tengan liderazgo, autonomía. La verdad es que me ha ayudado a mí también en lo personal, siento que he crecido como persona”.

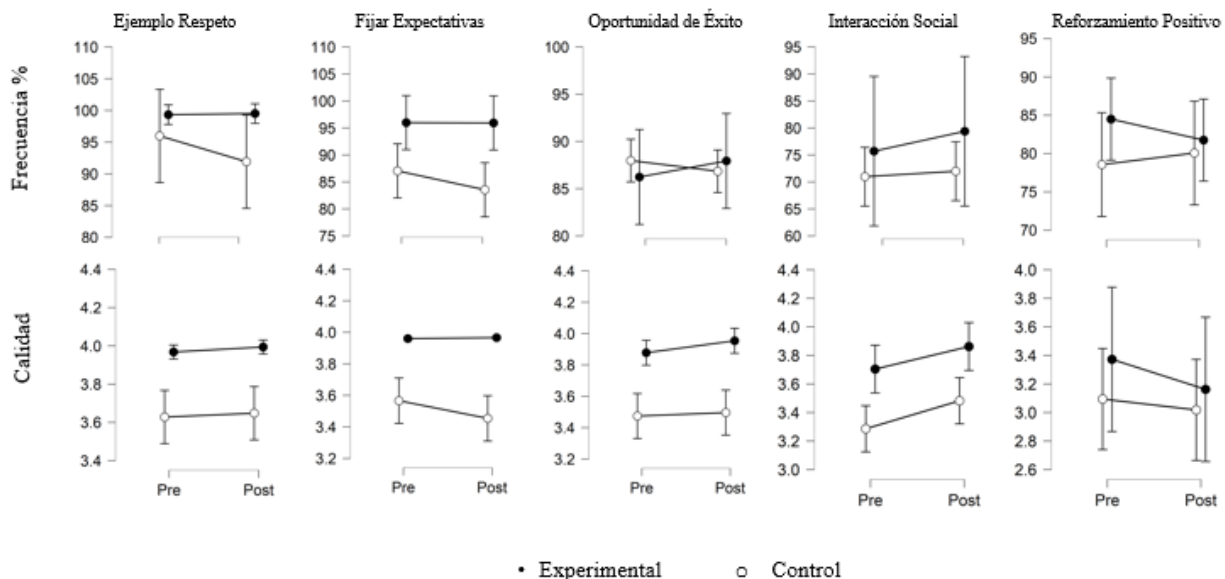
E3: “Para mí se me hace muy bueno decisión de incluir la enseñanza de valores, porque es ponerle interés a lo humano y poner a la persona por delante. Eso te hace crecer. Y a mí me gusta porque nosotros estamos al servicio y eso no te lo deja muy claro. Creces como persona y a mí me gusta”.

Objetivo 4. Fidelización de la implementación

Los resultados que muestran el grado de correspondencia que tiene el entrenador con la propuesta metodológica y que dan cuenta de la fidelización de la implementación, se indican a través de la medición del uso y la calidad de estrategias propuestas por el Programa de Responsabilidad Personal y Social. Dichas estrategias se dividen en transversales y situacionales, de acuerdo con la frecuencia de uso por parte del entrenador y estructura del programa. En la Figura 23 se observa los resultados promedios tanto de Grupo Experimental y Grupo Control en la condición Pre y Post de uso de estrategias transversales, donde se muestra que no existen cambios significativos con relación a al porcentaje de frecuencia de aplicación durante el entrenamiento y con respecto a la calidad de la estrategia.

Figura 23.

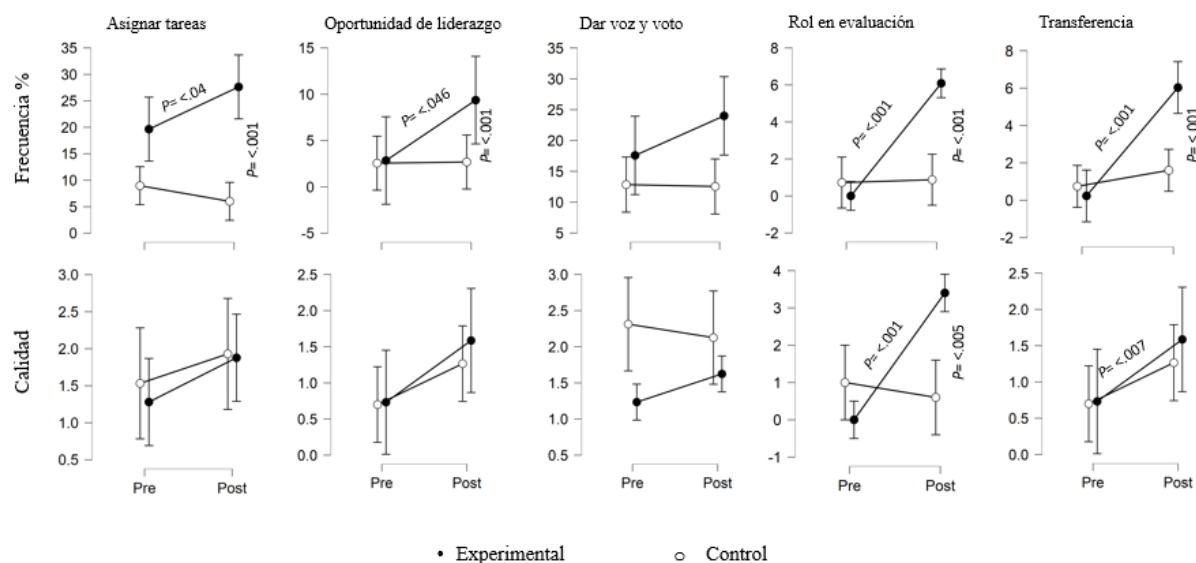
Comparación de puntuación de escala de observación de uso de estrategias transversales por parte del entrenador. Las barras de error representan intervalos de confianza de la media al 95%.



Respecto a las estrategias que son situacionales, en la Figura 24 se observa los resultados promedios tanto de Grupo Experimental y Grupo Control en la condición Pre y Post, indican que hay cuatro conductas que muestran un aumento significativo en aplicación Post con respecto a la aplicación Pre. También, se indica que dos de esas estrategias también tuvieron un aumento significativo con respecto a la calidad.

Figura 24.

Comparación de puntuación de escala de observación de uso de estrategias situacionales por parte del entrenador. Las barras de error representan intervalos de confianza de la media al 95%.



Los resultados de las diferentes pruebas aplicados a los datos de observación al entrenador se anexan al final del documento (anexo 5) con la intención de mostrar de manera sintética los datos en este apartado del texto.

Uso de estrategias identificadas por deportistas

Los resultados del análisis de entrevistas aplicado a deportistas del Grupo Experimental muestran la identificación de estrategias, propias de la propuesta metodológica, usadas por su entrenador al momento de dirigir los entrenamientos enfocadas a la enseñanza con valores. Un total de 8 de los once deportistas entrevistados dan cuenta de ello. A continuación, se dan ejemplos de las más significativas.

D10: “el profe (entrenador) nos dice que siempre el respeto, de que nada de malas palabras, siempre cuidar el trato con los demás, siempre tener paciencia y tratarnos bien. Él nos enseña también eso”.

D3: “El profe (entrenador) siempre nos dice que seamos respetuosos, que nos esforcemos, que le ayudemos a los compañeros, el que te dan una hora en específico para que llegues y pues no puedes llegar tarde, tienes que llegar temprano. También en cuanto a la disciplina, la responsabilidad. También el tener tolerancia con los compañeros”.

D4: “(...) de cierta forma el fútbol lo único que hace es desarrollar las bases que tú ya tenías desde antes de haber entrado. Yo siento que yo si las aprendo y desarrollo aquí (en el contexto deportivo) por cómo es mi profe (entrenador), pero veo a otros equipos y no siento que las desarrollen. Por eso digo que no siempre, depende de donde entrenes y quien sea tu profe, sobre todo quien sea tu profe”.

D2: “(...) también el ser más responsable como en general, pues siempre tener tu cuarto ordenado y todo eso, aquí siempre nos dice el profe que lo que aprendamos nos lo llevemos a otros lados”.

Objetivo 5. Transferencia de lo aprendido a otros contextos

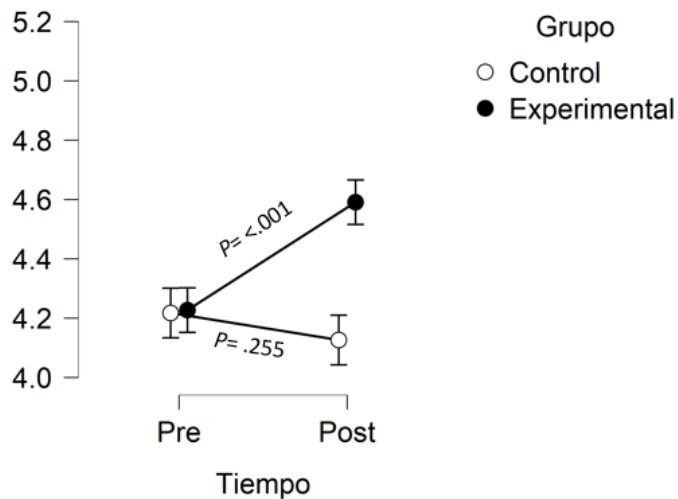
En la Figura 25 se observan los resultados promedios tanto de Grupo Experimental y Grupo Control en la condición Pre y Post de la percepción de los deportistas respecto a la transferencia de valores a casa. El ANOVA muestra que, si hay un efecto principal del factor

grupo, es decir, los grupos tienen puntuaciones diferentes ($f_{1,194} = 31,03, p < 0.001, \eta^2_p = .071$), existe un efecto principal de tiempo ($f_{1,194} = 11,64 p < 0.08, \eta^2_p = .024$). Se encontraron efectos de interacción tiempo x Grupo diferentes ($f_{1,194} = 32.409, p < 0.001, \eta^2_p = .066$)

En cuanto a las comparaciones planeadas, se indica que existe un aumento significativo en el Grupo Experimental en la aplicación Post ($M = 4.59; DT=0.24$) respecto a la aplicación Pre ($M = 4.22; DT=0.50$) ($t = -6.6, p = 0.001, d \text{ de Cohen} = 0.94$). En el Grupo Control no hubo diferencia entre la aplicación Post ($M = 4.12; DT=0.42$) con respecto a la aplicación Pre Control ($M = 4.21; DT=0.42$) ($t = 1.57, p = 0.255, d \text{ de Cohen} = -0.19$).

Figura 25.

Comparación de puntuación en la escala de percepción de Conductas de Transferencia en Casa. Las barras de error representan intervalos de confianza de la media al 95%.



En la Tabla 21 podemos observar los resultados con relación a los factores del instrumento contestado por el Grupo Experimental, los cuales son los cinco valores que se fomentaron en el programa: respeto, disciplina, responsabilidad, trabajo en equipo y honestidad. La prueba t de Student para muestras relacionadas indica que existe un cambio significativo

positivo en Grupo Experimental en la aplicación Post ($M = 4.58$; $DT=0.32$) respecto a la aplicación Pre ($M = 4.22$; $DT=0.67$) ($p = 0.001$, d de Cohen = - 0.50) en respeto, de igual manera en la aplicación Post ($M = 4.55$; $DT=0.36$) respecto a la aplicación Pre ($M = 4.14$; $DT=0.65$) ($p = 0.001$, d de Cohen = - 0.55) del factor disciplina. Respecto al factor responsabilidad en casa la prueba muestra que existe un cambio significativo positivo en Grupo Experimental en la aplicación Post ($M = 4.60$; $DT=0.36$) respecto a la aplicación Pre ($M = 4.37$; $DT=0.50$) ($p = 0.001$, d de Cohen = - 0.40), de igual manera en la aplicación Post ($M = 4.51$; $DT=0.40$) respecto a la aplicación Pre ($M = 4.09$; $DT=0.73$) ($p = 0.001$, d de Cohen = - 0.53) del factor trabajo en equipo. Por último, el facto de honestidad también muestra un cambio significativo respecto a la aplicación Post ($M = 4.64$; $DT=0.34$) con la aplicación Pre ($M = 4.29$; $DT=0.62$) ($p = 0.001$, d de Cohen = - 0.51).

Tabla 21.

Prueba t de Student para muestras relacionadas aplicada a los factores de instrumento Conductas de transferencia en casa para deportistas.

Pre	Post	t	gl	p	d de Cohen
Respeto	- Respeto	-5.126	02	< .001	-0.505
Disciplina	- Disciplina	-5.672	02	< .001	-0.559
Responsabilidad	- Responsabilidad	-4.079	02	< .001	-0.402
Trabajo Equipo	- Trabajo Equipo	-5.448	02	< .001	-0.537
Honestidad	- Honestidad	-5.185	02	< .001	-0.511

Nota. t de Student. gl = grados de libertad.

Por otro lado, los padres y madres de familia del Grupo Experimental no muestran percepción de cambios significativos en la conducta de valores de sus hijos en casa de acuerdo con la prueba t de Student para muestras relacionados en comparación de la aplicación Post ($M=$

3.94; DT=0.58) respecto a la aplicación Pre ($M = 3.85$; DT=0.50) ($p = 0.298$, d de Cohen = -0.10). Tampoco se muestran cambios significativos en ninguno de los factores del instrumento (Tabla 22).

Tabla 22

Prueba t de Student para muestras relacionadas aplicadas a los factores de instrumento Conductas de transferencia en casa para padres y madres de familia

Pre	Post	t	gl	p	Cohen's d
Respeto	- Respeto	-1.120	03	0.265	-0.110
Disciplina	- Disciplina	-1.354	03	0.179	-0.133
Responsabilidad	- Responsabilidad	-0.461	03	0.646	-0.045
Trabajo en equipo	- Trabajo en equipo	-1.097	03	0.275	-0.108
Honestidad	- Honestidad	-0.506	03	0.614	-0.050
Transferencia General	- Transferencia General	-1.045	03	0.298	-0.102

Nota. t de Student. gl = grados de libertad.

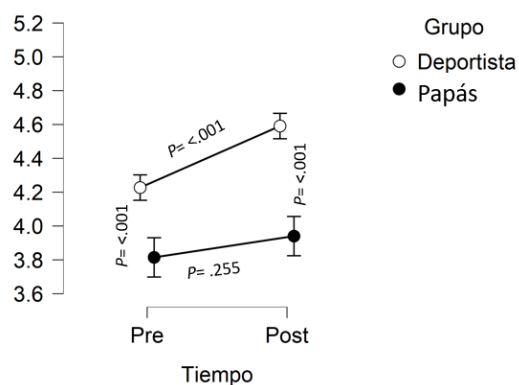
Por último, en la Figura 26 se observan los resultados promedios tanto de Grupo Experimental de deportistas y Grupo Experimental de papás en la condición Pre y Post de la percepción de los deportistas respecto a la transferencia de valores a casa y la percepción de los padres de familia respecto a la conducta de sus hijos en casa. El ANOVA muestra que, si hay un efecto principal del factor grupo, es decir, los grupos tienen puntuaciones diferentes ($f_{1,204} = 105,64$ $p < 0.001$, $\eta^2_p = .202$), existe un efecto principal de tiempo ($f_{1,204} = 24,66$ $p < 0.01$, $\eta^2_p = .043$). Se encontraron efectos de interacción tiempo x Grupo diferentes ($f_{1,204} = 5,829$ $p < 0.017$, $\eta^2_p = .010$).

Las comparaciones planeadas muestran que, existe un cambio significativo positivo en Grupo Experimental de deportistas en la aplicación Post ($M = 4.59$; DT=0.24) respecto a la aplicación Pre de deportistas ($M = 4.22$; DT=0.50) ($t = -5.2$, $p = 0.001$, d de Cohen = 0.94). En el

Grupo Experimental de padres y madres no hubo diferencia entre la aplicación Post ($M = 3,94$; $DT=0.58$) con respecto a la aplicación Pre de papás y mamás ($M = 3.81$; $DT=0.58$) ($t = -1.80$, $p = 0.73$, d de Cohen = 0.22). Entre el grupo de deportistas y grupo de papás y mamás, la prueba t para muestras independientes mostró diferencias significativas tanto en la aplicación Pre ($t = -5.7$, $p = 0.001$), como en aplicación Post ($t = 9.1$, $p = 0.001$).

Figura 26.

Comparación de puntuación en la escala de percepción de Conductas de Transferencia en Casa de los deportistas y padres de Grupo Experimental. Las barras de error representan intervalos de confianza de la media al 95%.



Aprendizajes significativos para la transferencia y experiencia de los deportistas en el programa

El análisis de entrevistas realizado a los 11 deportistas del Grupo Experimental tras la aplicación del programa identificó cuatro dimensiones que fueron mencionadas por la mayoría de los participantes, una de ellas se relaciona con la percepción de aprendizajes adquiridos en el programa deportivo y transferidos a otros contextos de su vida. Debido al alto número de

menciones, se dividió en dos categorías: Transferencia de habilidades o valores sociales y; Transferencia de habilidades o valores personales.

A continuación, se describe cada una de ellas.

Transferencia de habilidades o valores sociales: se refiere a aquellos aprendizajes percibidos como aprendidos en el contexto deportivo que favorecen el desarrollo interpersonal del participante en otros contextos. Los cuales se dividen en dos categorías:

- ***Transferencia de respeto:*** Se entiende como el reconocimiento y cuidado de uno mismo, del otro y del entorno. Incluye el aprendizaje de comportamientos como: aceptación de los derechos y sentimientos del otro, inclusión, tolerancia y reconocimiento. Un total de 6 de los deportistas mencionaron esta habilidad como parte del aprendizaje en el programa llevado a otros contextos. A continuación, se muestran ejemplos:

D2: “(...) es como algo que siempre aprendo aquí (contexto deportivo), porque en casa me comporto de una manera o de otra, pero ya con lo que aprendo aquí es como tratar de igualar todo, tratar a todos con respeto y todo el tiempo, sin importar donde esté”.

D8: “Aquí (en el contexto deportivo) he aprendido a dirigirme de la mejor manera con los demás, con los otros, al profe o a los compañeros. También me ayuda a ser siempre respetuoso. Pero también me ayuda a serlo en la escuela o en casa”.

D4: “(...) la tolerancia hacia los demás, ya sea como dije, familiar o educativamente, o en el campo con tus compañeros. Eso sería en sí el respeto, el

respeto hacia él, hacia los demás, hacia las cosas (pertenencias) de los demás, ya sea, aunque sea una cosa insignificante, como una hoja de papel, cualquier cosa”.

D6: “Ser respetuoso con tu maestro de deporte también es lo mismo con tus maestros en la escuela o con tus papás, o el ser respetuoso con tus compañeras de fut, pues es lo mismo con tus compañeros de escuela o tus hermanos y tus amigos. En el fut es más fácil, pero ya que ves que puedes aquí, puedes en otros lados”.

- ***Transferencia de trabajo en equipo:*** se relaciona con aprendizajes percibidos como aprendidos en el contexto deportivo relacionados con el desarrollo de habilidades y competencias para realizar acciones desinteresadas en beneficio del grupo, buscando sumar al cumplimiento de las metas comunes. Incluye, acciones orientadas al trabajo colaborativo. Además, facilitar, propiciar y cooperar en la armonía interna y sana convivencia con los miembros del equipo. Un total de 6 de once deportistas entrevistados mencionaron esta habilidad como aprendida en el contexto del programa y llevada a otros contextos de vida. A continuación, se mencionan ejemplos:

D4: “Sí, porque en el fútbol pues necesitas muchísima comunicación para saber qué van a hacer y que no hacer en un partido compartiéndolo con tus compañeros y cuando estén en algún partido o entrenamiento, en cualquier ocasión y ya fuera de la cancha, pues con mis papás, con mis hermanos.

También, cuando vas a hablarle a algún profesor o a algún compañero en la escuela, lo necesitas hacer, hablar positivo y ver cómo ayudar”.

D10: “Yo creo que he aprendido (en el contexto deportivo) el trabajo en equipo porque ya me organizo mejor con mi familia. Yo creo que la constancia también, en las escuelas y puede tomarse como parte fuera, ¿no? Llevarme bien con mis compañeros cuando hacemos un trabajo y así”.

D1: (...) la comunicación aquí la practicas siempre, porque es ponerte de acuerdo con ellos (equipo). Esto es como en el colegio. O sea, tienes que hablar con ellos para hacer algo en conjunto, aquí tienes que hablar con ellos para que te pasen el balón, para que jueguen bien, es algo que es clave en el fútbol. Entonces, aquí lo pones más en práctica, siento que yo sé hacerlo mejor que mis compañeros de la escuela. El fútbol es el que me ha enseñado más a esto, la verdad”.

D3: “Yo creo que aquí (contexto deportivo) he aprendido la tolerancia y el ayudar, por ejemplo, tengo una hermanita, la cual se le dificulta a veces la escuela. Entonces el tal vez ayudarle con un tema estarle explicando y lo que no entienda y tal vez tener tolerancia de quedarte un poquito más de tiempo para poder ayudarla a comprender ese tema”.

Transferencia de habilidades o valores personales: se refiere a aquellos aprendizajes percibidos como aprendidos en el contexto deportivo que favorecen el desarrollo intrapersonal del participante en otros contextos. Los cuales se dividen en dos categorías:

- **Transferencia de responsabilidad:** se relaciona con el aprendizaje de habilidades y competencias que favorecen el cumplimiento de los compromisos establecidos aprendido en contexto deportivo y aplicado en otros contextos. Incluye, hacerse cargo de sus propias cosas, tomar decisiones y asumir las consecuencias positivas y negativas de ellas. Dicho aprendizaje fue identificado como aprendido en 7 de los deportistas entrevistados. A continuación, se muestran ejemplos de ello.

D3: “Puede ser que aquí (contexto deportivo) me he hecho más consciente de ser responsable, si me dicen que tienes que hacer algo, hacerlo por ejemplo en mi casa, que te dicen mucho como tiende tu cama, lavar los trastes, ten tus cosas organizadas, lava, lava tus tenis. No sé. Pues en eso me ha ayudado a tenerlo más consciente y que ya no te tengan ni que pedirlo y lo haces.”

D1: “Lo que he aprendido en fútbol me he llevado más a la escuela. Ya soy muchísimo más disciplinada. Tengo mi responsabilidad como aquí, no falto. Es mi responsabilidad rendir y no falto. En lo personal me ha ayudado a organizar mi día, a hacerme responsable, organizando qué hacer, tomando mis tiempos y todo eso”.

D10: “Para ser perseverante en la escuela me ayudó mucho el fútbol, ya que era un poco desorganizado en la escuela, ya que entre aquí me ayudó como más organizarme, más el llegar a mi casa a organizar bien los tiempos para hacer mis tareas, cumplir con ellas y no descuidar el fútbol y tampoco del fútbol, descuidar la escuela.”

D6: “Lo que he aprendido en el fut lo llevo a la escuela, sobre todo la responsabilidad, muchísimo. De que voy a tener un examen a pues me aseguro de dormir bien el día anterior para rendir bien en el examen, si voy a tener un proyecto, me aseguro de hacerlo a tiempo, de dividir el tiempo para para llegar a hacerlo bien, a organizarme y ser responsable”.

- ***Transferencia de disciplina:*** se relaciona con el aprendizaje de habilidades y competencias que favorecen a ser constante en la búsqueda de la excelencia a través de la superación y la mejora continua. Incluye, ser ordenado en el acatamiento de planes y métodos para el cumplimiento de objetivos establecidos, apego a la normativa. Un total de 5 de los deportistas entrevistados menciono esta habilidad como aprendida en contextos deportivos y transferida a otros contextos. A continuación, se muestran ejemplos de ello.

D6: “Algo que aprendí en el fut y lo llevo a todas partes es no darse por vencido. No darse por vencido. Ese es el principal aprendizaje que he tenido”.

D2: “El deporte es algo bueno para mi salud. Pues siento que es como proponerte metas que van más allá del futbol o de la salud, metas para ser mejor persona. Si quiero lograr esto, entonces hago cosas hasta lograrlo. Es la manera de superarme, siempre querer algo más, ponerme nuevas metas no quedarme solo con la que ya sé o ya domino”.

D3: “(...) yo sé que aquí me desarrollo y crezco, mejoro como persona a través del fut”.

D9: “(...) no bajar la cabeza, aunque vayas perdiendo en cualquier circunstancia o en tu escuela que sea un examen, no perder, no volverte loco y perder la cabeza de que no puedes, si no siempre hay una solución para todo y buscar la respuesta”.

Percepción de conductas de transferencia en casa según los Padres de Familia

Los resultados del análisis de entrevistas aplicadas a los Padres de Familia con el fin de conocer los aprendizajes que ellos consideran que sus hijos e hijas han adquirido en el programa y transfieren a otros contextos. Se identificaron varias categorías, pero solo se reportarán aquellas que han sido mencionadas por la mayoría (5 de 8) de los Padres de Familia.

- ***Conductas de Responsabilidad:*** se refiere a aquellas conductas que reflejan el aprendizaje de habilidades y competencias aprendidas por sus hijos que favorecen el cumplimiento de los compromisos establecidos, aprendidos en el deporte y aplicado en otros contextos. Incluye, hacerse cargo de sus propias cosas, tomar decisiones y asumir las consecuencias positivas y negativas de ellas. Fue mencionada en 15 ocasiones, todos los Padres de Familia dan cuenta de ellas. A continuación, se muestran algunos ejemplos,

PF5: “El deporte siempre ha sido muy formativo, y he visto una progresión en los últimos meses. Por ejemplo, ahora casi todos los días realiza su tarea sin que le digan lo que tiene que hacer, antes siempre había que estar tras de él”.

PF8: “Lo más marcado para mí, lo más claro es la responsabilidad. Mucho, mucho mejor, eso es lo más claro en este tiempo. Durante el

confinamiento nos la pasamos en guerra para que cumpliera con sus deberes, ahora que volvió al fut otra cosa ha sido, ni le tenemos que decir para que tenga sus cosas cuidadas”.

PF2: “Él solito, siempre, siempre. Él ya sabe cuáles son sus obligaciones y lo que tiene que hacer. Eso es algo que valoro mucho de que venga aquí, se ha ordenado”.

- ***Conductas de Trabajo en equipo:*** se relaciona con conductas que dan cuenta de aprendizajes percibidos como aprendidos por sus hijos en el contexto deportivo relacionados con el desarrollo de habilidades y competencias para realizar acciones desinteresadas en beneficio del grupo, buscando sumar al cumplimiento de las metas comunes. Incluye, acciones orientadas al trabajo colaborativo. Esta subcategoría fue mencionada en nueve ocasiones por cinco Padres de Familia. A continuación, se muestran unos ejemplos.

PF1: “Mi hijo dejó de venir unos meses por la pandemia y ahora que regreso, como de tres meses para acá, lo sentí mucho más social con más ganas de integrarse. También he visto esto con sus hermanos, hay veces que hasta se ofrece a ayudarles en la tarea”.

PF7: “Siento que, si le ha dejado mucho en cuanto a trabajar en equipo, porque, por ejemplo, mi hija es la capitana y siento que le ha quedado muy claro que debe de ayudar a aportar. En la casa siempre es de aporta ideas y me pregunta en que me puede ayudar. Ha aprendido que ayudar es importante”.

PF3: “Siento que es algo que muchas veces el deporte propicia, trabajar en equipo, y no le queda de otra que llevárselo a otros ámbitos. Siento que aquí conoce a niños de todo tipo y cuando eres parte de un equipo a fuerzas, a fuerzas tiene que aprender a trabajar con todos, eso sí es algo que definitivamente ha aprendido.”

- **Conductas de Respeto:** se refiere a aquellas conductas que dan cuenta de aprendizajes percibidos como aprendidos por sus hijos en el contexto deportivo relacionados con el reconocimiento y cuidado de uno mismo, del otro y del entorno. Incluye el aprendizaje de comportamientos cómo: aceptación de los derechos y sentimientos del otro, inclusión, tolerancia y reconocimiento. Dicha subcategoría fue mencionada por 6 Padres de Familia. A continuación, se mencionan unos ejemplos.

PF4: “(...) muchas veces se le hacía fácil agarrar las cosas de su hermana, o sea, tipo agarrarle los plumones o sus plumas de colores y siempre era una pelea por eso. Ahora veo que siempre le pide permiso para tomarlos”.

PF1: “Veo que respeta mucho las opiniones o formas de ser de los demás, yo me doy cuenta. Cuando algo no le parece, escucha hasta que termine de hablar la persona y ya luego da su opinión, sabe escuchar”.

PF5: “(...) ya sea con su papá o hermanos, ella respeta. Ellos a veces son más toscos con entre ellos y ella cuida sus formas, como que respeta sus formas e intenta siempre llevarse bien”.

- **Conductas de Disciplina:** se refiere a aquellas conductas que dan cuenta de aprendizajes percibidos como aprendidos en el contexto deportivo los cuales se relaciona con el aprendizaje de habilidades y competencias que favorecen a ser constante en la búsqueda de la excelencia a través de la superación y la mejora continua. Incluye, ser ordenado en el acatamiento de planes y métodos para el cumplimiento de objetivos establecidos, apego a la normativa. Un total de seis Padres de Familia indican haber observado dichas conductas. A continuación, se mencionan unos ejemplos.

PF2: “(...) si le costó mucho, mucho trabajo ubicarse después de integrarse en el equipo, pero lo ha logrado y ahorita yo lo veo que está muy muy muy bien de todo lo que paso, mucho más seguro, más confiado. Ha crecido mucho mentalmente, futbolísticamente ha madurado mucho, pero mentalmente es más constante, no solo en la cancha también en la escuela”.

PF8: “Él, cuando se propone hacer algo, lo hace bien. Si lo hace, o sea, no tiene un límite de que ya no pude y hasta ahí no. Él es terco y hasta que lo hace. Entonces a mí esa parte me ha gustado mucho. De que no me digas nunca no puedo, porque querer es poder”.

PF4: “Mucho más maduro, más centrado, más como alineado. Ósea, si le ha constado mucho poder entrenar en las tardes y no descuidar la escuela, pero siento que hasta el mismo deporte le ayuda a que pueda lograrlo”.

- **Conductas de Autocontrol:** son aquellas conductas que han sido observadas en sus hijos que reflejan el aprendizaje de habilidades relacionadas con la capacidad

para regular los propios sentimientos y acciones. También, incluye controlar los propios impulsos y emociones. Un total de siete Padres de Familia mencionan estas conductas. A continuación, se mencionan ejemplos.

PF3: “Aquí ha tenido que aprender a tener calma, se enoja y se calma y al poco tiempo hace como si nada, aquí es más rápido que en una vida real. Pero pues si no habría situaciones de estas, no las aprendería y pues aquí las vive todos los días, eso ha hecho que aprenda más rápido a hacerlo”.

PF4: “En la cancha lo veía mucho como antes, o sea, era de que perdía y era al fin del mundo. La frustración era terrible. Y ahora, lo veo mucho más controlado, en todo, sus emociones no son tan extremas. Ni cuando pierde aquí, ni con sus primos en el Xbox, ni cuando no le compramos lo que quiere. Ya se controla más”.

PF6: “Creo que, si sabe controlarse más, lo veo mucho más sereno cuando algo no sale como él quiere, como que veo que respira profundo e intenta hacerlo de nuevo. A fin de cuentas, es algo muy de aquí (contexto deportivo) saber sobrellevar situaciones de frustración”.

Con estas últimas citas se concluye el capítulo, el siguiente cuadro se hace una síntesis de los resultados por objetivos de los participantes del grupo experimental, no se menciona al grupo control (Tabla 23).

Tabla 23

Síntesis de resultados por objetivos

Objetivos	Participante	Variable	Resultados
1. Efectos del programa	Deportistas grupo experimental	Conducta Animar a otros	Aumento Significativo
		Conducta Compromiso	
		Conducta Expresión de voz	
		Conducta Liderea	
		Conducta Ayuda a otros	
	Entrenadores grupo experimental	Conducta Coopera	Sin Aumento Significativo
		Conducta Muestra respeto	
		Conducta Participación	
		Conducta Pide ayuda	
		Percepción de Responsabilidad	
Deportistas grupo experimental	Percepción de Conducta Prosocial	Aumento Significativo	
	Percepción de Apoyo a las Necesidades Básicas		
	Habilidades sociales y personales	Aprendizaje Significativo	
2. Perfil del Entrenador	Entrenadores grupo experimental	Empatía - Estrategias Situacionales	Correlación positiva y fuerte
		Formación - Estrategias Situacionales	
		Formación - Estrategias Transversales	
3. Programa de capacitación	Entrenadores grupo experimental	Aprendizaje de metodologías de enseñanza relacionadas al TPSR	Categoría significativa
		Experiencia positiva de implementación de metodologías del TPSR	Categoría significativa
4. Fidelización de la implementación	Entrenadores grupo experimental	Estrategia Asignar tarea	Aumento Significativo
		Estrategia Oportunidad de liderazgo	
		Estrategia Rol en la evaluación	
		Estrategia Transferencia	
		Estrategia Dar voz y voto	Sin Aumento Significativo
		Estrategia Ejemplo de respeto	
		Estrategia Fijar expectativas	
		Estrategia Oportunidad de éxito	
Estrategia Interacción social			

Estrategia Reforzamiento positivo			
	Deportistas grupo experimental	Estrategias entrenadores	Cambio positivo
5. Transferencia	Deportistas grupo experimental	Percepción de valores en casa	Aumento Significativo
		Transferencia de Habilidades personales y sociales	Cambio positivo
	Madres y padres del grupo experimental	Percepción de valores en casa por parte de su hijo o hija	Sin Aumento Significativo
		Transferencia de Habilidades personales y sociales de su hijo o hija	Cambio positivo

CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN

En el presente capítulo se expone la discusión de los resultados con relación a cada uno de los objetivos específicos planteados en la investigación y la teoría revisada. Para ello, se discutirá inicialmente de manera individual cada uno de los objetivos y, posteriormente, el objetivo general del estudio, así como las conclusiones.

Objetivo 1: ¿El programa generó efectos en los participantes?

La evaluación de los efectos del programa se basó en la comparación de distintas variables relacionadas con los valores o habilidades que se buscó fomentar durante la intervención. Específicamente se midió la responsabilidad, dividida en social y personal, así como la conducta prosocial a través de observaciones, cuestionarios (PQRS, PB y CANPB) y entrevistas a deportistas, entrenadores, padres y madres de familia.

Conductas observadas

La observación de conductas de responsabilidad, medidas a través de la herramienta de observación TARE 2.0 elaborada para dar cuenta de los efectos del programa TPSR en los participantes durante entrenamiento, la cual se basa en la medición de nueve conductas relacionadas con los cinco niveles de responsabilidad a lo largo de toda la sesión en intervalos de tres minutos, mostró cambios en la conducta de los futbolistas después de la aplicación del programa. Resultados similares a la investigación realizada por Hellison y Wright (2003), donde se indica la mejora en la conducta de *liderazgo* durante entrenamiento. Además, se observaron cambios significativos en las conductas de *compromiso*, *expresión de voz* y *animar a otros* en relación con la frecuencia de estas conductas durante entrenamiento, resultados también

encontrados por Camerino *et al.* (2019) y Escartí *et al.* (2010) quienes utilizaron el mismo instrumento para dar cuenta de ello. Esto se puede deber a que, dichas conductas son fomentadas directamente con las estrategias de enseñanza propuestas por el programa, en donde el entrenador fija expectativas al inicio y durante toda la sesión, además de asignar liderazgo y hacerlos participes en la toma de decisiones del entrenamiento, así como en los procesos de reflexión.

También, de acuerdo con el tipo de análisis que se aplicaron a los datos, se pudo observar que las conductas de *animar a otros* y *liderar* obtuvieron un aumento significativo en la cantidad de deportistas que las presentaron durante el entrenamiento, lo cual es de resaltar debido a que investigaciones previas señalaban como una de las dificultades a las que se habían enfrentado al momento de comprobar los efectos del programa, mostrar cambios en las conductas relacionadas a los últimos niveles (Prado, 2008). Además, las dinámicas que se llegan a dar en los deportes de conjunto en donde las personas que lo conforman tienen que colaborar para llegar al cumplimiento de objetivos comunes, así como el apoyo mutuo. Estos resultados se pueden deber a que, la metodología de enseñanza tiene como base la búsqueda del empoderamiento de los participantes, está orientada a un clima motivacional hacia la tarea y el fomento de interacciones positivas durante la enseñanza deportiva por parte del entrenador, lo cual propicia mayores interacciones sociales con un enfoque positivo.

Es importante mencionar que, las otras conductas evaluadas para dar cuenta de la responsabilidad en entrenamiento (*participación, muestra de respeto, cooperación*) se observaron con una alta frecuencia en ambos grupos, así como la cantidad de deportistas que las presentan en la medición previa a la intervención y esto puede explicar el por qué no se muestran

cambios significativos a nivel estadístico en la aplicación post. Lo anterior puede deberse a que los participantes acuden de manera voluntaria a entrenar y no se consideran parte de una población con antecedentes de conductas de riesgo, por ende, se muestran comportamientos participativos, respetuosos y cooperativos, previo al inicio del programa. Por último, las conductas relacionadas con la *ayuda*, tanto dar como solicitar mostró un aumento pero no estadísticamente significativo, esto se puede deber a que en un entorno deportivo competitivo como fue la segunda mitad del programa y con entrenadores buscando el rendimiento de sus deportistas, puede ser visto como poco beneficioso el dedicar espacios de la sesión a las actividades de ayuda mutua, los entrenamientos suelen estar enfocados al aprendizaje de tácticas específicas para afrontar el partido siguiente de manera competitiva.

Es importante mencionar que el programa TPSR se originó en un entorno no competitivo y aunque hay investigaciones que han comprobado su efectividad aplicado en deporte competitivo (Carreres-Ponsada *et al.*, 2021) aún no se consideran estas dinámicas dentro de las estructuras y metodologías de enseñanza propuestas, por ello será importante considerar un abordaje específico con los deportistas y entrenadores al momento de llevar dinámicas de competencia, donde la ayuda mutua y la colaboración, sigan siendo fundamentales durante las interacciones sociales en los entrenamientos. También, se considera pertinente elaborar una estructura de sesión similar a la de entrenamiento para los espacios competitivos, como torneos o partidos, con la intención de que los entrenadores puedan ordenar y planificar el uso de las estrategias en estos espacios y los deportistas sigan recibiendo un estímulo constante respecto al fomento de conductas de responsabilidad y aprendizaje de habilidades de vida. Por ello, se

considera un aspecto que aún queda pendiente para seguir ahondando y profundizando en futuras líneas de investigación.

Finalmente, los procedimientos empleados por los entrenadores con base en el programa de Hellison posibilitaron que los deportistas adquirieran comportamientos responsables y mantuvieran al mismo nivel otros comportamientos responsables que desde el principio ya habían aprendido.

Percepción de Responsabilidad, Conducta Prosocial y Apoyo a la Satisfacción de Necesidades Básicas

Para medir la percepción de los efectos del programa se aplicaron tres cuestionarios. El primero de ellos mide la responsabilidad, variable principal del programa TPSR, evaluada mediante el cuestionario PQRS, elaborado con el objetivo de medir los efectos del programa propuesto por Hellison, se divide en dos factores: la responsabilidad personal, relacionada con los niveles que incluyen conductas de esfuerzo, superación y autonomía, así como la responsabilidad social, relacionada con los niveles que incluyen conductas de respeto, ayuda y trabajo en equipo.

Los resultados de percepción de responsabilidad durante el entrenamiento en el Grupo Experimental muestran cambios positivos, es decir, un aumento significativo en los deportistas en ambas dimensiones, social y personal, resultados similares a los que se han obtenido en investigaciones previas que han utilizado como base metodológica el programa TPSR y el fútbol como medio de enseñanza (Bean *et al.*, 2015; Cecchini *et al.*, 2007; Hellison y Wright, 2003; Newton *et al.*, 2006; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020). Además, en comparación al Grupo Control se observa que parten de una línea base similar en la medición pre, sin embargo, posterior al

programa de intervención de 24 semanas se observa como el Grupo Control tiene una disminución en la percepción de esta variable. El hecho de que los resultados de percepción sean semejantes a los obtenidos en otras investigaciones que utilizan el fútbol como medio, nos ayuda a confirmar, mediante esta réplica, que el programa influye de manera positiva en la manera en que se percibe el deportista en cuanto a sus conductas de responsabilidad durante entrenamiento después de la intervención, lo cual es una aportación importante al campo debido a la carencia de investigación que existe en contexto mexicano, en este campo.

La percepción de conducta prosocial es vista como una variable predictora para el desarrollo de la responsabilidad social, ya que está asociada con acciones positivas que benefician a otras personas. Ésta, es considerada una habilidad de vida de la dimensión interpersonal (Caballero y Delgado, 2014; Gutiérrez *et al.*, 2011). Dicha variable fue medida a través del cuestionario PB en deportistas y mostró un aumento significativo en el Grupo Experimental en la aplicación post con relación a la aplicación pre; dinámica distinta a la presentada en el Grupo Control donde se muestra una disminución estadísticamente significativa en sus participantes, tomando en cuenta que ambos grupos parten de una misma línea base. Estos resultados son similares a los obtenidos en investigaciones previas donde se fomentan las habilidades personales y sociales a través de la actividad física o el deporte mediante la propuesta metodológica del TPSR (Caballero, 2014; Carreres, 2014; Gutiérrez *et al.*, 2011).

La conducta prosocial es favorecida, según investigaciones en el ámbito deportivo, por el clima motivacional enfocado a la implicación en la tarea y con el fomento de la autonomía por parte del entrenador (Martín-Vilar *et al.*, 2019). Ambas estrategias de enseñanza están relacionadas con las variables determinantes para el desarrollo positivo revisadas en el segundo

capítulo del presente trabajo: el clima del programa y el fomento de la autodeterminación en los deportistas (Deci y Ryan, 2008; Petitpas *et al.*, 2005), las cuales se buscaron promover desde el diseño, la capacitación a entrenadores y aplicación del programa.

Para confirmar el desarrollo de la autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan (2008) como el grado en que las conductas de las personas son decididas conscientemente o son de tipo menos volitivo, es decir, entre más consciente sea la persona de sus propias acciones tendrá una conducta más autodeterminada, lo cual influye directamente en la calidad y cantidad de motivación con la que se implica en las actividades y, por ende, la apertura al aprendizaje (Marques *et al.*, 2016; Menéndez y Fernández-Rio, 2016). Se midió el apoyo o la satisfacción a las necesidades básicas por sus siglas CANPB, para conocer que tanto los deportistas consideran que su entrenador fomenta en ellos la autonomía, la competencia y apoyo social durante el programa, lo cual favorece a su autodeterminación según investigaciones realizadas en población juvenil mexicana (Barbosa-Luna *et al.*, 2017; Castillo-Jiménez *et al.*, 2017; López-Walle *et al.*, 2011), dinámica que sucedió con los participantes del Grupo Experimental, quienes mostraron un aumento significativo en las tres variables, siendo el apoyo a la autonomía la variable que mostró un cambio positivo mayor según el tamaño del efecto. En contraste, el Grupo Control no muestra ningún cambio en estas variables respecto a la relación de la evaluación pre con la evaluación post.

La percepción de una mayor autonomía se relaciona con el desarrollo de habilidades intrapersonales en donde la persona es capaz de tomar decisiones propias y asume las consecuencias de estas, el programa de Hellison promueve de manera directa esta habilidad tanto en sus Pilares Metodológicos como en uno de los niveles de enseñanza (nivel III), por lo cual el

aumento de esta variable indica que el entrenador utilizó estrategias basadas en los Pilares Metodológicos del programa, lo cual ha tenido efectos en los participantes, resultados semejantes a los obtenidos en investigaciones previas (Prado, 2008). Se considera que, al percibir mayor apoyo en las necesidades básicas durante los entrenamientos los participantes, en consecuencia, pueden llegar a tener mayor motivación e implicación en las tareas que le solicite su entrenador, más confianza para liderar, así como apoyo entre compañeros, conductas que se observaron con aumento significativo durante los entrenamientos.

Entrevistas

Se utilizó la entrevista semiestructurada aplicada a los futbolistas para conocer sus aprendizajes a partir del programa, además de los padres y madres de familia, así como a los entrenadores del grupo experimental con el fin de identificar posibles efectos en la conducta de los futbolistas con relación a los valores o habilidades enseñadas durante el programa.

En la entrevista aplicada los futbolistas se identificaron aprendizajes significativos relacionados con habilidades personales o intrapersonales asociados con el nivel II (esfuerzo y participación, disciplina) y nivel III (autonomía, autocontrol, toma de decisiones), así como habilidades sociales o interpersonales asociadas con el nivel I (respeto y comunicación positiva) y nivel IV (trabajo en equipo y ayuda) propuesto por el programa, resultados similares a los encontrados en investigaciones aplicadas en contexto deportivo (Bean *et al.*, 2015; Escartí *et al.*, 2010a; Escartí *et al.*, 2010b; Jung y Wright, 2012; Lee y Martinek, 2009; Martinek *et al.*, 2001; Méndez y Fernández-Río, 2016; Prado, 2008; Walsh *et al.*, 2010; Wrigth y Burton, 2008).

Por otro lado, los entrenadores a través de las entrevistas señalan haber percibido cambios positivos en las conductas que se buscaron fomentar en los deportistas a lo largo de la

intervención y que se relacionan con la propuesta del programa TPSR, conductas asociadas con el respeto, trabajo en equipo a nivel social, así como la disciplina relacionada con el esfuerzo y participación, la autonomía y toma de decisiones a nivel personal, lo cual propició un mejor clima de aprendizaje, al igual que lo encontrado en la investigación realizada por Walsh *et al.* (2010) donde a través de entrevistas a miembros del staff identifican conductas similares en sus deportistas. Además, los entrenadores mencionan haber percibido efectos positivos en la conducta de honestidad en los participantes, conducta que se buscó fomentar de manera explícita como parte de las adaptaciones del programa al contexto de aplicación.

Concretamente, aquellas habilidades en las que coinciden tanto entrenadores como deportistas para dar cuenta de los efectos del programa a través de la entrevista son respeto y trabajo en equipo a nivel social, las cuales se relacionan con las conductas observadas que mostraron un aumento significativo como el *animar a otros* y *liderar*, además de las que ya se mostraban altas en frecuencia como *mostrar respeto*, *cooperar* y *ayudar a otros*. Además, disciplina y responsabilidad a nivel personal, relacionadas con la conducta de *compromiso* que mostró un aumento significativo y la conducta de *participación* que ya se mostraba con una frecuencia alta. Las cuatro conductas están relacionadas con los valores que fueron parte de los niveles de enseñanza del programa de intervención, cada una fue identificada a través de la observación a nivel conductual y se les enseñó de manera explícita por el entrenador al menos por dos semanas durante el proceso de intervención, lo cual equivale a entre seis u ocho sesiones de entrenamiento, de ahí que sean parte de los aprendizajes más señalados e identificadas como habilidades adquiridas por parte de los deportistas y las conductas más identificadas por parte de los entrenadores. Es importante señalar que la honestidad, el último de los niveles de enseñanza,

fue identificado por los entrenadores como parte de los efectos del programa pero no por los deportistas, ya que estos mencionaban que en el fútbol no se puede ser del todo honesto, asociando esta habilidad como algo contraproducente para el juego, lo cual se considera como una de las principales áreas de oportunidad a tomar en cuenta para próximos programas para el desarrollo de habilidades de vida a través del fútbol, reforzar de manera más intencionada las conductas de honestidad, también asociadas con el juego limpio.

Por otro lado, las entrevistas realizadas a los padres y madres de los deportistas confirman lo percibido por deportistas y entrenadores, es decir, consideran que el programa de intervención ayudó a desarrollar conductas más responsables en sus hijos o hijas durante el entrenamiento, como mayor esfuerzo, compromiso y apoyo entre los compañeros del equipo, resultados similares a los encontrados por Wright *et al.* (2004). Es importante mencionar que, los padres y madres acuden como observadores durante los partidos y entrenamientos de sus hijos o hijas.

Los datos obtenidos a través de la entrevista de los diferentes actores involucrados en el programa representan información valiosa para dar cuenta de los efectos en los deportistas, ya que desde diferentes perspectivas se confirman los cambios conductuales y no solo desde la percepción del deportista, la cual puede tener sesgo de deseabilidad social. Existen varias investigaciones que han utilizado la entrevista a deportistas y a staff o entrenadores para conocer los efectos del programa (Baptista *et al.*, 2020; Bean y Forneris, 2015; Lee y Martinek, 2012; Walsh, 2008; Walsh *et al.*, 2010), sin embargo, en la presente investigación se toma en cuenta a una persona externa a la dinámica de entrenamiento como son los padres y madres para confirmar dichos efectos, lo cual significa un aporte importante al momento de validar los resultados y la propuesta metodológica.

La información otorgada por tres actores distintos involucrados en el contexto del programa favorece la identificación de los efectos provocados a partir del mismo, lo cual se considera un acierto en el presente trabajo, ya que les otorga mayor validez a los resultados.

En conclusión, los efectos del programa fueron evaluados a través de las diferentes mediciones que se realizaron de las habilidades intrapersonales e interpersonales. Las conductas que aumentaron de manera significativa en Grupo Experimental (*compromiso, animar a otros, liderar y expresar voz*), además de las que se observaron con una alta frecuencia durante todo el programa (*participación, muestra de respeto y cooperación*) se relacionan con las variables percibidas de responsabilidad personal (*esfuerzo, compromiso, participación y autonomía*) y social (*respeto y trabajo en equipo*), así como *la conducta prosocial* medidas a través de instrumentos de percepción y en la entrevista a los futbolistas. Éstas, coinciden con lo que los entrenadores refieren haber visto: conductas más respetuosas y mayor trabajo en equipo, relacionado con cooperación, animar a otros y liderazgo asociado con habilidades interpersonales; así como más disciplina y responsabilidad, relacionadas con el compromiso, esfuerzo, participación y autonomía, relacionados con habilidades intrapersonales. Además, de lo observado por los padres y madres de familia, quienes identifican cambios en las conductas relacionadas con estas mismas habilidades en su hija o hijo durante los entrenamientos, lo que nos lleva a concluir que existió un efecto positivo en esas variables. Por otro lado, a pesar de que tanto los cuestionarios como las entrevistas refieren una mejora en las conductas de ayuda y honestidad, las observaciones no lo confirman, por ello, será importante tener en cuenta el fomento de estas conductas con mayor frecuencia y cuidado en entornos de fútbol competitivo. Además, se considera como una limitación del estudio y, les resta fuerza a los datos de

percepción en general, el que no exista coincidencia en el reporte de los diferentes actores. Por ello, los datos de observación se consideran determinantes para identificar realmente los efectos provocados por el programa en los participantes, sin tener sesgo por el factor de deseabilidad social que comúnmente se llega a dar en los datos de percepción.

Finalmente, los datos obtenidos cuantitativamente a través del cuestionario y los resultados de análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los deportistas indican un aumento en la percepción de conductas asociadas con responsabilidad desde una perspectiva personal o de auto reporte. Por otro lado, la herramienta de observación para medir responsabilidad en entrenamiento a través de las conductas observables, las cuales se miden por medio de personas externas al programa, nos indica un cambio positivo una vez concluida la intervención. Esto es confirmado por los entrenadores, así como por los padres y madres en las entrevistas. La combinación de ambos resultados permite comprobar con mayor validez convergente a los efectos benéficos del programa.

Específicamente, existen conductas concretas relacionadas con habilidades intra e inter personales que se pueden vincular a los valores enseñados de manera sistemática durante las 24 semanas del programa, los cuales coinciden con lo percibido por deportistas en los cuestionarios y entrevistas, al igual que los entrenadores, padres y madres de familia. Por lo cual, contar con un diseño de intervención basado en el programa TPSR y tomando en cuenta las necesidades del contexto de aplicación, buscando que el agente mediador del aprendizaje enseñe de manera sistémica habilidades más allá de las técnicas deportivas de manera explícita, propicia cambios conductuales en futbolistas en entornos competitivos en la dirección de la responsabilidad personal y social.

Objetivo 2: ¿Cuáles son las características y competencias de los entrenadores para favorecer el desarrollo positivo?

El perfil de las personas que están a cargo de la implementación del programa, en este caso los entrenadores, es una de las variables que no han sido estudiada como tal en intervenciones basadas en la metodología del TPSR. Por ello, la relación que existe en el uso de estrategias propuestas por el programa y las características del entrenador pretenden ser una forma de comenzar a determinar ciertas características y competencias que puedan ser predictores de una mayor eficiencia en la generación de cambios de comportamiento en la dirección deseada.

Las características que se midieron y relacionaron con el uso y la calidad de las estrategias por parte de los entrenadores fueron los datos demográficos como formación, experiencia como futbolista y como entrenador; la empatía a través del cuestionario IRI (Mestre *et al.*, 2004), las fortalezas humanas a través del cuestionario VIAS-IS (Peterson y Seligman, 2004), el cuestionario de competencias y, por último, el cuestionario de personalidad abreviado de Eysenck EPQR-A (Sadín *et al.*, 1999).

Así pues, respecto a las características, la *formación* del entrenador mostró una mayor relación con el uso de las estrategias, es decir, aquellos entrenadores que contaban con una carrera universitaria asociadas con el Deporte o la Educación Física presentaron una mayor frecuencia de uso de las estrategias, así como una mejor calidad al momento de aplicarlas. Estos resultados se relacionan con los obtenidos en estudios previos (Delgado, 2001; Figueres *et al.*, 2014; Guillén y Ricarte, 2014; Ramírez, 2002) donde se menciona que entre mayor es el grado de estudio del entrenador, más importancia le da a los contenidos educativos y muestran mayor

apertura a romper con modelos tradicionales de enseñanza o disminuyen las probabilidades de actuar como deportistas reconvertidos, entendido como el uso de estrategias de enseñanza que fueron empleadas por sus entrenadores cuando aún eran deportistas y existe una tendencia a comparar el desarrollo y desempeño de sus deportistas con el propio, es decir, conducen el deporte de la misma manera que ellos lo vivieron, y por lo tanto con poca flexibilidad y apertura (Delgado, 2001).

En cuanto a la *empatía*, medida a través de un cuestionario de percepción IRI (Mestre *et al.*, 2004), se relaciona con la calidad de las estrategias situacionales propuesta por el TPSR. Así pues, los entrenadores que puntuaron más alto en la percepción de empatía tuvieron mayor calidad en las estrategias situacionales empleadas durante los entrenamientos. Este rasgo del entrenador está asociado con uno de los Pilares Metodológicos y claves de los programas enfocados al desarrollo positivo, la relación cercana entre el entrenador y el deportista, ya que es necesaria para comprender de mejor manera al deportista (Blázquez, 2016; Maestre *et al.*, 2018) y poder establecer una dinámica de comunicación constante (Sánchez y Collado; 2016).

Con relación a las variables de *Fortalezas Humanas* y la *percepción de competencia* muestran una relación considerable pero no significativa con las estrategias de enseñanza del programa empleadas, como: el uso de analogías de transferencia, dar voz y voto, propiciar interacciones positivas, entre otras.

Por último, la *personalidad* del entrenador según los resultados del cuestionario no mostró relación significativa entre el tipo de personalidad y el uso o calidad de las estrategias. De manera contraria, Pérez (2002) en un estudio cualitativo menciona que los entrenadores con mayor puntuación de extroversión mostraban mayor responsabilidad, perseverancia, asertividad

en su comunicación y más apertura a aprender que otro tipo de personalidad. Los resultados cuantitativos de la presente investigación no pueden confirmar esta información, ya que el uso y calidad de las estrategias de enseñanza propuestas por el TPSR no se relacionan significativamente con ninguno de los rasgos propuestos por Eysenck (extroversión, neuroticismo y psicoticismo).

En conclusión, la formación del entrenador o agente mediador del aprendizaje es una de las principales características relacionadas a la enseñanza de habilidades, más allá de las técnicas-deportivas mencionadas en la literatura y los resultados del presente trabajo nos indican que se relaciona con un mayor uso de estrategias tanto situacionales como transversales del programa TPSR, así como la calidad de estas. Por lo tanto, se recomienda que las personas que estén a cargo de la implementación del programa cuenten con estudios universitarios relacionados con Ciencias del Deporte y la Actividad Física ya que esto conlleva un mayor conocimiento de las ciencias aplicadas a las actividades físico-deportivas y su importancia para un mayor y mejor desarrollo de las personas participantes, además de buscar una formación a largo plazo y no solo resultados inmediatos. Es importante mencionar que, en muchos países del mundo esto es un requisito para cualquier institución deportiva o educativa, pero existen países como México en los cuales no se tiene una regulación de la profesión, por lo cual se considera fundamental tenerlo en cuenta para futuros proyectos enfocados al desarrollo positivo en nuestro país.

Además, la empatía, que es un rasgo o capacidad de algunas personas, es un predictor de una mayor calidad en el uso de estrategias situacionales (*asignar tareas, oportunidad de liderazgo, dar voz y voto, rol en la evaluación y analogías de transferencia*), las cuales son

claves para el cumplimiento de los objetivos del programa ya que estas se usan con menor frecuencia con relación a las estrategias transversales (*ejemplo de respeto, fijar expectativas, oportunidad de éxito, interacción social y reforzamiento positivo*), pero son de suma importancia ya que propician reflexión y comprensión de los aprendizajes de habilidades de vida, por ello su calidad es fundamental para la búsqueda de la transferencia.

Por último, es importante mencionar que la muestra de entrenadores es una limitante del estudio, ya que es muy reducida, lo que ocasiona que los resultados tengan una posibilidad baja de generalización. En consecuencia, es posible que las variables medidas no se puedan relacionar por causa de la cantidad de entrenadores participantes. Así pues, debido al tamaño de la muestra y la relación que existe entre este y el valor de p , es probable que se esté pasando por alto la identificación de la relación del uso de estrategias y las variables (error tipo II), ya que no alcanzan el nivel estadístico exigido. Un futuro estudio debería considerar el tamaño estimado de la correlación estadística entre variables, la potencia y con esto, calcular un tamaño de la muestra adecuado. Además, la búsqueda de una muestra heterogénea podría ayudar a identificar posibles características predictoras como género, experiencia deportiva, fortalezas humanas, entre otras.

Finalmente, con base en los resultados de este estudio se identifica una relación entre la formación del entrenador con el uso y la calidad de las diez estrategias propuestas por el programa, al igual que la capacidad de empatía para una mayor calidad en las estrategias situacionales, así como la poca relación que tiene el tipo de personalidad. Por ello se considera una aportación importante tomar en cuenta estos resultados para la identificación de las características y competencias ideales del entrenador en próximos proyectos de intervención enfocados al desarrollo positivo a través del deporte.

Objetivo 3: ¿La capacitación y seguimiento a los entrenadores fueron adecuados para el aprendizaje y aplicación de nuevas metodologías?

Los resultados sobre el proceso de capacitación y seguimiento de los entrenadores basada en la propuesta metodológica del programa TPSR, donde se buscó que los entrenadores aprendieran sobre las bases del desarrollo positivo y las características del programa (pilares metodológicos, estructura de sesión, niveles y estrategias de enseñanza) a nivel conceptual y a nivel aplicado, contó con diferentes momentos y estuvo conformado por dos mediciones, el instrumento de satisfacción posterior a las sesiones de capacitación y las entrevistas aplicadas a los entrenadores del grupo experimental una vez terminado el programa, mismos que dieron cuenta de las acciones que más influyeron en el aprendizaje y la aplicación de las metodologías propuesta del TPSR.

Durante el proceso de capacitación, es decir, las sesiones teórico-prácticas previas a la aplicación del programa, se identificó la *sesión práctica* como una de las más efectivas para la comprensión de las metodologías del TPSR. Durante esta actividad, una persona experta del programa llevó a cabo una sesión de entrenamiento deportivo, en específico de fútbol, utilizando los diferentes elementos que conforman la propuesta metodológica, donde los entrenadores tuvieron un rol de participantes y observadores. Así pues, esta dinámica de enseñanza se mencionó como adecuada para la comprensión del programa y sus diferentes elementos, así como la forma de aplicarlos. Por ello, este elemento de la capacitación se identifica como fundamental para la comprensión y apropiación de los conceptos metodológicos y su forma de aplicarlos, destacando lo importante que fue que las personas que se encarguen de la

capacitación y el seguimiento a entrenadores conozcan del deporte o los deportes que se utilizarán como medio de enseñanza.

Además, se reconoce que existen más probabilidades de que los entrenadores muestren interés y apertura a aprender sobre las nuevas metodologías de enseñanza si hay un manejo del lenguaje técnico y especializado del deporte por parte de la persona que las enseña. No se mencionan áreas de mejora de la capacitación teórico-práctica por parte de los entrenadores en el instrumento de satisfacción, pero en las entrevistas señalan la importancia de incluir varias actividades, equilibrando los contenidos teóricos con los ejercicios aplicados.

En cuanto al proceso de seguimiento, se llevaron a cabo reuniones individuales con cada entrenador a lo largo del programa de intervención, al igual que lo propuesto por Cruz *et al.* (2011) en el programa PAPE, donde se plantearon *objetivos individuales* con base en los resultados obtenidos en la medición pre de cada entrenador con relación a las estrategias de enseñanza que ellos empleaban en los entrenamientos, así como con las conductas de responsabilidad y percepción de sus deportistas, lo cual se identificó a través de las entrevistas como una de las estrategias que más les ayudó a conocer sus áreas de mejora e incorporación de nuevas metodologías de enseñanza.

Por otro lado, los *Pilares Metodológicos* del programa TPSR (*adulto significativo, integración, empoderamiento y transferencia*) fueron mencionados por todos los entrenadores como parte de sus aprendizajes más destacados durante el programa, cabe especificar que no todos nombraron los cuatro pilares, pero si al menos dos de ellos, siendo un tema mencionado constantemente como parte de los aprendizajes de la capacitación y el seguimiento. Así pues, uno de los Pilares Metodológicos del programa y claves para el desarrollo positivo se asocia con

la relación cercana que el entrenador pueda establecer con sus deportistas. Estudios realizados con entrenadores de fútbol en Brasil, España (Marques *et al.*, 2013; Marques *et al.*, 2016) y Canadá (Camiré *et al.*, 2012) muestran como un rasgo común en los entrenadores, la importancia que se le da a la creación de vínculos positivos con sus deportistas y como entienden que su rol va más allá del contexto deportivo, es decir, que el deportista vea al entrenador como un adulto significativo (Hellison, 2011). Sin embargo, durante el proceso de capacitación con los entrenadores, a pesar de tener identificado que su rol va más allá del contexto deportivo, manifestaban no tener claridad en cómo lograrlo. Por ello, ser un *adulto significativo* se reforzó constantemente a lo largo de todo el proceso, tanto en la capacitación como en el seguimiento, dando mucha importancia a identificar cómo ellos podían ser más cercanos a sus deportistas.

También, la *integración* de contenidos educativos y deportivos en sus entrenamientos fue algo que a partir de la capacitación y las sesiones de seguimientos señalan haber aprendido e incorporado como parte de su quehacer diario en los entrenamientos, ya que los cuatro entrenadores identifican claramente que cada entrenamiento va enfocado a la enseñanza explícita de un valor o habilidad de vida. De igual manera, fomentar la confianza en sus deportistas y buscar que sean más líderes, relacionado con el *empoderamiento*, es algo que se mencionó durante las entrevistas como aprendizaje, los entrenadores señalan que al inicio hubo rechazo a esta idea ya que se asociaba con ceder el control total del entrenamiento, sin embargo, conforme fueron pasando las sesiones de seguimiento, señalan haber incorporado este pilar y encontrándola beneficiosa para la dinámica de entrenamiento. En específico, el entrenador a cargo de un equipo de mujeres y otro equipo de hombres destacó que fue muy diferente la respuesta de cada equipo, con las mujeres identificó actitudes más de ayuda entre ellas que en el

equipo de los hombres, por lo que consideró fue más sencillo otorgar mayor responsabilidad y liderazgo. Identificar estas diferencias en cuanto al género puede llegar a ser características claves para la implementación de programas con este enfoque, por ello se recomienda tenerlo en cuenta para futuras investigaciones.

Por último, el pilar metodológico y objetivo final de los programas para el desarrollo positivo, la *transferencia*, es nombrada como de los aprendizajes e incorporaciones que todos los entrenadores tuvieron al momento de llevar a cabo sus sesiones de entrenamiento. Sin embargo, todos mencionan que este es un objetivo complejo de lograr por sí solos, ya que consideran que, si no es reforzado en casa por los padres y madres, difícilmente el estímulo que se da en entrenamiento sea suficiente para que el participante pueda lograrlo.

Con relación a las estrategias de enseñanza específicas, los entrenadores identificaron de manera conceptual cuales fueron aquellas que conscientemente modificaron a partir de la capacitación y los seguimientos que llevaron a lo largo del programa. Concretamente, *otorgar oportunidad de liderazgo, analogías de transferencia y dar rol en la evaluación* son las estrategias que ellos mencionan haber aprendido e incorporado, de manera intencionada, durante su enseñanza deportiva. Además, mencionaron haber utilizado previo a la capacitación otras de las estrategias propuestas por el programa, pero sin ser conscientes de la importancia que tenían para el desarrollo positivo o sin identificar con qué frecuencia las empleaban, como son ser un *ejemplo de respeto, el otorgar voz y voto, asignar tareas de gestión, dar oportunidades de éxito y propiciar interacciones positivas*. Sin embargo, se menciona que, a pesar de ya haberlas utilizado previo al programa, a partir del proceso de capacitación y seguimiento lo hacen de manera más intencionada y planeada durante la sesión deportiva.

Aunado a esto, la importancia de la *planificación de la sesión* con base en la propuesta metodológica y la identificación de momentos determinados del entrenamiento para aplicar ciertas estrategias, como la parte inicial para *dar voz y voto* o *fijar expectativas*, así como la parte final para aplicar *analogías de transferencia*, fue una de las dinámicas que se identifican como intencionadas a lo largo del proceso de capacitación y seguimiento con los entrenadores, lo cual fue visto como uno de los aprendizajes más significativos ya que propició tener una mayor organización, rasgo que ha sido mencionado como indispensable para la profesión de entrenador (Cunha *et al.*, 2000; Maestre *et al.*, 2018; Moreno y Del Villar, 2004).

En cuanto a las limitaciones del uso de estrategias, dos de los entrenadores mencionaron no tener claro cómo manejar ciertas situaciones de índole personal de sus deportistas cuando aplicaban algunas estrategias, sobre todo, al momento de provocar reflexiones sobre la transferencia de habilidades a otros contextos y durante los acercamientos individuales con los deportistas. Dado esto, se considera importante tener en cuenta que los entrenadores pueden no tener las herramientas o conocimiento suficiente para tratar ciertas situaciones personales de sus deportistas y será necesario incluir contenidos en la capacitación enfocados a que identifiquen hasta donde pueden involucrarse y cuando deberán canalizar a otro tipo de profesionales al deportista.

Por último, los resultados de la entrevista indican que el proceso de capacitación y seguimiento propició un *crecimiento personal* dado que los entrenadores consideran que lo aprendido durante el programa lo han llevado a otros contextos de su vida, a nivel profesional y personal, dinámica que se puede relacionar con el proceso de transferencia que se busca fomentar en los participantes y se puede explicar con los modelos teóricos que sustentan el

desarrollo positivo, tanto la propuesta del Modelo Ecosistémico de Bronfenbrenner (1976) donde establece que el individuo es influido por los ambientes donde se desenvuelve, creando una especie de adaptación y desarrollo a partir de la dinámica con su entorno; y, con la propuesta de Modelo de Empoderamiento de Rappaport (1977), el cual establece que la potenciación de recursos individuales, grupales o comunitarios influye positivamente en el bienestar y calidad de vida, es decir, el desarrollo de recursos individuales por parte del entrenador ha generado un percepción de mayor capacidad para controlar su propia vida, por ejemplo un entrenador menciona como el programa le ha ayudado a tener más claro los valores que le quiere enseñar a sus hijos y sobrinos, así como la manera de hacerlo.

En conclusión, el proceso de capacitación y seguimiento se consideró adecuado para el aprendizaje, apropiación y aplicación de nuevas metodologías de enseñanza con un enfoque para el desarrollo positivo en entrenadores. En cuanto a la didáctica, se recomienda que las sesiones de capacitación grupal cuenten con diferentes actividades que involucren a todos los entrenadores tales como ejercicios de planificación de sesión de entrenamiento de manera colaborativa o que puedan ver y analizar una sesión de entrenamiento con los diferentes elementos del programa. También, se recomienda que la persona que llevará a cabo la capacitación y seguimiento conozca del deporte o los deportes que serán el medio de enseñanza durante la aplicación del programa, con el fin de ejemplificar de manera más acertada las formas de aplicar las metodologías propuestas por el TPSR. Además, el planteamiento de objetivos individuales con base en los resultados, la retroalimentación, aclaración de dudas y reforzamiento positivo constante a través de seguimientos individuales al entrenador, se muestran como acciones positivas para la apropiación y aplicación de las metodologías de

enseñanza. Por último, realizar ejercicios de planeación de sesión de manera conjunta (entrenador-capacitador) donde se incluyan los diferentes elementos del programa TPSR, haciendo hincapié en respetar la estructura de la sesión e identificar los momentos adecuados para la aplicación de las diez estrategias de enseñanza, es fundamental para su correcta aplicación.

En cuanto a las limitaciones, lo primero que se debe de tener en cuenta es que todo lo discutido con relación a este objetivo es a través de datos generados por auto reportes, los cuales tiene un sesgo de deseabilidad social por lo que, aquello que se menciona como aprendizaje, modificación o incorporación de metodologías siempre será importante cotejarlo con datos de observación para su confirmación, los cuáles en la presente investigación confirman un aumento de uso estadísticamente significativo en cuatro de las diez estrategias. Concretamente, aquellas estrategias en las que hubo cambios positivos son *asignar tareas, oportunidades de liderazgo, rol en la evaluación y analogías de transferencia* las cuales concuerdan con lo mencionado por los entrenadores. Aquellas que no aumentaron son *ejemplo de respeto, fijar expectativas, oportunidad de éxito, interacción social, dar voz y voto y reforzamiento positivo* a pesar de que los entrenadores mencionan ser más conscientes al momento de aplicarlas, en la discusión del objetivo 4 se profundizará de mayor manera en el tema.

Aunado a esto, es importante señalar que los procesos de capacitación grupal y de seguimiento individual se tendrán que estipular dentro de las horas laborales de los entrenadores por parte de la institución ya que acordar horarios fue complejo debido a que los entrenadores tenían más de un trabajo y los horarios fueron limitados. Para futuras intervenciones se tendrá que establecer con mayor claridad las horas de seguimiento, considerando al menos dos sesiones

de seguimiento individualizado al mes por entrenador, y elaborar materiales de apoyo como videos, manuales y plataformas interactivas para reforzar y consolidar el aprendizaje. En cuanto a la evaluación del aprendizaje, se considera pertinente idear algún tipo de cuestionario o herramienta para poder medir el nivel de apropiación conceptual con la propuesta teórica posterior a la capacitación inicial, para identificar que contenidos deberían de ser reforzados durante el proceso de seguimiento individual.

Además, se identifica la necesidad de involucrar a los padres y madres de familia en el programa para que exista mayor respaldo de su parte a los entrenadores al momento de fomentar y reforzar la transferencia, al igual que en otras investigaciones que lo han realizado y han tenido resultados positivos (Santos *et al.*, 2020).

Finalmente, se sugiere tener en cuenta estas consideraciones para los procesos de formación con entrenadores o personas en el ámbito físico-deportivo para la modificación o incorporación de nuevas metodologías de enseñanza. Además, considerar la apertura de canales de diálogo en plataformas virtuales de seguimiento para la aclaración de dudas respecto al proceso de intervención, así como ejercicios de planificación y observación de sesión con pares son acciones que propician una aprendizaje y apropiación de metodologías para la promoción del desarrollo positivo en los deportistas por parte de los entrenadores (Castillo *et al.*, 2015).

Objetivo 4: ¿Existió fidelidad y correspondencia por parte de los entrenadores a la propuesta metodológica TPSR?

El grado de correspondencia y fidelización en el uso de metodologías para el fomento del desarrollo positivo basado en el programa TPSR, se evaluó por medio de la observación a los entrenadores y a través de las entrevistas realizadas a deportistas.

Observación de uso de estrategias

El uso de las nueve estrategias propuestas por el modelo y una extra, *reforzamiento positivo*, fueron evaluadas a través de la herramienta de observación TARE 2.0 elaborada y validada por Escartí *et al.* (2015), la cual mide por intervalos de tiempo la cantidad de veces que es aplicada la estrategia durante entrenamiento, es decir, su frecuencia y por otro lado la calidad, en término de la cualidad en que dicha estrategia se presenta, misma que se mide en una escala de 5 puntos que va de nada a mucho. Los resultados indicaron un aumento significativo del uso de algunas estrategias de enseñanza propuestas en el programa después de las 24 semanas de intervención por parte de los entrenadores y en comparación con el grupo control, resultados similares se encuentran en investigaciones previas con maestros de educación física y otras materias escolares (Camerino *et al.*, 2019; Escartí *et al.*, 2015; Escartí *et al.*, 2018; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2019).

Concretamente, cuatro de las diez estrategias (*asignar tareas, oportunidades de liderazgo, rol en la evaluación y analogías de transferencia*) tuvieron un aumento significativo en el grupo experimental en cuanto a la frecuencia de uso durante el entrenamiento en comparación de la aplicación pre con la post, efecto que no se produjo en el grupo control de entrenadores, de hecho, se muestran cambios significativos entre ambos grupos en los resultados

de la aplicación post, donde se refleja una clara diferencia entre los entrenadores que fueron capacitados y los que no con relación a la aplicación de estas estrategias.

Además, las estrategias *rol en la evaluación* y *analogías de transferencia* mostraron un aumento con relación a la calidad con la que los entrenadores aplicaron la estrategia en el grupo experimental, es decir se mostró mayor cualidad y asertividad al momento de aplicarla, dicho cambio, no se presentó en grupo control. En cuanto a la comparación entre ambos grupos de entrenadores, la estrategia *rol en la evaluación* muestra diferencias significativas en la aplicación post, es decir, la calidad de la estrategia fue mayor en el grupo de entrenadores del grupo experimental en comparación con el grupo control. Con base en estos resultados, se puede determinar que el proceso de capacitación y seguimiento que fue otorgado a los entrenadores del grupo experimental influyó para que existiera correspondencia con la propuesta metodológica del TPSR.

En relación con las otras estrategias, es importante mencionar que, al igual que lo discutido por Camerino *et al.* (2019), algunas de ellas no muestran aumento significativo en la aplicación post, ya que presentaban un alto porcentaje de uso desde la evaluación pre, *ejemplo de respeto* (100%), *fijar expectativas* (>95%), *oportunidad de éxito* (>85%), *interacción social* (>75%) y *reforzamiento positivo* (>85%), por lo cual había menor margen de mejora, sin embargo, se mantuvieron altas en el tiempo a lo largo del programa. Cabe señalar que, dada la naturaleza de las estrategias de enseñanza, la probabilidad de que aparezcan durante la sesión de entrenamiento no es la misma. Es por ello, que se optó por hacer una clasificación en función de la posibilidad de utilización de dichas estrategias, por lo que se denominó estrategias *transversales* a aquellas que pueden ser aplicadas durante gran parte de la sesión de

entrenamiento, como son: *ser ejemplo de respeto, fijar expectativas, dar oportunidades de éxito, fomentar interacciones y reforzamiento positivos*. Así como las *situacionales*, son aquellas que, por sus características y estructura de la sesión deportiva, son aplicadas con menor frecuencia, sin restar su importancia para el cumplimiento de los Pilares Metodológicos del programa, las cuales son: *oportunidades de liderazgo, dar voz y voto, rol en la evaluación y analogías de transferencia*. Así pues, la única estrategia de las denominadas situacionales que no muestra un cambio estadísticamente significativo es la estrategia de *dar voz y voto*, sin embargo, si muestra una tendencia positiva de aumento de uso.

La clasificación de las estrategias con base en su posibilidad de uso se considera una aportación conceptual y metodológica importante al campo debido a que, las diferencias en la frecuencia no deberían de interpretarse como una mala aplicación de las metodologías propuestas por el programa, al contrario, aquellas que se han denominado como situacionales deben ser valoradas por su presencia (no frecuencia) y calidad. Esto quiere decir que, para futuras investigaciones aplicadas donde se tome como referencia el programa TPSR, se recomienda orientar al entrenador a que entienda que la calidad de las estrategias situacionales es determinante para conseguir los objetivos deseados y que, una baja frecuencia, en comparación a las transversales, no es algo negativo.

Con relación a las estrategias situacionales que mostraron cambios, se destacan aquellas enfocadas al desarrollo de habilidades personales como *dar voz y voto, asignar tareas y rol en la evaluación* propician competencias como la responsabilidad, la reflexión, la comunicación y la toma de decisiones las cuales se relacionan con conductas que también mostraron cambios positivos en los deportistas como *expresión de voz y compromiso*. Además, el uso de estas

estrategias se vincula con el fomento de autonomía en los deportistas, la cual es vista como una de las necesidades psicológicas básicas según la Teoría de la Autodeterminación por sus siglas TAD (Deci y Ryan, 2008). Por otro lado, resaltar que el aumento en el uso de la estrategia de *oportunidad de liderazgo* por parte de los entrenadores generó un efecto en el desarrollo de habilidades sociales en los deportistas y en sus acciones de *liderazgo*, confirmándose la relación estrecha que existe entre estas situaciones y oportunidades brindadas por los entrenadores y las conductas que se pueden desarrollar en los deportistas.

En cuanto a la estrategia de *analogías de transferencia*, busca ayudarle al participante a entender como los comportamientos y habilidades que aprende en el deporte pueden ser llevados a otros contextos de vida, lo cual es determinante para los fines del programa, por ello, es de suma importancia que el entrenador sea capaz de explicitar de manera detallada esta posibilidad (Casey, 2016; Holt, 2016; Jones y Lavallo, 2009a; Pierce *et al.*, 2017), así que su aumento en uso y en calidad se considera un acierto en el proceso llevado con los entrenadores, sin embargo, se cree que pudo ser aún mayor la frecuencia de uso.

Percepción de Uso de Estrategias de Enseñanza Según los Deportistas

Los deportistas refieren en las entrevistas que sus entrenadores utilizaron durante el proceso de implementación del programa varias de las estrategias, identificando de manera clara el aumento en el uso de *analogías de transferencia*, refiriendo que su entrenador fomenta y ejemplifica como cada uno de los valores que aprenden en el fútbol, lo pueden replicar y de qué forma en otros ámbitos como el familiar o el escolar. Además, mencionan haber percibido un aumento en el uso de la estrategia *otorgar voz y voto*, indicando que constantemente les preguntaba su opinión sobre la dinámica del entrenamiento y de los partidos.

Además, los deportistas mencionan que sus entrenadores se apropiaron de manera clara de los cinco valores constitutivos del programa (respeto, trabajo en equipo, responsabilidad, disciplina y honestidad) ya que constantemente les recordaban que eran parte de los aprendizajes del entrenamiento, lo cual está relacionado con lo revisado en el marco teórico como características claves para los programas enfocados al desarrollo positivo, la enseñanza explícita de valores como parte del contenido del programa para su transferencia.

A partir de los resultados obtenidos por los diferentes instrumentos, se indica en qué medida los entrenadores se apropiaron de los contenidos y las metodologías propuestas por el TPSR y fueron aplicadas durante el entrenamiento. Se puede identificar que, aquellas metodologías de enseñanza que los entrenadores incorporaron con relación a los Pilares Metodológicos son la *integración* de contenidos educativos en sus entrenamientos, la *transferencia* y el *empoderamiento*. También, el uso de la estructura de la sesión con base en el TPSR y las estrategias *rol en la evaluación* y *analogías de transferencia*. Aunado a esto el aumento en el uso de las otras estrategias situacionales: *asignar tareas*, *oportunidad de liderazgo* y *dar voz y voto*.

Por otro lado, había metodologías propuestas por el TPSR que los entrenadores ya utilizaban previo al inicio del programa como las estrategias transversales y tener una relación cercana con sus deportistas. Finalmente, existieron características propias de la institución y del perfil de los entrenadores que impiden una fidelización total con la propuesta metodológica, como es la constante participación en torneos y competiciones. Es importante mencionar que, no se evaluó como tal el uso de las metodologías de enseñanza por parte de los entrenadores en competencia debido a que no se aplicó el instrumento de observación, sin embargo, se cree que

estas actividades provocan una disminución en la aplicación de ciertas estrategias de enseñanza. Será importante para futuras investigaciones evaluar a los entrenadores durante actividades competitivas y considerar la adaptación del programa a la dinámica de competencia, ya que se considera que existen varios elementos que pueden utilizarse, como la estructura de sesión y las estrategias situacionales, pero habría que identificar la mejor manera de hacerlo sin interferir con los intereses de la institución.

Es importante destacar que los datos que se han tomado en cuenta para validar la fidelización del programa no han sido por auto-reportes de los entrenadores, lo cual beneficia la validez de los resultados. Además, cabe señalar que los resultados de observación y lo mencionado por deportistas confirma lo revisado en el objetivo 3, donde los entrenadores mencionan, por medio de las entrevistas, haber modificado su uso de estrategias a partir de la capacitación y seguimiento lo que genera validez convergente.

Respecto al proceso de incorporación de nuevas metodologías, es importante destacar que en un inicio los entrenadores consideraban que aplicar ciertas estrategias situacionales, como *el rol en la evaluación o dar voz y voto*, así como dar tiempo a las diferentes etapas de la sesión podía conllevar mucho tiempo y eso ocasionaría dedicar menos tiempo a los ejercicios técnicos-tácticos del entrenamiento, lo cual era visto como algo negativo y perjudicial para el rendimiento de sus deportistas. Al pasar las semanas, los entrenadores reflejaron que, a partir del uso de las estrategias del programa, se sentían con mayor control de grupo y supieron aprovechar más el tiempo gracias a la planeación de sesión, por lo que consideraron que tenían menos tiempo inactivo y lograron elevar el rendimiento deportivo de sus deportistas. A pesar de esto, los resultados indican que se puede aplicar de manera más frecuente y con mayor calidad la

estrategia de *dar voz y voto*, por lo cual se considera un área de oportunidad para futuras aplicaciones del programa.

Tomando en cuenta que para evaluar la fidelización del programa TPSR se tomó como referencia el uso de las nueve estrategias de enseñanza, más la que se agregó para este programa (*reforzamiento positivo*), se considera que los entrenadores aplicaron con una alta frecuencia desde la medición pre el 50% de ellas, las identificadas como estrategias transversales. En cuanto a las estrategias situacionales, las cuales equivalen el otro 50% de las estrategias, los resultados indican que cuatro de cinco estrategias, es decir el 40% mostraron un aumento significativo en su uso después de la capacitación y solo un 10% no muestra cambios. Por ello, se considera que el programa influyó en el aumento del 40% de las estrategias propuestas por el programa.

En cuanto a los datos cualitativos, se puede dar cuenta que a pesar de que no se vieron cambios en la estrategia de *dar voz y voto* en los datos de observación, los deportistas si refieren haber notado un aumento en el uso. Así pues, se considera que lo identificado en las entrevistas, a pesar de no coincidir en todo con los resultados de observación, ayudan a conocer la percepción que tiene los deportistas acerca de lo realizado por el entrenador y posibles mejoras en cuanto a la calidad del uso de la estrategia que la aplicación de la herramienta de observación no detectó.

Finalmente, se considera importante destacar como aportación conceptual y metodológica la clasificación realizada a las estrategias de enseñanza en cuanto a su posibilidad de uso. Además, a nivel metodológico la importancia de tener un proceso de seguimiento por parte de la persona experta del programa para aclarar dudas que vayan surgiendo en relación con la experiencia de aplicación y reforzar el uso de las estrategias, en especial las situacionales;

tomando en cuenta que, la incorporación de nuevas estrategias y mejoras en la planeación de la sesión es un proceso gradual el cual requiere acompañamiento de personas que conozcan del programa y del deporte o actividad física que se utiliza para su implementación, a lo largo de un tiempo considerable, misma observación realizada por investigaciones previas (García-Calvo *et al.*, 2016; Tessier *et al.*, 2010).

Por último, con base en las limitaciones del presente estudio se recomienda para futuras investigaciones aplicadas en contexto deportivo extracurricular con dinámicas competitivas, poder evaluar la fidelización del entrenador con el programa TPSR durante los partidos para identificar su correspondencia con la propuesta teórica.

Objetivo 5: Consideraciones sobre los resultados de la transferencia de habilidades aprendidas en contexto deportivo a otros contextos de vida de los participantes

La transferencia de habilidades a otros contextos de vida es el principal objetivo de los programas enfocados al desarrollo positivo, sin embargo, también es la variable más compleja de medir cuando se lleva a cabo en un contexto deportivo extracurricular (Casey, 2014; Hayden *et al.*, 2012; Holt, 2016; Jones y Lavallee, 2009a; Weiss *et al.*, 2014), debido a las diferentes variables que influyen en la conducta del participante, externas al programa deportivo y aún más en un periodo de pandemia. Por ello, se implementaron diferentes medios para lograr evaluar esta variable.

El primero de ellos fue a través de un cuestionario elaborado para fines de la presente investigación, en donde se buscó conocer la percepción de valores en la dinámica del hogar por parte de los deportistas. Por ello, se utilizó el mismo cuestionario, pero adaptado a la percepción del deportista y a la percepción que los padres o madres tienen de sus hijos en casa, en cuanto a

su conducta con valores. Los resultados indican un aumento significativo de la percepción de conductas relacionadas con valores, por parte de los deportistas del Grupo Experimental en cuanto a la medición pre con el post, dinámica que no se presentó en el Grupo Control, a pesar de partir con una misma línea base en la evaluación pre en ambos grupos. Además, el cuestionario medía de manera específica cada uno de los valores que se fomentaron a lo largo de las 24 semanas de intervención, los resultados indican que los cinco valores tuvieron un aumento significativo, en donde la disciplina y el trabajo en equipo fueron los que tuvieron mayor tamaño del efecto. Sin embargo, los padres y madres de familia no reportan un cambio significativo en las conductas de sus hijos después de terminado el programa, de hecho, tanto en los resultados de la medición pre como en la medición post, existe una diferencia significativa menor en cuanto a lo que perciben los padres y madres en sus hijos, que lo que reportan sus hijos. La diferencia en la percepción de los padres y madres con sus hijos se puede deber a diferentes factores, pero uno considerable es el sesgo de deseabilidad social y que es visto a menudo en las mediciones que emplean auto reportes.

Por otro, las entrevistas empleadas para conocer aquellos aprendizajes más significativos en los deportistas a través de su participación en el programa, mencionan haber aprendido tanto habilidades personales como sociales durante el entrenamiento las cuales son llevadas a otros contextos de vida, resultados similares a los reportados en investigaciones utilizando este mismo método de medición en contexto deportivo extracurricular, se encuentran en (Bean *et al.*, 2015; Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Hayden *et al.*, 2012; Lee y Martinek, 2009, 2012; Walsh, 2008; Walsh *et al.*, 2010). Esta percepción de aprendizaje de habilidades y aplicada en otros

contextos es probable que haya sido efecto del aumento del uso y de la calidad de la estrategia de enseñanza *analogías de transferencia* por parte de los entrenadores.

Finalmente, con la intención de conocer la percepción de alguien más, cercano al deportista, y disminuir el sesgo que se genera por el auto reporte, las entrevistas empleadas a los padres y madres de familia confirman el desarrollo de habilidades personales y sociales en sus hijos a partir de su participación en el programa. Específicamente, aquellas habilidades que coinciden tanto deportistas como los padres y madres son el desarrollo de: la responsabilidad, la disciplina y el autocontrol a nivel personal, así como el trabajo en equipo y el respeto a nivel social a partir de su práctica deportiva en el programa. Así pues, se considera que lo reportado por los papás y mamás probablemente sea más preciso que el realizado por los deportistas de sí mismos.

Estos resultados ayudan a identificar aquellas habilidades o valores que posiblemente se hayan desarrollado y transferido al contexto del hogar a partir del programa de intervención, sin embargo, no se puede confirmar debido a que siguen siendo resultados a nivel subjetivo y con sesgo que se da por la deseabilidad social, lo que da poca validez. Por ello, mejorar o utilizar métodos de medición objetivos para dar cuenta de la transferencia es una de las principales áreas de mejora del presente trabajo, al igual que en trabajos previos (Baptista *et al.*, 2020; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020). Se sugiere identificar variables conductuales observables en contextos determinados, externos al deporte y herramientas validadas para evaluarlas, y así, poder tener una mayor rigurosidad metodológica al momento de comprobar la transferencia. Además, se considera pertinente incluir a los padres y madres de familia como aliados en el proceso de

fomento de los valores durante el tiempo del programa para poder reforzar las conductas esperadas en otros contextos.

Aportaciones Teóricas

Los resultados y conclusiones obtenidas en la presente investigación aportan información relevante a nivel teórico para futuras intervenciones enfocadas al desarrollo positivo mediante actividades físico-deportivas, y en específico, utilizando el programa TPSR. Tomando en cuenta el marco teórico que da sustento al presente trabajo, se destaca los cuatro factores determinantes para el éxito de programas para el desarrollo positivo, los cuales son el clima del programa, el contenido del programa, la búsqueda de la transferencia y dirigido por un adulto significativo. Dichas claves se asocian con la Teoría de la Autodeterminación (TAD) propuesta por Deci y Ryan (1985) es decir, se relaciona la motivación de las personas para mantenerse en la actividad y sentirse capaz de realizarla con un clima del programa orientado a la tarea, así como la satisfacción de las necesidades básicas de competencia, autonomía y relación (Deci y Ryan, 2008 citado por Shen et al., 2022). Así pues, las estrategias del programa se pueden vincular de manera directa con estas necesidades básicas, como la satisfacción de autonomía a través de las estrategias *dar voz y voto, asignar tareas de gestión y rol en la evaluación*; la satisfacción del sentido de competencia a través de las estrategias *establecimiento de expectativas y oportunidad de éxito*, así como el *reforzamiento positivo*; y, por último, la necesidad de relación o apoyo social a través de las estrategias de *fomento de interacciones positivas, ejemplo de respeto y liderazgo*.

Además, se asocia con el Pilar Metodológico propuesto por Hellison (2011), en el que se menciona la importancia que tiene la relación cercana que se establezca entre entrenador o

entrenadora con las personas participantes para el éxito del programa, es decir, la autodeterminación de la persona participantes se ve fuertemente beneficiada por la propuesta metodológica del programa TPSR.

Por último, la revisión teórica sugería distintas variables asociadas con el perfil del entrenador exitoso a nivel deportivo, pero poco se habla de los rasgos que predicen éxito en cuanto al desarrollo de habilidades para la vida resultado de una fidelización con las metodologías de enseñanza para estos fines, con base en los resultados de la presente investigación se puede dar indicios de la importancia de la empatía y la formación para que esto suceda.

Aportaciones metodológicas

La metodología empleada en la presente investigación, utilizando diferentes herramientas de medición y aplicándolas a varios actores (Deportistas, Entrenadores y Padres o Madres) para comprobar la efectividad de las metodologías del TPSR en un programa con una duración mayor a los seis meses, se considerado un trabajo que cumple con las recomendaciones otorgadas en investigaciones previas orientadas a los mismos fines (Baptista et al., 2020; Sánchez-Alcaraz et al., 2020; Shen et al., 2022). También, se destaca la importancia del cuidado de la rigurosidad empleada durante la medición y análisis de los resultados, utilizando programas especializados para ello. Dichas acciones contribuyeron a la identificación de las categorías otorgadas a las estrategias de enseñanza (transversales y situacionales), así como indicios de aquellos rasgos de la persona encargada del entrenamiento o clase, es decir, la mediadora del aprendizaje (entrenador o entrenadora) puede predecir una mayor fidelización.

Con relación a la implementación, tomar en cuenta lo propuesto Petitpas y colaboradores (2005) y Holt (2016) respecto a las recomendaciones en el cuidado de la implementación y evaluación a lo largo de todo el proceso de intervención, otorgando especial cuidado y atención al seguimiento continuo a los entrenadores, ayudándoles a establecer expectativas y objetivos de mejora a partir de sus propios resultados, dinámica similar a lo propuesto por el programa PAPE (Cruz et al., 2010). Además, la importancia que se le dio al reforzamiento del uso de la estrategia de enseñanza relacionada con el fomento de la transferencia (analogías de transferencia), en donde se solicitó a los entrenadores mencionar de manera explícita a sus deportistas como lo aprendido durante entrenamiento podría ser llevado a otros contextos de vida, tomando como referencia lo sugerido por Casey (2014).

Aportaciones Prácticas

La experiencia de aplicación del programa en contexto mexicano por medio de entrenamientos de fútbol en edades juveniles aporta información relevante sobre la alta adaptabilidad del TPSR, destacando que, a pesar de haberse llevado en un entorno competitivo mostró ser eficaz en el desarrollo de habilidades personales y sociales durante entrenamiento. Además, la medición de conductas a través de la observación de entrenadores aporta información relevante sobre la frecuencia y calidad de uso de estrategias, identificando aquellas que podrían ser enseñadas y reforzadas de manera más particular como son *las analogías de transferencia, dar rol en la evaluación y oportunidad de liderazgo*. Para ello, se identifica el modelaje y la sesión práctica como una buena manera de enseñar, incentivar y reforzar el uso de estas metodologías.

Consideraciones Generales

El planteamiento metodológico de la investigación fue establecido y aplicado con un enfoque mixto debido a que el deporte se caracteriza por tener dinámicas complejas que requieren evaluarlo desde una visión cuantitativa y cualitativa para su comprensión (Creswell, 2016; Del Villar, 1993; Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Además, es una de las principales sugerencias en investigaciones que han utilizado el programa TPSR para el desarrollo de habilidades de vida a través del deporte (Baptista *et al.*, 2020; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020). También, el diseño cuasiexperimental y la evaluación de diferentes actores involucrados en la dinámica del programa otorgó información importante para conocer los efectos de este, dando mayor validez y confiabilidad a la investigación. Por ello, para poder comprender los resultados de cada uno de los objetivos es necesario entender la implicación que existe entre las distintas variables evaluadas en las diferentes personas involucradas y la relación que existe entre ellos.

Para iniciar, el diseño del programa el cual contó con varias etapas y en el que se cuidó de manera considerable el tiempo de la capacitación y el seguimiento a entrenadores a lo largo de las 24 semanas de intervención, así como que los contenidos teóricos y prácticos cumplieran con las variables determinantes para el éxito del programa enfocado al desarrollo de habilidades de vida, los cuales son el *clima del programa* llevado en un ambiente seguro y con un enfoque motivacional hacia la tarea, el *contenido del programa* planificado para que incluya contenidos deportivos y de enseñanza de habilidades de vida, ser llevado por un *adulto significativo* con la intención de que pueda tener una relación cercana con los participantes; y, por último, la enseñanza explícita de la *transferencia* de las habilidades de vida aprendidas durante su práctica deportiva a otros contextos de vida. Dichas características fueron tomadas como base para el

diseño del programa, por lo que se debe tener presente para comprender los resultados obtenidos en los diferentes objetivos.

Dentro de los cambios que hubo como efecto del programa, las conductas de responsabilidad de los deportistas y en la percepción tanto de la responsabilidad personal y social durante el entrenamiento, la percepción de satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y apoyo social, así como la conducta prosocial a nivel cuantitativo; y, los aprendizajes significativos de habilidades de vida se pueden entender como efecto de lo realizado por los entrenadores.

Existen conductas que los deportistas mostraron un aumento significativo, tanto en frecuencia como en número de participantes, que están relacionadas con estrategias concretas de entrenadores que las propician, como por ejemplo la conducta de *liderazgo* en deportistas que, a su vez, los resultados de observación también muestran un aumento significativo en la aplicación de la estrategia *otorgar liderazgo* por parte del entrenador. Además, esta misma estrategia pudo haber influido en la conducta de los deportistas relacionada con *animar a otros*, la cual también tiene un aumento significativo tanto en frecuencia como en cantidad de deportistas, esto debido a que el deportista asume un rol en el que se propicia que él otorgue el reforzamiento positivo a sus compañeros. De igual manera, el aumento de la frecuencia de la conducta *expresión de voz* por parte de los deportistas puede deberse a que el entrenador aumentó la frecuencia y la calidad del uso de la estrategia *rol en la evaluación*, así como una mejora (no significativa) en *otorgar voz y voto*. Por otro lado, la conducta de *compromiso* y el aumento en la percepción de la satisfacción de las necesidades básicas para el desarrollo de una conducta más autodeterminada en los deportistas, se puede ver influenciado por el alto porcentaje de uso de las estrategias como: *ser*

un ejemplo de respeto, fijar expectativas, fomentar interacciones sociales positivas, reforzamiento positivo por parte del entrenador, además de las estrategias *asignar tarea*, la cual también tuvo un aumento significativo. Por último, la estrategia de *analogías de transferencia*, la cual tuvo un aumento tanto en calidad como en frecuencia de uso por parte del entrenador, pudo haber influido de manera directa en los resultados del objetivo que busca comprobar las habilidades aprendidas en el ámbito deportivo y puestas en práctica en otros contextos de vida, tal como los resultados de la herramienta de percepción y la entrevista aplicada a los deportistas lo indican. Además, los resultados de las entrevistas realizadas a los padres y madres lo confirman.

La relación de las estrategias que empleó el entrenador y los cambios en las conductas y la percepción que tuvieron los deportistas sobre su comportamiento fue la dinámica principal que se buscó propiciar a través del diseño del programa, el cual contó con los elementos sugeridos por Petitpas *et al.* (2005) en cuanto a la implementación y evaluación para cumplir con los objetivos del desarrollo positivo, como fueron la elección del lugar, la preparación y capacitación de los entrenadores, la supervisión y formación permanente, en cuanto a la aplicación, además de tener una evaluación continua antes, durante y una vez finalizado el programa.

Por otro lado, se considera determinante la triangulación de resultados para dar cuenta de los efectos del programa y disminuir los sesgos relacionados con la deseabilidad social en los auto reportes, otorgando validez convergente. Por ello, contar con resultados de los deportistas, entrenadores, así como los padres y madres de los deportistas ayuda a confirmar los resultados del programa. Aunado a esto, haber obtenido resultados de observación de conductas tanto de deportistas, como de entrenadores evaluados por personas externas al programa, al igual que el

criterio de confirmabilidad en las entrevistas donde personas externas confirmaron las categorías identificadas, abonando al criterio de rigurosidad metodológica, el cual no queda del todo claro en muchos de las investigaciones previas enfocadas a este tema aplicado en contexto extracurricular (Baptista *et al.*, 2020).

También, se considera un acierto para la rigurosidad de la investigación haber incluido grupo control de deportistas y de entrenadores, lo cual ayudó a validar los efectos que tuvo en programa en los deportistas y entrenadores, mostrando diferencias con relación al grupo experimental, dicha inclusión no es algo que se realice con frecuencia en investigaciones aplicadas que tomen como referencia el TPSR (Baptista *et al.*, 2020; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020).

Finalmente, los resultados encontrados dan cuenta de los efectos del programa en los deportistas, mostrando aumento en conductas y mayor percepción de habilidades o valores a nivel personal y social. También, se puede identificar aquellas actividades y acciones que se consideraron apropiadas para la mejora o incorporación de la aplicación de las metodologías de enseñanza propuestas por el programa TPSR por parte de los entrenadores, así como la fidelización que tuvieron durante sus entrenamientos. Por otro lado, la transferencia de habilidades de vida de los deportistas a otros contextos es un variable que, a pesar de no mostrar cambios a nivel de percepción de los padres y madres a través del instrumento, las entrevistas dan cuenta de su logro describiendo situaciones concretas en las que se percibe, tanto el deportista a sí mismo como el padre o la madre, transfiriendo lo aprendido a otros escenarios. Sin embargo, se considera una de las principales áreas de oportunidad debido que los cambios que se identifican son a nivel subjetivo, por ello dar cuenta del aumento de esta variable a nivel

cuantitativo con la intención de tener mayor validez es una línea por trabajar para futuras intervenciones. Además, identificar el perfil del entrenador idóneo para la enseñanza de habilidades de vida a través de la correlación del uso de las metodologías propuestas por el TPSR y los rasgos o características del entrenador sigue siendo un tema por desarrollar con mayor precisión para su determinación. Por último, la evaluación de los efectos del programa tanto a deportistas como a entrenadores en el tiempo para conocer si los cambios inmediatos generados se mantienen, además de poder determinar la cantidad de sesiones de capacitación, seguimiento y aplicación podrían predecir un mantenimiento de la conducta en el tiempo, se consideran líneas de investigación para futuros trabajos que tengan un enfoque para el desarrollo positivo a través del deporte y de la actividad física.

Conclusiones

Los resultados de la presente investigación confirman que los futbolistas que han participado en el programa deportivo enfocado al desarrollo positivo el cual ha tomado como referencia metodológica el programa TPSR, han mostrado y percibido aprendizajes de habilidades o valores intra e inter personales a fines a los propósitos del desarrollo positivo a través del deporte. Además, han identificado habilidades interpersonales como el respeto y el trabajo en equipo, así como habilidades intrapersonales como la responsabilidad y la disciplina transferidas a otros contextos, la escuela y el hogar. Dichos resultados han sido comprobados en contexto mexicano, lo cual es relevante debido a que no se contaba con investigaciones previas en este país, ni en América Latina. Además, se destaca que el desarrollo del programa haya sido mediante el fútbol y en temporada competitiva, ya que pocas investigaciones basadas en el TPSR

se llevan a cabo en contexto competitivo (Baptista *et al.*, 2020; Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2020; Shen *et al.*, 2022).

El uso de un diseño de investigación mixto, donde se cuidaron los parámetros de rigurosidad y validez al contar con observadores doble ciego, grupo control, uso de herramientas validadas y la aplicación del criterio de confirmabilidad para el análisis de los datos cualitativos, dan cuenta de manera más específica y detallada de los efectos del programa. Además, se evaluó a deportistas, entrenadores, así como padres y madres de familia para identificar de los efectos del programa en el contexto de aplicación y otros contextos, con la intención de conocer la transferencia de habilidades de vida haciendo una triangulación de resultados para la confiabilidad y validez. Sin embargo, se identifica que este tipo de diseños tiene implicaciones en términos de tiempo de medición y recursos necesarios para su análisis, como el tiempo que conllevan las grabaciones de entrenamiento, tomando en cuenta las condiciones meteorológicas y los recursos tecnológicos que debes de tener, la programación de las entrevistas con las diferentes personas implicadas, entre otras cosas que se deben de considerar al momento de planificar la intervención.

Se considera importante resaltar que, pocas investigaciones realizadas en ámbito de deportivo basadas en el TPSR han implementado herramientas de observación para medir cambios conductuales de los deportistas, solo lo realizado por Camerino *et al.* (2019), Escartí *et al.* (2010) y, Hellison y Wright (2003), por lo cual se considera que los presentes resultados pueden ser una aportación importante al campo para la comprobación de los efectos del programa en poblaciones juveniles a través del deporte y en específico del futbol en nuestro país, tomando en cuenta que se hizo con una muestra considerable de participantes y teniendo un

grupo control. Además, el uso de la herramienta TARE 2.0 para medir el uso y la calidad de las estrategias de enseñanza del entrenador, aportó información relevante sobre la probabilidad de uso de las estrategias de acuerdo con las dinámicas de entrenamiento y la estructura de sesión, lo cual se tomó en cuenta para la clasificación conceptual de las estrategias de enseñanza como transversales y situacionales, aportación conceptual y metodológica de la presente investigación. Además, los datos conductuales ponen en manifiesto el rol del entrenador como mediador de la enseñanza y los efectos que tiene en los participantes durante los entrenamientos y fuera de ellos. Esto debido a que, la fidelización en el uso de las estrategias del programa se vinculó con los cambios conductuales, la percepción y la asociación de aprendizajes en los deportistas, lo cual se confirma con la diferencia con el grupo control.

En cuanto al diseño del programa enfocado al desarrollo de habilidades de vida tomando como base metodológica el programa de Responsabilidad Personal y Social propuesto por Hellison (2003), aplicado durante 24 semanas en un contexto deportivo competitivo utilizando el fútbol como medio de enseñanza en población juvenil mexicana, se considera apropiado, destacando como aspecto clave el tiempo de capacitación y seguimiento otorgado a los entrenadores para que estos pudieran apropiarse de las metodologías del programa.

También, en el proceso de construcción fueron tomadas en cuenta las bases teóricas de la Psicología Positiva, los Modelos Sistémicos para el desarrollo positivo y las variables determinantes propuesta por investigaciones previas para éxito de estos programas (Baptistas *et al* 2020; Casey, 2016; Catalano *et al.*, 2004; García-Calvo *et al.*, 2016; Hastie *et al.*, 2011; Pertegal *et al.*, 2010; Petitpas *et al.*, 2005; Roth y Brooks-Gunn, 2003; Sánchez-Alcaraz *et al*; 2020; Shen *et al.*, 2022).

Aunado a esto, la identificación del nivel de empatía y de la formación del entrenador como características que se relacionan con el uso de las estrategias propuestas por el programa, proyectando así indicios de lo que podría ser el perfil idóneo para personas que estén al frente de programas o proyectos enfocados al desarrollo de habilidades para la vida utilizando el TPSR es una aportación que, si bien hacen falta estudios más robustos para su confirmación, puede llegar a ser relevante para el campo.

En cuanto a las limitaciones identificadas con relación a los efectos de programa, existen conductas relacionadas con la ayuda, tanto pedir como dar, que no muestran cambios en el Grupo Experimental una vez finalizada la intervención, a pesar de que tanto los cuestionarios como en las entrevistas se identifica un aumento de habilidades interpersonales, por lo cual se considera importante reforzar con los entrenadores la importancia de propiciar actividades que puedan fomentar estas conductas, así como el reforzamiento explícito de la importancia que tiene estas acciones sin importar los periodos competitivos, ya que en nuestro contexto cultural no se fomentan este tipo de comportamientos, particularmente en hombres y en un deporte tan popular como el fútbol. Además, considerar en el diseño del programa la implicación de los padres y madres de familia para que exista un mayor entendimiento entre ellos y la institución, así como mayor reforzamiento de los contenidos vistos en entrenamiento por parte del entrenador en casa. También, la muestra reducida de entrenadores capacitados y su homogeneidad no permitió identificar características concretas como el tipo de personalidad o las fortalezas humanas más apropiadas para la aplicación de programas con estas características. Por último, poder contar con mediciones más confiables de la transferencia de habilidades a otros contextos, como pueden ser conductas observables en casa o escuela, aportando así más información sobre lo que sucede con el participante en otros contextos, también llamados nichos ecológicos, tomando como

referencia lo propuesto por el modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 1995), así como el tiempo que se mantienen dichos comportamientos.

Finalmente, los resultados obtenidos en la presente investigación pretenden contribuir al estado del conocimiento sobre el tema, sobre todo, en países como México donde no se cuenta con una investigación previa de los efectos del programa TPSR para el desarrollo positivo a través del deporte, en específico por medio del fútbol.

REFERENCIAS

- Aguado, R. M., Garzarán, A. P., y Fernández, J. M. G. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 276-284.
- Allen, G. (2013). From the sports hall into the classroom: Learning life skills through sport [Thesis, Brunel University School of Sport and Education PhD Theses].
<http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/8512>
- Angelloti, G (2010). El estudio del fútbol ¿Un ámbito periférico para la antropología en México? *Antropología Experimental*, (10). Recuperado de
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1949>
- Arias, A. V., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Pérez, J. C. N., Pineda, J. A. G., y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas psychologica*, 9(1), 109-121. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.pmdv>
- ATLAS.ti (2021). *ATLAS.ti* (Versión 9.1.6) [Software]. Scientific Software Development GmbH.
<https://atlasti.com/es>
- Ayala-Zuluaga, C. F., Aguirre-Loaiza, H. H., y Ramos-Bermúdez, S. (2015). Formación académica y experiencia deportiva de los entrenadores suramericanos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(4), 367–375. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.09.001>
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 197-207. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020637005.pdf>
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., y Mayo, C. (2004). Situational and dispositional goals as predictor of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach rating among elite female handball team. *Psychology of Sport and Exercise*. (3) (4), 293–308. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00025-5](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00025-5)
- Baptista, C., Corte-Real, N., Regueiras, L., Seo, G., Hemphill, M., Pereira, A., Dias, C., Martinek, T., y Fonseca, A. (2020). Teaching personal and social responsibility after school: A systematic review. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.6018/cpd.346851>

- Barbosa-Luna, A. E., Tristán, J. L., Tomás, I., González, A., & López-Walle, J. M. (2017). Climas motivacionales, motivación autodeterminada, afectos y burnout en deportistas: Enfoque multinivel. *Acción Psicológica*, 14(1), 105-118. <https://doi.org/10.5944/ap.14.1.19266>
- Barrero, J. A. M Valenzuela, A. V y Belando, N. (2017). El modelo de responsabilidad personal y social. Variables de estudio asociadas a su implementación. *EmásF: revista digital de educación física*, (49), 60-77. Recuperado de https://emasf.webcindario.com/El_modelo_de_responsabilidad_personal_y_social_variables_de_estudio_asociadas_a_su_implementacion.pdf
- Beale, A. K. (2012). Fulfilling the promise of making a difference: Creating guards of life with tpsr. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 6(3). <https://doi.org/10.25035/ijare.06.03.09>
- Bean, C. N., Forneris, T y Fortier, M. (2015). Girls just wanna have fun: Understanding perceptions of effective strategies and outcomes in a female youth-driven physical activity-based life skills programme. *Journal of Sport for Development*, 3(4), 28-40. Recuperado de <https://jsfd.org/2015/09/20/girls-just-wanna-have-fun-understanding-perceptions-of-effective-strategies-and-outcomes-in-a-female-youth-driven-physical-activity-based-life-skills-programme/>
- Beaudoin, S., Brunelle, J.-P., & Spallanzani, C. (2015). The journey of two physical education and health teachers in learning to teach personal and social responsibility. *Revue PhénEPS / PHEnex Journal*, 7(2). <https://ojs.acadiiau.ca/index.php/phenex/article/view/1515>
- Belando, M., Ferriz-Morell, R., y Moreno, J.A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 8 (29), 202-222. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/710/71024532003.pdf>
- Beregüí Gil, R., & Garcés de los Fayos Ruiz, E. J. (2007). VALORES EN EL DEPORTE ESCOLAR: ESTUDIO CON PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 89–104. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/54621>
- Blázquez Sánchez, D., & Barrachina Peris, J. (2017). Métodos de enseñanza en educación física: Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias (2 ed). INDE.

- Borenstein, J., Bird, S. J., Heitman, E., Litewka, S., Bell., B. A., Cushman, R., Vasegird, D., Phillips, T., Shamoo, A., Roig, M., Hamill, T. A., Braunschweiger, P., Lake-Bullock, H. y Elliot, M. M. (2021). Researchers (RCR). *CITI Program*. <https://www.citiprogram.org>.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 78(2), 1-37. <https://doi.org/10.1177/016146817607800201>
- Bronfenbrenner, U. (1987). La cambiante ecología de la infancia. Implicaciones en el terreno de la ciencia y de la acción. *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*, 44-56.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619–647). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10176-018>
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3–28). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10317-001>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. sage.
- Buckle, M., & Walsh, D. (2013). Teaching responsibility to gang-affiliated youths. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(2), 53-58. doi:10.1080/07303084.2013.757193
- Buelga, S. (2007). El empowerment: la potenciación del bienestar desde la psicología comunitaria. En M. Gil (Dir), *Psicología Social y Bienestar: una aproximación interdisciplinar* (pp.154-173).
- Caballero, P. (2014). El desarrollo positivo y las actividades físicas e n el medio natural. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*. 45, 42-52. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pablo-Caballero-3/publication/297722320_El_desarrollo_positivo_y_las_actividades_fisicas_en_el_medio_natural/links/56e1689308ae4bb9771ad7ec/El-desarrollo-positivo-y-las-actividades-fisicas-en-el-medio-natural.pdf

- Caballero, P. (2015a). Percepción del alumnado de formación profesional sobre los efectos de un programa de desarrollo positivo (modelo de responsabilidad de Hellison). *Journal of Sport and Health Research*. 7(2),113-126. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/68984/Percepción%20del%20alumnado%20de%20formación%20profesional%20sobre%20los%20efectos%20de%20un%20programa%20de%20desarrollo%20positivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caballero, P. (2015b). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15 (2), 179-19. <https://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000200020>
- Caballero, P., Delgado, M. A., y Escartí, A. (2013). Analysis of Teaching Personas and Social Responsibility model-base programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport y Exercise*. 8(2) <https://doi.org/10.4100/jhse.2012.82.10>
- 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. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277986777_DISENO_DE_UN_PROGRAMA_DE_DESARROLLO_POSITIVO_A_TRAVES_DE_LA_ACTIVIDAD_FISICA_EN_EL_MEDIO_NATURAL_DESIGN_OF_A_POSITIVE_DEVELOPMENT_PROGRAM_THROUGH_OUTDOOR_ACTIVITIES
- Camerino, O., Valero-Valenzuela, A., Prat Q., Manzano Sánchez, D., y Castañer, M. (2019). Optimizing Education: A Mixed Methods Approach Oriented to Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR). *Frontiers in Psychology*, 10, 1439. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01439
- Camiré, M., Forneris, T., Trudel, P., & Bernard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2(2), 92-99. <https://doi.org/10.1080/21520704.2011.584246>
- Camiré, M., Trudel, P., y Forneris, T. (2009). High school athletes' perspectives on support, communication, negotiation and life skill development. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(1), 72-88. <https://doi.org/10.1080/19398440802673275>

- Camiré, M., Trudel, P., y Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The sport psychologist*, 26(2), 243-260. <https://doi.org/10.1123/tsp.26.2.243>
- Caprara, G. V., and Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *Eur. J. Personal.* 7, 19–36. doi: 10.1002/per.2410070103
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Otero, L., y Monsalvo, E. (2017). Program to promote personal and social responsibility in the secondary classroom. *Frontiers in Psychology*, 8, 809. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00809>
- Carreras Duai gües, J., y Giménez Fuentes-Guerra, J. (2010). Metodología de enseñanza utilizada en la enseñanza del tenis durante la etapa de iniciación. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (18), 60-65. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34654/18765>
- Carreres, F. (2014). *Efectos, en los adolescentes, de un programa de responsabilidad personal y social a través del deporte extraescolar*. [Tesis de doctorado no publicada] Universidad de Alicante. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/37220/1/tesis_federico_carreres_posada.pdf
- Carreres, F., Escartí, A., Cortell-Tormo, J. M., Fuster-Lloret, V., y Andreu-Cabrera, E. (2012). The relationship between out-of-school sport participation and positive youth development. *Journal of Human Sport and Exercise*, 7(3), 671–683. <https://doi.org/10.4100/jhse.2012.73.07>
- Carreres-Ponsada, F., Escartí, A., Jimenez-Olmedo, J. M., y 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>
- Carrillo, C. M. S., Moreno, P. J. F., López, M. P. P., Figueroa, J. A. G., y Murua, J. A. H. (2016). Formación y conocimientos del entrenador mexicano universitario. *Revista Mexicana De Investigación En Cultura Física Y Deporte*, 7(9), 187-201.
- Casares, R. y Vila, I. (2009). *Educación y sociedad: una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Horsori.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>

- Castillo, I., Ramis, Y., Cruz, J., y Balaguer, I. (2015). Formación de entrenadores de fútbol base en el proyecto PAPA. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 131-138. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235139639015.pdf>
- Castillo-Jiménez, N., López-Walle, J. M., Tomás, I., y Balaguer, I. (2017). Relación del clima empowering con la motivación autodeterminada a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. *Revista de psicología del deporte*, 26(3). 33-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235152046007.pdf>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., y Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591(1), 98-124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>
- Cecchini, J. A. Montero, J y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el autocontrol. *Psicothema*, 15(4). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715417>
- Cecchini, J. A., Losa, J. F., González, C., y Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de educación*, 346, 167-186 Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28214353_Repercusiones_del_Programa_Delfos_de_educacion_en_valores_a_traves_del_deporte_en_jovenes_escolares
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., y Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203–211. <https://doi.org/10.1080/17461390701718497>
- Chadwick, G. L. (2021). Institutional/Signatory Official: Human Subject Research. *CITI Program*. <https://www.citiprogram.org>.
- Chelladurai, P. y Haggerty, T. R. (1978). A normative model of decision styles in coaching. *Athletic Administration*, 13, 6-9.

- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small-and medium-sized firms. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 15(1), 73-85. <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>
- Cobo-Rendón, R. C., Pérez-Villalobos, M. V., Díaz-Mujica, A. E., y García-Álvarez, D. J. (2020). Revisión sistemática sobre modelos multidimensionales del bienestar y su medición en estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 13(2), 103-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200103>
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (2008). NEO PI-R Inventario de Personalidad NEO Revisado. TEA Ediciones
- Creswell, J. (2016). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (3ª Ed.). Sage.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, A., y Viladrich, C. (2011). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 179-195. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235119302013.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Csikszentmihalyi, M., y Seligman, M. E. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Cushman, R., y Gold, T. W. (2021). Researchers (IPS). *CITI Program*. <https://www.citiprogram.org>.
- Danielson, R. R., Zelhart, P. F., & Drake, C. J. (1975). Multidimensional scaling and factor analysis of coaching behavior as perceived by high school hockey players. *Research Quarterly*, 46(3), 323–334.
- Danish, S. J. (2002). *SUPER (Sports United to Promote Education and Recreation) program leader manual*. (3ª Ed.). Life Skills Center, Virginia Commonwealth University.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- del Barrio, V., Rosset, C. M., & Martínez, R. L. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: su relación con la depresión. *Clínica y salud*, 12(1), 33-50.

- Del Villar Álvarez, F. D. (1993). El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente: un estudio de casos en formación inicial: tesis doctoral: vol. 1.
- Delgado Noguera, M.A. (2001). Enculturación en el practicum de enseñanza. Tránsito de alumno a profesor de Educación Física. En Latiesa, M. y Martos, P. (2001). Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI. Volumen II. Madrid: Esteban Sanz.
- Delgado, M., Zamarripa, J., de la Cruz, M., Cantú-Berrueto, A., & Álvarez, O. (2017). Validación de la versión mexicana del Cuestionario de Auto-eficacia para el Ejercicio. *Revista de psicología del deporte*, 26(2), 87-90.
- Diario Oficial de la Federación. (2014, 2 de abril). Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- Diener, E. y Seligman, M. E. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological science in the public interest*, 5(1), 1-31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Diener, E., Oishi, S., y Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
- Duda, J. L y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowwet y D. Lavallo (Eds.) *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Human Kinetics.
- Escartí Carbonell, A., Gutiérrez Sanmartín, M., y Pascual Baños, M. del C. (2005). Responsabilidad personal y social a través de la Educación Física y el deporte. *Barcelona : Graó*, 2005. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/61124>
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., y Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 62 (1-2), 45-52. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/sofia/rev-psicol.pdf>
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010b). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for adolescents: An «observational» study]. *Revista de Educación*, 341, 373-396

- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., and Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *Span. J. Psychol.* 13, 667–676. doi: 10.1017/S113874160000233X
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Marín, M. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.
<https://doi.org/10.1017/s113874160000233x>
- 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. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235127552046.pdf>
- Escartí, A., Gutiérrez, M., y Pascual, C. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Graó.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., y Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del "Cuestionario de responsabilidad personal y social" en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 119-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235119302009>
- Escartí, A., Llopis-Goig, R., and Wright, P. (2018). Assessing the implementation fidelity of a school-based teaching personal and social responsibility program in physical education and other subject areas. *J. Teach. Phys. Educ.* 37, 12–23. doi: 10.1123/jtpe.2016-0200
- Escartí, A., Wright, P., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2015). Tool for assessing responsibility-based education (Tare) 2. 0: instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 55–63. <https://doi.org/10.13189/ujp.2015.030205>
- Escartí, A.; Gutiérrez, M.; Pascual, C.; Marín, D.; Martínez-Taboada, C., y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional [Teaching personal and social responsibility to a group of at-risk primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (3), 387-402.

- Escobar, M., Soares Oliveira, M. W., Behr, G. A., Zanotto-Filho, A., Ilha, L., Cunha, G. D. S., ... & Fonseca Moreira, J. C. (2010). Estrés Oxidativo en Jugadores de Fútbol Jóvenes durante la Realización de un Protocolo de Ejercicios Intermitentes de Alta Intensidad. *PubliCE Premium*.
- Evans, M. B., McGuckin, M., Gainforth, H. L., Bruner, M. W., y Côté, J. (2015). Coach development programmes to improve interpersonal coach behaviours: A systematic review using the re-aim framework. *British Journal of Sports Medicine*, 49(13), 871–877.
<https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-094634>
- Federación Internacional de Fútbol Asociación. (2001). FIFA Survey: approximately 250 millones footballers worldwide. Zurich (Suiza). Recuperado de <https://www.fifa.com/who-we-are/news/fifa-survey-approximately-250-million-footballers-worldwide-88048#:~:text=A%20wide%2Dscale%20survey%20launched,directly%20involved%20in%20the%20game.>
- Fernández-Rio, J., y Menendez-Santurio, J. I. (2017). Teachers and students' perceptions of a hybrid sport education and teaching for personal and social responsibility learning unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 185–196. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0077>
- Ferreira, J. (2009). *Tratado general de fútbol: guía práctica de ejercicios de entrenamiento*. Paidotribo.
- Feu, S., Ibáñez, S.J., Lorenzo, A., Jiménez, S., y Cañadas, M. (2012). El conocimiento profesional adquirido por el entrenador de balonmano: experiencias y formación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 107-115.
- Figueres, E. L., Serrano, G. M., y Olmedo, F. H. (2014). Perfil del entrenador de fútbol en la etapa escolar en escuelas de clubes de élite de la Comunitat Valenciana. *Cultura, Ciencia y Deporte*. 9(25), 57–68. <https://doi.org/10.12800/ccd.v9i25.389>
- Forés, A., Gamo, J. R., Guillén, J. C., Hernández, T. Ligoiz, M., Pardo, F. y Trinidad C. (2015). Neuromitos en la educación. *El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L., y Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International journal of wellbeing*, 1(1). 79-106.
doi:10.5502/ijw.v1i1.15

- Fornieris, T., Bean, C., y Halsall, T. (2016). Positive youth development programming with marginalized populations. En N. L. Holt (Ed.), *Positive Youth Development Through Sport* (2ª Ed, pp. 168–179). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315709499-14>
- Fornieris, T., Whitley, M. A., y Barker, B. (2013). The reality of implementing community-based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: challenges and potential strategies. *Quest*, 65(3), 313–331. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773527>
- Fraile Aranda, A., de Diego Vallejo, R., y Boada i Grau, J. (2011). El perfil de los técnicos del deporte escolar en un contexto europeo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 278-297. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artperfil205.htm>
- García-Calvo, T., Sánchez-Oliva, D, Leo, F. M., Amado, D., y Pulido, J. J. (2016). Effects of an intervention programme with teachers on the development of positive behaviours in Spanish physical education classes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 572–588. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1043256>
- Gass, M. A. (1985). Programming the transfer of learning in adventure education. *Journal of experiential education*, 8(3), 18-24.
- Gifre, M., y Gitart, M. E. (2012). Consideraciones Educativas desde la Prespectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92. Recuperado de <http://www2.udg.edu/Portals/92/ecis/conextoseducativos2012.pdf>
- Gillham, J Brunwasser, S. M y Freres, D. R. (2008). Preventing depression in early adolescence. *Handbook of depression in children and adolescents*, 309-322. Recuperado de <https://works.swarthmore.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1539&context=fac-psychology>
- Goldhaber, D., y Hansen, M. (2010). Assessing the Potential of Using Value-Added Estimates of Teacher Job Performance for Making Tenure Decisions. Working Paper 31. *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research*.
- González-Campos, G. (2016). Estilos de enseñanza de entrenadores y su relación con la ansiedad de los jugadores en diferentes categorías de fútbol base. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 390-411. Recuperado de

- https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/48002/H%20Estilos_de_enseñanza_de_entrenadores_y_su_relacion_con_la_ansiedad_de_los_jugadores.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González-Cutre Coll, D Sicilia Camacho, Á y Moreno Murcia, J. A. (2011). Un estudio cuasiexperimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*. 356, 677-700. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-356-056
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15(3), 271-280.
- Gould, D y Carson, S. (2011). Young athletes' perceptions of the relationship between coaching behaviors and developmental experiences. *International Journal of Coaching Science*, 5(2), 3-29.
- Gould, D., y Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International review of sport and exercise psychology*, 1(1), 58-78.
- Gould, D.; Giannini, J.; Krane, V. y Hodge, K. (1990). Educational needs of elite U.S. national team Pan American and Olympic coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(4), 332-344
- Guillén, D. y Ricarte, O. (2014). Conocimiento profesional de los entrenadores de balonmano y futbol de Olimpiada Nacional. *Tesis de Licenciatura (Fechada)*. Universidad de Colima: Colima
- Gustems, J., y Sánchez, L. (2015). Aportaciones de la psicología positiva aplicadas a la formación del profesorado. *Estudios Sobre Educación*, 299-28. doi:10.15581/004.29.9-28
- Gutiérrez, M., Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23 (1)1, 13 - 19. Recuperado de <https://www.psicothema.com/pdf/3843.pdf>
- Hammond-Diedrich KC., Walsh, D. (2006). Empowering youth through a responsibility-based crossage teacher program: an investigation into impact and possibilities. *The Physical Educator*. 63(3):134-142
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., y Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Hayden, L. A. (2012). Developing responsibility using physical activity: A case study of Team Support. *Agora para la educación física y el deporte*, 2, 264-281. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/23742>

- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3^a Ed.). Human Kinetics.
- Hellison, D. R. (1985). Goals and strategies for teaching physical education. *Human Kinetics Publishers, Inc.*, Box 5076T, Champaign, IL 61820.
- Hellison, D. R. (1995). Teaching responsibility through physical activity. *Teaching responsibility through physical activity*.
- Hellison, D. y Wright, P. M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assesment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.
- Hellison, D., y Walsh, W. (2002) Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations, *Quest*, 54(4), 292-307. doi: 10.1080/00336297.2002.10491780
- Hemphill, M. A Templin, T. J y Wright, P. M. (2015). Implementation and outcomes of a responsibility-based continuing professional development protocol in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(3), 398–419. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.761966>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6^a Ed.). McGraw-Hill.
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119–142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Hodges, P. (2008). Model for Curruculum and Pedagogy in Elementary School Physycal Education. *The Elementary School Journal*. 18(3). 219-227. <https://doi.org/10.1086/529104>
- Holt, N. L. (Ed.). (2016). *Positive youth development through sport*. Routledge.
- Holt, N. L., Deal, C. J., y Smyth, C. L. (2016). Future directions for positive youth development through sport. *In Positive youth development through sport* (pp. 229-240). Routledge.
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., y Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 10(1), 1–49. <https://doi-org.ezproxy.iteso.mx/10.1080/1750984X.2016.118070>

- Howell, R. T., Kern, M. L., y Lyubomirsky, S. (2007). Beneficios para la salud: determinación meta-analítica del impacto del bienestar en los resultados objetivos de salud. *Revisión de Psicología de la Salud*, 1, 83-136.
- Hoyt, L. T., Chase-Lansdale, P. L., McDade, T. W., y Adam, E. K. (2012). Positive youth, healthy adults: Does positive well-being in adolescence predict better perceived health and fewer risky health behaviors in young adulthood? *Journal of Adolescent Health*, 50(1), 66-73. doi: 10.1016/j.jadohealth.2011.05.002
- Hsu, W. T Pan, Y. H., y Chou, H. S. (2014). Measuring students' responsibility in physical education instrument development and validation. *International Journal of Sport Psychology*, (45), 487–503. <https://doi.org/10.7352/IJSP.2014.45.487>
- Illeanes, E. (2014). NEXOS: Numeralia del futbol mexicano. México. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=21264>
- JASP Team (2020). *JASP* (Versión 0.14.1). [Software]. Universidad de Amsterdam. <https://jasp-stats.org>
- Jiménez-Rodríguez, V., Alvarado-Izquierdo, J. M., y Puente-Ferreras, A. (2013). Una aproximación al trabajo social desde la óptica de la psicología positiva (virtudes y fortalezas). *Cuadernos de trabajo social*, 26(2), 397-407. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n2.40915
- Jones, M. I., & Lavalley, D. (2009). Exploring the life skills needs of British adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 159-167. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.06.005>
- Jung, J., & Wright, P. M. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: A multiple case study of «at-risk» middle school students in Physical Education. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/177090>
- Kramers, S., Camiré, M., Ciampolini, V., y Milistetd, M. (2021). Development of a life skills self-assessment tool for coaches. *Journal of Sport Psychology in Action*, 13(1), 54-64. <https://doi.org/10.1080/21520704.2021.1888832>
- Laborde, S., Guillén, F., Watson, M., y Allen, M. S. (2017). The light quartet: Positive personality traits and approaches to coping in sport coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 32, 67–73. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.06.005>

- Lapiente-Álvarez, I. (2012). Modelo de desarrollo deportivo de entrenadores expertos en entornos socio-deportivos excelentes. *AGON: International Journal of Sport Sciences*, 2(2), 85-97.
- Lee, O y Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 230-240. doi: 10.1080/02701367.2009.10599557.
- Lee, O., y Martinek, T. (2012). Factors influencing transfer of responsibility-based physical activity program goals into classrooms. *Physical Educator*, 69(2), 188.
- Lefebvre, J. S Evans, M. B Turnnidge, J Gainforth, H. L y Côté, J. (2016). Describing and classifying coach development programmes: A synthesis of empirical research and applied practice. *International Journal of Sports Science y Coaching*, 11(6), 887-899
- León, Dorticós, Camacho, Castro & Zamarripa (2007) Diagnóstico de la situación actual del proceso de formación y desarrollo deportivo escolar, Cajeme, Sonora.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.167>
- Littman, Richard A. "Motives, history and causes." Nebraska symposium on motivation. Vol. 6. ADMIN OFFICE SUPREME COURT BLDG, WASHINGTON, DC 20544: US COURTS, 1958.
- Llopis-Goig, R., Escarti, A., Pascual, C., Gutiérrez, M. y Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un Programa de Responsabilidad Personal y Social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 23(3), 445-461. <https://doi.org/10.1174/113564011797330324>
- López-Walle, J. M., Balaguer-Solá, I., Castillo-Fernández, I., Rodríguez, T., y Leandro, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235119302015>
- Losada-Puente, L., Mendiri, P., y Rebollo-Quintela, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión sistemática. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1), 1-29. <https://doi-org.ezproxy.iteso.mx/10.30827/relieve.v28i1.23956>

- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological bulletin*, 131(6), 803-855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Maestre, M Garcés de los Fayos, E.J Ortín, F.J e Hidalgo, M.D. (2018). El Perfil del Entrenador Excelente en Fútbol Base. Un Estudio mediante Grupos Focales. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(3), 112-128. Recuperado de <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v18n3/1578-8423-cpd-18-3-112-128.pdf>
- Marina, J. A., & Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende*. Madrid: Santillana.
- Marques, M., Sousa, C., Cruz, J., y Koller, S. (2016). El papel del entrenador en la enseñanza de competencias de vida a jóvenes brasileños en riesgo de vulnerabilidad social. *Universitas Psychologica*, 15(1), 129-140. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.peec>
- Marques, M., Sousa, C., y Feliu, J. C. (2013). Estrategias para la enseñanza de competencias de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social. *Apunts Educación Física y Deportes*, (112), 63-71. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.05)
- Martinek, T. y Hellison, D. R. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49(1), 34-49. <https://doi.org/10.1080/00336297.1997.10484222>
- Martinek, T., & Lee, O. (2012b). From community gyms to classrooms: A framework for values-transfer in schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(1), 33-51. <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598709>
- Martinek, T., Schilling, T. y Johnson, D. Transferring Personal and Social Responsibility of Underserved Youth to the Classroom. *The Urban Review* 33, 29-45 (2001). <https://doi.org/10.1023/A:1010332812171>
- Martinek, T., Shilling, T. y Jonhson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *Thue Urban Review*, 33(1), 29-45. <https://doi.org/10.1023/A:1010332812171>
- Martinek, T., y Lee, O. (2012). From community gyms to classrooms: A framework for values-transfer in schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(1), 33-51. <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598709>

- Martinek, T., y Ruiz, L. M. (2005) Promoting Positive Youth Development through a Values based Sport Program. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 1 (1), 1-13. Recuperado de http://www.cafyd.com/REVIST/art1n1_a05.pdf
- Martínez, B. J. S. A., Gómez-Mármol, A., Valenzuela, A. V., y De la Cruz Sánchez, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martins, P., Rosado, A., Ferreira, V., y Biscaia, R. (2017). Personal and social responsibility among athletes: the role of self-determination, achievement goals and engagement. *Journal of Human Kinetics*. 57(1). 39-50.
- Martí-Vilar, M., González-Sala, F., & Domínguez, A. J. (2019). Conducta prosocial en el deporte y la actividad física: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 14, 171-178. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7361742.pdf>.
- Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de educación deportiva y responsabilidad personal y social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245–260. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15269>
- Mestre, V., Frías, M. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis de Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*. 16(2). 255-260. Recuperado de <https://www.psicothema.com/pdf/1191.pdf>
- Microsoft Office (2019). *Microsoft Excel* (Versión 2019). [Software]. Microsoft Corporation. <https://www.microsoft.com/es-mx>
- Moreno Murcia, J. A., & Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de psicodidáctica*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/174110>
- Moreno Murcia, J. A., Hernández-Paños, A., y González-Cutre Coll, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=243016315008>

- Moreno, M. P., y Del Villar, F. (2004). *El Entrenador Deportivo: Manual práctico para su desarrollo y formación*. (Vol. 29). Barcelona: INDE
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American psychologist*, 55(1), 56-67. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.56>
- Naveira, A. G., y Barquín, R. R. (2013). Diferencias de personalidad en entrenadores desde el modelo de Costa y McCrae. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2), 53-62. Recuperado de <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v13n2/art05.pdf>
- Nicholson, H. J., Collins, C., y Holmer, H. (2004). Youth as people: the protective aspects of youth development in after-school settings. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 55–71. <https://doi.org/10.1177/0002716203260081>
- Organización Mundial de la Salud (1948). Constitución de la Organización Mundial de la Salud [Documento en línea]. Disponible: http://www.who.int/gb/bd/PDF/bd46/s-bd46_p2.pdf [Consulta: 2018, octubre 26]
- Organización Mundial de la Salud (2018). Actividad física para la salud: más personas activas para un mundo más sano: proyecto de plan de acción mundial sobre actividad física 2018-2030: informe del Director General (No. A71/18). Organización Mundial de la Salud.
- Organización Panamericana de la Salud (2006). Pan American Health Organization. Primary health care remains key. Hallado en: http://www.paho.org/English/DD/PIN/ptoday12_nov04.htm. [Consulta: 2018, octubre 26]
- Orozco, A. M., Pérez, A. A., y Sierra, F. S. (2017). Estudio descriptivo sobre el entrenador de fútbol sala prebenjamín en La Rioja: perfil, motivaciones, cualidades y dificultades. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 164-170. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49811>
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.
- Parra-Jiménez, Á., Antolín-Suárez, L., y Oliva-Delgado, A. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del psicólogo*, 30 (3), 265-275.

Recuperado de

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16945/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D., y Wright, P. M. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 499-511. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599783>
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Peire-Fernández, T. y Estrada-Aguilar, J. (2018). Cuestionario de evaluación de competencias personales y prosociales aplicado a las Actividades Físicas en el Medio Natural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 79-86. Recuperado de <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/1920/2507>
- Pérez, M. (2002). Estudios cualitativos sobre entrenadores de alto rendimiento deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 11(1), 9-33. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/13296263.pdf>
- Pertegal, M.-Á., Oliva, A., & Hernando, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66. <https://doi.org/10.1174/113564010790935169>
- Peterson, C., y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Petitpas, A. J Van Raalte, J. L Cornelius, A. E y Presbrey, J. (2005). A life skills development program for high school student-athletes. *Journal of primary prevention*, 24(3), 325-334. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000018053.94080.f3>
- Pierce, S., Gould, D., y Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International review of sport and exercise psychology*, 10(1), 186-211. <http://dx.doi.org/10.1080/1750984X.2016.1199727>
- Pressman, S. D., y Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological bulletin*, 131(6), 925. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.925

- Ramírez, M. D. C. (2002). Caracterización del entrenador de alto rendimiento deportivo. *Cuadernos de psicología del deporte*, 2(1), 15-38. Recuperado de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/100741>
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *Viitattu* 13.2. 2017.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *Am J Commun Psychol* 15, 121–148 (1987). <https://doi.org/10.1007/BF00919275>
- Rappaport, J. (2005). Community psychology is (Thank god) more than science. *American Journal of Community Psychology*, 35(3-4), 231-238. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-3402-6>
- Robles, M. T. A., Fuentes-Guerra, F. J. G., Rodríguez, J. R y López, J. M. R. (2011). Perfil, experiencia y métodos de enseñanza de los entrenadores de jóvenes futbolistas en la provincia de Huelva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (20), 21-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732286004>
- Roca, M. A. (2014). ¿Psicología positiva? ¿O una mirada positiva a la psicología? *Alternativas cubanas en Psicología*, 2(6), 7-15. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280309935_PSICOLOGIA_POSITIVA_O_UNA_MIRADA_POSITIVA_DE_LA_PSICOLOGIA
- Rosado, A., y Palma, N. (2007). Percepción de los jugadores de fútbol, de distinto nivel, sobre sus entrenadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2). 151-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235119266006.pdf>
- Roth, J. L y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied developmental science*, 7(2), 94-111. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_6
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L., & Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8(4), 423-459. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0804_2
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 186–193. <https://doi.org/10.1037/a0012753>

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryle, G. (1982). “¿Puede enseñarse la virtud?”. En R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (comps.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, (pp. 402-421). Narcea
- Sánchez, C. S. (2008). Familia y escuela: del desencuentro a la relación colaborativa. *Papeles salmantinos de educación*, (10), 85-100. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/219125/Serdio.pdf?sequence=1>
- Sánchez, M., y Collado, J. Á. (2016). Factores determinantes en la enseñanza-aprendizaje del deporte desde la perspectiva emocional. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 12(2), 119-128. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10662/6780>
- 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.67890>
- Sanchez-Alcaraz, B. J., Gomez-Marmol, A., Valero-Valenzuela, A., Sanchez, E. D. L. C., Moreno-Murcia, J. A., & Lochbaum, M. R. (2019). Teachers' perceptions of personal and social responsibility improvement through a physical education based intervention. *Journal of Physical Education and Sport*, 19, 156-161.
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Amado, D., y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación de un cuestionario para analizar la percepción de comportamientos positivos en las clases de educación física. *Cultura y Educación*, 25(4), 495-507. <https://doi.org/10.1174/113564013808906843>
- Sandín, B., Valiente, R. M., Chorot, P., Olmedo Montes, M., & Santed Germán, M. A. (2002). Versión española del cuestionario EPQR-ABREVIADO (Epqr-a) (I): Análisis exploratorio de la estructura factorial. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(3). <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.7.num.3.2002.3933>
- Santos, F., Neves, R., y Parker, M. (2020). Future pathways in implementing the Teaching Personal and Social Responsibility model in Spain and Portugal. *Retos*, 38(2), 802–810. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10344/9046>

- Schilling T. A. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research quarterly for exercise and sport*, 72(4), 355–365.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608972>
- Seligman, M. (2007). Coaching and positive psychology. *Australian Psychologist*, 42(4), 266–267.
<https://doi-org.ezproxy.iteso.mx/10.1080/00050060701648233>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., y Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
<https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Shen, Y., Martinek, T., y Dyson, B. P. (2022). Navigating the Processes and Products of The Teaching Personal and Social Responsibility Model: A Systematic Literature Review. *Quest*, 74(1), 91-107.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2021.2017988>
- Silva, C y Martínez, M. L. (2004). Empoderamiento: Proceso, Nivel y Contexto. *Psykhe*, 13(2), 29-39.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282004000200003>
- Sinisterra, M. M., Cruz, J. P., y Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2), 81-107. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225531007.pdf>
- Slimani, M., Bragazzi, N. L., Tod, D., Dellal, A., Hue, O., Cheour, F., y Chamari, K. (2016). Do cognitive training strategies improve motor and positive psychological skills development in soccer players? Insights from a systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 34(24), 2338-2349.
doi:10.1080/02640414.2016.1254809
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of sport psychology*, 1(1), 59-75. <https://doi.org/10.1123/jsp.1.1.59>
- Sonix.ai. (2021). *Sonix.inc* (Edición 2021). [Software]. Sonix.ai. <https://sonix.ai/es>
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in

- sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47(4), 475-489.
<https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484170>
- Turnnidge, J., Côté, J., y Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: explicit or implicit transfer?, *Quest*, 66(2), 203–217. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.8672755>
- Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255–279). Human Kinetics.
- Vella, S. A., Oades, L. G., y Crowe, T. P. (2013). The relationship between coach leadership, the coach–athlete relationship, team success, and the positive developmental experiences of adolescent soccer players. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(5), 549-561.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726976>
- Vierimaa, M., Erickson, K., Côté, J., & Gilbert, W. (2012). Positive youth development: A measurement framework for sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 7(3), 601-614.
<https://doi.org/10.1260/1747-9541.7.3.601>
- Von Bertalanffy, L. (1972). The history and estatus of general systems theory. *Academy of management journal*, 15(4), 407-426. <https://doi.org/10.2307/255139>
- Walsh, D. (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: An extension of the teaching personal and social responsibility model. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 209-221. doi: 10.1080/02701367.2008.10599484
- Walsh, D., Ozaeta, J., y Wright, P. M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 15(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/17408980802401252>
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678 – 691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>

- Waters, L., y Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1-2), 1-46.
<https://doi.org/10.1007/s41042-019-00017-4>
- Watson, N. J., y Czech, D. R. (2005). The use of prayer in sport: Implications for sport psychology consulting. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, 7(4), 26-35.
- Weinberg, R. S y Gould, D. (2018). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*, 7E. Human Kinetics.
- Weiss, M. R Bolter, N. D y Kipp, L. E. (2014). Assessing impact of physical activity-based youth development programs: validation of the *life skills transfer survey (Lsts)*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 263–278.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2014.931558>
- Wright, E. M., Whitley, M. A., & Sabolboro, G. (2012). Conducting a tpsr program for an underserved girls' summer camp. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/176513>
- Wright, P. M., & Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(3), 241-251.
<https://doi.org/10.1080/17408980801974978>
- Wright, P. M., y Craig, M. W. (2011). Tool for assessing responsibility-based education (Tare): Instrument development, content validity, and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2011.590084>
- Wright, P. M., Li, W., Ding, S., y Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a Wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education and Society*, 15(3), 277–298.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2010.493309>
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment Theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. En J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_2

Anexos

Anexo 1. Batería de cuestionarios aplicados a deportistas

Iniciales de tu nombre y apellidos: _____ (ej: A.P.G)

Edad _____

Categoría _____ Año de nacimiento: _____ Género: M F

Nombre de tu entrenador: _____ Fecha: _____

- Señala con una X la respuesta que más se acerque a cómo eres tú o te comportas.
- Por favor, responde las siguientes preguntas con sinceridad.

Cuestionario de Conducta Prosocial (PB)

No.	Afirmación	Mucho	A veces	Nunca
1	Intento alegrar a la gente triste			
2	Me gusta estar con mis amigos			
3	Trato de ayudar a los demás			
4	Soy amable			
5	Comparto las cosas que me gustan con mis amigos			
6	Ayudo a otros hacer sus tareas			
7	Dejo que otro use mi material deportivo			
8	Me gusta jugar con otros			
9	Confío en otros			
10	Abrazo a mis amigos			

Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (PSRQ)

El número 1 significa: que estás SUPER en desacuerdo es decir que NO lo haces, el 2: que estas MUY en desacuerdo, el 3: que NO estás de acuerdo, el 4 que SÍ estás de acuerdo, el 5 que estas MUY de acuerdo y el 6 que estas SUPER de acuerdo con esa frase...

	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
En los entrenamientos de mi deporte:						
1. Respeto a los demás	1	2	3	4	5	6
2. Respeto a mi entrenador	1	2	3	4	5	6
3. Ayudo a otros	1	2	3	4	5	6
4. Animo a los demás	1	2	3	4	5	6
5. Soy amable con los demás	1	2	3	4	5	6
6. Controlo mi enojo	1	2	3	4	5	6
7. Colaboro con los demás	1	2	3	4	5	6
8. Participo en todas las actividades	1	2	3	4	5	6
9. Me esfuerzo	1	2	3	4	5	6
10. Me pongo metas	1	2	3	4	5	6
11. Trato de esforzarme, aunque no me guste el ejercicio	1	2	3	4	5	6
12. Quiero mejorar	1	2	3	4	5	6
13. Me esfuerzo mucho	1	2	3	4	5	6
14. No me pongo ninguna meta (entreno solo por entrenar)	1	2	3	4	5	6

Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Básicas en Deporte

Las siguientes frases son en relación con tu entrenador.

Durante el entrenamiento mi entrenador...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Nos pregunta varias veces sobre las actividades que nos gusta realizar	1	2	3	4	5
2. Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las actividades	1	2	3	4	5
3. Procura en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de entrenamiento	1	2	3	4	5
4. Trata de que tengamos libertad a la hora de realizar las actividades	1	2	3	4	5
5. Nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel	1	2	3	4	5
6. Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de entrenamiento	1	2	3	4	5
7. Tiene en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de los entrenamientos	1	2	3	4	5
8. Siempre intenta que logremos los objetivos que se plantean en las actividades	1	2	3	4	5
9. Promueve que todos los alumnos/as nos sintamos integrados al equipo	1	2	3	4	5
10. Nos deja tomar decisiones durante el desarrollo de las actividades	1	2	3	4	5

11. Fomenta el aprendizaje y la mejora del deporte o actividad	1	2	3	4	5
12. Nos ayuda a resolver los conflictos amistosamente	1	2	3	4	5

Cuestionario de valores en casa para deportistas

Cuando estás en tu casa:	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Cuando mis papás me hablan los escucho atentamente	1	2	3	4	5
2. Realizo las actividades que me piden mis papás sin que me lo tengan que pedir más de una vez	1	2	3	4	5
3. Hago mi tarea sin que mis papás me lo pidan	1	2	3	4	5
4. Ayudo con las labores del hogar (lavar platos, recoger la mesa, sacudir)	1	2	3	4	5
5. Digo la verdad cuando mis papás me preguntan algo	1	2	3	4	5
6. Me comunico con mi familia de manera respetuosa	1	2	3	4	5
7. Tengo preparadas mis cosas cuando voy a iniciar mi jornada escolar	1	2	3	4	5
8. Cuando llego de entrenar, guardo mis cosas de futbol de manera ordenada	1	2	3	4	5
9. Comparto mi computadora (IPad, TV, celular) a mis hermanos/as en caso de que la necesiten	1	2	3	4	5
10. Devuelvo el cambio cuando me mandan a comprar algo	1	2	3	4	5
11. Evito pelear con mis hermanos o hermanas	1	2	3	4	5

12. Cuando no puedo resolver una tarea insisto hasta conseguir la solución	1	2	3	4	5
13. Cuando hago algo incorrecto en casa me hago responsable de mis acciones	1	2	3	4	5
14. Si alguien de mi familia necesita mi apoyo se lo ofrezco	1	2	3	4	5
15. Reconozco cuando me equivoco, aunque me cueste trabajo	1	2	3	4	5

Cuestionario de valores en casa de deportistas para padres y madres

Quando están en casa tu hija o hijo:	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
16. Me escucha atentamente cuando le hablo	1	2	3	4	5
17. Realiza las actividades que le pido sin que lo tengan que pedir más de una vez	1	2	3	4	5
18. Hace su tarea sin que se lo pidan	1	2	3	4	5
19. Ayuda con las labores del hogar (lavar platos, recoger la mesa, sacudir)	1	2	3	4	5
20. Dice la verdad cuando se le pregunta algo	1	2	3	4	5
21. Se comunica con la familia de manera respetuosa	1	2	3	4	5
22. Tiene preparadas sus cosas cuando va a iniciar su jornada escolar	1	2	3	4	5
23. Cuando llega de entrenar, guarda sus cosas de futbol de manera ordenada	1	2	3	4	5
24. Comparte su computadora (IPad, TV, celular) con sus hermanos/as en caso de que la necesiten	1	2	3	4	5
25. Devuelve el cambio cuando va a comprar algo a la tienda	1	2	3	4	5

26. Evita pelear con sus hermanos o hermanas	1	2	3	4	5
27. Cuando no puede resolver alguna tarea insiste hasta conseguir la solución	1	2	3	4	5
28. Cuando hace algo incorrecto en casa se hace responsable de sus acciones	1	2	3	4	5
29. Si alguien de la familia necesita apoyo se lo ofrece	1	2	3	4	5
30. Reconoce cuando se equivoca, aunque le cueste trabajo	1	2	3	4	5

Anexo 2. Guía de entrevista a entrenadores

Nombre _____ Edad _____ Genero: _____
 _____ Deporte _____ Fecha _____ Total de
 grupos _____
 Tiempo trabajando _____

A continuación, haremos una entrevista de una duración de aproximadamente 30 minutos para conocer tu experiencia en el programa de Reingenierías Deportivas, donde se ha llevado un proceso de capacitación y seguimiento.

Debido a que esta información me será de ayuda para mejorar procesos de enseñanza y capacitación, es necesario grabarla y utilizarla para fines académicos. Sin embargo, es importante mencionar que en todo momento se respetará la confidencialidad y anonimato de la información. Además, tiene el total derecho a retirarse u oponerse a contestar en el momento que vea conveniente y sin necesidad de justificación alguna.

¿Estás de acuerdo?

Debido a que el objetivo de la entrevista es recaudar información valiosa sobre buenas prácticas y áreas de oportunidad, es importante aclarar que no hay respuestas correctas ni incorrectas, sino se trata de conocer su opinión.

Preguntas

Elección de profesión

- ¿Cuántos años llevas siendo entrenador? ¿Y cuánto tiempo impartiendo entrenamiento en la institución?
- ¿Has entrenado otro deporte aparte del tenis? ¿Cuál?
- ¿Cuáles son las razones por las que has elegido ser entrenador?
- ¿Qué es lo que más te gusta o disfrutas de ser entrenador?

Práctica

- ¿Cuáles son los ejercicios o dinámicas que más te gusta aplicar?
- ¿cómo describirías lo que pasa en una sesión de entrenamiento? O ¿describe lo que ocurre en una sesión de entrenamiento?
- ¿Qué momento de la sesión es la que más disfrutas?
- ¿Consideras que las dinámicas de entrenamiento y competencia son diferentes? ¿Por qué?
- ¿Cómo te sientes cuando enseñas?
- ¿Qué es lo que más disfrutas de enseñar futbol?

Formación de la metodología para transmitir valores

Introducir nuevamente el proceso de capacitación que se lleva hasta el momento.
(Espacios de capacitación, seguimiento, elección de conductas, aplicación de estrategias).

- ¿Cómo te parecieron los espacios de aprendizajes (capacitación) colectivos que se han tenido?
- ¿Cuáles aprendizajes han sido los más significativos respecto a las metodologías vistas en las capacitaciones?
- ¿Cuál dinámica consideras que fue con la que aprendiste más? ¿Por qué?
- A partir de las capacitaciones y seguimiento ¿Te has sentido capaz de implementar las metodologías de enseñanza? ¿por qué?
- ¿Cuáles crees que son aquellas que se podrían reforzar de manera teórica?
- ¿Cómo te has sentido con relación al proyecto de Reingenierías de Escuela Deportivas?

Implementación del programa

- ¿Cuál ha sido tu experiencia al aplicar las nuevas estrategias en tus entrenamientos?
- ¿Qué es aquello (de lo aprendido en capacitación) que te ha sido de utilidad?
- ¿Cuáles han sido las principales dificultades al momento de implementarlo?
- ¿Existe alguna estrategia o dinámica en específico de la cual te gustaría aprender más?

Impacto en los participantes

Desde tu opinión, consideras que ha habido cambios...

- ¿Consideras que ha habido cambios en los deportistas después de haber aplicado estrategias relacionadas con las nuevas metodologías? ¿Cuáles?
Desde tu opinión, consideras que ha habido cambios...
- ¿Qué es lo que más ha cambiado en los participantes a nivel grupal?
- ¿Cómo consideras que te han ayudado las nuevas metodologías de enseñanza con la dinámica de control de clase y actitud de los alumnos?
- ¿Consideras que hay mayor respeto entre los alumnos? ¿Por qué?
- ¿Consideras que ha existido mayor disciplina? ¿Por qué?
- ¿Crees que hay comportamientos más responsables y honestos en tus deportistas? ¿Me podrías dar un ejemplo?
- En general, ¿Qué sería aquello que más destacas de todo lo que se ha realizado hasta el momento en el proyecto reingenierías Atlas?

¿Algo más que te gustaría agregar?

Anexo 3. Guía de entrevista a deportistas

Nombre _____ Edad _____
 Género: _____ Deporte _____ Fecha _____
 Nombre entrenador _____
 Tiempo participando _____

Preguntas

Elección de actividad

- ¿Cuántos años llevas practicando deporte?
- ¿Qué deportes has practicado?
- ¿Cuántos años practicando este deporte?
- ¿Qué es lo que más te gusta de realizar tu deporte?
- ¿Por qué realizar este deporte?

Práctica

- ¿Cómo te sientes cuando practicas?
- ¿Qué es lo que más disfrutas del entrenamiento?
- ¿Cuáles son los ejercicios que más te gusta realizar?
- ¿Qué momento de la sesión es la que más disfrutas?

Aprendizajes con relación a:

Cosas específicas del modelo, desglosar para meterlo en el modelo cosas específicas (estructura, niveles, comportamientos) y luego preguntar sobre como lo aprendido les ha ayudado en otros contextos

- **Respeto**

- ¿Cómo crees que el deporte de ha ayudado a ser más respetuoso?
- ¿Crees que el deporte te ayuda a controlar tu temperamento?

- **Disciplina**

- ¿Cómo crees que el deporte ha podido ayudarte a ser más perseverante?

- **Responsabilidad**

- ¿Crees que el deporte te ha ayudado a tomar mejores decisiones en tu vida?

- **Trabajo en equipo**

- ¿Cómo crees que el deporte te ha enseñado a trabajar en equipo?

- **Honestidad**

- ¿Consideras que el deporte ayuda a ser una persona más honesta?

- ¿Cuáles son los aprendizajes más significativos de tu práctica deportiva?
- ¿Cuáles son aquellos valores que has aprendido a partir de tu práctica deportiva?

¿Cuáles aprendizajes que has adquirido en el entrenamiento has llevado a otros contextos?,
¿Cómo los has llevado?

Anexo 4. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Yo _____ certifico que he sido informado (a) con claridad y veracidad sobre las grabaciones de entrenamientos en las que estará participando mi hijo/a _____, las cuales se llevarán a cabo en el lugar y hora de su entrenamiento regular, durante los periodos que serán informados por los coordinadores deportivos del club.

Dichas grabaciones serán utilizadas para fines de evaluación, capacitación y retroalimentación de los entrenadores dentro del programa de desarrollo de valores que se está implementando como parte de la reingeniería de las escuelas deportivas.

Estoy de acuerdo en que se audio grabe _____ los entrenamientos de mi hijo (a) con los fines antes mencionado.

Se cuidará en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los datos recabados, así como su uso para los fines antes mencionados.

Soy conocedor (a) del derecho que tiene mi hijo/a para retirarse u oponerse a la grabación cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna.

Para cualquier aclaración favor de contactar a la jefa de _____ a los siguientes correos electrónicos:

xxxxx@xxxxx.com.mx

xxxxxx@xxxxx.com

Padre o madre de familia_____
Coordinador deportivo(a)

Anexo 5. Tablas de resultados

Conductas Deportistas

Participación

Descriptivos

Tiempo	Grupo	Media	DT	N
Post	Control	88.176	5.020	5
	Experimental	98.602	2.862	9
Pre	Control	86.548	4.165	5
	Experimental	99.629	1.113	9

Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	-13.081	1.784	-7.331	< .001 ***
	Control, Post	-1.628	2.257	-0.721	0.969
	Experimental, Post	-12.054	1.784	-6.755	< .001 ***
Experimental, Pre	Control, Post	11.453	1.784	6.418	< .001 ***
	Experimental, Post	1.027	1.682	0.610	0.969
Control, Post	Experimental, Post	-10.426	1.784	-5.843	< .001 ***

*** p < .001

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

Compromiso

Descriptivos

Tiempo	Grupo	Media	DT	N
Post	Control	76.566	9.914	5
	Experimental	83.881	3.472	9
Pre	Control	78.614	9.556	5
	Experimental	77.777	10.264	9

Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	-7.839	5.719	-1.371	0.563
	Control, Post	-4.036	4.056	-0.995	0.679
	Experimental, Post	-14.899	5.719	-2.605	0.109
Experimental, Pre	Control, Post	3.803	5.719	0.665	0.679
	Experimental, Post	-7.060	3.024	-2.335	0.189
Control, Post	Experimental, Post	-10.863	5.719	-1.899	0.296

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

Lidera**Descriptivos**

Tiempo	Grupo	Media	DT	N
Post	Control	1.546	1.433	5
	Experimental	10.987	4.404	9
Pre	Control	0.714	0.980	5
	Experimental	0.617	1.850	9

Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	1.036	2.071	0.500	0.622
	Control, Post	-4.176	2.510	-1.664	0.244
	Experimental, Post	-9.868	2.071	-4.765	< .001 ***
Experimental, Pre	Control, Post	-5.212	2.071	-2.517	0.057
	Experimental, Post	-10.903	1.871	-5.829	< .001 ***
Control, Post	Experimental, Post	-5.692	2.071	-2.748	0.045 *

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

*Ayuda a otros***Descriptivos**

Tiempo	Grupo	Media	DT	N
Post	Control	23.210	5.814	5
	Experimental	34.073	13.151	9
Pre	Control	19.174	5.708	5
	Experimental	27.013	10.453	9

Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	1.036	2.071	0.500	0.622
	Control, Post	-4.176	2.510	-1.664	0.244
	Experimental, Post	-9.868	2.071	-4.765	< .001 ***
Experimental, Pre	Control, Post	-5.212	2.071	-2.517	0.057
	Experimental, Post	-10.903	1.871	-5.829	< .001 ***
Control, Post	Experimental, Post	-5.692	2.071	-2.748	0.045 *

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

*Expresión de voz***Descriptivos**

Tiempo	Grupo	Media	DT	N
Post	Control	1.546	1.433	5
	Experimental	10.987	4.404	9
Pre	Control	0.714	0.980	5
	Experimental	0.617	1.850	9

Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	0.097	1.588	0.061	1.000
	Control, Post	-0.832	1.868	-0.445	1.000
	Experimental, Post	-10.273	1.588	-6.468	< .001 ***
Experimental, Pre	Control, Post	-0.929	1.588	-0.585	1.000
	Experimental, Post	-10.370	1.392	-7.450	< .001 ***
Control, Post	Experimental, Post	-9.441	1.588	-5.944	< .001 ***

*** p < .001

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

Anima a otros**Descriptivos**

Tiempo	Grupo	Media	DT	N
Post	Control	8.414	3.408	5
	Experimental	14.106	4.329	9
Pre	Control	4.238	3.504	5
	Experimental	3.202	3.267	9

Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	0.837	4.691	0.178	1.000
	Control, Post	2.048	3.732	0.549	1.000
	Experimental, Post	-5.267	4.691	-1.123	1.000
Experimental, Pre	Control, Post	1.211	4.691	0.258	1.000
	Experimental, Post	-6.104	2.782	-2.194	0.292
Control, Post	Experimental, Post	-7.315	4.691	-1.559	0.677

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

*Pide ayuda***Descriptivos**

Tiempo	Grupo	Media	DT	N
Post	Control	6.782	3.833	5
	Experimental	13.473	7.195	9
Pre	Control	3.900	6.358	5
	Experimental	6.638	8.572	9

Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	-2.738	3.981	-0.688	1.000
	Control, Post	-2.882	4.211	-0.684	1.000
	Experimental, Post	-9.573	3.981	-2.405	0.146
Experimental, Pre	Control, Post	-0.144	3.981	-0.036	1.000
	Experimental, Post	-6.836	3.139	-2.178	0.250
Control, Post	Experimental, Post	-6.691	3.981	-1.681	0.424

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

Estrategias entrenador*Asignar tareas***Descriptivos**

Tiempo	Grupo	Media	DT	N
Post	Control	6.012	2.757	5
	Experimental	27.640	9.214	5
Pre	Control	8.976	5.336	5
	Experimental	19.656	5.912	5

Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	-10.680	3.949	-2.705	0.040 *
	Control, Post	2.964	2.529	1.172	0.275
	Experimental, Post	-18.664	3.949	-4.727	0.003 **
Experimental, Pre	Control, Post	13.644	3.949	3.455	0.019 *
	Experimental, Post	-7.984	2.529	-3.157	0.040 *
Control, Post	Experimental, Post	-21.628	3.949	-5.477	< .001 ***

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

Otorgar liderazgo**Descriptivos**

Tiempo	Grupo	Media	DT	N
Post	Control	2.686	1.967	5
	Experimental	9.366	4.493	5
Pre	Control	2.554	3.617	5
	Experimental	2.846	3.499	5

Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	-0.292	2.222	-0.131	1.000
	Control, Post	-0.132	2.000	-0.066	1.000
	Experimental, Post	-6.812	2.222	-3.065	0.046 *
Experimental, Pre	Control, Post	0.160	2.222	0.072	1.000
	Experimental, Post	-6.520	2.000	-3.260	0.046 *
Control, Post	Experimental, Post	-6.680	2.222	-3.006	0.046 *

* p < .05

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

Dar voz y voto**Descriptivos**

Tiempo	Grupo	Media	DT	N
Post	Control	12.540	3.030	5

Descriptivos

Tiempo	Grupo	Media	DT	N
	Experimental	23.994	9.792	5
Pre	Control	12.848	5.048	5
	Experimental	17.576	9.287	5

Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	-4.728	4.656	-1.015	0.906
	Control, Post	0.308	2.797	0.110	0.915
	Experimental, Post	-11.146	4.656	-2.394	0.186
Experimental, Pre	Control, Post	5.036	4.656	1.082	0.906
	Experimental, Post	-6.418	2.797	-2.294	0.204
Control, Post	Experimental, Post	-11.454	4.656	-2.460	0.186

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

Rol en la evaluación**Descriptivos**

Tiempo	Grupo	Media	DT	N
Post	Control	0.876	1.219	5
	Experimental	6.090	0.886	5
Pre	Control	0.722	0.992	5
	Experimental	0.000	0.000	5

Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	0.722	0.571	1.265	0.448
	Control, Post	-0.154	0.570	-0.270	0.794
	Experimental, Post	-5.368	0.571	-9.408	< .001 ***
Experimental, Pre	Control, Post	-0.876	0.571	-1.535	0.433
	Experimental, Post	-6.090	0.570	-10.686	< .001 ***
Control, Post	Experimental, Post	-5.214	0.571	-9.138	< .001 ***

Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
--	--	----------------------	----------------	---	--------

*** p < .001

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

Analogías de transferencia**Descriptivos**

Tiempo	Grupo	Media	DT	N
Post	Control	1.604	0.982	5
	Experimental	6.032	1.470	5
Pre	Control	0.746	1.050	5
	Experimental	0.234	0.523	5

Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	0.512	0.671	0.763	0.457
	Control, Post	-0.858	0.642	-1.337	0.436
	Experimental, Post	-5.286	0.671	-7.878	< .001 ***
Experimental, Pre	Control, Post	-1.370	0.671	-2.042	0.174
	Experimental, Post	-5.798	0.642	-9.038	< .001 ***
Control, Post	Experimental, Post	-4.428	0.671	-6.599	< .001 ***

*** p < .001

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

Ejemplo de respeto**Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo**

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	-3.344	4.380	-0.763	1.000
	Control, Post	4.068	2.705	1.504	0.684
	Experimental, Post	-3.528	4.380	-0.805	1.000
Experimental, Pre	Control, Post	7.412	4.380	1.692	0.657
	Experimental, Post	-0.184	2.705	-0.068	1.000

Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo

		Diferencia de medias	Error estándar	t	p holm
Control, Post	Experimental, Post	-7.596	4.380	-1.734	0.657

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

Fijar expectativas**Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo**

		Diferencia de medias	Error estándar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	-8.940	5.196	-1.721	0.462
	Control, Post	3.498	2.551	1.371	0.462
	Experimental, Post	-8.882	5.196	-1.710	0.462
Experimental, Pre	Control, Post	12.438	5.196	2.394	0.224
	Experimental, Post	0.058	2.551	0.023	0.982
Control, Post	Experimental, Post	-12.380	5.196	-2.383	0.224

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

Oportunidades de éxito**Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo**

		Diferencia de medias	Error estándar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	1.740	5.232	0.333	1.000
	Control, Post	1.134	1.982	0.572	1.000
	Experimental, Post	0.040	5.232	0.008	1.000
Experimental, Pre	Control, Post	-0.606	5.232	-0.116	1.000
	Experimental, Post	-1.700	1.982	-0.858	1.000
Control, Post	Experimental, Post	-1.094	5.232	-0.209	1.000

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

*Fomento de interacción social***Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo**

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	-4.726	6.787	-0.696	1.000
	Control, Post	-1.014	5.358	-0.189	1.000
	Experimental, Post	-8.412	6.787	-1.239	1.000
Experimental, Pre	Control, Post	3.712	6.787	0.547	1.000
	Experimental, Post	-3.686	5.358	-0.688	1.000
Control, Post	Experimental, Post	-7.398	6.787	-1.090	1.000

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6

*Reforzamiento positivo***Comparación Post Hoc - Grupo * Tiempo**

		Diferencia de medias	Error estandar	t	p holm
Control, Pre	Experimental, Pre	-0.278	0.362	-0.768	1.000
	Control, Post	0.076	0.222	0.342	1.000
	Experimental, Post	-0.068	0.362	-0.188	1.000
Experimental, Pre	Control, Post	0.354	0.362	0.978	1.000
	Experimental, Post	0.210	0.222	0.945	1.000
Control, Post	Experimental, Post	-0.144	0.362	-0.398	1.000

Nota. Valor p ajustado al comparar una familia de 6