

**IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE  
RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN LAS  
CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN  
SECUNDARIA: EFECTOS SOBRE LA  
RESPONSABILIDAD, DIVERSIÓN Y PARTICIPACIÓN**

**PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY MODEL  
IMPLEMENTATION IN PHYSICAL EDUCATION  
LESSONS IN SECONDARY EDUCATION: EFFECTS ON  
RESPONSIBILITY, FUN AND PARTICIPATION**

**José María Martínez Pérez<sup>1</sup>, Alberto Gómez-Mármol<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidad de Murcia

<sup>2</sup>Universidad de Murcia

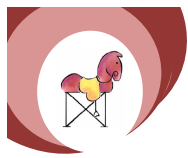
<sup>2</sup>Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo.  
Universidad de Murcia. CP: 30100 (Murcia).

<sup>2</sup>e-mail: alberto.gomez1@um.es

**Resumen:**

Esta investigación ha pretendido comprobar el efecto producido por la implantación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en una Unidad Didáctica de Deportes Alternativos. Para ello se aplicó el MRPS a 69 alumnos de tercer curso de educación secundaria obligatoria con una media de edad 14,3 años. Para ello se administraron 3 cuestionarios al inicio y al final de la Unidad Didáctica para medir las variables de responsabilidad personal y social, diversión y participación: adaptación al español del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (Escartí et al. 2011), adaptación al español de Escala de Medida del Disfrute en la Actividad Física (Paces, Moreno et al. 2008) y Escala GR de Estilo de Participación Social en el Aprendizaje en Educación Física (Graupera y Ruiz, 1997). En relación a los resultados, destacar que no se han registrado diferencias significativas en para el total de la muestra pero, por otro lado, los chicos sí han obtenido mejoras significativas en cuanto a participación. Se puede decir que la implantación de este modelo ha tenido mejor funcionamiento en los chicos que en las chicas.

**Palabras clave:** Hellison, disfrute, compromiso, adolescentes.



**Abstract:**

This study is intended to test the effect of the introduction of the Personal and Social Responsibility Model in an Alternative Sports Teaching Unit. The TPSR Model was applied to 69 third year of compulsory education students, whose average age was 14.3 years. In order to measure variables of social and personal responsibility, enjoyment and participation, three questionnaires were given, both at the beginning and at the end of the Didactic Unit: the Personal and Social Responsibility Questionnaire (Escartí et al. 2011), the Physical Activity Enjoyment Scale (Paces, Moreno et al. 2008), and the GR Scale of Social Interaction in Learning (Graupera and Ruiz, 1997). The results showed that there were no general significant differences in the students, however, the boys got significant improvement regarding participation. It can be concluded that the introduction of this model worked better with boys than with girls.

**Key words:** Hellison, enjoyment, engagement, teenagers.

*Recibido: 23 de mayo de 2017      Aceptado: 21 de julio de 2017*



## **INTRODUCCIÓN**

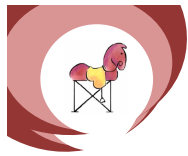
En los últimos años se puede observar en los jóvenes una serie de actuaciones que comportan cierta preocupación, tales como la violencia, el sedentarismo, el fracaso escolar o las adicciones (Fraser-Thomas, Côté y Deakin, 2005; Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbot y Hill, 1999). En la mayoría de los casos, estos jóvenes suelen pertenecer a un grupo denominado "de riesgo" ya que se encuentran inmersos, en ocasiones, en familias desestructuradas, tienen baja autoestima, obtienen bajo rendimiento académico, tienen problemas de autoeficacia y problemas de conducta (Escartí, 2005). Todo esto añadido a que la sociedad actual no hace más, si cabe, que acrecentar cada uno de estos problemas, empezando por el núcleo familiar, siguiendo por el entorno próximo del joven y las nuevas tecnologías y medios de comunicación (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2006).

Muchas son las intervenciones que tienen como objetivo abordar esta problemática y las que se llevan a cabo dentro del contexto de la Educación Física en el centro escolar, han sido recurrentemente objeto de análisis (Ausín, Villaverde y Lezcano Barbero, 2014), debido a diversos factores: en estos entornos educativos es más fácil el acceso a los adolescentes, las actividades que abarca la Educación Física son muy variadas y gozan de una gran popularidad entre los jóvenes y las diferentes características de estas actividades constituyen el vehículo perfecto para que los jóvenes puedan establecer relaciones interpersonales muy abiertas con el educador y con sus compañeros (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005).

## **MARCO TEÓRICO**

En este trabajo se abordará esta problemática mediante la aplicación de Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison en sesiones de Educación Física. Mediante una estructura determinada de sesión se pretende que los alumnos sean capaces de asumir responsabilidades que afectan tanto a ellos mismos como a los demás. Para ello nos serviremos de la Educación Física para así crear en el alumno una actitud positiva hacia la práctica deportiva.

Este estudio tuvo en cuenta tres variables, a saber: participación, diversión y responsabilidad personal y social. Las

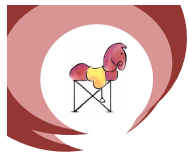


dos primeras están estrechamente relacionadas con la aplicación del modelo y la consecución de los objetivos: la participación y la diversión, las cuales, como podremos comprobar, están dentro de los diferentes niveles de aplicación del modelo de responsabilidad personal y social. Además de estas dos variables y como variable implícita dentro del Modelo de Hellison, se encuentra la Responsabilidad Personal y Social.

En la actualidad, según Real Decreto 1105/2014, se considera muy importante que los conocimientos y habilidades relacionadas con el cuerpo en movimiento estén incorporados a la cultura y a la educación para, de esta forma, poder contribuir a la mejora de la calidad de vida y a un mejor desarrollo personal.

Así, el currículo justifica la inclusión de la Educación Física a través de la formación integral del alumno:

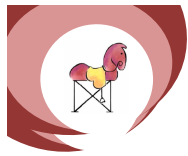
*"La materia Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados sobre todo a la conducta motora; para su consecución no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno: de este modo, el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales como el trabajo en equipo, el juego limpio, el respeto a las normas, y la seguridad entre otras. Asimismo, la Educación Física está vinculada a la adquisición de competencias relacionadas con la salud, a través de acciones que ayuden a la adquisición y consolidación de hábitos responsables de actividad física regular y la adopción de actitudes críticas ante prácticas individuales, grupales y sociales no saludables, fundamentalmente en lo relacionado con las enfermedades de origen cardiovascular. "*



*(Ministerio de Educación y Ciencia, R.D. 1105/2014, p. 480).*

La actividad física que esté bien estructurada va a estar ligada a una gran cantidad de beneficios, tanto a nivel psicológico, personal o de calidad de vida (Vázquez Gómez, 2000). Hay que considerar que los niños en edad escolar se encuentran en un período crítico para la adquisición de buenos hábitos, en cuanto a actividad física se refiere, y su posterior traslado a su vida adulta (Castillo y Balaguer, 2001). Diversos estudios muestran un descenso de la práctica de actividad físico-deportiva con la edad (Varo et al., 2003), siendo la mayor tasa de abandono en la franja comprendida entre los 12 y los 18 años (Chillón et al., 2009). Por todo esto se ve como un punto esencial la influencia del entorno social más próximo de los escolares para la adquisición o no de este hábito deportivo. Este contexto supone que, tal y como señalan Gustafson y Rhodes (2006), la familia deba ser entendida como un agente que asumirá un rol fundamental en la educación de los niños y la inculcación o no de hábitos deportivos. Son muchos los factores que influyen en la participación dentro de la educación física (Gómez-Mármol y De la Cruz, 2013). El nivel de práctica de actividad física dentro del entorno familiar y la valoración que los padres tienen de la misma, tiene influencia en los hábitos deportivos de los hijos. Es por esto que la existencia de una figura dentro de casa que promueva buenos hábitos y una actitud positiva hacia el deporte provocará la participación de los estudiantes en actividades deportivas (Kotan, Hergüner y Yaman, 2009). De esta forma, intervienen los denominados "otros significativos" (padres, profesores, entrenadores y amigos) que son el círculo social más cercano al alumno (Amenabar, Sistiaga y García, 2008).

De forma más reciente, Gutiérrez et al. (2009) marcan como uno de los principales objetivos a conseguir con la práctica deportiva en niños y jóvenes, el inculcar una serie de hábitos y comportamientos positivos relacionados con la práctica de actividad física. Los objetivos sobre los que se trabajan se clasifican en los siguientes cinco factores: 1) autorrealización y progreso, 2) cooperación y juego limpio, 3) poder y deseo de triunfo, 4) compañerismo y 5) diversión en el juego (Gutiérrez, Carratalá y Guzmán, 2010; Leo, Sánchez, Sánchez, Amado y García, 2009). Señalan Sánchez-Alcaraz y Gómez-Mármol (2015) que existe una mayor valoración hacia la asignatura de



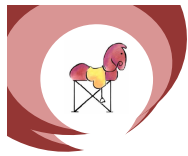
Educación Física y del profesor por parte de los chicos que conciben la Educación Física como una actividad divertida y muestran empatía con el profesor en mayor medida que las chicas. Por otro lado, las chicas conciben la Educación Física y el deporte como una actividad aburrida.

Haciendo referencia a la práctica de actividad física, según Sánchez-Alcaraz y Gómez Mármol (2015), se observa que los sujetos que mantienen una vida deportiva activa fuera de los centros escolares muestran una mayor predisposición hacia la práctica de Educación Física que los sujetos que fuera del centro llevan una vida sedentaria. Además, los sujetos que realizan actividad física fuera del centro tienen una mayor concepción hacia la Educación Física como deporte y una mayor empatía con el profesor.

Otro factor que está directamente relacionado con la participación es la diversión. Según Gómez (2012), el concepto de diversión está referido al grado de bienestar (pasarlo bien) que los estudiantes experimentan en las clases. Podemos encontrar varios estudios que hacen referencia a la influencia positiva que ejerce la participación del alumnado en el diseño de las tareas motrices sobre la diversión (Gómez, 2012; Wallhead y Ntoumanis, 2004), sobre los climas de motivación (Barkoukis, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumanis, 2010; Treasure y Roberts, 2001) o sobre la competencia percibida (Kalaja, Jaakkola, Liukkonen y Watt, 2010).

Una de las principales preocupaciones docentes cuando seleccionan los contenidos que imparten es que sean motivantes y novedosos (Robles, Giménez y Abad, 2010) mientras que, desde el punto de vista del alumnado, entre sus principales motivos para la práctica de actividad física se encuentran la diversión y relacionarse con los demás (Pavón y Moreno, 2006). Desde el punto de vista didáctico, la intervención del profesor a través del diseño de tareas motivantes, en busca del disfrute del alumno, ejerce un papel fundamental en la satisfacción de las necesidades básicas de sus alumnos, dentro de las cuales encontramos el sentimiento de competencia, la autonomía y las relaciones (Deci y Ryan, 2008). De esta forma, las tareas abiertas en las que el estudiante desarrolle el material, la organización, el tiempo y la motricidad (que están comprendidas dentro de su nivel de competencia y que desarrollen situaciones socio motrices) facilitan la motivación auto determinada y el





bienestar (Gómez Rijo 2013). Según el estudio de Hernández-Díaz, Gómez-Mármol y Martínez (2016), la diversión dentro de la Educación Física es determinante para la práctica de actividad física extraescolar aunque esta diversión, además de por unas clases motivantes, también viene determinada por otros factores, como pueden ser el sexo o el llevar una vida más o menos activa.

Existe una correlación positiva entre el alumnado que mejor valora la Educación Física y que tiene una buena relación con el profesor, con la diversión percibida en las clases de Educación Física además, los chicos perciben las clases como más intensas y divertidas que las chicas (Sánchez-Alcaraz y Gómez-Mármol, 2015).

## **RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL**

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) fue creado por Donald Hellison en 1978 y, además, desarrollado en numerosas publicaciones (1978; 2003; 2011). Fue creado para facilitar que los niños y jóvenes en riesgo pudieran experimentar experiencias exitosas en la práctica de actividad físico-deportiva que les permitieran desarrollar sus capacidades personales y sociales y además pudieran trasladar estos aprendizajes a su vida diaria. El objetivo principal del MRPS es que los estudiantes aprendan a ser eficientes en su entorno social siendo responsables primero con ellos mismos y después con los demás. El modelo entiende la responsabilidad como cargo u obligación moral tanto personal como con el resto de la sociedad (Hellison, 2011). En este sentido, los valores que se asocian al bienestar y al desarrollo personal son: el esfuerzo y la autonomía mientras que 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. Según Hellison (2011) los aprendizajes del programa de Responsabilidad Personal y Social se van adquiriendo de forma gradual; el MRPS se divide en diferentes niveles compuestos por comportamientos y actitudes que permitirán a los jóvenes adquirir competencias que les harán más responsables tanto con ellos mismos como con los demás (Hellison, 2011)

### **Los niveles de Responsabilidad**



Hellison (2011) desarrolla el modelo con cinco niveles de responsabilidad para que los estudiantes puedan adquirir las competencias de forma progresiva. Estos niveles están compuestos por una serie de comportamientos, actitudes y valores de responsabilidad personal y social que serán desarrollados a través de la actividad física y el deporte consiguiendo objetivos concretos. A su vez, cada uno de los niveles comprende lo desarrollado en los niveles anteriores (Escartí et al., 2005). Para poder alcanzar los objetivos de cada nivel del Modelo de Responsabilidad Personal y Social existen una serie de estrategias y metodologías diferentes. Siguiendo a Hellison (2011), el propósito de todas las estrategias es mantener a los jóvenes interactuando con los niveles, no sólo para mejorar su disciplina y motivación en el momento presente, sino lo que es más importante, que las actitudes y comportamientos desarrollados por ellos mismos se transfieran a otras áreas del deporte, siendo éste el objetivo último y también el más importante.

Nivel I: Respeto por los derechos y sentimientos de los demás (social).

Nivel II: Participación y esfuerzo (personal).

Nivel III: Autonomía personal (personal).

Nivel IV: Ayuda a los demás y liderazgo (social).

Nivel V: Fuera del contexto deportivo (personal y social)

### ***Estructura del MRPS: formato diario de cada sesión***

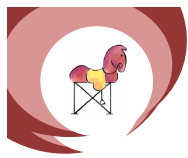
Durante el desarrollo del MRPS, todas las sesiones siguen una misma estructura, con unas normas marcadas para que los estudiantes sepan en todo momentos cómo comportarse y cuáles son los pasos a seguir en el transcurso de la sesión; estas normas les sirven como guión para adaptar su comportamiento. De este modo, siguiendo a Hellison (2011), la sesión se divide en 4 partes principales: toma de conciencia, la responsabilidad en acción, encuentro de grupo y coevaluación y autoevaluación.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

La muestra de participantes fue de 69 alumnos (35 chicos y 34 chicas) de 3º de la ESO de un centro de la Región de Murcia, que eran los grupos en los que correspondía desarrollar





la Unidad Didáctica de Deportes Alternativos. La edad media de los participantes era de  $14,3 \pm 0,35$  años.

### **Instrumentos**

Para evaluar el efecto producido por la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social, se administró a los alumnos un cuestionario para cada una de las variables antes y después de la aplicación del modelo.

### **Participación en Educación Física.**

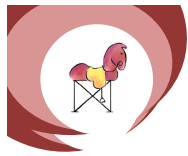
Para evaluar el estilo de participación social e interacción se administró la Escala GR de Estilo Participativo en Educación Física y Deporte (Ruiz y Graupera, 1997). Esta escala consta de 28 ítems que representan a cuatro factores: competitividad (e.g. "me gusta hacer las cosas mejor que los demás"), cooperación (e.g. "me gusta decir y hacer cosas que ayuden a los demás"), afiliación (e.g. "trabajo en grupo para que deseen estar conmigo") e individualismo (e.g. "mi mejor manera de hacer las cosas es hacerlas bien solo/a"), reuniendo todas las propiedades psicométricas necesarias para su empleo en investigación: Competitividad 7 ítems  $\alpha=.81$ ; Individualismo: 7 ítems  $\alpha=.74$ ; Cooperación: 7 ítems  $\alpha=.75$  y Afiliación: 7 ítems  $\alpha=.68$ .

El formato de respuesta del cuestionario se corresponde con una escala tipo Likert de 4 puntos, que comprende desde (1) *totalmente en desacuerdo* hasta (4) *totalmente de acuerdo*.

### **Escala de Medida del Disfrute en la Actividad Física.**

Para medir el disfrute de los alumnos se utilizó por la Escala de Medida del Disfrute en la Actividad Física (PACES), en concreto la adaptación en español de Moreno et al. (2008), de la versión de Motl et al. (2001).

El cuestionario consta de 16 ítems, precedidos de la frase «*Cuando estoy activo...*», el formato de respuesta del cuestionario se corresponde con una escala tipo Likert de 5 puntos, que comprende desde (1) *totalmente en desacuerdo* hasta (5) *totalmente de acuerdo*. De los cuales, 9 ítems ( $\alpha=.85$ ) hacen referencia a sensaciones o sentimientos positivos de aceptación hacia la actividad físico-deportiva (e.g. "disfrute"), mientras que los 7 ítems restantes ( $\alpha=.79$ ) aluden a sensaciones o



sentimientos negativos de rechazo hacia la actividad físico-deportiva (e.g. "me aburro").

### **Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social.**

Para medir la responsabilidad personal y social se va a utilizar la versión traducida al castellano por Escartí et al. (2011) del cuestionario Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ) diseñado por Li, Wright, Ruckavina y Pickering (2008).

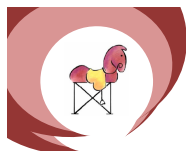
Este cuestionario consta de 14 ítems agrupados en 4 niveles: respeto a los demás, 3 ítems  $\alpha=.33$  (e.g. "respeto a mis profesores"); participación y esfuerzo, 4 ítems con  $\alpha=.78$  (e.g. "me esfuerzo incluso si no me gusta la actividad"); autonomía, 3 ítems  $\alpha=.42$  (e.g. "me fijo objetivos") y ayuda y liderazgo, 4 ítems  $\alpha=.65$  (e.g. "animo a los demás") que a su vez conforman dos dimensiones (responsabilidad personal y responsabilidad social). De acuerdo con las recomendaciones estadísticas de Hair, Anderson, Tatham y Black (1998), se puede considerar aceptable la consistencia interna de algunos factores cuya alfa de Cronbach es inferior a .70 por el reducido número de ítems de las que se componen.

### **Procedimiento**

Para poder realizar el estudio y administrar los diferentes cuestionarios, fue necesario obtener permiso por parte del director del Centro y del AMPA, que no pusieron ninguna objeción al respecto. La profesora titular de la asignatura estuvo presente en todo momento a la hora de administrar los cuestionarios a los alumnos.

La aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social fue en el centro de enseñanza secundaria Sangonera la Verde, los grupos de estudio fueron 3 grupos de 3º de Secundaria. Se aplicó una Unidad Didáctica de "Deportes Alternativos" que estaba compuesta por 7 sesiones.

La primera sesión cumplió la función de control para situar a los alumnos dentro de su nivel correspondiente en el MRPS, además de ser esta la sesión en la que los alumnos rellenaron los cuestionarios anteriormente mencionados (pretest). El resto de las sesiones correspondió al desarrollo de la Unidad Didáctica en la que, tras observar el comportamiento del alumnado en la



sesión inicial, se situó a los alumnos dentro del nivel 2 de responsabilidad en los tres grupos. Se volvieron a administrar los cuestionarios en la última sesión, con la intención de que los alumnos valorasen la influencia de la aplicación del MRPS en las tres variables a estudio.

Se les hizo hincapié en que debían rellenar los cuestionarios en base a como se habían sentido siguiendo las consignas y objetivos propuestos por el profesor y ver en qué medida estos habían influido en su modo de participar en la sesión o en la diversión percibida, así como en su responsabilidad hacia ellos mismos y sus compañeros. Los alumnos invirtieron entre 5 y 10 minutos de la sesión para rellenar los cuestionarios, que no les supusieron ninguna dificultad más allá del significado de alguna palabra o a la hora de interpretar la escala Likert.

## RESULTADOS

A continuación, en la tabla 1, se observa el análisis descriptivo para el total de la muestra de todas las variables a estudio en el pretest y el postest, además de la significación obtenida por las diferentes variables tras la implementación del MRPS. No se han registrado diferencias significativas en ninguna de las variables, aunque sí en el nivel dos del MRPS que hace referencia al esfuerzo.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y significación para el total de la muestra comparando pretest y postest.

VARIABLE	Pretest		Postest		Sig.
	M	DT	M	DT	
RESP. PERS. Y SOC.	4,28	0,36	4,32	0,44	,100
RESPETO	4,71	0,35	4,66	0,47	,667
ESFUERZO	4,29	0,64	4,45	0,63	,028
AUTONOMÍA	3,74	0,52	3,67	0,48	,570
AYUDA	4,39	0,53	4,49	0,61	,063
DIVERSIÓN	4,28	0,63	4,25	0,72	,813

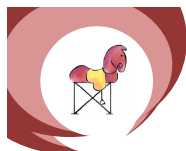


Tabla 1. Estadísticos descriptivos y significación para el total de la muestra comparando pretest y postest.

VARIABLE	Pretest		Postest		Sig.
	M	DT	M	DT	
PARTICIPACIÓN	2,69	0,42	2,74	0,35	,378
COOPERACIÓN	3,24	0,56	3,27	0,58	,395
COMPETITIVIDAD	2,83	0,75	2,81	0,73	,474
INDIVIDUALISMO	2,17	0,68	2,25	0,67	,538
AFILIACIÓN	2,52	0,71	2,62	0,59	,162

Como se puede observar en la tabla 1, las variables de responsabilidad personal y social y la de participación han obtenido mejor puntuación, a pesar de no ser significativa, mientras que, la variable diversión ha bajado ligeramente la puntuación. El único factor que ha obtenido diferencias significativas ha sido el de esfuerzo, correspondiente a la variable de responsabilidad personal y social.

En la tabla 2, se encuentran los resultados obtenidos tras la aplicación del modelo en relación a los chicos y las chicas. Para comprobar si existen diferencias significativas entre pretest y postest en sus valores de responsabilidad personal y social, diversión y participación en las clases de Educación Física, se ha realizado la prueba Wilcoxon.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y significación para el grupo de los chicos.

VARIABLE	Chicos		Sig.	Chicas		Sig.
	Pretest	Postest		Pretest	Postest	
	M ± DT	M ± DT		M ± DT	M ± DT	
RESP. PERS. Y SOC.	4,22 ± 0,41	4,37 ± 0,29	,031	4,33 ± 0,29	4,27 ± 0,49	,809
RESPETO	4,67 ± 0,36	4,60 ± 0,34	,343	4,75 ± 0,34	4,72 ± 0,51	,733



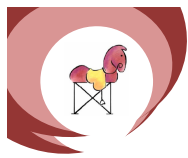
Tabla 2. Estadísticos descriptivos y significación para el grupo de los chicos.

VARIABLE	Chicos			Chicas		
	Pretest	Posttest	Sig.	Pretest	Posttest	Sig.
ESFUERZO	4,23 ± 0,72	4,57 ± 0,55	,002	4,36 ± 0,55	4,33 ± 0,73	,950
AUTONOMÍA	3,64 ± 0,54	3,79 ± 0,48	,204	3,83 ± 0,48	3,54 ± 0,42	,045
AYUDA	4,36 ± 0,56	4,51 ± 0,52	,217	4,42 ± 0,52	4,49 ± 0,71	,127
DIVERSIÓN	4,31 ± 0,67	4,34 ± 0,59	,803	4,26 ± 0,59	4,16 ± 0,81	,573
PARTICIPACIÓN	2,77 ± 0,34	2,90 ± 0,48	,103	2,62 ± 0,48	2,56 ± 0,29	,658
COOPERACIÓN	3,29 ± 0,44	3,41 ± 0,66	,159	3,18 ± 0,66	3,13 ± 0,64	,861
COMPETITIVIDAD	3,00 ± 0,69	3,08 ± 0,77	,888	2,66 ± 0,77	2,54 ± 0,68	,404
INDIVIDUALISMO	2,18 ± 0,58	2,31 ± 0,77	,149	2,22 ± 0,77	2,18 ± 0,72	,530
AFILIACIÓN	2,66 ± 0,64	2,82 ± 0,75	,184	2,38 ± 0,75	2,42 ± 0,61	,494

En relación a estos datos, se han registrado diferencias significativas en la responsabilidad personal y social en los chicos. Además, dentro de esta variable, el factor en el que existen diferencias entre pretest y posttest, hace referencia al esfuerzo en las clases de Educación Física. Por otro lado y, como se puede ver en la tabla 2, no se han registrado diferencias significativas en ninguna de las variables para las chicas aunque, se puede observar que existen diferencias en cuanto a la autonomía, factor correspondiente al nivel 3 del Modelo de Responsabilidad Personal y Social. En este caso, los resultados nos indican una influencia negativa del MRPS en el grupo de las chicas, que ha hecho que disminuya su autonomía.

## DISCUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo ha sido implementar el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 2011)

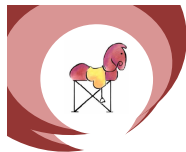


sobre una muestra de adolescentes de tercero de educación secundaria obligatoria para evaluar la incidencia del MRPS sobre tres variables: la responsabilidad personal y social, la diversión percibida y la participación. En primer lugar se puede observar que los valores de partida más elevados en cuanto a la variable responsabilidad personal y social, se han encontrado en el factor de respeto, según el estudio de Sánchez-Oliva et al. (2012), los alumnos que conceden una mayor importancia a la asignatura de Educación Física muestran un mayor número de conductas de respeto a las instalaciones y al resto de compañeros; así como los más bajos son los obtenidos el factor de autonomía, por lo que se aconseja desarrollar en los alumnos conductas autónomas a través de las sesiones de Educación Física (Belando, Ferriz-Morrel y Moreno-Murcia, 2012).

Analizando los valores de partida se ha podido comprobar que, en relación al sexo, no existen diferencias significativas en cuanto a la responsabilidad personal y social, valores que contrastan con la investigación llevada a cabo por Sánchez Alcaraz et al. (2013), que mostraba valores significativamente más altos en los hombres.

Una vez implementado el MRPS se ha comprobado que no existen diferencias significativas para la responsabilidad personal y social en relación al sexo, no siguiendo la línea marcada por los estudios de Escartí et al. (2006), Sánchez-Alcaraz et al. (2011) y Hellison (2003); que mostraban diferencias significativas en relación al sexo, donde los hombres tenían una mayor responsabilidad personal que las mujeres y estudios que, además del sexo, también consideraron el nivel educativo, con respecto al cual señalaron que la responsabilidad social es más alta en sujetos de primaria frente a los de secundaria. Hellison y Wright (2003) indican que los valores de la responsabilidad social, tales como el respeto o la ayuda a los demás, están más desarrollados en la infancia que en la adolescencia. En los niveles de responsabilidad, cabe destacar que no se han producido mejoras significativas en ninguno de los niveles, ni de la responsabilidad personal ni de la responsabilidad social, no coincidiendo con los estudios de Sánchez-Alcaraz et al. (2013). Esto se puede deber a que esta investigación se ha realizado sobre escolares que no tienen la consideración de "en riesgo de exclusión social" y cuyos valores de partida eran superiores a los del estudio de Escartí et al. (2006).



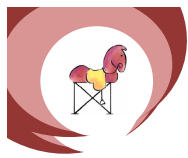


Por otro lado, tras la implementación del modelo, se han registrado diferencias significativas para los chicos, que muestran un nivel superior en la variable de responsabilidad personal y social frente a las chicas, especialmente en el nivel 2 (esfuerzo), coincidiendo así con las investigaciones de Escartí et al. (2006) y Hellison (2003) que también mostraban niveles superiores de esfuerzo en los chicos frente a las chicas.

En cuanto a la diversión percibida, en los valores de partida no se han registrado diferencias significativas entre chicos y chicas, al contrario que en los resultados mostrados por el estudio de Gómez-Mármol y Sánchez-Alcaraz (2015) que indica una percepción más positiva y mayor grado de diversión en los chicos frente a las chicas en las clases de Educación Física, hecho que puede deberse a que el tamaño de muestra usado en dicho estudio era superior al de este.

Una vez implementado el MRPS, no ha existido mejora en el disfrute en las clases de Educación Física, lo cual difiere de la investigación de Hernández-Díaz, Gómez-Mármol y Martínez (2016) quienes señalan que un mayor disfrute de los estudiantes en clases de Educación Física facilita el desarrollo de una mejor percepción de éstas.

No obstante, se puede señalar que los alumnos percibieron las clases más divertidas que las alumnas, coincidiendo así con Gómez-Mármol (2013) que apuntaba en uno de sus estudios que estos percibían las sesiones de Educación Física de forma intensa, divertida y útil para su aprendizaje. Esta actitud más positiva de los chicos hacia las clases de Educación Física puede deberse a que son más activos fuera de las mismas pues, tal y como apuntaban en su estudio Gómez-Mármol y Sánchez-Alcaraz (2015), los sujetos que practican deporte tienen una actitud más positiva hacia la Educación Física, lo que se ve reflejado en una mayor empatía con el profesor, y preferencia por la asignatura. Otro factor que puede haber influido en esta concepción menos divertida por parte de las chicas, puede ser el que los contenidos de las sesiones no estuviesen adaptados a sus preferencias en igual medida que a las de los chicos, los cuales versaban sobre deportes alternativos de equipo y como apuntan Moreno, Verá y Cervelló (2006) en sus estudios, un contenido novedoso y dinámico mejora la motivación hacia las clases de Educación Física. En base a esto, Ruiz-Pérez, Graupera, Rico y Mata (2004) indican que las chicas prefieren contenidos



centrados en la dimensión cooperativa y afiliativa de la Educación Física, mientras que los chicos prefieren actividades centradas en la dimensión competitiva e individualista. En este caso se desarrollaron contenidos relacionados con los deportes alternativos que incluían un gran componente competitivo y de trabajo en equipo.

En referencia a la participación en las clases de Educación Física, este estudio no ha mostrado diferencias significativas en los valores de partida entre chicos y chicas; por el contrario, cabe destacar que en un estudio de González et al. (2015) se puede observar una mayor participación en las clases de Educación Física por parte de los chicos que de las chicas. Tras la implementación del MRPS, los cambios en la participación de los alumnos no son significativos. A tal respecto, Moreno y Vera-Lacárcel (2005) señalaban que un estilo docente más participativo y con cesión de responsabilidad, como es el MRPS, propiciaba una mayor implicación de los alumnos en las clases de Educación Física. Por último, la implementación del MRPS sí ha producido diferencias significativas en cuanto a la participación de los chicos en las clases de Educación Física, siendo éstas más evidentes en factores como la competitividad hecho que puede ser constatado por un estudio de Azofeifa (2006) que indica que las mujeres suelen tener metas más orientadas a lo social mientras que, los hombres, orientan sus metas al logro. También se registraron diferencias en relación a la afiliación en clases de Educación Física, siendo ésta superior en los chicos, lo cual no sigue la línea mostrada por Ruiz-Pérez, Graupera, Rico y Mata (2004) que en su estudio hacen referencia a que las chicas prefieren contenidos centrados en la afiliación a la Educación Física.

La implantación del MRPS se produjo en un período de 4 semanas (7 sesiones). En principio, un período de 4 semanas puede considerarse insuficiente para una sistematización del MRPS (Gómez-Mármol, Valero y De la Cruz, 2014), como se advierte en otros estudios como el de Escartí et al. (2006) con 20 sesiones o el de Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol y Valero (2013) que tuvo una duración de 24 sesiones.

### **Limitaciones del estudio**

Una de las principales limitaciones que he encontrado en el desarrollo del estudio ha sido la falta de experiencia por mi parte para implementar el Modelo de Responsabilidad Personal y



Social. Del mismo modo, no se ha seguido un control de la correcta aplicación de la metodología y tampoco ha existido un grupo control que mostrase si los resultados obtenidos eran debidos a la aplicación del modelo o, simplemente, debido a la novedad de un nuevo profesor.

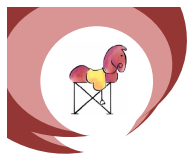
Por otro lado, cabe destacar que en un período de 4 semanas es complicado cambiar la inercia que los alumnos han mantenido a lo largo del curso, en el que han estado realizando sus clases de Educación Física de una manera totalmente distinta, por lo que es difícil hacer cambios en variables psicosociales en un período de tiempo tan escaso. Además, en las primeras sesiones se dedicó bastante tiempo a explicar o recordar el nuevo modelo de sesión.

El desconocimiento de los alumnos y las características individuales de cada uno hace, si cabe, más complicada la aplicación del MRPS. Es más fácil trabajar con un alumnado cuando se conocen más de cerca sus inquietudes o simplemente cuál es su actitud hacia las clases de Educación Física.

## **CONCLUSIONES**

Con este estudio se ha pretendido comprobar la influencia del Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre alumnos de tercero de educación secundaria obligatoria. Las variables estudiadas han sido la Responsabilidad Personal y Social, la Diversión percibida y la Participación. Los resultados obtenidos no han registrado grandes diferencias con respecto a los niveles de partida, quizá debido al corto período de aplicación del modelo. Por otro lado se ha podido observar que la implementación del modelo ha funcionado mejor con los chicos que con las chicas que, además de haber obtenido peores puntuaciones en el posttest para casi todas las variables y sus diferentes dimensiones, el modelo les ha influido de forma significativamente negativa en factores como la autonomía.

Por otro lado, en futuros trabajos, sería interesante un estudio que analizara las preferencias de los alumnos en cuanto a diferentes metodologías para completar este estudio y serviría para mejorar la justificación de la diferencia existente entre chicos y chicas al implementar el Modelo de Responsabilidad Personal y Social. Además, sería recomendable que en futuras investigaciones la implantación de este modelo, se llevase a cabo

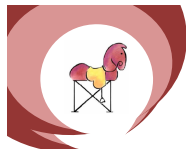


en un período de tiempo superior, con el fin de sistematizar la metodología en los alumnos; añadido esto a una muestra mayor, quizá podría contribuir a que las diferencias registradas fuesen más significativas.

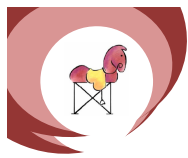
Por último se recomendaría, para futuras investigaciones, realizar el estudio en un período de tiempo superior y con una muestra mayor que, quizá, pudiese contribuir a que las diferencias registradas fuesen más significativas. Entre las aplicaciones educativas de este estudio cabe destacar, si se atiende a las pequeñas mejoras que ha producido en cuanto a participación en los chicos, puede ser tenido en cuenta para implementar este mismo modelo en grupos de baja participación en las clases de Educación Física.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Amado, D., González-Ponce, I., Leo-Marcos, M., López-Chamorro, J.M. y Sánchez-Oliva, D. (2012). Análisis diferencial de la percepción del desarrollo de valores en las clases de educación física. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 9-12.
- Amenábar, B., Sistiaga, J.J. y García, E. (2008). Revisión de los distintos aspectos de la influencia de los padres y las madres en la práctica de la actividad física y el deporte. *Apunts Educación Física y deportes*, 93, 28-35.
- Belando, N., Ferriz-Morrell, R. y Moreno-Murcia, J.A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *International Journal of Sport Science*, 8, 202-222.
- Campos, M.C., Del Castillo, O. y Gálvez, F.J. (2015). *Análisis de los factores psicológicos y sociales influyentes en la implicación de los alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria en las clases de Educación Física*. Universidad de Sevilla: Sevilla.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts Educación Física y deportes*, 63, 22-29.
- Cervelló, G., Moreno-Murcia, J.A. y Vera-Lacárcel. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- Chillón, P., Ortega, F., Ruiz, J., Pérez, I., Martín-Matillas, M., Valtueña, J., et al. (2009). Socio-economic factors and

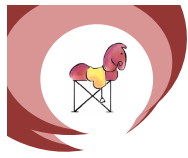


- active commuting to school in urban Spanish adolescents: the AVENA study. *European Journal of Public Health*, 19(5), 470-476.
- Deci, E. y Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Escartí, A., Gutiérrez, 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.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Marín, D. (2005) Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Garita-Azofeifa, E. (2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte. *Revista MHSalud*, 3(1).
- Gómez, A. (2012). *Estrategias de intervención docente en educación física para el desarrollo de la autonomía en el alumnado de educación primaria*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de La Laguna: Tenerife.
- Gómez Rijo, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 77-85.
- Graupera, J.L., Mata, E., Rico, I. y Ruiz, L.M. (2004). Preferencias participativas en educación física de los chicos y chicas de la educación secundaria mediante la escala GR de participación social en el aprendizaje. *European Journal of Human Movement*, 12, 151-168.
- Gutiérrez, M., Carratalá, V., Guzmán, J. F. y Pablos, C. (2010). Objetivos y manifestación de valores sociales y personales en el deporte juvenil según deportistas, padres, entrenadores y gestores. *Apunts Educación física y deportes*, 101, 57-65.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.



- Hamlin, M. y Hellemans, J. (2003). Child and parent perceptions, attitudes and influences affecting children's participation in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 21, 340-365.
- Hernández-Díaz, S., Gómez-Mármol, A. y Martínez-Carmona, B. (2016). *El estilo de vida como determinante de la diversión en las clases de Educación Física en Educación Primaria*. III Simposium Internacional de Primavera: emociones a través de la Educación Física y el deporte. Universidad de Murcia: Murcia.
- Kotan, C., Yaman, C., y Hergüner, G. (2009). The effects of school and family factors on sports activities for sports students in primary schools: a case study of Sakarya. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 49-58.
- Moyano, J.F. y Ruiz-Tendero, G. (2012). *La influencia parental en la motivación y la participación de los alumnos en actividades físico-deportiva en edad escolar*. Universidad Complutense: Madrid.
- Pascual-Baños, C., Escartí, A., Llopis, R. y Gutiérrez, M. (2011). La percepción del profesorado de Educación Física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social en los estudiantes. *Ágora para la educación física y el deporte*, 13(3), 341-361.
- Pavón, A. y Moreno, J.A. (2006). Diferencias por edad en el análisis de la práctica físico-deportiva de los universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(1), 53-67.
- Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Robles, J., Giménez, F. y Abad, M. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la E.S.O. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 5-8.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E. y Díaz, A. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social a través del deporte como propuesta metodológica para la educación en valores en adolescentes. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(18), 16-26.
- Sánchez-Alcaraz, B.J. y Gómez-Mármol, A. (2015). Percepción de esfuerzo, diversión y aprendizaje en alumnos de educación secundaria en las clases de Educación Física durante una Unidad Didáctica de CrossFit. Murcia. *SPORTTK Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 4(1), 63-68.
- Vázquez-Gómez, B. (2000). *Bases teóricas de la Educación Física*. UNED: Madrid.





**ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte**  
International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport

Vol XII - Año VI  
Nº 12 JULIO 2017

MUSEO DEL JUEGO