



**Espiral. Cuadernos del Profesorado**  
Vol. 16, Núm. 34  
Diciembre 2023 (nº especial)  
ISSN 1988-7701

Cómo referenciar este artículo | How to reference this article:

Hoyo-Guillot, A., & Ruiz-Montero, P. J. (2023). Personal and Social Responsibility Model on educative motivation, prosocial environment and physical education importance on Secondary School students. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(34), 53-70.  
<https://doi.org/10.25115/ecp.v16i34.9629>

**Monográfico:** Enseñanza-aprendizaje en educación: innovación y transferencia

## **Influencia del Modelo de Responsabilidad Personal y Social sobre la motivación educativa, clima prosocial y la importancia de la educación física en alumnado de Educación Secundaria**

### **Personal and Social Responsibility Model on educative motivation, prosocial environment and physical education importance on Secondary School students**

Augusto Hoyo-Guillot y Pedro Jesús Ruiz-Montero

Universidad de Granada, Granada, España

#### **Resumen**

El propósito del presente estudio ha sido aplicar un programa basado en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social en estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria ( $n=135$ ), divididos en un grupo control ( $n=55$ ) y grupo experimental ( $n=80$ ), y valorando el efecto de dicho programa sobre la Motivación, el Clima Prosocial y la Importancia de la Educación Física (EF). Para ello, los discentes cumplieron tres cuestionarios referidos a cada una de las variables en cuestión, antes de comenzar la intervención (pretest) en clase de EF y después de la misma. Mientras que el alumnado perteneciente al grupo control ha recibido una metodología tradicional, en el grupo experimental se han aplicado diferentes estrategias pertenecientes a los niveles establecidos por Hellison en su modelo en las 16 sesiones (8 semanas). Los resultados obtenidos arrojaron mejoras significativas en cuanto a los niveles de amotivación del alumnado, así como en aspectos prosociales como la capacidad para dejar objetos o la de autorregularse, un aspecto fundamental relacionado con la autonomía personal. La intervención emprendida ha conseguido definir efectos positivos en las variables sometidas a estudio, si bien sus limitaciones temporales han impedido amplificar y consolidar las mismas.

**Palabras clave:** Responsabilidad Personal y Social, Actividad Física, Motivación, Modelo educativo.

#### **Abstract**

The purpose of the present study was to apply a program based on the Personal and Social Responsibility in first grade secondary education students ( $n=135$ ) divided into a control group ( $n=55$ ) and an experimental group ( $n=80$ ), assessing the influence the program on Motivation, Prosocial Climate and the Importance of Physical Education for the students. All students completed three questionnaires referring to each variable before beginning the intervention (pretest) in PE class. The control group received a traditional methodology while in the experimental group different strategies belonging to the levels established by Hellison in his model have been applied in the 16 sessions (8 weeks) of the program. Once the intervention, assess the possible improvements produced, returning the students to fill out the different questionnaires (posttest). The results obtained showed significant improvements in terms of the students' amotivation levels, as well as in prosocial aspects such as the ability to leave objects, as well as the ability to self-regulate, a fundamental aspect related to personal autonomy. The intervention undertaken has managed to define positive effects on the variables under study, although its temporal limitations have prevented them from being amplified and consolidated.

**Keywords:** Personal Social Responsibility, Physical Activity, Motivation, Educative model.

Fecha de recepción: 11/12/2023  
Fecha de aceptación: 22/12/2023

Correspondencia: Pedro J. Ruiz-Montero, Universidad de Granada, España  
Email: pedrorumo@ugr.es

## Introducción

El aprendizaje basado en competencias ha supuesto un cambio en el planteamiento didáctico de la asignatura de Educación Física (EF) (Gutiérrez et al., 2017), respaldando una corriente que iba más allá de la rigurosidad de las baterías de test (Hortigüela et al., 2015) o lo que Placek denominaba “*happy, busy, Good*” (Quennerstedt et al., 2022), como variante recreativa. Esta nueva vertiente metodológica aportó la base curricular para que numerosos emprendedores tuvieran la cobertura legal necesaria para, no sólo llevar a cabo diversas experiencias en su aula, sino también una basta producción teórica y científica que no ha hecho más que aumentar en la última década (Rodríguez-Martínez et al., 2021), consolidando modelos pedagógicos dentro de nuestro ámbito como la Educación Deportiva, Aprendizaje-Servicio o, el que comporta este artículo, como es el de Responsabilidad Personal y Social, suponiendo una importante innovación en la docencia de nuestra área (Pérez-Pueyo & Hortigüela, 2020) a través de una pedagogía que se caracterizan por su globalidad, funcionalidad y significatividad, confiriendo al alumnado una mayor autonomía e implicación cognitiva a través de una EF situada y auténtica que les capacita para la vida real (Blázquez et al., 2017).

La EF es una de las asignaturas que más contribuye en este proceso de adquisición de competencias clave (Figueras et al., 2015) ya que la actividad físico-deportiva es una vía estimulante y motivante para nuestro alumnado de cara a su participación en las mismas (Ruíz-Montero et al., 2020; Poblete-Valderrama et al., 2023), suponiendo a su vez un vehículo que promueve valores para la prevención de conductas antisociales, con las repercusiones que ello tiene sobre el bienestar personal y social del alumnado implicado (Granero-Gallegos et al., 2019) planteando situaciones que favorecen la interacción entre los participantes creando un medio ideal para la transmisión de valores prosociales (An, 2021).

La evidencia científica hoy en día es abrumadora en cuanto a la importancia de la EF como elemento socializador y de cohesión social, propio de las interacciones sociales que derivan de la práctica físico-deportiva (Betancurt et al., 2020), si bien este hecho no ocurre por sí solo, sino que depende en gran medida de la implementación de una metodología didáctica adecuada (Pérez-Pueyo et al., 2021).

En línea con el enfoque descrito con anterioridad, los modelos pedagógicos establecidos por Metzler (2011) han ido adquiriendo protagonismo de forma progresiva hasta consolidarse como herramienta eficaz para el desarrollo de competencias hoy día (Fernández-Río et al., 2018). Además, los modelos pedagógicos ofrecen un marco de actuación a medio o largo plazo, de cara a fomentar el interés por la práctica físico-deportiva en el alumnado de EF. Igualmente, tratan de generar hábitos relacionados con la actividad física que con el fin de que perduren en el tiempo (Peiró & Méndez, 2017), relacionándose la importancia que el alumnado atribuye a la asignatura de EF con la adquisición y consolidación de un estilo de vida activo y saludable (Aznar & Vernetta, 2021).

Entre estos modelos pedagógicos consolidados, uno de ellos sería el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) de Hellison (2003), fomentando la responsabilidad a través de la práctica de actividad física (González-Carcelén et al., 2019). Hellison (2003) plantea una pedagogía estratificada en niveles de responsabilidad, los cuáles se deben adquirir de forma progresiva, a través de un aprendizaje sedimentario que pretende alcanzar una serie de ideas, concretas y sencillas. Entre los aspectos claves de una intervención del MRPS se encuentra la integración con los contenidos propios de la materia de EF, una transferencia a la realidad del alumnado mediante una responsabilidad progresiva, y la interacción activa entre docente y discente (Sánchez-Alcaraz et al., 2014).

Es importante reseñar que el MRPS está encaminado hacia la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, donde resulta fundamental fomentar el respeto hacia la propia persona para, posteriormente, extenderla hacia los demás (Martinek & Hellison, 2016). Este hecho se debe a la necesidad de potenciar la capacidad de esfuerzo, la autoestima y la autonomía, con el fin de progresar hacia valores sociales como el respeto, la empatía o el liderazgo, a lo largo de cinco niveles que se delimitan a continuación (Guillamón, 2023):

- Nivel 0: nivel inicial para el alumnado con conductas disruptivas.

- Nivel 1: respetar los derechos y sentimientos de los demás como punto de partida de la responsabilidad social.
- Nivel 2: desarrollo de la responsabilidad personal fomentando la participación y el esfuerzo.
- Nivel 3: el siguiente paso en responsabilidad personal sería la autogestión en la toma de decisiones y la planificación.
- Nivel 4: la empatía y el liderazgo como elementos clave de la responsabilidad social.
- Nivel 5: cuya meta es transferir lo aprendido a la realidad del alumnado, el cual no se ha abordado de forma directa en este estudio.

Experiencias llevadas a cabo con anterioridad han demostrado efectividad del MRPS sobre las variables sometidas a estudio. La aplicación de este modelo pedagógico confirma mejoras en la motivación, así como la consolidación de un estilo de vida saludable (Prat et al., 2019), provocando una disminución de conductas negativas como el juego sucio y la antideportividad, incidiendo positivamente en el comportamiento social del alumnado (Arufe et al., 2023). Si bien la producción científica entorno a esta metodología no es tan importante como la de otros modelos pedagógicos consolidados como el “Sport Education” (SE) o el Aprendizaje Cooperativo (CL) (Guillamón et al., 2021), su conocimiento y empleabilidad en las clases de EF lo sitúan como uno de los más asentados a nivel pedagógico (León-Díaz et al., 2020).

De esta forma, el presente estudio pretende analizar los efectos de una intervención de MRPS, en el área de EF, sobre la Importancia de la EF, Motivación Educativa y Clima Prosocial del alumnado participante a través de un programa llevado a cabo durante los últimos dos meses de curso escolar 2022-23, aplicando una serie de estrategias a lo largo de 16 sesiones, intervención que cuenta con una mayor duración que otras propuestas realizadas con anterioridad (Pozo-Rosado et al., 2022; Prat et al., 2019).

## Método

### Diseño del Estudio

La muestra está formada por un total de 135 discentes (grupo control= 55; grupo experimental=80) con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años ( $13.07 \pm 0.47$ ). El alumnado del grupo control aborda una metodología tradicional en el transcurso de sus clases de EF, mientras que el grupo experimental se compone de 80 participantes cuya intervención se ha centrado en la aplicación del MRPS (Hellison, 2003). El criterio de selección de la muestra ha sido aleatorio en cuanto a la selección de las clases que forman parte del grupo control y experimental. Los criterios de exclusión fueron: i) no pertenecer al primer curso de Educación Secundaria, ii) no hablar castellano o presentar importantes dificultades en su manejo, y iii) alumnado con Necesidades Educativas Especiales con adaptaciones significativas en la asignatura implicada en este estudio. Todo ello es visible en la Figura 1.

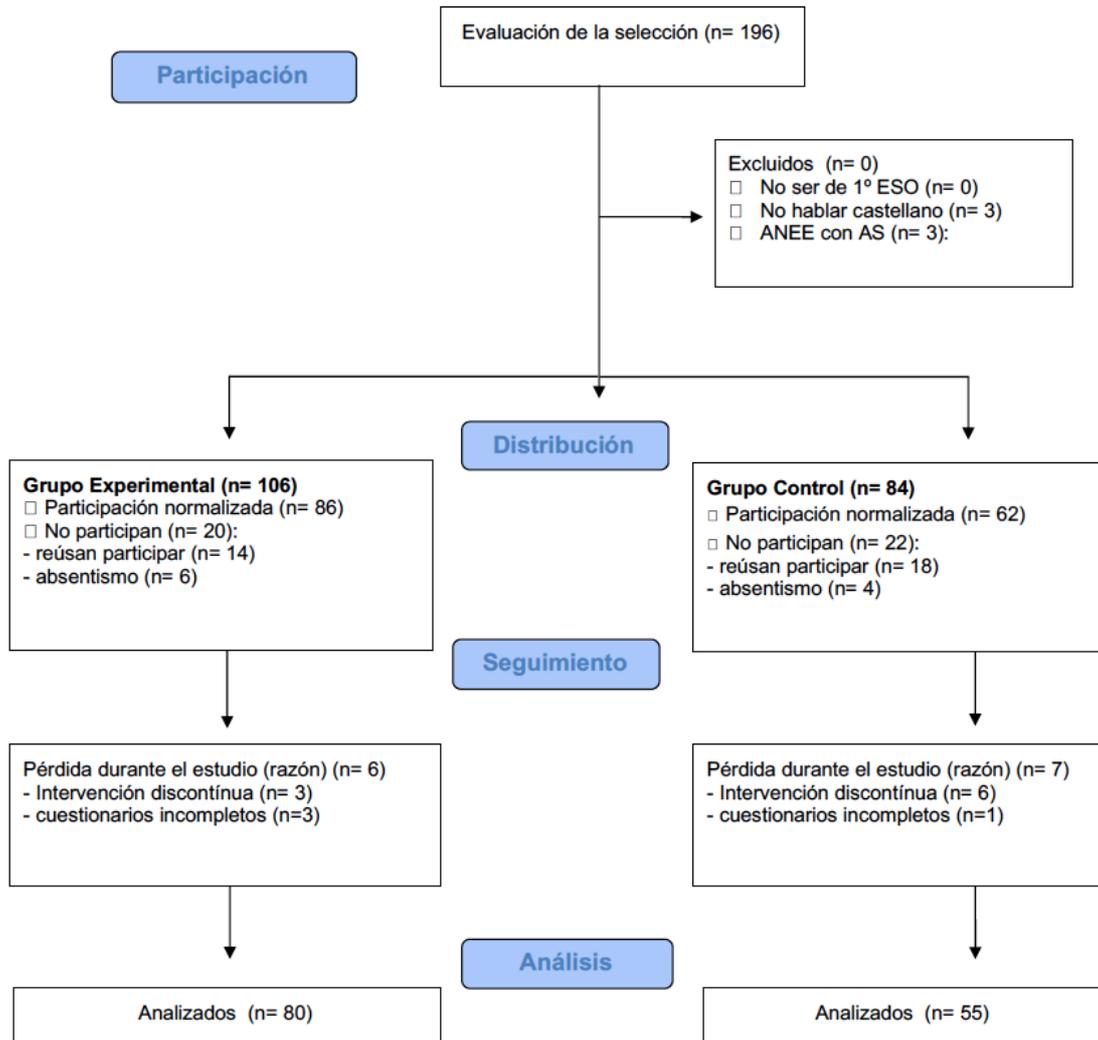
El estudio se llevó a cabo en un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) público de la Ciudad de Melilla. Para la realización del mismo ha sido necesario solicitar el consentimiento informado de las familias para la participación del alumnado menor de edad (Baeza, 2020), quienes han cumplimentado tres cuestionarios en tablets proporcionadas por el Departamento TIC del centro participante. Para ello se estableció una sesión 0 en la que el alumnado cumplimentaba dichos cuestionarios en Google Forms para, una vez finalizada esta fase, comenzar la intervención.

La intervención ha tenido una duración de 16 sesiones (8 semanas) entre los meses de abril y junio de 2023. Los contenidos (saberes básicos según LOMLOE) desarrollados han sido los indicados en la programación didáctica del grupo-clase y curso, en la línea que sugieren Prat et al. (2019). Concretamente, han sido abordados contenidos tan dispares como los juegos de cancha dividida (shuttleball, bádminton, minitenis y gobas), el parkour y la orientación (dentro de una unidad de actividades en el medio natural). De esta forma, en el grupo experimental se ha implementado una serie de estrategias de forma progresiva para promocionar las relaciones

personales positivas y comportamientos prosociales del alumnado, instaurando una estructura de sesión novedosa indicada en la Figura 2, basada en la propuesta de Guillamón (2023). Para la correcta realización y apoyo en las fases de contexto, desarrollo y evaluación de la intervención, se ha tenido en cuenta una plantilla para la descripción y replica de la intervención, conocida internacionalmente como *Template for Intervention Description and Replication (TIDier)*, (Hoffmann et al., 2014), apreciable en Tabla 2. La metodología en cuestión se basa en aplicar una serie de estrategias pertenecientes a los diferentes niveles del modelo, descritas a continuación en la Tabla 2 (Fernández-Río, 2014; Pozo et al., 2022).

**Figura 1**

Diagrama de flujo de los participantes en <http://www.consort-statement.org/consort-statement/flow-diagram>



Nota: ANEE: Alumnado con necesidades educativas especiales; AS: Adaptación significativa.

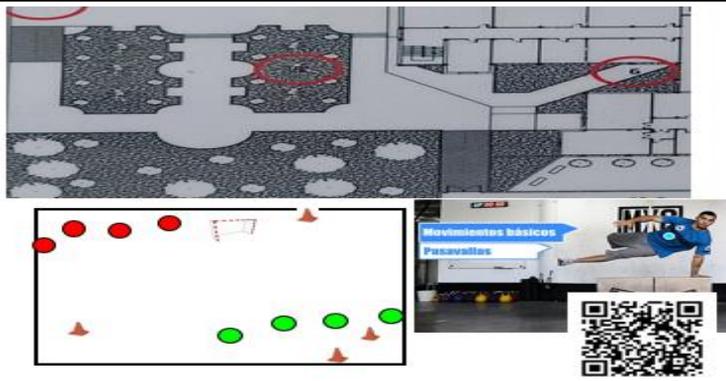
**Tabla 1**

*Lista de comprobación TiDier sobre la presente intervención*

Nº ítem	Ítem
<b>Nombre abreviado</b>	
1	Influencia de MRPS en Motivación, Clima prosocial e Importancia EF.
<b>Por qué</b>	
2	Comprobar efecto de estrategias por niveles de RPS en alumnos secundaria sobre elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
<b>Qué</b>	
3	3 cuestionarios: EME (motivación), Importancia Educación Física y Clima prosocial.  Se realiza pretest con alumnos de secundaria para posteriormente llevar a cabo intervención con programa MRPS de 16 sesiones y comprobar con postest efectos de este.
<b>Quién realiza intervención</b>	
5	Augusto Hoyo-Guillot: Profesor Educación Física en centro educativo donde se lleva a cabo programa. Doctorando de la Universidad de Granada.  Pedro Ruíz-Montero: Profesor Titular del Departamento de Educación Física y Deportiva. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Granada.
<b>Cómo</b>	
6	La intervención se lleva a cabo de forma presencial en el horario de EF, tanto la cumplimentación de cuestionarios como la aplicación del programa.
<b>Dónde</b>	
7	Se lleva a cabo en un IES de la Ciudad de Melilla, de carácter público, empleando instalaciones propias del centro.
<b>Cuándo y cuánto</b>	
8	La intervención se llevó a cabo entre los meses de abril a junio, estableciendo sesión 0 para pretest, 16 sesiones de 55 minutos para aplicar programa RPS y una última sesión para postest al finalizar el curso. Se siguieron los contenidos incluidos en la programación didáctica de la asignatura.
<b>Adaptaciones</b>	
9	No se han realizado adaptaciones.
<b>Modificaciones</b>	
10	En cronografía del estudio, se retrasó de enero a abril por la concesión de permisos de los organismos implicados.
<b>Cómo de bien</b>	
11	La intervención es evaluada por el investigador principal a través de rúbrica.
12	La intervención discurre conforme a lo planificado sin cambios relevantes

**Figura 2**

*Estructura sesión tipo*

	<b>IES Enrique Nieto</b>	<b>1 ESO</b>	<b>Nivel 2-3 MRPS</b>	<b>Sesión</b>
	Sesión AMN	Materiales: 2 ríngos, 1 frisbee, conos y Aros (4), planos instituto, tablets	- Erradicar actitudes violentas e irresponsables. - Respetar derechos y sentimientos de los demás.	<b>10</b> 7
<b>1. MOMENTO ENCUENTRO Y ACTIVACIÓN</b>				15'
- Establecer grupos heterogéneos 4-5 (E1). - Contador agresiones (E2). - Espacio seguro.. - Juego intencionado polis y cacos (Pérez- Pueyo 2012)		Normas clase: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Contador agresiones:		
<b>2. MOMENTO ACTIVIDAD MOTRIZ: clase se divide en grupos 5.</b>				
1. <b>Juego pistas:</b> buscar conos con técnicas parkour <u>Or</u> escondidos. Normas: no coger conos otros equipos, grupo junto, entrega en tiempo estipulado. 2. <b>Técnicas medias parkour:</b> aprendizaje de técnicas en puzzle Aronson: 6 técnicas (tiktak, Vault o reverse, pasavallas, roll, prezi, cat balance) 3. <b>Circuito chase up técnicas básicas.</b> Normas: ayudas a compañeros, no tomar riesgos excesivos, no empujar. 4. <b>Juego cooperativo despedida: la fuente humana.</b>				
<b>3. MOMENTO DESPEDIDA: reflexión y autoevaluación.</b>				5'
Diario reflexivo grupal. Autoevaluación rúbrica nivel 2 respeto.				
Ausencias: ninguna Observaciones: falta tiempo para realizar				

**Tabla 2**  
*Niveles MRPS y estrategias desarrolladas*

	Objetivo	Estrategias
<b>Nivel 0</b>	Conductas disruptivas, falta autocontrol. Sin expectativas de futuro.	Presentación normas básicas, contrato convivencia. Rincón relajación, mediadores de conflictos, control de faltas de disciplina grupales. Saludos personales a compañeros al inicio de clase.
<b>Nivel 1</b>	Fomentar la participación y el esfuerzo.	Modificar y crear normas para que todos los compañeros participen en el juego. Implementar reglas extra para espectadores. Reducción espacios y componentes equipos. Modificar móviles. Generar entornos de confianza.
<b>Nivel 2</b>	Respetar sentimientos y opiniones de los demás.	Saludo personal a compañeros y adversarios antes y después de competición. Diario reflexivo sobre situaciones de conflicto. Elección democrática de grupos con criterios de inclusión.
<b>Nivel 3</b>	Autonomía y autogestión en la práctica.	Aprendizaje en puzzle de las diferentes técnicas de parkour a través de grupos de expertos. Crear carreras de orientación en entorno conocido. Autoconstrucción de materiales (gobas).
<b>Nivel 4</b>	Promocionar el liderazgo democrático.	Establecer grupos heterogéneos en función de capacidades, Fichas de autoevaluación. Designar roles en función de nivel de competencia. Arbitrajes autónomos.

## Instrumentos

Se han establecido una serie de instrumentos de investigación propios de una vertiente cuantitativa, siendo principalmente los cuestionarios estandarizados de carácter específico que se presentan a continuación:

- Importancia de la EF (Moreno-Murcia et al., 2009). Este cuestionario consta de 3 ítems los cuales pretenden medir la importancia y utilidad que el alumnado adolescente otorga a la clase de EF. Los tres ítems en cuestión son: 1) Considero importante recibir clases de EF, 2) Comparado con el resto de las asignaturas, creo que la EF es una de las más importantes, y 3) Creo que las cosas que aprendo en EF me serán útiles en mi vida. Cada ítem se compone de una puntuación tipo Likert cuyo rango de 4 puntos oscila entre 1 “Totalmente en de acuerdo” y el 4 “Totalmente de acuerdo”. El análisis factorial de cada uno de los tres ítems determina una consistencia interna sólida con valores de .827, .814 y .818 para los ítems 1, 2 y 3, respectivamente. Además, el cuestionario establece un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax con un valor de 2.01 para la agrupación de factores en cuanto la Importancia de la EF, explicando esto un 67,15% de la varianza total. En cuanto al coeficiente de fiabilidad, el valor de .75 explica una alta correlación.
- Cuestionario de Clima Prosocial Escolar (Romersí et al., 2011) con un total de 10 ítems que se corresponden con 10 categorías referidas a la conducta prosocial predefinidas que hacen referencia a ayuda y servicio físico, dar o dejar objetos, ayuda y consuelo verbal, valoración positiva de los demás, escucha profunda, empatía, solidaridad y presencia positiva y unidad. Para completarlo se debe responder conforme a la escala Likert con un valor mínimo de 1 y máximo de 5 (1=muy raramente, 2: alguna vez, 3= varias veces, 4= a menudo, 5= casi siempre). Se ha modificado dicho cuestionario para realizar una evaluación con relación a la frecuencia con la que han experimentado las conductas mencionadas los alumnos, en lugar de una coevaluación, para facilitar la obtención de datos. Para este cuestionario se obtienen altos valores de fiabilidad, tanto en fase pre-test ( $\alpha=.85$ ) como en post-test ( $\alpha=.84$ ).
- Escala de motivación Educativa (Núñez et al., 2010), cuestionario validado y adaptado a alumnado de enseñanza secundaria, donde se valoran dimensiones distribuidas en siete subescalas que hacen referencia a variables como la amotivación, regulación externa, regulación introyectada e identificada, así como motivación intrínseca en relación con el conocimiento, el logro o las experiencias estimulantes. En cada subescala se encuentran 4 ítems donde los alumnos refieren razones de por qué acuden al instituto, conformando un total de 28 ítems. Las respuestas se puntúan en una escala tipo Likert de siete puntos donde 1 es que no se corresponde en absoluto y 7 es que se corresponde en absoluto, con referencias medias como se corresponde medianamente (4). Esta escala tiene niveles satisfactorios de consistencia interna, con una media en el coeficiente alfa de Cronbach de .80, y unos altos índices de estabilidad temporal, una media de .75 en la correlación test-retest.

## Procedimiento

El presente estudio ha sido aprobado por la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Granada (nº 3636/CEIH/2023) al formar parte de la investigación denominada “Influencia de Programas Dialógicos sobre la Motivación, Clima Prosocial e Importancia de la asignatura de EF en alumnado de Educación Secundaria”, así como por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP).

Los cuestionarios se han aplicado una vez obtenida la aprobación del claustro de profesores del centro en cuestión, así como por parte del equipo directivo. El alumnado ha cumplimentado los cuestionarios de forma individual a través de tablets proporcionadas por el departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de forma anónima y en el horario que correspondía a la asignatura de EF. El profesorado implicado estuvo presente en todo el proceso de recogida de información, resolviendo las posibles dudas que pudieran surgir

sobre los diferentes ítems completados. Al mismo tiempo, se iba recordando al alumnado que su participación era de carácter voluntario y que no contaría para la evaluación de la asignatura, suponiendo este proceso unos 15 minutos aproximadamente por alumno y alumna, sin que existieran importantes problemas a la hora de su rellenar los mismos.

En la tabla 3 se puede observar las diferentes sesiones llevadas a cabo y las principales estrategias implementadas en el programa MRPS en cada sesión (S) correspondiente a las dos Unidades de Programación (UP) desarrolladas denominadas OVNI (diferentes juegos de cancha dividida) y Los Ilustrados (orientación y parkour):

**Tabla 3**

*Sesiones, contenidos y estrategias*

SESIÓN/ UP	CONTENIDO PRINCIPAL DE LA SESIÓN	ESTRATEGIAS MRPS
UP8: S1	Evaluación inicial. Grupos de nivel y pruebas eficacia. Juegos modificados con material adaptado: <i>shuttleball</i> , bádminton y minitenis.	Confección grupos heterogéneos. Normas convivencia y contrato de clase. Protocolo saludos personales al comienzo de clase.
UP8: S2	Juegos activación. Retos cooperativos con palas individuales, parejas y grupo.	Zona de relax, contador de faltas de respeto. Figura mediador conflictos.
UP8: S3	Retos de muro o pared en parejas y grupos. Juego pelota vasca modificado	Propuesta modificar normas para aumentar participación: modificar móviles e implemento. Red alta para aumentar tiempo decisión.
UP8: S4	Juegos oposición individual y parejas Principios tácticos: mantener y llevar la iniciativa. Modificar espacios para juego en profundidad y lateral.	Modificar implemento y espacio de juego para aumentar participación. Normas consensuadas para evitar que miembro más capacitado de pareja domine juego.
UP8: S5	Juego reflexivo. Equipos proponen reglas para incentivar juego y respeto. Llevar iniciativa y subir a red.	Coevaluación nivel 1 participación. Fabricación gobas a través de <i>Flipped Classroom</i> (Moodle).
UP8: S6	Sesión autónoma. Cada grupo desarrolla la sesión propuesta por profesor en <i>Flipped Classroom</i> con elementos técnico-tácticos.	Implantar modificaciones de reglas definitivas para mejorar participación, respeto y solidaridad.
UP8: S7	Torneo preliminar gobas: individuales y dobles.	Arbitrajes autónomos y normas incentivar animación.
UP8: S8	Torneo final: opción de cambiar implemento.	Autoevaluación nivel 2 respeto.
UP9: S1	Evaluación inicial parkour en circuito. Fundamentos y principios. Sistemas ayudas y prevención caídas	Confección grupos criterios inclusión. Expertos en cada grupo. Normas ayudas.
UP9: S2	Búsqueda del tesoro: encontrar 8 técnicas básicas parkour.	Técnica en puzzle para aprendizaje técnicas parkour. Adaptar niveles de las técnicas.
UP9: S3	Orientación: elaborar plano instalación y esconder técnicas básicas.	Diseño de planos y tarjetas con técnicas de parkour.
UP9: S4	Circuito técnicas básicas. Chase up: juego persecución. Grabación tutorial técnicas parkour (4 técnicas)	Sistemas ayudas, adaptar técnicas a niveles del grupo. Cada miembro del grupo presenta técnica y elaboran circuito parkour.
UP9: S5	Orientación a rumbo con brújula. Recoger tarjetas con técnicas nivel avanzado parkour.	Sistemas ayudas, adaptar técnicas a niveles del grupo. Asignación roles en grupo.
UP9: S6	Diseño carrera orientación en instituto con técnicas básicas parkour. 2 grandes grupos.	Autoevaluar nivel 3 autonomía.
UP9: S7	Carrera orientación en medio urbano conocido con técnicas básicas y avanzadas parkour.	Normas trabajo en grupo: todo el grupo junto, puntos extra sistemas ayudas.
UP9: S8	Carrera orientación en medio natural desconocido cercano al centro educativo (90 minutos)	Normas trabajo en grupo: todo el grupo junto, puntos extra cooperación. Coevaluar nivel 4 liderazgo democrático.

## Análisis Estadístico

Para realizar el análisis estadístico se ha empleado el método de Kolmogórov-Smirnov con la finalidad de establecer la normalidad de los datos. Las diferentes variables examinadas en el estudio presentan una distribución normal.

Mediante el Programa IBM SPSS Statistics v.23 se ha calculado la media y la desviación típica, así como número y porcentajes de los variables que se pretendían evaluar. La recopilación de datos se ha llevado a cabo mediante diversos cuestionarios empleados como son un cuestionario sociodemográfico (edad, género, religión practicada y si han repetido curso académico), Cuestionario sobre la Importancia de la EF (tres ítems), Escala de Motivación Educativa (ocho dimensiones) y el cuestionario de Clima Prosocial Escolar (10 ítems).

Las medias y las desviaciones típicas se han calculado después de la realización de los cuestionarios tanto en el pretest como en el posttest del grupo control y experimental de los discentes participantes en la investigación emprendida. El valor  $p$  se calculó mediante la prueba paramétrica de análisis de medidas repetidas, la cual compara los datos obtenidos del pretest y el posttest de los dos grupos participantes. La magnitud de las diferencias entre los momentos de evaluación (pretest y posttest) fue calculada mediante el tamaño del efecto ( $\eta^2$ ) (Cohen, 1992). Según este mismo autor, el tamaño del efecto expresa el valor  $d$  de Cohen, interpretándose como pequeña ( $0.2 < d < 0.5$ ), mediana ( $0.5 < d < 0.8$ ) o grande ( $0.8 < d$ ). Para determinar una posible asociación entre la Importancia de la EF, Escala de Motivación Educativa y Clima Prosocial Escolar, se ha realizado la prueba de correlación de Pearson.

## Resultados

En la tabla 4 se presenta un análisis descriptivo sobre las variables sociodemográficas (edad, género, religión practicada y si han repetido curso académico) del alumnado participante tanto en el grupo experimental y control.

**Tabla 4**  
*Variables sociodemográficas por grupos de participantes*

	Grupo Experimental ( $n=80$ )	Grupo Control ( $n=55$ )
Edad <small>media(DT)</small>	13.06(.49)	13.08(.46)
<b>Género</b>	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>
Femenino	44(55)	23(41.8)
Masculino	36(45)	31(56.4)
Otra opción	-	1(1.8)
<b>Religión</b>	<b>N(%)</b>	<b>N(%)</b>
Católica	35(43.8)	17(30.9)
Musulmana	32(40)	33(60)
Judía	2(8.33)	-
No practicante	13(16.3)	5(9.1)
<b>Repite curso</b>	<b>M(%)</b>	<b>M(%)</b>
No	76(95)	49(89.1)
Si	4(5)	6(10.9)

En cuanto a los resultados obtenidos tras una intervención educativa con el MRPS respecto a la Importancia de la EF, Escala de Motivación Educativa (ambas, Tabla 5) y Clima Prosocial Escolar (Tabla 6), la intervención mostró una utilidad de los contenidos de EF aprendidos en clase solamente en el grupo control ( $p < .05$ ). Respecto a la Escala de Motivación Educativa adquirida en clase, las dimensiones MI al Conocimiento ( $p < .01$ ) y MI al Logro ( $p < .05$ ) fueron significativas en el grupo control, mientras que la dimensión Regulación Identificada ( $p < .05$ ) mostró significatividad en el grupo experimental.

**Tabla 5**

Diferencias en la importancia de la EF y Escala de Motivación Educativa en estudiantes en función del grupo participante

	Grupo Experimental ( <i>n</i> = 80)				Grupo Control ( <i>n</i> = 55)			
	Pretest	Posttest	<i>p</i> -valor	Tamaño del efecto	Pretest	Posttest	<i>p</i> -valor	Tamaño del efecto
<b>Importancia de la EF</b>								
1.Considero importante recibir clases de EF.	3.26(1.01)	3.32(1.01)	.681	-.029	3.34(.86)	3.07(1.21)	.164	.127
2.Comparado con el resto de asignaturas, creo que la EF es una de las más importantes.	2.97(.84)	2.87(.90)	.386	.057	2.83(.93)	2.71(.99)	.515	.062
3.Creo que las cosas que aprendo en EF me serán útiles en mi vida.	3.07(.97)	3.07(1.01)	.999	-	3.25(.84)	2.83(1.10)	.037	.209
<b>Escala de Motivación Educativa</b>								
Amotivación	1.99(1.01)	1.99(1.04)	.999	-	2.01(1.04)	1.85(1.01)	.228	.077
Regulación Externa	4.62(.48)	4.52(.58)	.103	.093	4.42(.69)	4.50(.62)	.416	-.060
Regulación Introyectada	4.28(.56)	4.21(.70)	.420	.055	4.15(.76)	4.23(.72)	.350	-.053
Regulación Identificada	4.38(.59)	4.25(.62)	.050	.106	4.18(.68)	4.27(.74)	.300	-.063
MI al Conocimiento	4.10(.67)	4.14(.71)	.636	-.028	3.90(.91)	4.22(.69)	.007	-.194
MI al Logro	4.23(.66)	4.15(.72)	.291	.057	4.09(1.01)	4.33(.67)	.025	-.138
MI a las Experiencias Estimulantes	3.63(.80)	3.58(.93)	.573	.028	3.67(.93)	3.81(.81)	.317	-.080

Nota: MI = Motivación Intrínseca.

En cuanto a la percepción del Clima Prosocial en el alumnado participante, el grupo experimental fue el único que mostró tener un valor significativo ( $p < .05$ ) al finalizar la intervención, concretamente en el ítem 3 el cual hace alusión al placer de prestar objetos y enseres personales a otros compañeros de clase.

**Tabla 6**

Diferencias en el Clima Prosocial Escolar en estudiantes en función del grupo participante

	Grupo Experimental ( <i>n</i> = 80)				Grupo Control ( <i>n</i> = 55)			
	Pretest	Posttest	<i>p</i> -valor	Tamaño del efecto	Pretest	Posttest	<i>p</i> -valor	Tamaño del efecto
<b>Clima Prosocial Escolar</b>								
Ítem 1	3.17(1.24)	3.36(1.30)	.278	-.074	3.31(1.26)	3.52(1.33)	.265	-.080
Ítem 2	3.06(1.46)	3.31(1.35)	.126	-.088	3.61(1.32)	3.49(1.43)	.552	.007
Ítem 3	2.91(1.43)	3.25(1.31)	.050	-.123	3.32(1.46)	3.47(1.39)	.521	-.052
Ítem 4	4.11(1.09)	3.85(1.14)	.105	.115	4.49(.76)	4.25(1.12)	.189	.124
Ítem 5	3.85(1.27)	3.86(1.26)	.931	-.003	3.96(1.08)	3.65(1.32)	.123	.127
Ítem 6	3.73(1.24)	3.87(1.03)	.304	-.061	4.01(.95)	3.67(1.29)	.063	.148
Ítem 7	3.67(1.28)	3.62(1.21)	.748	.020	3.91(1.17)	4.01(1.21)	.639	-.041
Ítem 8	3.15(1.39)	3.40(1.31)	.114	-.092	3.43(1.27)	3.65(1.26)	.285	-.086
Ítem 9	3.22(1.23)	3.46(1.22)	.102	-.097	3.27(1.20)	3.58(1.31)	.094	-.122
Ítem 10	3.55(1.35)	3.67(1.23)	.454	-.046	3.89(1.27)	3.71(1.28)	.389	.070

Al hablar de motivación de asociación entre los instrumentos usados tras finalizar la intervención y esta vez con los dos grupos juntos, la dimensión de la Escala de Motivación Educativa denominada amotivación mostró significatividad en la tabla 7 tanto con el ítem 1 del cuestionario de Importancia de la EF ( $p < .01$ ), como en los ítems 2 y 3 (ambos,  $p < .05$ ).

**Tabla 7**

*Correlación de Pearson entre los ítems del cuestionario sobre Importancia de la EF, Clima Prosocial Escolar y las dimensiones de la Escala de Motivación Educativa de todos los participantes al finalizar la intervención*

Ítems/Dimensión	Importancia de la EF		
	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3
<b>Clima Prosocial Escolar</b>			
Ítem 1	-.129	-.005	-.052
Ítem 2	.120	.080	-.009
Ítem 3	.039	.134	.115
Ítem 4	.021	.051	-.006
Ítem 5	.030	.008	.018
Ítem 6	.031	.108	-.047
Ítem 7	-.018	.027	.002
Ítem 8	.088	.104	-.019
Ítem 9	.069	.097	.020
Ítem 10	0.29	0.82	.063
<b>Escala de Motivación Educativa</b>			
Amotivación	-.255**	-.214*	-.199*
Regulación Externa	.110	.049	-.029
Regulación Introyectada	.101	-.016	-.021
Regulación Identificada	-.003	-.061	-.047
MI al Conocimiento	-.031	-.031	-.037
MI al Logro	.033	-.049	.002
MI a las Experiencias Estimulantes	-.098	-.014	-.099

Nota: MI = motivación intrínseca

## Discusión

Este estudio ha analizado los efectos de una intervención de MRPS, en el área de EF, sobre la Importancia de la EF, Motivación Educativa y Clima Prosocial del alumnado participante. De esta forma, se ha llevado a cabo un diseño cuasi-experimental para determinar el nivel de los cambios acaecidos una vez finalizada la intervención en contraste con una metodología con una vertiente tradicional, caracterizada por una menor implicación cognitiva y emancipación del alumnado, conjugando diferentes estilos de enseñanza (Camacho & Noguera, 2002) como la asignación de tareas o la microenseñanza.

A tenor de los resultados obtenidos, las diferentes estrategias implementadas provenientes del MRPS han conseguido efectos positivos en los que respecta al descenso de los niveles de amotivación del alumnado (Núñez et al., 2010), debido a la mejora que este tipo de metodología proporciona sobre la motivación (León-Díaz et al., 2023) un hecho que parece inherente a la asignatura de EF (Baena-Extremera et al., 2016), resultando clave para fidelizar a nuestro alumnado que el programa MRPS despierte este tipo de emociones en el alumnado, fundamentales para el aprendizaje (Mora, 2014), como fundamental es el control de dichas emociones, un aspecto que también se ha demostrado potencia la aplicación del MRPS (Pozo et al., 2022). Así mismo, numerosos problemas de convivencia vienen

determinados por la falta de motivación del alumnado, derivando en conductas disruptivas que el MRPS contempla en su estadio inicial. Esto último es clave no sólo para plantear estrategias que minimicen las conductas disruptivas, sino también para motivar al alumnado a participar en las diferentes propuestas con el fin de erradicarlas (Manzano-Sánchez et al., 2020), algo que ha cobrado especial valor en este proceso, al encontrarse con una gran cantidad de alumnos de carácter disruptivo.

Por otra parte, se describen ciertos efectos sobre la dinámica de la clase, en cuanto al clima prosocial se refiere, generando una mayor participación, que se acompaña de un mayor esfuerzo y compromiso (Prat et al., 2019). Este es uno de los principios básicos del MRPS, ya que es necesario incentivar la participación en las diferentes actividades propuestas, haciéndose sentir cómodos trabajando los contenidos que se desarrollan, permitiendo que el alumnado aprenda a gestionar sus éxitos, superándose a sí mismos, perseverando para alcanzar sus metas (Camerino et al., 2023).

Otro aspecto fundamental dentro del MRPS es la autonomía (Martinek & Hellison, 2016)) estrechamente relacionada con la capacidad de autorregulación, sobre la que se obtienen mejoras significativas en el estudio, resultando clave el empoderamiento del alumnado de cara a la fase final del programa, basado en la transferencia de este a la realidad del alumnado (Guillamón, 2023). Dicha autonomía personal es un aspecto fundamental en el aprendizaje por competencias, donde los aspectos actitudinales, sociales y cognitivos confluyen con la autonomía e iniciativa personal, generando hábitos que perduran en el tiempo (Arday et al., 2020), vinculados a la adquisición de un estilo de vida activo y saludable, uno de los elementos clave en la legislación actual (Real Decreto 217/2022), siendo uno de los criterios fundamentales a evaluar en la asignatura de EF, considerando la autonomía un elemento imprescindible para implementarlo (Pérez-González et al., 2019).

Son numerosas las referencias que relacionan altos niveles de responsabilidad personal y social con valores relacionados con la práctica físico-deportiva como el esfuerzo, superación o el compromiso (Martins et al., 2019; Sánchez-Alcaraz et al., 2020; Valero-Valenzuela et al., 2020;), estableciendo una influencia positiva del MRPS en la motivación del alumnado en EF, así como asociando mejoras en la autonomía y participación del alumnado, pero también en el profesorado (González-Carcelén et al., 2019). Respecto a la prosocialidad de los participantes en esta investigación, se han observado mejoras significativas en la capacidad para prestar diferentes objetos, uno de los ítems asociados al clima prosocial que se relacionan con otros valores como la empatía. Esta última conducta se asocia a mejoras significativas en el alumnado que la desarrolla a través de programas de MRPS (Pozo et al., 2022), propiciando además una conducta prosocial y aumentando la percepción de eficacia del alumnado implicado en este tipo de programas (Gutiérrez et al., 2011). Todo ello se relaciona con la Competencia Ciudadana, una de las Competencias Clave descritas por LOMLOE (3/2020), viéndose enormemente reforzada por este planteamiento didáctico, al potenciar habilidades como la capacidad de liderazgo, el trabajo en equipo, el respeto o la ayuda a los demás (Santurio & Fernández-Río, 2016).

A pesar de producirse este hecho en el grupo control, se debe reseñar el efecto constatado en este estudio en cuanto a la mejora significativa de la Motivación Intrínseca (MI) tanto de Conocimiento como de Logro. Dichas mejoras pueden atribuirse al efecto de la propia actividad deportiva realizada, la cual pese a llevarse a cabo mediante una metodología tradicional que constituya un elemento que potencia la MI (Burgueño et al., 2020). Este efecto se ve reforzado por otro de los contenidos desarrollados durante la intervención como son la orientación y el parkour, consideradas actividades físico-deportivas en entorno no estable, las cuáles suponen un gran aliciente para el alumnado (Mediavilla et al., 2020) de ahí la proliferación de metodologías emergentes ligadas al mismo como es la Educación Aventura (Baena-Extremera, 2011). Todo ello guarda relación con otro efecto significativo constatado en el grupo control, como es el hecho de que los discentes valoren que lo aprendido en EF le sirva para su vida, lo cual ensalza la transferencia que tiene esta asignatura hacia la realidad del alumnado, con los efectos que tiene no sólo sobre los niveles de participación activa en actividades físico-deportivas, sino también sobre el rendimiento académico del alumnado. Esto se relaciona con los niveles de práctica, que se ven beneficiados por la combinación de significatividad y motivación (Sebastiá-Amat et al., 2019).

Otro aspecto importante que se debe reseñar es el valor de la evaluación llevada a cabo durante la intervención, pese a que no ha sido analizada en el estudio, resulta obvio que tiene un enorme peso en el proceso ya que los discentes deben evaluar sus niveles de desempeño y el de sus compañeros y compañeras en diferentes cuestionarios que potencian una autoevaluación que constituye un elemento fundamental dentro de lo que consideramos evaluación formativa (Hortigüela et al., 2019) y los efectos constatados que este tipo de feedback tiene sobre aspectos tan relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje como es la autonomía, autorregulación o la autoestima (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

Es importante reseñar que la intervención fue aplicada en el tercer trimestre del curso escolar 2022/23, algo que contrasta con lo establecido por Hellison (2003) quien dispone que este modelo debe ser aplicado desde principios de curso para que su impacto sea mayor y la aplicación de las diferentes estrategias emprendidas perduren en el tiempo. De esta forma pueden establecerse las diferentes propuestas de forma progresiva en un curso escolar completo, algo que no se ha podido cumplir en la experiencia descrita, quedando reducida a un trimestre escolar. Ello ha provocado que los resultados del grupo control (así como el experimental) hayan podido verse influenciados por la aplicación de otros modelos pedagógicos en trimestres anteriores como el *Sport Education* (Siedentop & Hastie, 2011) o el Aprendizaje Cooperativo de Johnson y Johnson (1986), metodologías activas que pueden influir en las variables sometidas a estudio en la intervención desarrollada ya que según los autores referenciados pueden tener efectos positivos sobre la motivación, el clima prosocial e, incluso, sobre el grado de percepción del alumnado hacia la asignatura de EF, siendo ésta una de las mayores limitaciones del estudio.

### Conclusiones

A través de este estudio se ha conseguido constatar mejoras significativas en valores relacionados con la motivación (amotivación) así como en valores prosociales, ofreciendo una contribución valiosa al demostrar que la aplicación del MRPS en EF tiene un impacto positivo sobre los niveles de arousal del alumnado y su comportamiento prosocial. Si bien no se han constatado mejoras significativas en lo que respecta a la importancia que el alumnado otorga al área de EF en el Grupo Experimental, este hecho podría deberse a la escasa presencia horario que en la actualidad tiene esta asignatura en el currículo, siendo realmente complicado aumentar su relevancia cuando representa menos del 7% del total de horas de clase (Real Decreto 217/2022).

Las limitaciones temporales ya han sido indicadas con anterioridad, si bien existen otros aspectos que resulta fundamental referenciar debido a su influencia sobre el estudio desarrollado. En primer lugar, el estudio se ha llevado a cabo en un centro cuyas ratios son excesivamente elevadas (aproximadamente 30 por grupo), contando con numerosos Alumnos con Necesidades de Apoyo Educativo (ANEAE) como alumnos extranjeros o de incorporación tardía al sistema educativo, lo que genera dificultades a la hora de implementar los cuestionarios. Así mismo, resulta mucho más complicado iniciar una propuesta novedosa a finales de curso, por el cansancio acumulado tanto en el alumnado como en el propio profesor encargado de la investigación, siendo menos receptivos a la hora de implementar nuevas estrategias, resultando menos efectivas ya que se han enraizado diferentes conductas y relaciones sociales que resulta mucho más complicado modificar. Otro aspecto que reseñar es la imposibilidad de ampliar la muestra a otros niveles educativos, puesto que supone un trabajo extra que no se ha podido asumir por parte del resto de compañeros,

Todas estas limitaciones han podido contribuir a que los efectos de la intervención hayan sido más limitadas, resultando fundamental aplicar este modelo pedagógico en los compases iniciales del curso, de tal forma que se apliquen con mayor perseverancia a lo largo del curso escolar, a fin de consolidar las mejoras obtenidas y ampliarlas, algo que debe ser tenido en cuenta en futuras líneas de investigación.

**Contribución de cada Autor:** Conceptualización, A.H.-G.; metodología, A.H.-G. & P.J.R.-M.; intervención: A.H.-G.; análisis, P.J.R.-M.; escritura del manuscrito, A.H.-G. & P.J.R.-M.; escritura, revisión y edición, A.H.-G. & P.J.R.-M.; supervisión, A.H.-G. & P.J.R.-M.

**Financiación:** Esta investigación va en consonancia con la Convocatoria FIDO 2022 (proyecto nº 22-172), Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva de la Universidad de Granada, España. Además, este manuscrito forma parte de la Tesis Doctoral del primer autor.

**Agradecimientos:** Gracias a todo el alumnado participante, sus familias por la colaboración y equipo directivo/docente del centro colaborador.

**Conflicto de Intereses:** Las/os autoras/es declaran que no tienen conflicto de intereses.

## Referencias

- An, J. (2021). Learning to teach students with disabilities through community service-learning: physical education preservice teachers' experiences. *International Journal of Disability Development and Education*, 68(3), 442-455. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1693034>
- Arday, D. N., Martínez, J. Á. C., & Royo, I. P. (2020). *Modelos pedagógicos en educación física*. Editorial desconocida.
- Arufe-Giráldez, V., San Miguel-Rodríguez, A., Ramos-Álvarez, O., Navarro-Patón, R. (2023) News of the Pedagogical Models in Physical Education—A Quick Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* (20), 2586. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032586>.
- Aznar-Ballesta, A., & Vernetta, M. (2023). Influence of the satisfaction and importance of physical education on sports dropout in secondary school. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 18-28. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.8604>
- Baena-Extremera, A. (2011). Educational programs for physical education through adventure education. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 3-13. <https://doi.org/10.25115/ecp.v4i7.914>
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 39-49. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.mpsd>
- Baeza, C. C. (2020). La dimensión ética de la Investigación educativa. *Revista Ethika+*, (1), 46-69. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2020.57076>
- Betancurt, M., Bernate, J., Fonseca, I., & Rodríguez, L. (2020). Revisión documental de estrategias pedagógicas utilizadas en el área de la educación física, para fortalecer las competencias ciudadanas. *Retos*, (38), 845-851. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74918>
- Blázquez, D. (Coord) (2017). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. INDE.
- Burgueño, R., Martín, B. C., Ortiz, E. M., & Casaubón, J. M. (2020). Influencia de la educación deportiva sobre la respuesta motivacional del alumnado de bachillerato: Una perspectiva de género. *Retos*, (37), 546-555. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70880>
- Camacho, Á. S., & Noguera, M. Á. D. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Inde.
- Camerino, O., García-Castejón, G., Valero-Valenzuela, A., & Castañer, M. (2023). Innovar en educación física y deportes: El modelo pedagógico de responsabilidad personal y social (MRPS). Universitat de Lleida. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.06)
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18-32). [https://www.researchgate.net/profile/JavierFernandezRio/publication/263659643\\_Aportaciones\\_del\\_Modelo\\_de\\_Responsabilidad\\_Personal\\_y\\_Social\\_al\\_Aprendizaje\\_Cooperativo/links/00b4953b8f51394b70000000/Aportaciones-del-Modelo-de-Responsabilidad-Personal-y-Social-al-Aprendizaje-Cooperativo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/JavierFernandezRio/publication/263659643_Aportaciones_del_Modelo_de_Responsabilidad_Personal_y_Social_al_Aprendizaje_Cooperativo/links/00b4953b8f51394b70000000/Aportaciones-del-Modelo-de-Responsabilidad-Personal-y-Social-al-Aprendizaje-Cooperativo.pdf)
- Fernández-Río, J., Hortigüela Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Ángel. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (423), 57-80. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.695>

- González-Carcelén, C. M., & Gómez-Mármol, A. (2019). Actividad física y Responsabilidad Personal y Social en el alumnado de educación secundaria. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, (31), 69-79. [https://colefcafev.com/wp-content/uploads/05.-Art\\_AFYResp\\_Carmen-M-Gonzalez\\_Alberto-Gomez.pdf](https://colefcafev.com/wp-content/uploads/05.-Art_AFYResp_Carmen-M-Gonzalez_Alberto-Gomez.pdf)
- Granero-Gallegos, A., Ruiz-Montero, P. J., Baena-Extremera, A., & Martínez-Molina, M. (2019). Effects of motivation, basic psychological needs, and teaching competence on disruptive behaviours in secondary school physical education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4828. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234828>
- Guillamón, A. R. (2023). Cómo aplicar el modelo de responsabilidad personal y social en las programaciones docentes de educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (80), 9-29. Recuperado a partir de [https://emasf2.webcindario.com/EmasF\\_80.pdf](https://emasf2.webcindario.com/EmasF_80.pdf)
- Guillamón, A. R., López, P. J. C., Cantó, E. G., García, J. E. M., & Madrona, P. G. (2021). Revisión bibliográfica de los métodos enseñanza en educación física. *Acción motriz*, (27), 46-56. <https://accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/174>
- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A., & Pascual Baños, M. D. C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, (23), 119-130. <https://www.psicothema.com/pdf/3843.pdf>
- Gutiérrez-del Campo, D. D., García-López, L. M., Pastor-Vicedo, J. C., Romo-Pérez, V., & Eirín-Nemiña, R. (2017). Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la Educación Física en el enfoque por competencias. *Retos*, (31), 34-39. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49090>
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity (2ª ed.)*. Human Kinetics.
- Hoffmann, T., English, T., & Glasziou, P. (2014). Reporting of interventions in randomised trials: an audit of journal Instructions to Authors. *Trials*, 15(20). <https://doi.org/10.1186/1745-6215-15-20>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Calvo, G. G. (2019). Pero...¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Cooperative learning in the science classroom. *Science and children*, 24(2), 31-32. <https://www.pdst.ie/sites/default/files/Cooperative%20education%20D&R%20Johnson.pdf>
- León-Díaz Ó., Muñoz, L. F. M., & Santos-Pastor, M. (2023). Metodologías activas en la Educación Física: Una mirada desde la realidad práctica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (48), 647-656. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96661>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España).
- López Pastor, V. M., & Pérez Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47605>
- Manzano-Sánchez, D., Merino-Barrero, J. A., Sánchez-Alcaraz, B. J., & Valero-Valenzuela, A. (2020). *El modelo de responsabilidad personal y social desde la Educación Física a la educación general: Guía teórico-práctico para su aplicación en el contexto escolar*. Wanceulen Editorial SL.
- Martinek, T. & Hellison, D. (2016) Teaching Personal and Social Responsibility: Past, Present and Future, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 9-13, <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1157382>
- Martins, P., Rosado, A. F. B., & Ferreira, V. (2019). Personal and social responsibility and attitudes towards sport amongst athletes. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 14(1), 52-56. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7358719.pdf>
- Mediavilla, L., Gómez, V., & Gómez-Encinas, V. (2020). El medio natural y la metodología experiencial como recursos educativos. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, 22, 220-234. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.220-234>
- Metzler, M. (2011) *Instructional Models in Physical Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Mora Teruel, F. (2014). *Neuroeducación*. Alianza editorial.

- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Ruiz, L. M. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement, 10*(1), 1-7. <https://doi.org/10.2478/v10038-008-0022-7>
- Moreno-Murcia, J. A., Joseph, P., & Huéscar Hernández, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *E-Motion: Revista De Educación, Motricidad E Investigación, (1)*, 30-39. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2263>
- Núñez, Martín-Albo, Navarro & Suárez (2010) Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria, *Estudios de Psicología, 31*(1), 89-100, <https://doi.org/10.1174/021093910790744590>
- Peiró, C., & Méndez, A. (2017). Modelos pedagógicos en educación física, *Tándem, Didáctica de la Educación Física, (57)*, 4-6.
- Pérez-González, A. M., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). Revisión sistemática del apoyo a la autonomía en educación física. *Apunts Educación Física y Deportes, 35*(138), 51-61. [https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.04](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04)
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., Calderón, A., García López, L. M., & González-Víllora, S. (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. <http://hdl.handle.net/10612/13251>
- Poblete-Valderrama, F., Vera Sagredo, A., & Urrutia Medina, J. (2023). Rol del autoconcepto físico, motivación de logro y actitudes hacia la Educación Física en función del sexo. *Retos, 48*, 461-469. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96398>
- Pozo-Rosado, P., Grao-Cruces, A., Ayllon-Negrillo, E., & Pérez-Ordás, R. (2022). Effects on empathy and emotional intelligence of a Teaching Personal and Social Responsibility programme in physical education. *Retos, (44)*. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90760>
- 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, (136)*, 83-99. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.06)
- Pueyo, Á. P., & Alcalá, D. H. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física?: Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos, (37)*, 579-587. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176>
- Quennerstedt, M., Landi, D., & Ashley, C. (2022). Busier, happier and good (er)—40 years on from “busy, happy, and good” as success in teaching PE. In *British Educational Research Association-BERA conference*. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:gih:diva-7395>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España).
- Rodríguez-Martínez, D., Ruiz-Lara, E., Rodríguez-Martínez, F. J., & Argudo-Iturriaga, F. M. (2021). Efectos del Aprendizaje cooperativo y autoconstrucción de material en el alumnado de Educación Física en Primaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado, 14*(28), 90-101. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.3722>
- Romersi, S., Fernández, J. R. M., & Roche, R. (2011). Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de Psicología, 27*(1), 135-146. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/113561>
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Baena-Extremera, A., Hortigüela-Alcalá, D. (2020). Gender, Physical Self-Perception and Overall Physical Fitness in Secondary School Students: A Multiple Mediation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health, (17)*, 6871. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186871>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Ibáñez, J. C., Ramírez, C. S., Valenzuela, A. V., & Mármol, A. G. (2020). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social a través del deporte: revisión bibliográfica. *Retos, (37)*, 755-762. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.67890>
- Santurio, J. I. M., & Fernández-Río, J. (2016). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos, (30)*, 113-121. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.38772>
- Sebastiá-Amat, S., García-Jaén, M., Ferriz Valero, A., & Jiménez-Olmedo, J. M. (2019). Relación entre la actividad física, la educación física y el rendimiento académico en el alumnado de bachillerato. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte 14*(2), 155-159. <http://hdl.handle.net/10045/96248>

- Siedentop, D., Hastie, P. A. & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education (2nd ed.)*. Human Kinetics.
- Valero-Valenzuela, A., Gregorio García, D., Camerino, O., & Manzano-Sánchez, D. (2020). Hybridization 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.\(2020/3\).141.0](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.0)