

# El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social

---

AMPARO ESCARTÍ, SOFÍA BUELGA, MELCHOR GUTIÉRREZ Y CARMINA PASCUAL  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

## RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo fundamental describir la perspectiva del desarrollo positivo a través del deporte, así como el proceso de evaluación e implementación al contexto español del Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) de Don Hellison. En primer lugar, se describen los principales modelos teóricos en los que se basa la perspectiva del desarrollo positivo. Partiendo de los supuestos teóricos de estos modelos, se analizan los elementos que los programas de deporte y actividad física deben incorporar para producir desarrollo positivo en los jóvenes. Se analiza el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (TPSR) como ejemplo de programa efectivo para el desarrollo positivo y las diferentes aplicaciones del mismo, profundizando en la adaptación de este modelo al contexto español. Se describen los componentes clave del PRPS y el procedimiento de implementación y evaluación del programa.

**Palabras clave:** desarrollo positivo, responsabilidad personal y social, programas de actividad física, programas de deporte

## ABSTRACT:

Our primary aim is to describe positive development through the perspective of sport activity, and its process of evaluation and implementation to the Spanish context of the Personal and Social Responsibility program by Don Hellison. First of all, we describe the most relevant theoretical models in which perspective of positive development relies. Further, based on the theoretical background of these models, the elements of the programs of sport and physical activity that have to be incorporated to achieve positive development in youth are analyzed. We also analyze the Personal and Social Responsibility Model and its different applications as an example of effectiveness for positive development, and go more into depth in the adaptation of this model to the Spanish context (PRPS). The key components of the PRSP program and the process of implementation and evaluation of the program are described.

## Datos de contacto:

Amparo Escartí, Facultat de Psicologia. Departament de Psicologia Social, 46010- València. E-mail: [amparo.escarti@uv.es](mailto:amparo.escarti@uv.es)

Este trabajo forma parte de un proyecto subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (SEJ2007-67781) y por la Cátedra del Real Madrid (Universidad Europea de Madrid).

*(Artículo recibido el 14-3-2009 y aceptado el 16-4-2009)*

**Keywords:** Positive Youth Development, personal and social responsibility, physical activity programs, sport programs.

El concepto de desarrollo positivo es relativamente reciente, surge en los años 90 a partir del marco teórico de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihaly, 2000). Esta perspectiva se refiere a una aproximación que tiene como objetivo desarrollar programas para niños y jóvenes que potencien el aprendizaje de competencias que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida. Las diferentes perspectivas teóricas que a continuación analizamos han tratado de fundamentar cuáles son las competencias cognitivas, sociales, emocionales y morales que ayudan a los individuos a ser personas eficientes en su entorno y comprometidas con los problemas de los demás y de la comunidad (Balaguer, Castillo, García-Merita, Guallar y Pons, 2006; Pittman, Irby, Tolman, Yohalem y Ferber, 2001).

## MODELOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO POSITIVO

La perspectiva del desarrollo positivo se fundamenta en diferentes modelos teóricos entre los que se encuentra el modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1979/1987, 2005). Este modelo pone el énfasis en la interrelación que se establece entre la persona en desarrollo y los sistemas ambientales en los que se desenvuelve. Entre ambos sistemas -persona y ambiente- existe un proceso de ajuste, de adaptación mutua y acomodación. 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, Musitu, Vera, Ávila y Arango, 2009). El ambiente, llamado nicho ecológico, se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en las que cada una contiene en un nivel superior a la siguiente, a modo de las muñecas rusas. El nicho ecológico está compuesto por cuatro sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El microsistema corresponde al entorno inmediato de la persona. La familia, la escuela, los iguales, el deporte son los principales microsistemas en la vida de un niño y un adolescente. Estos contextos inmediatos son considerados como «escenarios», lugares donde la gente puede mantener interacciones cara a cara. Estos escenarios tienen su propia dinámica y presentan patrones de interacción relativamente permanentes que evolucionan con el tiempo. Las interrelaciones que se producen entre estos entornos sociales se denominan mesosistema, el cual se refiere a las relaciones entre contextos-microsistemas- en los que la persona se desenvuelve. La cantidad de relaciones y vínculos entre entornos y la calidad y diversidad de los mismos, expresan el grado de riqueza del mesosistema de una persona. Por lo común, 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 (García-Bacete, 2007). Un amplio espectro de mesosistemas implica de esta manera oportunidades para el desarrollo mientras que un conjunto pobre de mesosistemas puede ser un indicador de deterioro en el mismo. Por otra parte, el exosistema hace referencia a aquellos entornos en los que la persona no tiene un papel directo, pero que influyen en su desarrollo. Es el caso, por ejemplo, del nivel socioeconómico de los padres, que repercute en el deporte que el niño podrá practicar, o el modo en que la práctica deportiva del hijo influye en la vida de los padres. Por tanto, los exosistemas optimizan el desarrollo cuando permiten a las personas significativas para el sujeto, aumentar su calidad de vida o bienestar social. En cambio, lo deterioran cuando tienden hacia su empobrecimiento. Por último, el macrosistema representa los patrones generalizados de una cultura o un contexto social tales como la ideología y la organización de las instituciones sociales en las que se encuentra inmersa la persona. Así pues, el significado y las consecuencias de practicar deporte dependerán de la cultura y del entorno social de los practicantes.

Otro modelo teórico, particularmente interesante, desde la perspectiva del desarrollo positivo, es el modelo del *Empowerment* formulado por Julian Rappaport (1977, 2005). Este enfoque parte del supuesto de que el bienestar de las personas depende de su capacidad para controlar el curso de sus vidas, tomar decisiones y plantearse cursos de acción (Buelga et al., 2009). La realización personal se consigue cuando las personas se perciben competentes para resolver los desafíos a los que se enfrentan, perciben que tienen capacidad para asumir los retos (percepción de autoeficacia) y se encuentran suficientemente motivados para realizar el esfuerzo necesario para conseguir las metas propuestas. Por otra parte, otro elemento fundamental que ayuda a ejercer control sobre la vida de las personas, es la comprensión que llegan a tener de su entorno social. La capacidad para analizar y comprender de forma reflexiva y crítica la realidad social está estrechamente vinculada a la capacidad de la persona para ejercer el control de su vida. El deporte y la actividad física, adecuadamente estructurados, puedan ser escenarios excelentes para favorecer en los niños y adolescentes estas competencias, tan importantes para el desarrollo como la motivación, el sentido de competencia personal, la autodeterminación y la autoeficacia.

Finalmente, un modelo reciente muy interesante para los programas de desarrollo positivo es el sugerido por el grupo de investigación de Richard Lerner (2002, 2007), que proponen un modelo que comparte los presupuestos fundamentales del modelo bioecológico de Bronfenbrenner. El bienestar y crecimiento de la persona en desarrollo depende de las interrelaciones continuas y dinámicas que se producen entre ésta y los contextos sociales. En este contexto de interacción dinámica y continua entre la persona y los sistemas ambientales, se concibe el desarrollo positivo del joven a través del logro de ciertas conductas funcionalmente valoradas a lo largo del desarrollo. Se trata de adquirir y de potenciar en la trayectoria vital de desarrollo del joven, lo que llaman las cinco C: competencia, (competence), carácter (character), conexión (connection), confianza (confidence) y el cuidado (caring). Las tres primeras C del modelo corresponden a la dimensión externa de la persona mientras que las dos últimas se refieren a la dimensión interna. La dimensión externa alude al comportamiento que se adquiere con el dominio de competencia, carácter y conexión. La competencia se refiere a distintas esferas de capacidades y habilidades relacionadas con la competencia cognitiva, académica, social y vocacional -hábitos de trabajo, búsqueda de opciones profesionales-. La C de carácter corresponde a conductas relacionadas con el respeto por las normas sociales y culturales y con el despliegue de conductas socialmente aprobadas en las que el joven se comporta con integridad moral. La última C del modelo de Lerner es la conexión. Se trata de la capacidad real del joven para establecer vínculos positivos tanto con las personas de su entorno inmediato como con entornos menos próximos pero que pueden servirle de apoyo en un momento dado. Las dos últimas C del modelo son la confianza y la compasión que se refieren a la dimensión interna de la persona. La confianza corresponde al sentido interno de autovaloración global positiva y sentimiento de autoeficacia del adolescente. Y finalmente, la compasión se relaciona con el sentido de preocupación y empatía hacia los demás.

## **PROGRAMAS DE DESARROLLO POSITIVO A TRAVÉS DEL DEPORTE (PYD)**

Los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte que han demostrado tener éxito mejorando el desarrollo positivo, tienen en común una serie de variables que podemos resumir en dos dimensiones: el clima del programa y los contenidos. Ambos factores juegan un rol fundamental en el éxito del programa. El clima puede definirse como la atmósfera física y psicológica. En este sentido, para que un programa tenga éxito debe tener una atmósfera segura, que facilite la interacción personal y el respeto, favoreciendo a los chicos la autonomía, ofreciéndoles oportunidades para el éxito (Hellison et al., 2000; Nicholson, Collins y Holmer, 2004).

Por otro lado, el contenido de los programas tiene dos componentes: las cualidades y competencias que los niños deben aprender y el medio a través del cual las aprenderán. Respecto al primer punto, la revisión de la investigación sobre programas de desarrollo positivo que han tenido

éxito, destaca la importancia de fomentar la autoconfianza, la autonomía, el autocontrol, el sentido de pertenencia al grupo y a la comunidad, la empatía y la sensibilidad social (Roth, Brools-Gunn y Foster, 1998). En cuanto al medio, el deporte y la actividad física pueden ser escenarios apropiados para enseñar valores y promover el desarrollo positivo en niños y jóvenes. La razón de ello es que las actividades físicas y deportivas tienen la enorme ventaja de que son atractivas para los niños, permiten desarrollar aspectos que para ellos son importantes, tales como pertenecer a un grupo de iguales, demostrar capacidad o conseguir logros. Además, estas actividades ofrecen oportunidades únicas de interacción con los iguales que pueden favorecer el desarrollo y crecimiento personal de niños y jóvenes (Beregüí y Garcés de los Fayos, 2007; Brustad y Parker, 2005; Candel, Olmedilla y Blas, 2008).

Sin embargo, tal como han indicado algunos autores, los programas deportivos en sí mismos no tienen porqué ser educativos o favorecer el desarrollo positivo (Petipas, Cornelius y Van Raalte y Jones, 2008). El desarrollo positivo en los niños jóvenes ocurre cuando se dan estas circunstancias: 1) las actividades del programa son voluntarias y motivantes en sí mismas, las reglas están claras y requieren esfuerzo y compromiso; 2) el entorno es acogedor y seguro, dirigido por un adulto competente que respeta a los niños; 3) las actividades deportivas se utilizan como metáfora para enseñar habilidades y competencias para la vida; 4) se enseña a los niños a aplicar lo que aprenden en el programa, a otros contextos de su vida diferentes del deporte.

## **EL PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL (TPSR)**

Fue diseñado por Don Hellison (1978, 2003) para facilitar que los niños y jóvenes de riesgo experimentaran experiencias de éxito que les favorecieran la oportunidad de desarrollar sus capacidades personales y sociales y su responsabilidad tanto en el deporte como en la vida. El núcleo central del TPSR es que los estudiantes, para ser individuos eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás. El modelo entiende la responsabilidad como cargo u obligación moral respecto a uno mismo y a los demás. En este sentido, los valores que se asocian al bienestar y al desarrollo personal son: el esfuerzo y la autonomía. Los valores relacionados con el desarrollo y la integración social son: el respeto a los sentimientos y derechos de los demás, la empatía y la sensibilidad social. En este programa, los participantes aprenden a desarrollar su responsabilidad personal y social de modo gradual, aprendiendo por niveles, comportamientos y actitudes que les ayudarán a convertirse en personas responsables. Estos niveles de responsabilidad recogen las competencias más importantes que los estudios de investigación han demostrado que son especialmente relevantes para el desarrollo positivo.

En nuestro país, algunos investigadores han aplicado el TPSR obteniendo resultados prometedores. La implementación del programa mejoró en los participantes la autoeficacia, la integración social y la responsabilidad personal y social (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras, 2007; Jiménez y Durán, 2004; Pardo, 2008). Por otro lado, a lo largo de esta última década, el grupo de investigación formado por Carmina Pascual, Melchor Gutiérrez, Diana Marín, María Martínez, Salva Tarín y Ramón Llopis, dirigido por la primera autora del artículo, se ha ocupado de adaptar e implementar el modelo de responsabilidad personal y social al contexto español.

## **ADAPTACIÓN DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL AL CONTEXTO ESPAÑOL (PRPS)**

El PRPS es una adaptación al contexto educativo español del Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) de Don Hellison (1995, 2003). Las principales diferencias entre ambos programas son:

1. El PRPS se ha aplicado en escuelas de Educación Primaria del contexto español, (niños de 11 y 12 años), mientras que el TPSR se aplica en actividades deportivas extraescolares a jóvenes con riesgo de exclusión social (a partir de 13 y 14 años).
2. El PRPS está integrado en la programación del currículum escolar de educación física, por lo que es obligatorio y participan todos los alumnos del grupo-clase. El TPSR utiliza un deporte (baloncesto, kárate, etc.), tiene un carácter voluntario y el número de participantes es menor (entre 10 y 15).
3. En el PRPS, cada uno de los cinco Niveles de Responsabilidad del Modelo de Hellison se operacionaliza en objetivos, constituyendo los comportamientos de responsabilidad que los estudiantes deben desarrollar en cada nivel.
4. El PRPS ha sido impartido por maestros de educación física noveles, desconocedores del mismo, por lo que fue necesario diseñar y llevar a cabo un plan de formación tanto inicial como continua. Frente a esto, el TPSR, es impartido por expertos en el modelo y ajenos a las instituciones educativas.

### COMPONENTES CLAVE DEL PRPS.

Los niveles de responsabilidad se operacionalizan en objetivos de comportamiento concretos, con la intención de que los alumnos sepan exactamente cuáles son los componentes clave de cada nivel de responsabilidad (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Componentes del Programa de Responsabilidad Personal y Social.

Niveles de Responsabilidad	Objetivos
1. <i>Respetar los derechos y sentimientos de los demás</i>	Resolver los conflictos a través del diálogo; aceptar a todos los compañeros en las actividades; escuchar al profesor y compañeros; hablar respetando el turno de palabra; evitar burlas y motes.
2. <i>Participación y esfuerzo</i>	Realizar las actividades propuestas aunque no me apetezca; continuar en la actividad aunque no me salga con facilidad; traer la ropa adecuada o los deberes requeridos.
3. <i>Autonomía</i>	Ponerse metas a corto y largo plazo; autoevaluarse con coherencia; asumir tareas de responsabilidad; asumir roles de liderazgo; hacer las actividades aunque el profesor no esté mirando.
4. <i>Ayuda</i>	Cuidar a los otros; atender las necesidades de sus compañeros.
5. <i>Transferencia</i>	Aplicar lo aprendido en “el gimnasio” al contexto de la familia, el patio de recreo o el vecindario.

*Las estrategias metodológicas utilizadas por el profesor fueron las siguientes:* 1) Modelo de Respeto: El profesor se comunica de manera respetuosa dando ejemplo; 2) Expectativas: el profesor explica los comportamientos de responsabilidad que espera de los alumnos; 3) Oportunidades de éxito: el profesor estructura la sesión para que todos los alumnos puedan participar y experimentar éxito; 4) Asignación de Tareas: el profesor asigna tareas específicas a los alumnos que facilitan la organización del Programa; 5) Liderazgo: el profesor potencia que los alumnos estén a cargo de un grupo; 6) Concesión de voz: el profesor otorga voz a los alumnos y promueve que tomen decisiones; 7) Transferencia: El profesor reflexiona con sus alumnos sobre la posibilidad de trasladar lo

aprendido en el programa a otros contextos. 8) El banco de la paz: Lugar para resolver conflictos a través del diálogo.

La estructura de una sesión de educación física en el PRPS consta de las siguientes partes: 1) "Toma de conciencia" en la que se realiza una reunión inicial grupal con el objetivo de que los estudiantes comprendan el significado del nivel de responsabilidad y los objetivos que se van a trabajar en el día (duración 5 minutos); 2) "La responsabilidad en acción". En esta parte se simultanea la enseñanza de los contenidos de educación física con los principios y las estrategias metodológicas para el desarrollo de la responsabilidad; 3) "La reflexión grupal", consiste en realizar una reunión final para reflexionar sobre cómo el grupo se va comportando respecto al nivel de responsabilidad del día. En la cuarta parte: "Autoevaluación", cada estudiante individualmente, a través de movimientos con el pulgar (hacia arriba evaluación positiva, horizontal regular, hacia abajo evaluación negativa) debe hacer su evaluación acerca de cómo ha cumplido el nivel de responsabilidad. La duración aproximada de las dos últimas partes es de 10 minutos.

## **PROCEDIMIENTO DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL (PRPS)**

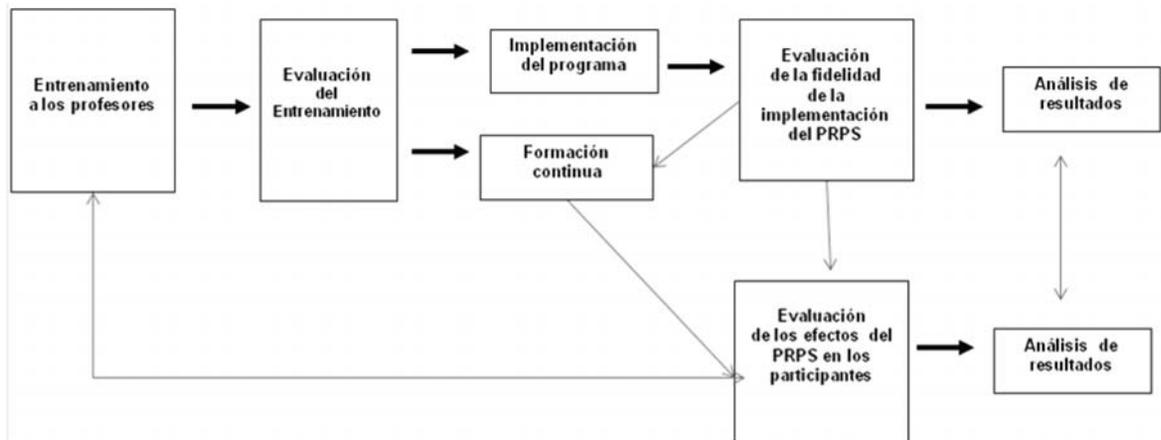
Antes de comenzar el curso escolar, se entrena a los profesores del PRPS en habilidades de comunicación, empatía, capacidad de liderazgo y en la filosofía y las estrategias docentes que deben utilizar durante la implementación del programa. Este proceso de formación se realiza a lo largo de una semana, de manera intensiva, y con una metodología de enseñanza muy participativa. Además, los profesores del PRPS reciben materiales relacionados con el modelo de responsabilidad (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005) así como lecturas seleccionadas sobre los fundamentos del desarrollo positivo y la importancia del educador en el proceso. Después de esta formación inicial se realiza una evaluación de la formación con el objetivo de valorar los conocimientos adquiridos y el grado de satisfacción de los participantes con los contenidos del curso. A lo largo de todo el proceso de implementación del PRPS los profesores se reúnen cada 15 días con el grupo de investigación, para implicarse en un proceso de formación continua.

Con el objetivo de evaluar la fidelidad de la implementación del PRPS, se graban en video diferentes sesiones del programa, que son analizadas con un instrumento de observación elaborado para tal efecto. Estos registros cumplen con dos objetivos. Por un lado, sirven como instrumento docente para los profesores, ya que a partir de este material se puede dar feedback a los docentes indicándoles sus puntos débiles y fuertes en relación con sus estrategias docentes; por otro lado, permite controlar la calidad de la implementación del PRPS.

Para evaluar los efectos del PRPS sobre el desarrollo positivo de los alumnos participantes utilizamos un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas con grupos de comparación y analizamos los efectos de la participación en el programa sobre la responsabilidad personal y social, la empatía, la autoeficacia, el autocontrol y la autonomía de los sujetos de los grupos de intervención y las diferencias en estas medidas respecto al grupo de comparación. En la Figura 1 se puede observar de manera esquemática el proceso de implementación y evaluación del PRPS.

Por otro lado, para evaluar la percepción que tienen los usuarios del PRPS y analizar su satisfacción con el programa, se realizan grupos de discusión, con todos los profesores que han participado en el mismo. Con estos análisis se ha podido evaluar todo el proceso de formación, implementación y efectos producidos tanto en los profesores que imparten el programa como en los alumnos participantes. Los profesores reciben entrenamiento durante 2 cursos escolares consecutivos, después inician su propio proceso de desarrollo personal y profesional convirtiéndose, algunos de ellos, en mentores del PRPS para los nuevos profesores que se inician en el programa.

**Figura 1.** Procesos en la Implementación y Evaluación del Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS).



## REFLEXIONES FINALES

En este artículo hemos revisado los principales marcos teóricos de la perspectiva del desarrollo positivo y se ha analizado la capacidad del deporte y la actividad física como herramienta útil para el desarrollo positivo de niños y jóvenes. Hemos profundizado en el modelo de responsabilidad personal y social como marco útil para el desarrollo positivo a través del deporte, describiendo el modelo y las diferentes aplicaciones del mismo. La Figura 1 muestra todo el proceso de aplicación y evaluación del modelo de responsabilidad (PRPS) aplicado en el territorio español durante las clases de educación física. El programa de responsabilidad personal y social es un programa aplicado a la escuela con un foco claramente académico, cuyo objetivo fundamental es desarrollar a través de la actividad física y el deporte competencias y habilidades útiles tanto en el deporte como en la vida. La figura del profesor en el programa es central, por lo que la formación y el entrenamiento en habilidades de comunicación y en estrategias docentes positivas es un elemento esencial de todo el proceso de implementación del PRPS.

## REFERENCIAS

- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., Guallar, A. y Pons, D. (2006). Análisis de la estructura de valores en los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 345-358.
- Beregüí, R. y Garcés de los Fayos, E. (2007). Valores en el deporte escolar: Estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7, 2, 89-103.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1987). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: University Press (Ed. cast.: La ecología del desarrollo humano: Barcelona: Paidós).
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brustad, R. y Parker, M. (2005). Enhancing positive youth development through sport and physical activity. *Psychologica*, 39, 75-93.
- Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Avila, E., y Arango, C. (2009). *Psicología Social Comunitaria*. México: Trillas.
- Candel, N., Olmedilla, A. y Blas, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el auto-concepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8, 1, 61-77.

- 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, 203-211.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- García-Bacete, F. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1/2, 25-46.
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, D.C.: A. A. H.P.E.R.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity (2nd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T. Parker, M. y Stiehl, J. (2000). Youth development and physical activity: Linking universities and communities. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jiménez, P. J. y Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development (3rd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lerner, R. M. (2007). *The Good Teen: Rescuing adolescents from the myths of the storm and stress years*. New York: The Crown Publishing Group.
- 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, 55-71.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y del deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Politécnica.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A.E., Van Raalte, J. L. (2008). Youth development through sport: It's all about relationships. In N.L.Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp.61-70). New York, NY: Routledge.
- Pittman, K. J., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., y Ferber, T. (2001). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement: Competing priorities or inseparable goals?* Takoma Park, MD: Forum for Youth Investment.
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L. y Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 423-459.
- Rappaport, J. (1977). *Community psychology: Values, research and action*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- Rappaport, J. (2005). Community psychology is (thank God) more than science *American Journal of Community Psychology*, 35, 231-238.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.