



ISSN 1577-4015

Apunts Educación Física y Deportes

ISSN: 1577-4015

ISSN: 2014-0983

info@revista-apunts.com

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

España

García-García, J; Belando-Pedreño, N.; Fernández-Río, Javier; Valero-Valenzuela, Alfonso
Conductas prosociales, actividad física y perfil de
responsabilidad personal y social en niños y adolescentes
Apunts Educación Física y Deportes, vol. 39, núm. 153, 2023, Junio-Octubre, pp. 79-89
Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya
Barcelona, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551674794009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Conductas prosociales, actividad física y perfil de responsabilidad personal y social en niños y adolescentes

García-García, J.¹, Belando-Pedreño, N.^{2*}, Fernández-Río, F. J.³ y Valero-Valenzuela, A.¹

¹ Grupo de Investigación SAFE (Salud, Actividad Física y Educación). Departamento de Actividad Física y Deporte. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia. San Javier, Murcia (España).

² Grupo de Investigación SAFE (Salud, Actividad Física y Educación). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Fisioterapia. Departamento de Ciencias del Deporte. Universidad Europea de Madrid. Villaviciosa de Odón, Madrid (España).

³ Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo (España).

Citación

García-García, J., Belando-Pedreño, N., Fernández-Río, F. J. & Valero-Valenzuela, A. (2023). Prosocial Behaviours, Physical Activity and Personal and Social Responsibility Profile in Children and Adolescents. *Apunts Educación Física y Deportes*, 153, 79-89. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/3\).153.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/3).153.07)

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

*Correspondencia:

Noelia Belando Pedreño
noelia.belando@universidadeuropea.es

Sección:

Educación física

Idioma del original:

Castellano

Recibido:

4 de octubre de 2022

Aceptado:

28 de enero de 2023

Publicado:

1 de julio de 2023

Portada:

Dos jóvenes practican kitesurf
en estilo libre. Adobestock
©MandicJovan. Mediterraneo

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo identificar posibles perfiles de responsabilidad en estudiantes adolescentes y la relación de estos con variables prosociales, con la empatía, la violencia y la percepción de actividad física practicada. Se empleó una muestra de 296 estudiantes de diferentes centros educativos (138 chicos y 158 chicas) de edades entre los 10-17 años ($M = 12.60$; $DT = 1.65$) en los que se valoró la responsabilidad personal y social a través del Personal and Social Responsibility Questionnaire, las habilidades sociales con el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes, la empatía por medio de la versión en castellano del Interpersonal Reactivity Index, la percepción de violencia escolar con el Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana y el nivel de actividad física percibida, así como el ejercicio físico practicado (Escala de AF comparativa y Physician-based Assessment and Counseling for Exercise). El análisis de perfiles confirmó un perfil con "alta responsabilidad" y otro perfil con "baja responsabilidad". El MANOVA mostró valores significativamente superiores en las conductas prosociales, la empatía y la percepción de actividad física realizada en el perfil de "alta responsabilidad". Fomentar estos valores podría ser clave para la mejora del clima de convivencia en los centros educativos y la promoción de un estilo de vida saludable.

Palabras clave: conducta prosocial, empatía, hábitos saludables, responsabilidad, violencia.

Introducción

La conducta prosocial puede definirse como cualquier comportamiento que se realiza voluntariamente en beneficio de los demás sin importar si repercute en nuestro propio bien (Pacheco et al., 2013). Por el contrario, las conductas antisociales son aquellos comportamientos que incumplen las normas o leyes establecidas. Aquellas personas capaces de regular su respuesta emocional vicaria (vivencia de emociones y sensaciones a través de historias ajenas) tienen una mayor probabilidad de sentir simpatía hacia las necesidades de otros, lo cual facilita la conducta prosocial (Pacheco et al., 2013).

El comportamiento prosocial actúa como barrera ante problemas de comportamiento y depresión durante la adolescencia, predisponiendo a un ajuste personal y social de las personas (Tur, 2003). Autores como Martínez González et al. (2010) concluyen que la conducta agresiva y la conducta prosocial juegan un papel clave en el bienestar físico y psicológico de los adolescentes. Estas conductas presentan una relación positiva con las habilidades sociales, la aceptación y popularidad entre los compañeros, la asertividad y el rendimiento académico. Sin embargo, hay una asociación negativa de dichas conductas con la inadecuación social, soledad, ansiedad social, agresividad y comportamiento antisocial. Chalco y Medina (2016) han mostrado relaciones positivas entre la conducta prosocial y la responsabilidad personal y social, mejorando con su desarrollo las relaciones interpersonales, los resultados académicos y una mayor eficacia y adaptabilidad ante las situaciones novedosas; además, se ha evidenciado que una alta puntuación en metas de relación y metas sociales se relaciona con la importancia de los aspectos sociales en la infancia y preadolescencia (Martínez de Ojeda et al., 2021). De igual manera, destaca la relación que se ha encontrado entre la conducta prosocial y la empatía (Sánchez-Queija et al., 2006).

Por contra, el comportamiento antisocial se vincula positivamente con la agresividad, la inadecuación social, la soledad y la ansiedad social y negativamente con la sumisión y asertividad (Inglés et al., 2009). Si bien se encuentran discordancias en los resultados en función de la edad, por lo que son necesarias más investigaciones que arrojen luz sobre esta importante etapa de la vida.

En cuanto al constructo psicológico “responsabilidad” en relación con una persona, se considera como un valor personal adquirido que se convierte en un rasgo de personalidad, manifestada a través del comportamiento (Filiz y Demishan, 2019). En lo que respecta a la responsabilidad social, es considerada como un conjunto de valores o compromisos personales para mejorar la comunidad o la sociedad en la que uno está inmerso (Wray-Lake et al., 2016). De manera que la responsabilidad se desarrolla en los individuos junto a las actitudes y las habilidades a través de la experiencia. Para

ello, deben tener oportunidades de ejercerla en los diversos contextos de desarrollo humano, como son el personal (la relación con uno mismo/a, con sus emociones y cogniciones), el educativo, el social y el cultural (Ginott, 2009).

Diversas investigaciones aportan evidencia sobre las consecuencias psicológicas y comportamentales de las conductas prosociales y antisociales. De manera que la falta de comportamientos de responsabilidad personal y social podría ser predictora de comportamientos antisociales (Hipwell et al., 2016). Concretamente, la responsabilidad social es un indicador de desarrollo positivo para los jóvenes (Lerner et al., 2003) que se vincula con consecuencias positivas, como mayor intención de ser físicamente activos y conductas de deportividad (Merino-Barrero et al., 2019). Asimismo, la motivación autodeterminada, el clima de apoyo a la autonomía, la orientación a la tarea o el estilo de entrenamiento también conducen al comportamiento prosocial (Kavussanu y Al-Yaaribi, 2021).

Según lo expuesto sobre los constructos socioemocionales revisados anteriormente, se evidencia su importancia para regular una convivencia más saludable en los centros educativos. Por ello, el presente estudio tuvo como objetivo principal identificar posibles perfiles de responsabilidad personal y social en un grupo amplio de niños y adolescentes y mostrar las posibles conexiones entre esta variable y otras psicosociales, como las habilidades sociales, la violencia, la empatía y la práctica de actividad física.

Metodología

Diseño de investigación

En el presente estudio se desarrolla un tipo de investigación cuantitativa (Hernández-Sampieri et al., 2014), de subtipo o enfoque descriptivo (recopilación, análisis y presentación de datos a través de medidas cuantitativas) y correlacional (relación no experimental entre variables estrechamente vinculadas) (Montero y León, 2007). Contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Murcia y el consentimiento informado del centro y de los padres.

Participantes

La población objeto de estudio fueron escolares de educación primaria y secundaria de la Región de Murcia. Participaron un total de 296 estudiantes (138 chicos y 158 chicas) desde 5.º de Educación Primaria hasta 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Tabla 1), con edades comprendidas entre los 10-17 años ($M = 12.60$; $DT = 1.65$) de 4 centros de enseñanza pública y 2 concertados del sureste de España. Se utilizó un muestreo no-probabilístico por conveniencia (Cohen et al., 2011), respetando los grupos que componían las clases predeterminadas por los centros educativos.

Tabla 1*Características sociodemográficas de los participantes.*

Variables sociodemográficas	Características
Sexo	Chicos y chicas.
Geografía	Escolares de la región de Murcia de las provincias de Torre Pacheco, San Javier, Murcia.
Curso matriculado y situación actual	Escolares de educación primaria y secundaria, curso 2019/2020.
Nivel socioeconómico	Medio.
Nivel de estudios de los padres o tutores	Graduado escolar y formación profesional, principalmente.

Tabla 2*Criterios de inclusión y de exclusión.*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Escolares de educación primaria y secundaria.	Escolares menores de 10 años, para garantizar así la comprensión de los ítems de los cuestionarios.
Escolares que comprendiesen el castellano escrito.	Participantes mayores de edad.
Escolares sin patología mental o cognitiva diagnosticada.	Escolares con patología mental o cognitiva diagnosticada.
Cumplimentar correctamente todos los cuestionarios.	Participantes que no cumplimenten los cuestionarios correctamente.

Los docentes que participaron en el estudio impartían la asignatura de Educación Física, y en total fueron 4 participantes (2 del grupo control y 2 del grupo experimental). Sus edades estaban comprendidas entre los 31 y 59 años, eran personal permanente del centro y contaban con más de 5 años de experiencia docente, y estuvieron de acuerdo en participar en el estudio. Ninguno de los profesores había tenido experiencia previa en el uso del Modelo de Responsabilidad Personal y Social. Los profesores fueron asignados al azar al grupo experimental y control a través de la administración del propio centro educativo.

Para reclutar la muestra, se establecieron los criterios de inclusión y de exclusión (Tabla 2) y se procedió a contactar con los centros educativos vía telefónica (con el/la jefe/a de estudios) para informarles del objetivo de la investigación como parte del desarrollo de una tesis doctoral. Una vez se obtuvo el visto bueno de los responsables de los centros educativos, se organizó una reunión con los docentes que mostraron su interés en participar en la recogida de datos en el horario de impartición de sus materias. Asimismo, los familiares de los participantes fueron informados del objetivo del estudio y del tipo de pruebas a implementar para la recogida de datos.

Instrumentos

Responsabilidad personal y social. Se utilizó la validación en español (Escartí et al., 2011) del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (PSRQ, por sus siglas

en inglés) de Li et al. (2008). El cuestionario está constituido por 14 ítems, dispuestos en dos factores, de siete ítems cada uno: responsabilidad social (*i. e.*, “Respeto a los demás”) y responsabilidad personal (*i. e.*, “Trato de esforzarme, aunque no me guste la tarea”). Los participantes deben responder en una escala Likert de 6 puntos, graduada desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 6 (Totalmente de acuerdo). Al inicio del cuestionario se indican las instrucciones para su cumplimentación: “Es normal comportarse unas veces bien y otras mal. Nos interesa saber cómo te comportas normalmente durante las clases”. La consistencia interna de las subescalas, medidas a través de coeficiente α de Cronbach, fue de .76 para la responsabilidad social y .75 para la personal.

Conductas prosociales y antisociales. Se empleó la versión en castellano (Inglés et al., 2003) del Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS, por sus siglas en inglés) (Inderbitzen y Foster, 1992). Consta de 40 ítems agrupados en dos factores: conducta prosocial (*i. e.*, “Defiendo a otros chicos cuando alguien dice cosas malas a su espalda”) y conducta antisocial (*i. e.*, “Me río de otros chicos cuando cometen errores”). Se contesta en una escala tipo Likert de 1 a 6 puntos, 1 (No me describe nada) hasta 6 (Me describe totalmente). El cuestionario se encuentra encabezado por: “Los adolescentes hacen muchas cosas con otros chicos cada día. Probablemente, tú haces algunas cosas más a menudo que otras...”. Los valores α de Cronbach fueron de .85 para la conducta prosocial y .76 para la conducta antisocial.

Empatía. Se empleó la versión en castellano (Mestre et al., 2004) del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis, 1983). Escala formada por 28 ítems distribuidos en 4 factores de 7 ítems cada uno de ellos y que miden el concepto integral de empatía: toma de perspectiva (PT, *perspective taking*) (i. e., “Intento tener en cuenta cada una de las partes —opiniones— en un conflicto antes de tomar una decisión”), fantasía (FS, *fantasy*) (i. e., “Sueño y fantaseo, bastante a menudo, acerca de las cosas que me podrían suceder”), preocupación empática (EC, *empathic concern*) (i. e., “A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo”) y malestar personal (PD, *personal distress*) (i. e., “En situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo”). La sentencia previa que encabeza el cuestionario es: “Las siguientes frases se refieren a vuestros pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones...”. Se responde en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, 1 (No me describe bien) hasta 5 (Me describe muy bien). Debido a los bajos valores obtenidos para el α de Cronbach en la escala total a pesar de seguir las tendencias obtenidas por Pérez-Albéniz et al. (2003) y Mestre et al. (2004) en sus estudios, se procedió a suprimir aquellos ítems (-3, -4, -7, -12, -13, -14, -15, -18, -19) que tras su eliminación mejoraban el coeficiente. Al final se decidió solamente incluir los ítems enunciados en positivo y los valores α de Cronbach mejoraron: .71 para PT; .74 para FS; .65 para EC y .66 para PD.

Violencia. Se empleó el Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO) validado en castellano (Fernández-Baena et al., 2011) a partir del California School Climate and Safety Survey (CSCSS) de Rosenblatt y Furlong (1997). Evalúa la percepción de haber sufrido violencia por parte de los compañeros o de haberla observado. Esta escala está compuesta por un total de 14 ítems distribuidos en dos factores: violencia sufrida (i. e., “Me han empujado”) y violencia observada (i. e., “Los estudiantes destrozan cosas”). Los ítems se presentan en formato de respuesta tipo Likert de 1 a 5 puntos, 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre). La sentencia previa que encabeza el cuestionario es “Contesta si en este curso, en tu aula, te ha ocurrido lo siguiente”. Los valores α de Cronbach fueron .77 para la violencia sufrida y .82 para la observada.

Percepción comparativa del nivel de actividad física realizada. Se empleó la versión validada en castellano para adolescentes (Martínez-Gómez et al., 2009) de la Escala de actividad física comparativa (Sallis et al., 1988). Evalúa la percepción de la cantidad de actividad física ejecutada en función del nivel de actividad física del entorno. Esta escala está constituida por una única pregunta: “Comparándote

con otros de tu misma edad y sexo, ¿cuánta actividad física realizas?”. Se trata de una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 5 puntos, 1 (mucho menos) hasta 5 (mucho más).

Percepción del nivel de práctica de actividad física. Se utilizó la versión en castellano elaborada por Martínez-Gómez et al. (2009) del Physician-based Assessment and Counseling for Exercise (PACE) de Prochaska et al. (2001). Aunque inicialmente fue diseñado para adultos, posteriormente fue validado para jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y 17 años, obteniendo una aceptable correlación con la medición de la cantidad de actividad física realizada mediante acelerómetros (Prochaska et al., 2001). Esta escala está compuesta por 2 ítems que evalúan la cantidad de práctica de actividad física durante al menos 60 minutos en la última semana (PACE1) y en una semana normal (PACE2). Los participantes deben contestar en una escala tipo Likert de 8 puntos, 0 (0 días) hasta 7 (7 días). Consta de la siguiente información introductoria: “Actividad física es cualquier actividad que incrementa tu ritmo cardíaco y hace que se acelere tu respiración. Actividad física se puede realizar haciendo deporte, jugando con amigos o caminando al colegio o instituto. Algunos ejemplos de actividad física son correr, caminar de forma vigorosa, montar en patines o monopatín, bailar, nadar, fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano. No incluyas el tiempo de las clases de Educación Física escolar”. El valor α de Cronbach fue de .88.

Procedimiento

En primer lugar, se obtuvo el informe favorable del Comité de Bioética de la universidad de los investigadores para realizar la investigación. En segundo lugar, se estableció contacto con los centros para informarles de los objetivos a conseguir, describiendo el instrumento de evaluación y solicitando también su colaboración voluntaria para participar. En tercer lugar, se contactó con las familias y se obtuvo consentimiento informado para la participación de los estudiantes. Finalmente, se facilitó a cada docente un cuadernillo con todos los cuestionarios agrupados, esclareciendo las normas a cumplir. Se insistió en la importancia de responder a dichos cuadernillos de forma completa, voluntaria e independiente en el aula. Durante la administración, la figura del docente siempre estaba presente para poder solventar las posibles dudas y verificar la cumplimentación por parte de los sujetos, asegurando el anonimato en la respuesta de todos ellos. El proyecto cumplió con los estándares éticos requeridos en la investigación en seres humanos: consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, confidencialidad, no discriminación, gratuidad y la opción de abandonar el estudio en cualquier momento (McMillan y Schumacher, 2001).

Análisis de datos

Primeramente, se depuró la base de datos y se calculó la distancia de Mahalanobis para comprobar los casos atípicos. Se realizaron los estadísticos descriptivos, las medias, las desviaciones típicas y los valores de asimetría y curtosis de las variables latentes. Se calculó la consistencia interna de cada una de ellas a través del coeficiente alfa de Cronbach. Posteriormente, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas para conocer la asociación o relación lineal entre las variables analizadas. A continuación, se realizó un análisis clúster o análisis de conglomerados K-medias, agrupando la variable de responsabilidad (personal y social) tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo (interna) y la mayor heterogeneidad entre los grupos (externa). Para la prueba de normalidad, se utilizó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov, para detectar la normalidad en muestras de naturaleza variable y mayores de 50 participantes (Steinskog et al., 2007). Debido a la distribución normal de la muestra, se aplicó la prueba de análisis de varianza multivariado (MANOVA) para estudiar las diferencias significativas de las variables objeto de estudio en los perfiles clústeres obtenidos. A continuación, se calculó el supuesto de homogeneidad de varianzas para asumir varianzas iguales o no, lo que determinó el uso del estadístico *F* de Fisher. Los análisis se ejecutaron con los paquetes estadísticos IBM SPSS 25.0.

Resultados

Análisis descriptivo y de correlaciones bivariadas

En la tabla 3 se presentan las medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de las diferentes variables. Las variables relacionadas con los valores de la responsabilidad personal y social obtuvieron una mayor puntuación media para ambos factores que la componen, frente al resto de variables con rangos similares. Por su parte, las puntuaciones obtenidas para la dimensión de las conductas prosociales fueron bastante mayores que la de las conductas antisociales en la escala de competencia social. En cuanto a la empatía, se obtuvieron valores más bajos en la dimensión de malestar personal frente a la fantasía, toma de perspectiva y preocupación empática. La variable percepción de violencia tuvo valores más bajos en la violencia observada frente a la sufrida. Y para las variables relacionadas con la actividad física, la percepción comparativa del nivel de actividad física, cuya escala iba de 1 a 5, presentó unos valores tendentes al alza. En cambio, la percepción del nivel de práctica de actividad física obtuvo puntuaciones intermedias-bajas frente a la percepción comparativa de actividad física. Los índices de asimetría y curtosis de las variables obtuvieron valores

adecuados con valores todos ellos inferiores a 2, excepto la responsabilidad personal y social en los datos de curtosis, lo que indicaba normalidad univariada de los resultados, salvo en los mencionados (Bollen y Long, 1993). Por último, el análisis de correlación reflejó que las variables objeto de estudio relacionadas con la responsabilidad (personal y social) y competencia social (conductas prosociales y antisociales) eran las que mayor número de correlaciones poseían con todas las variables estudiadas. Además, los factores relacionados con la empatía se correlacionaron entre sí. Igualmente, los factores correspondientes a la violencia y a la percepción del nivel de actividad físico-deportiva realizada mostraron correlaciones con algunos factores.

Análisis de clúster

Para llevar a cabo este tipo de análisis se siguieron las fases recomendadas por Hair et al. (1998). Primeramente, se comprobó la existencia de los casos perdidos que pudieran existir en algunas de las variables estudiadas para excluirlas de la muestra de estudio, pero en este caso no se obtuvo ninguno. Seguidamente, se estandarizaron todas las variables empleando las puntuaciones *Z* (este tratamiento transforma la puntuación de cada dato original en un valor estandarizado con una media de 0 y una desviación típica de 1); se encontraron 8 puntuaciones por encima de 3, por lo que estos sujetos se eliminaron al considerarse como “outliers” o casos perdidos en la totalidad de la muestra ($n = 296$). A continuación, se comprobó la distribución univariada de todas las variables agrupadas para conocer su normalidad.

A partir de este punto, se inició el análisis de conglomerados jerárquicos. Resulta idóneo para determinar el número óptimo de conglomerados existente en los datos y el contenido de los mismos. En nuestro caso, se definieron los grupos de responsabilidad personal y social existentes en la muestra utilizando el Método Ward. Se obtuvo un dendograma que proponía la existencia de dos grupos. Se apoya en el aumento de los coeficientes de aglomeración al pasar de un grupo a dos para decidir la idoneidad de los grupos generados. Los coeficientes pequeños señalan gran homogeneidad entre los miembros del clúster, y por contra, los coeficientes grandes indican amplias diferencias entre sus miembros (Norusis, 1992). Por tanto, se concluye que existían dos tipos diferentes de perfiles de estudiantes con respecto a la variable responsabilidad (Figura 1): un perfil de “alta responsabilidad” (Clúster 1), con mayores puntuaciones en las diferentes variables dependientes del estudio, y el otro perfil de “baja responsabilidad”, con las puntuaciones a la inversa (Clúster 2), exceptuando el factor de violencia observada, que tiene mayores valores para el clúster 2, y las conductas antisociales, que coinciden las puntuaciones para ambos clústeres.

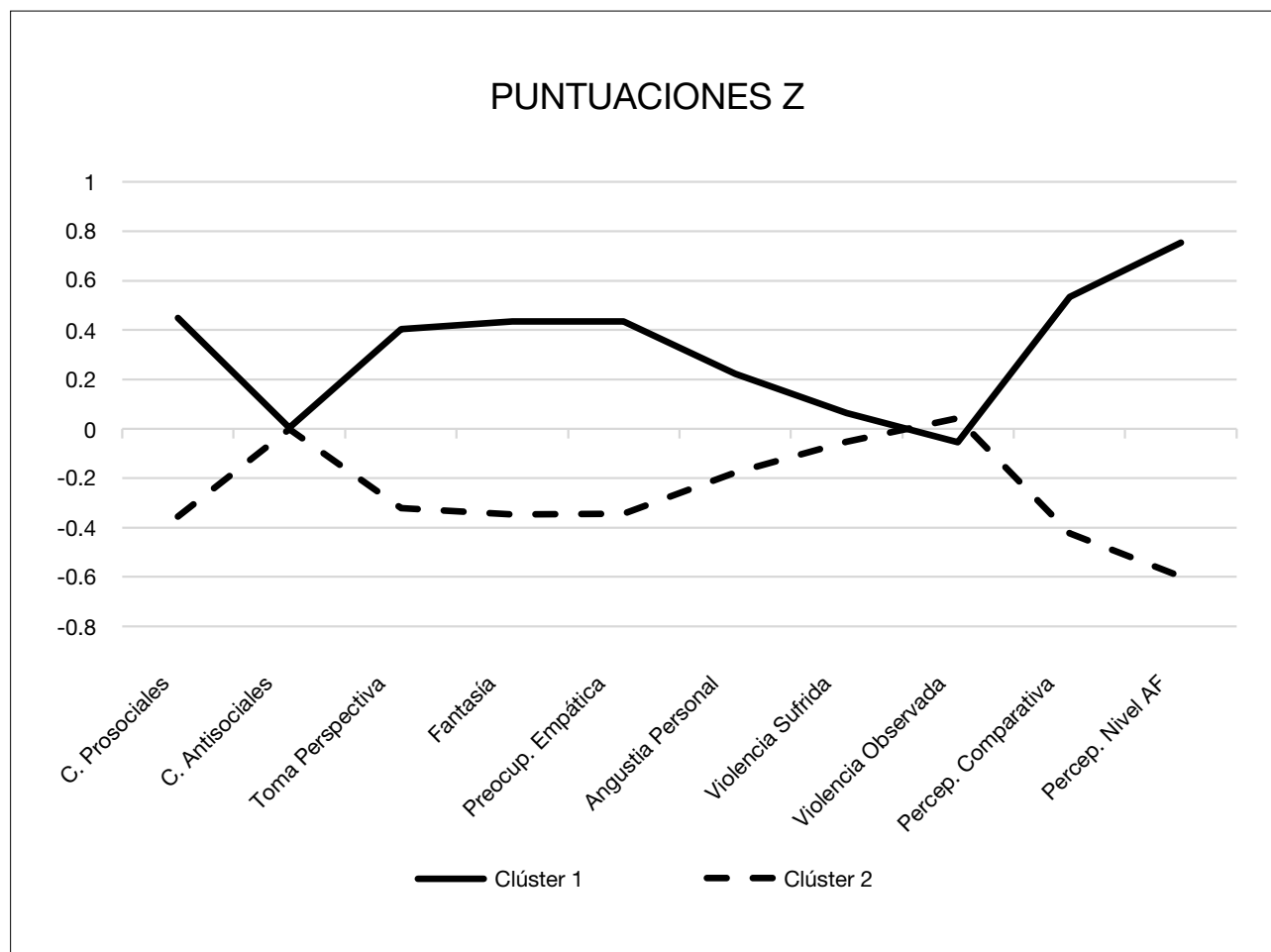
Tabla 3*Estadísticos descriptivos, fiabilidad y correlaciones bivariadas de las variables objeto de estudio.*

Variables	M	DT	Rango	A	C	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Responsabilidad Social	5.25	.58	1-6	-1.41	3.09	.76	-	.50**	.27**	-.24*	.26**	.17**	.25**	.02	-.23**	-.15*	.08	.07
2. Responsabilidad Personal	5.22	.69	1-6	-1.36	2.27	.75		-	.30**	-.14*	.25**	.17**	.27**	.07	-.10	-.14*	.21**	.26**
3. Conductas Prosociales	4.25	.84	1-6	-.47	.02	.85			-	.01	.56**	.48**	.58**	.21**	.03	.03	.07	.18**
4. Conductas Antisociales	2.24	.64	1-6	.71	.21	.76				-	-.09	.14*	-.09	.22**	.31**	.26**	.01	.08
5. Toma de Perspectiva	3.44	.89	1-5	-.35	-.22	.71					-	.53**	.59**	.19**	-.03	-.12*	.07	.10
6. Fantasía	3.06	1.10	1-5	.13	-.67	.74						-	.52**	.38**	.10	.13*	-.04	.13*
7. Preocupación Empática	3.43	.92	1-5	-.23	-.77	.65							-	.33**	.04	-.08	-.01	.07
8. Malestar Personal	2.75	.86	1-5	.30	-.16	.66								-	.12*	.00	.10	.13*
9. Violencia Sufrida	1.67	.58	1-5	1.03	.45	.77									-	.38**	.03	.14*
10. Violencia Observada	2.28	.82	1-5	.64	-.10	.82										-	-.07	-.01
11. Percepción comparativa AF	3.32	1.15	1-5	-.15	-.82	-											-	.58**
12. Percepción nivel de práctica AF	3.63	1.09	0-8	-.20	-.91	.88												-

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; M = Media; DT = Desviación típica; A = Asimetría; C = Curtosis; α = Coeficiente Alfa de Cronbach; AF = Actividad Física.

Figura 1

Puntuaciones de las variables estudiadas de una muestra de estudiantes de Educación Física en función del nivel de responsabilidad personal y social.



Tras obtener el número de conglomerados óptimos, para procesar los datos en base a la variable de responsabilidad personal y social se empleó el Método K-medias, que corroboró la existencia de los dos perfiles de responsabilidad. El primer clúster recibió el nombre de “alta responsabilidad” (Clúster 1) ($n = 131$; 44 %) compuesto por 52 chicos y 79 chicas, 64 de primaria y 67 de secundaria ($M = 12.53$; $DT = 1.58$), quienes alcanzaron puntuaciones mayores en las variables de percepción de conducta prosocial, toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática, angustia personal, violencia sufrida, percepción comparativa de actividad física y nivel de actividad física; y puntuaciones menores en conductas antisociales y violencia observada. Puntuaciones contrarias a las del segundo clúster, que recibió el nombre de “baja responsabilidad” (Clúster 2) ($n = 165$; 56 %), compuesto por 86 chicos y 79 chicas, 75 de primaria y 90 de secundaria ($M = 12.65$; $DT = 1.70$).

Análisis multivariados según el perfil de responsabilidad personal y social

Para examinar las características de cada perfil de acuerdo con las variables psicosociales mencionadas y aseverar la validez predictiva de los clústeres logrados, se realizó un análisis diferencial (MANOVA), con los clústeres como variables independientes y las dimensiones de los cuestionarios como variables dependientes (Tabla 4). Los resultados obtenidos mostraron diferencias (Wilk's $\Lambda = .37$, $F(29, 803) = 16$, $p < .01$) entre ambos conglomerados y las variables: conducta prosocial ($F(1, 33.43) = 56.21$, $p < .01$), conducta antisocial ($F(1, 0.0) = 0.0$, $p > .05$), toma de perspectiva ($F(1, 30.11) = 43.71$, $p < .01$), fantasía ($F(1, 46.37) = 52.33$, $p < .01$), preocupación empática ($F(1, 37.33) = 52.06$, $p < .01$), malestar personal ($F(1, 8.55) = 12.02$, $p < .01$), violencia sufrida ($F(1, 0.33) = .99$, $p > .05$), violencia observada ($F(1, 0.47) = .69$, $p > .05$), percepción comparativa AF ($F(1, 88.52) = 86.28$, $p < .01$) y percepción nivel de AF ($F(1, 416.17) = 243.10$, $p < .01$), a favor del perfil con altas puntuaciones en responsabilidad general.

Tabla 4*Análisis multivariante de las variables estudiadas dentro de cada clúster de responsabilidad personal y social.*

	Clúster 1		Clúster 2		
	<i>n</i> = 131; 52 chicos, 79 chicas; 64 primaria, 67 secundaria		<i>n</i> = 165; 86 chicos, 79 chicas; 75 primaria, 90 secundaria		
	M	DT	M	DT	F
Conducta prosocial	4.63	0.71	3.96	0.82	56.21**
Conducta antisocial	2.24	0.60	2.23	0.67	0.00
Toma de perspectiva	3.80	0.81	3.16	0.84	43.71**
Fantasía	3.51	0.97	2.71	0.92	52.33*
Preocupación empática	3.83	0.85	3.12	0.84	52.06**
Malestar personal	2.94	0.89	2.60	0.80	12.02**
Violencia sufrida	1.74	0.59	1.64	0.57	0.99
Violencia observada	2.24	0.78	2.32	0.86	0.69
Percepción comparativa AF	3.93	0.99	2.83	1.03	86.28**
Percepción nivel de AF	4.82	1.40	2.43	1.23	243.10**
Wilk λ					.369
F Multivariado					.16**

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; M = Media; DT = Desviación típica; AF = Actividad Física; F = Fisher (cociente de dos varianzas); Wilk λ = lambda de Wilk (proporción de variabilidad para contrastar la hipótesis).

Discusión

El estudio tuvo como objetivo principal identificar posibles perfiles de responsabilidad personal y social en un grupo amplio de niños y adolescentes. Un segundo objetivo fue mostrar las posibles conexiones entre esta variable y otras psicosociales como las habilidades sociales, la violencia, la empatía y la práctica de actividad física. Los resultados mostraron dos perfiles claros: “alta responsabilidad” y “baja responsabilidad”. El primero presentó valores significativamente superiores en las conductas prosociales, la empatía y la percepción de actividad física realizada.

En relación con el primer objetivo, el análisis clúster de conglomerados reveló la existencia de dos perfiles claros asociados a la responsabilidad personal y social en los estudiantes de educación primaria y secundaria que participaron en el estudio: a) un perfil de “alta responsabilidad”, con puntuaciones significativamente más altas en las variables de conductas prosociales, empatía y percepción del nivel de actividad física realizada; y b) un perfil de “baja responsabilidad”, con estas mismas variables en el sentido opuesto. Si bien hasta la fecha no ha sido posible hallar investigaciones que estudien perfiles de responsabilidad personal y social, y menos aún, relacionarlos con variables de corte psicosocial en el ámbito educativo, en el presente

trabajo los resultados obtenidos pueden ser interpretados en concordancia con las aportaciones realizadas por Chalco y Medina (2016) o Hipwell et al. (2016), que hablan de la relación positiva entre responsabilidad personal y social y la conducta prosocial, incluso situando a la primera como predictora de la segunda. Este vínculo positivo también ha sido observado en otras investigaciones en diferentes contextos (Brunelle et al., 2007; Chalco y Medina, 2016; Gutiérrez et al., 2011), señalando que con estas conductas se obtienen implicaciones considerables para la salud y el ajuste social de las personas (Taylor et al., 2013). Por lo tanto, los resultados de la presente investigación lo refuerzan. En esta misma línea, diferentes investigaciones han señalado la relación directa entre la responsabilidad personal y social y la empatía (Brunelle et al., 2007; Gutiérrez et al., 2011; Sánchez-Queija et al., 2006); así como su función inhibidora de conductas agresivas y antisociales (Gutiérrez et al., 2011; Mestre et al., 2004; Nolasco, 2012). Yendo un poco más allá, Gutiérrez et al. (2011) sitúan a la empatía y las conductas prosociales como buenos predictores de la responsabilidad personal y social en escolares. Finalmente, el nivel de actividad física realizada también se ha vinculado de manera directa y positiva con la responsabilidad, en el grupo de “alta responsabilidad”. Al respecto, en un estudio de aplicación

del MRPS en educación física (Prat et al., 2019), se mostró que la intervención del docente que promueve un clima de aula positivo basado en la autonomía personal del alumno, en la importancia de actitudes de responsabilidad personal y social, estimula la percepción positiva hacia un estilo de vida más activo en estudiantes adolescentes. En esta misma línea de estudio, la aplicación del MRPS en EF favorece la intención de práctica físico-deportiva y la percepción sobre la deportividad (Merino-Barrero et al., 2019).

El grupo de “alta responsabilidad” incluía un número menor de participantes, con mayoría de chicas y un equilibrado número de estudiantes de primaria y secundaria. El grupo de “baja responsabilidad” incluía un número mayor de participantes, con mayor número de chicos, con la misma cantidad de chicas y más estudiantes de secundaria. En este sentido, estudios como el de Valero-Valenzuela et al. (2020), en el que se hibridó el MRPS con estrategias de gamificación, la motivación de las chicas y la percepción de responsabilidad personal y social mejoró después de la intervención. Por su parte, los chicos no experimentaron cambios en la motivación y en la responsabilidad personal y social.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra la selección de la muestra, que fue realizada por accesibilidad y no de forma aleatorizada, comprometiendo así la validez externa del estudio. El análisis de los datos se centró en hallar las diferencias en función de los niveles de responsabilidad personal y social, pero sería interesante en próximos estudios abordar las diferencias en función de la edad de los participantes, distinguiendo entre niños y adolescentes y en función del género. Otro aspecto a considerar es el diseño de investigación de tipo descriptivo transversal. Se hacen necesarios estudios de carácter cuasiexperimental para comprobar las relaciones causales entre las variables analizadas. Respecto a la administración y cumplimentación de los cuestionarios, pudo producirse una fatiga cognitiva por la gran cantidad de preguntas, por lo que se recomienda reducir el número de escalas a incluir en una misma sesión. Futuras líneas de investigación deben ser con enfoque cuasiexperimental y de desarrollo longitudinal, pretest y posttest.

Conclusiones

Se encontraron dos perfiles claramente diferenciados en el grupo de estudiantes de primaria y secundaria participantes: uno de “alta responsabilidad” que presentaba niveles mayores de empatía y conductas prosociales, así como una percepción más elevada de actividad física realizada, y un perfil de “baja responsabilidad” que presentaba niveles significativamente opuestos. Por tanto, el fomento de valores, en este caso la responsabilidad personal y social, se postula

como elemento clave en la actuación docente con el claro objetivo de mejorar el clima de convivencia de los centros educativos, el desarrollo socioemocional del alumnado y alcanzar un estilo de vida saludable.

Aplicaciones prácticas

Se ha evidenciado que niveles más elevados de responsabilidad personal y social en escolares niños y adolescentes se relaciona con conductas prosociales y se aleja de conductas antisociales como la violencia observada y el malestar personal. Por ello, son necesarias intervenciones didácticas fundamentadas en la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison en cualquier contexto educativo, facilitando a los docentes herramientas que les permitan dominar las claves conceptuales de este modelo para poder aplicarlo con eficacia en su aula. A continuación, se presentan ejemplos de estrategias basadas en la aplicación del MRPS para fomentar la responsabilidad personal y social, las conductas prosociales, la empatía y el interés por la actividad física dentro y fuera del aula:

- a) Toma de conciencia: el profesor explica los comportamientos a aprender ese día, motivando a los alumnos y exponiendo el docente el objetivo educativo del día junto a la actividad a realizar.
- b) Estrategias para afronta conflictos grupales: el “tiempo muerto”, el docente detiene la clase cuando observa una situación tensa o de malestar entre los participantes, para verbalizar entre todos/as lo que está sucediendo y plantear una/s solución/ones.
- c) Autonomía, empatía y ayuda: el docente insta a que uno o más alumnos expliquen al resto de la clase cómo ha realizado un ejercicio o cómo realizar una determinada actividad. Además, le apoya para que colaboren, de forma empática y positiva, con los compañeros que presentan más dificultades para resolver la tarea.
- d) Educación en valores a través de las actividades curriculares de educación física: promover la enseñanza de los deportes individuales y colectivos, la mejora de la condición física o el descubrimiento de las técnicas de expresión corporal en las que se trabaje la toma de decisiones, la puesta en común entre iguales, la cooperación para la resolución de las tareas, el debate, etc., potenciando así conductas prosociales, a la vez que se incrementa el nivel de actividad física diario de los escolares. Por tanto, esta propuesta pretende contribuir simultáneamente a mitigar las conductas violentas y el sedentarismo entre los más jóvenes. Como principales consecuencias

comportamentales de dichas aplicaciones prácticas se espera: (i) mejorar las funciones ejecutivas de los alumnos, del rendimiento académico y de aspectos psicosociales como la motivación, la responsabilidad, las necesidades psicológicas básicas y el clima social del aula; (ii) promover la mejora de la calidad de vida relacionada con la salud (intención de ser físicamente activo, nivel de actividad física, composición corporal y hábitos saludables); (iii) modificar los patrones de comportamiento de los profesores hacia la cesión de responsabilidad personal y social y autonomía en la práctica para aumentar la participación activa, autónoma e implicación cognitiva de los alumnos.

Referencias

- Bollen, K.A. and Long, J.S. (1993) Testing Structural Equation Models. Newbury Park, CA: Sage.
- Brunelle, J., Danish, S. J. & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science*, 11(1), 43-55. <https://doi.org/10.1080/10888690709336722>
- Chalco, M. I. & Medina, E. M. (2016). Niveles de responsabilidad y conducta prosocial en niñas y niños de 9 a 11 años de edad. Doctoral Thesis. Cuenca University.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Escartí, A., Gutiérrez, M. & Pascual, C. (2011). Psychometric properties of the emotional awareness questionnaire in a Spanish child population. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 119-130. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.012>
- Fernández-Baena, F. J., Triana, M. V., De la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L. & Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102-108. Retrieved from <https://revistas.um.es/analesps/article/view/113521>
- Filiz, B. & Demishan, G. (2019). Use of personal and social responsibility model in bringing responsibilities behaviours: Sample of TVF sports high school. *Education and Science*, 44(199), 391-414. <https://doi.org/10.15390/eb.2019.7238>
- Ginott, H. G. (2009). Between parent and child: *The bestselling classic that revolutionized parent-child communication*. New York: Harmony.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3430199>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, M. D. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). Mexico, D.F.: McGraw-Hill/interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hipwell, A. E., Beeney, J., Ye, F., Gebreselassie, S. H., Stalter, M. R., Ganesh, D., Keenen, K. & Stepp, S. D. (2016). Police contacts, arrests and decreasing self-control and personal responsibility among female adolescents. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(12), 1252-1260. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12914>
- Inderbitzen, H. M. & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4, 451-459. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.4.451>
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García, J. M., Ruiz, C., Estévez, C. & Huéscar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.148331>
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X. & Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(03\)00032-0](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(03)00032-0)
- Kavussanu, M. & Al-Yaari, A. (2021). Prosocial and antisocial behaviour in sport. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(2), 179-202. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1674681>
- Lerner, R. M., Dowling, E. M. & Anderson, P. M. (2003). Positive Youth Development: Thriving as the Basis of Personhood and Civil Society. *Applied Developmental Science*, 7, 172-180. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0703_8
- 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>
- Martínez de Ojeda, D., Puente-Maxera, F. & Méndez-Giménez, A. (2021). Motivational and Social Effects of a Multiannual Sport Education Program. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 21(81) pp. 29-46. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista81/artefectos1193.htm>
- Martínez-Gómez, D., Martínez de Haro, V., Pozo, T., Welk, G. J., Villagra, A., Calle, M. E., ... & Veiga, O. L. (2009). Reliability and validity of the PAQ-A questionnaire to assess physical activity in spanish adolescents. *Revista española de salud pública*, 83(3), 427-439. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272009000300008&lng=es&nrm=iso
- Martínez González, A. E., Inglés Saura, C., Piqueras Rodríguez, J. A. & Oblitas Guadalupe, L. A. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84. Retrieved from <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1338>
- McMillan, J. H. & S. Schumacher. 2001. *Research in Education. A Conceptual Introduction*. New York: Longman.
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A. & Belando-Pedreño, N. (2019). Determinated Psychosocial Consequences through the Promotion of Responsibility in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(75), 415-430. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.75.003>
- Mestre, M. V., Frías, M. D. & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Montero, I. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770318>
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE. Revista de estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410002>
- Norusis, M. J. (1992). SPSS/PC+ Professional statistics, Version 5.0. Chicago, IL: SPSS.
- Pacheco, J. R., Rueda, S. R. & Vega, C. A. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *InvestigumIre: Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 234-247. Retrieved from <https://investigumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/56>
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberria, J., Montes, M. P. & Torres, E. (2003). Adaptación de interpersonal reactivity index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J. & Puigarnau, S. (2019). The Personal and Social Responsibility Model to Enhance Innovation in Physical Education. *Apunts Educación física y deportes*, 2(136), pp. 83-99. <https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.2019/2.136.06>
- Prochaska, J. J., Sallis, J. F. & Long, B. (2001). A physical activity screening measure for use with adolescents in primary care. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155(5), 554-559. <https://doi.org/10.1001/archpedi.155.5.554>

- Rosenblatt, J. A. & Furlong, M. J. (1997). Assessing the reliability and validity of student selfreports of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 187-202. <https://doi.org/10.1023/a:1024552531672>
- Sallis, J. F., Patterson, T. L., Buono, M. J. & Nader, P. R. (1988). Relation of cardiovascular fitness and physical activity to cardiovascular disease risk factors in children and adults. *American Journal of Epidemiology*, 127(5), 933-941. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a114896>
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. & Parra, A. (2006). Empathy and prosocial behaviour during adolescence. *Revista de psicología social*, 21(3), 259-271. <https://doi.org/10.1174/021347406778538230>
- Steinskog, D. J., Tjøstheim, D. B. & Kvamstø, N. G. (2007). A cautionary note on the use of the Kolmogorov-Smirnov test for normality. *Mon. Weather Rev.*, 135, 1151-1157. <https://doi.org/10.1175/MWR3326.1>
- Taylor, Z.E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D. & Sulik, M. J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*, 13(5), 822-831. <https://doi.org/10.1037/a0032894>
- Tur, A. M. (2003). *Conducta agresiva y prosocial en relación con temperamento y hábitos de crianza en niños y adolescentes*. Doctoral thesis. Valencia University.
- Valero-Valenzuela, A., Gregorio García, D., Camerino, O. & Manzano, D. (2020). Hybridisation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model and Gamification in Physical Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 141, 63-74. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.08](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.08)
- Wray-Lake, L., Syvertsen, A.K., & Flanagan, C.A. (2016). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. *Develop-mental Psychology*, 52(1), 130-142. <https://doi.org/10.1037/dev0000067>

Conflicto de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la URL <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES