



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

Elaboración de un modelo de enseñanza para fomentar la responsabilidad en todas las materias lectivas y su relación con la responsabilidad, la motivación y aspectos psicosociales.

**D. David Manzano Sánchez**  
**2021**





# UNIVERSIDAD DE MURCIA

## ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Elaboración de un modelo de enseñanza para fomentar la responsabilidad en todas las materias lectivas y su relación con la responsabilidad, la motivación y aspectos psicosociales.

**D. David Manzano Sánchez**

2021



# UNIVERSIDAD DE MURCIA

## FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE



### TESIS DOCTORAL

Elaboración de un modelo de enseñanza para fomentar la responsabilidad en todas las materias lectivas y su relación con la responsabilidad, la motivación y aspectos psicosociales.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR:

D. David Manzano Sánchez

Tesis dirigida por:  
Dr. Alfonso Valero Valenzuela

Murcia, 2021



**No se fracasa hasta que no se deja de intentar.**  
**Florence Griffith**





*Para mi abuelo Ángel, por ser la base de mi persona, cuya ausencia me enseñó a ser fuerte muy pronto.*

*A mi madre, por cuidarme y apoyarme día a día, soportando mis buenos y mis malos momentos y compartir y confiar en mi los suyos.*

*A mi padre, a mi hermana y mi cuñado, por confiar siempre en mí, sacarme una sonrisa cuando más lo necesitaba y apoyarme siempre.*

*A mi familia, mi madrina, mi abuela, mis tíos y mis primos, especialmente a mi Abuela Gloria y mi Abuelo Rodrigo, que desde el cielo sé que siempre están ahí.*

*A mis amigos que siempre han estado ahí, gracias a todos.*

*A mi director de tesis, Alfonso Valero, simplemente, por ser la mejor persona que he conocido y mi ejemplo a seguir.*

*Gracias.*

# AGRADECIMIENTOS

5



---

## Agradecimientos

Gracias especialmente a D. Alfonso Valero Valenzuela, la persona con la que he compartido estos 5 años de tesis, año de máster y 3 de mis años de carrera, porque cada día me has enseñado algo nuevo, algo bueno, un nuevo valor más allá de los del Modelo de Responsabilidad, me has enseñado a ser buena persona y valorar la importancia de la familia y la amistad, porque no te considero “solo mi director”, te considero como un amigo, como un padre.

Gracias a Juan Andrés Merino, copiloto de carreras en este trabajo, apoyo incondicional y el que me sirvió para aventurarme en esta tesis, su punto de vista práctico, su forma de actuar en clase y su forma de ser, ha sido clave para su desarrollo.

Gracias al grupo de investigación SAFE, fundado casi desde el comienzo de mi tesis, por compartir y convivir tantos momentos y tantos proyectos que son solo el “comienzo de una larga historia”.

Gracias a dos personas que han sido claves en esta tesis. Antonio Vidal, quien confió en mí desde el primer día y aplicó esta metodología en sus clases, siendo clave su predisposición desde el segundo al quinto año de este proyecto. Y por supuesto, Francisco Marín, quien me permitió entrar en su centro y en su día a día y estuvo apoyándome en todo momento, incluidos aquellos donde pensé en tirar la toalla.

Gracias a todos los profesores que he tenido y amigos a lo largo de toda mi vida, los que me apoyaron para comenzar mi camino (Doña Ana, gracias), como para meterme en el mundo de la actividad física, como para dedicarme a la educación (Gracias Alfonso, gracias, Mamá).

---

**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE  
***DEPARTAMENTO DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE***

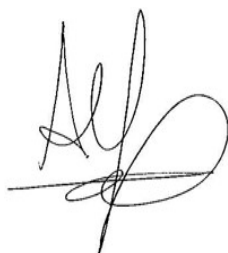
D. Alfonso Valero Valenzuela

*Profesor Titular de la Universidad de Murcia*

**HACE CONSTAR:**

Que la presentación de la tesis doctoral titulada “Elaboración de un modelo de enseñanza para fomentar la responsabilidad en todas las materias lectivas y su relación con la responsabilidad, motivación, necesidades psicológicas básicas, resiliencia, percepción de violencia, clima escolar y conductas prosociales”, realizada por D. David Manzano Sánchez, ha seguido mi inmediata dirección y se presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

Y para que surta los efectos oportunos al interesado, firmo la presente en Murcia a  
05 de junio de 2021.



PUBLICACIONES Y  
DIVULGACIÓN DE LOS  
RESULTADOS



---

La Tesis Doctoral que aquí se presenta es un compendio de los 4 estudios que, a su vez, han sido recopilados en una serie de artículos, indicándose aquí aquellos que han sido publicados en revistas científicas revisadas por pares, en su mayoría, indexadas en la Web of Science:

- Estudio 1: Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., Conde-Sánchez, A., & Chen, M. Y. (2019). Applying the personal and social responsibility model-based program: Differences according to gender between basic psychological needs, motivation, life satisfaction and intention to be physically active. *International journal of environmental research and public health*, 16(13), 1-11. JCR, Q1
- Estudio 2.1: Implementation of a model-based programme to promote personal and social responsibility and its effects on prosocial behaviours, violence, and classroom climate in primary and secondary education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*,16(21). 2019. JCR, Q1
- Estudio 2.2: Optimizing Education: A mixed Methods Approach Oriented to Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR). *Frontiers in Psychology*,16(78),1-9. 2019. JCR, Q2
- Estudio 2.3: Enhancing Learner Motivation and Classroom Social Climate: A Mixed Methods Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. JCR, Q1
- Estudio 3.1: Student and Teacher Perceptions of Teaching Personal and Social Responsibility Implementation, Academic Performance and Gender Differences in Secondary Education. *Sustainability*. 2020. JCR, Q2.
- Estudio 3.2: Applying the Personal and Social Responsibility Model as a school-wide project in all subjects. Teachers' views. *Frontiers in Psychology*. 2020. JCR, Q2.

- 
- Estudio 3.3: Application of teaching personal and social responsibility model to the Secondary Education curriculum. Implications for students and teachers. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. JCR, Q1
  - Estudio 4.1: Future Academic Expectations and their relationship with Motivation, Satisfaction of Psychological Needs, Responsibility and School Social Climate: gender and educational stage. 2021. JCR, Q1.
  - Estudio 4.2: Predicción Clima social y Responsabilidad, Behavioral Sciences. SJR, Q2.

# RESUMEN





---

## Resumen

El propósito principal de este trabajo es estudiar y analizar la influencia de una metodología de enseñanza denominada “El Modelo de Responsabilidad Personal y Social” (MRPS) en una serie de variables sociales y motivacionales en todo el contexto educativo además de emplearse en las clases de Educación Física (EF) como tradicionalmente se había estado haciendo, al igual que en el contexto de la actividad física y el deporte. Para ello se han llevado a cabo cuatro estudios diferentes que han conformado la presente investigación.

En un primer estudio, denominado “estudio piloto”, se aplicó el MRPS en las clases de EF comprobando la opinión del alumnado además de las variables psicológicas que siguen la Teoría de la Autodeterminación. Estos alumnos, reflejaron su inquietud para que pudiera aplicarse “en otras asignaturas además de en EF”, sintiendo que la falta de tiempo recibiendo esta metodología, implicaba que no se pudieran lograr todos los beneficios potenciales, lo que propició adentrarse en el segundo objetivo de la tesis doctoral.

Posteriormente, se llevó a cabo un segundo estudio con un doble propósito. Primero, en base a los resultados anteriores, se adaptó la metodología para ser realizado en un centro de Educación Secundaria y dos de Educación Primaria. En segundo lugar, se comprobó la importancia de la formación continua realizando el seguimiento de la aplicación de la metodología con varios profesores de diferentes asignaturas y etapas educativas. Los principales resultados vieron una mejora en los alumnos en todas las variables objeto de estudio con aspectos como la motivación o la responsabilidad, destacándose la importancia de la formación continua de los docentes. Dicha formación, se tuvo en cuenta tanto en este estudio, como en todos los demás de cara a optimizar los resultados de las diferentes intervenciones.

Seguidamente, se desarrolló un tercer estudio con un triple objetivo. Por un lado, utilizar un cuestionario para analizar la opinión de los alumnos del MRPS y conocer la valoración de

---

los alumnos específicamente de esta metodología. En segundo lugar, ver la valoración de los docentes a cerca de esta metodología de forma cualitativa, conociendo la opinión y los aspectos a mejorar tanto de profesores de EF, como de otras asignaturas. Por último, se analizó si existían diferencias en la aplicación entre un grupo donde solo se implementó en EF y un grupo donde participaron una cantidad de profesores que impartían más de un 50% de las horas lectivas totales. Los resultados vislumbraron resultados positivos tanto en EF como en el grupo con más asignaturas, pero estos resultados fueron superiores en el segundo grupo, no encontrándose mejoras en ningún caso para el grupo control, el cual, no recibió la metodología del MRPS.

Finalmente, en el cuarto estudio se utilizó la base de datos recogida durante la tesis doctoral, buscando analizar las diferencias existentes entre las expectativas de futuro, variable objeto de análisis en todos los cursos, y el resto de variables sociodemográficas, especialmente género y etapa educativa. El objetivo era comprobar si las expectativas de futuro académico de los estudiantes, podían influir en las diferentes variables que habían sido estudiadas previamente, como la motivación y la responsabilidad. Por otro lado, se valoró si la responsabilidad y el clima social escolar, podían predecir, mediadas por la necesidades psicológicas básicas y la motivación autónoma, la violencia y las conductas pro/antisociales, con resultados muy favorables que hacen entrever la importancia del fomento de estas variables desencadenantes en las clases.

*Palabras clave:* responsabilidad, educación, enseñanza, motivación, metodología, valores educativos.

---

## **Abstract**

The main purpose of this work is to study and analyse the influence of a teaching methodology called "The Model of Personal and Social Responsibility" (MRPS) in a series of social and motivational variables applicable within the general educational context, in addition to being used in classes of Physical Education (PE) where it had traditionally been used, as well as in the context of physical activity and sport. For this, four different studies have been carried out that have made up the present investigation.

In a first study, called a "pilot study", the MRPS was applied in PE classes, checking the opinion of the students in addition to the psychological variables that follow the Self-Determination Theory. These students voiced the belief that the theory could be applied "in other subjects in addition to PE", but felt that the lack of time dedicated to this methodology implied that all the potential benefits could not be achieved which, in turn, led us to the second objective of the doctoral thesis.

Subsequently, a second study was carried out with a dual purpose. First, based on the previous results, the methodology was adapted to be carried out in one centre of Secondary Education and two of Primary Education. Second, checking the importance of training continued by monitoring the application of the methodology with several teachers of different subjects and educational stages. The main results saw an improvement in the students in all the variables under study with aspects such as motivation or responsibility, highlighting the importance of the continuous training of teachers. This training was taken into account both in this study and in all the others in order to optimize the results of the different interventions.

This was followed by a third study with a triple objective. On the one hand, a questionnaire was used to analyse the opinion of the students of the MRPS and obtain their assessment specifically of this methodology. Second, see the teachers' assessment of this methodology in a qualitative way, finding out their opinion and the aspects to improve both

---

from PE teachers, as well as from other subjects. Finally, an analysis was made of whether there were differences in the application between a group where the theory was only implemented in PE, and a group in which a number of teachers participated who taught more than 50% of their total teaching hours in other subjects. The results showed positive results both in PE and in the group with more subjects, but these results were higher in the second group. No improvements were found in either of the cases in the control group, which did not receive the MRPS methodology.

Finally, in the fourth study, the database collected during the doctoral thesis was used, seeking to analyse the differences between expectations for the future, the variable object of analysis in all courses, and the rest of the socio-demographic variables, especially gender and educational stage. . The objective was to check whether the expectations of the students' academic future could influence the different variables that had been previously studied, such as motivation and responsibility. At the same time, an assessment was made as to whether responsibility and the school social climate could predict, mediated by basic psychological needs and autonomous motivation, violence and pro / antisocial behaviour. With very favorable results indicating the importance of promoting these trigger variables in classes.

*Keywords:* responsibility, education, teaching, motivation, methodology, educational values.

# ÍNDICE



---

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>25</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>31</b>
2.1. Teoría de la Autodeterminación.....	31
2.2. Convivencia y el clima social escolar .....	35
2.3. Conductas prosociales y antisociales.....	36
2.4. Autoconcepto .....	38
2.5. Fracaso escolar y expectativas de futuro académico .....	38
2.6. Violencia.....	42
2.7. Resiliencia.....	43
2.8. Responsabilidad .....	44
2.9. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social .....	46
2.9.1. Contextualización y descripción .....	46
2.9.2. Investigaciones .....	52
2.9.3. Potencial y perspectivas de futuro .....	58
2.9.4. La responsabilidad en tiempos de pandemia.....	60
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	<b>63</b>
<b>4. HIPÓTESIS</b> .....	<b>66</b>
<b>5. MÉTODO</b> .....	<b>68</b>
5.1. Muestra .....	68
5.2. Instrumentos .....	69
5.3. Formación Docente.....	76
5.4. Procedimiento y Línea Temporal.....	78
<b>6. ESTUDIO 1: ESTUDIO INICIAL CON EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL</b> .....	<b>81</b>
<b>7. ESTUDIO 2: PRIMERA INTERVENCIÓN CON EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA</b> .....	<b>84</b>
<b>8. ESTUDIO 3: DIFERENCIAS EN LA APLICACIÓN EN OTRAS ASIGNATURAS Y EDUCACIÓN FÍSICA. OPINIÓN DOCENTE Y DEL ALUMNADO DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.</b> .....	<b>91</b>
<b>9. ESTUDIO 4: ANÁLISIS DE LAS EXPECTATIVAS DE FUTURO ACADÉMICO CON VARIABLES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA.</b> .....	<b>98</b>
<b>10. CONCLUSIONES</b> .....	<b>103</b>
<b>11. APLICACIONES PRÁCTICAS</b> .....	<b>110</b>
<b>12. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>112</b>
<b>13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>114</b>
<b>14. ANEXOS</b> .....	<b>141</b>

---

<b>Anexo 1: Informe del comité de ética .....</b>	<b>141</b>
<b>Anexo 2: Información de grabaciones .....</b>	<b>142</b>
<b>Anexo 3: Carta de presentación a centros.....</b>	<b>143</b>
<b>Anexo 4. Ejemplo de supuesto práctico en la formación docente.....</b>	<b>147</b>
<b>Anexo 5: Ejemplo de cuestionario utilizado .....</b>	<b>153</b>
<b>Anexo 6: Ejemplo de carteles de niveles y normas de convivencia .....</b>	<b>157</b>
<b>Anexo 7: Cuestionario ECVA-12 para valorar el MRPS .....</b>	<b>161</b>





---

## 1. INTRODUCCIÓN

Con el paso de los años, el sistema educativo ha cambiado desde un modelo donde se buscaba la transmisión de conocimientos hacia una nueva forma de enseñar que busca adaptarse a la sociedad del conocimiento y a la globalización. La demanda social, implica en la educación el dar herramientas a los alumnos para que sean capaces de adaptarse a los constantes cambios y demandas de la educación y de una sociedad plagada de conocimientos y donde el trabajo autónomo y en una red de colaboración es fundamental (Rodríguez, 2015).

Por otro lado, es de destacar que desde que se han ido elaborando los informes de la OCDE y PISA, siempre estos, han sido liderados por un país, Finlandia, del cual, siguiendo a Melgarejo (2016), se han extraído una serie de conclusiones de porqué este país “funciona tan bien” en comparación con los demás. En resumen, los informes indican lo siguiente: todos los alumnos aprenden (no se ven grandes diferencias entre distintas escuelas), ser profesor es una profesión de prestigio y solo los "más brillantes alumnos" llegan a ser docentes (docentes muy competentes), los educadores tienen alto grado de autonomía profesional, tienen distintos métodos para lograr resultados y están basados en el rigor académico (menos tiempo estudiando y más rendimiento), casi todos los jóvenes a los 16 años han tenido apoyo personalizado de orientación de estudios y los docentes además, están altamente comprometidos y no suelen cambiar a otros campos laborales. En el caso de España, encontramos con gran problema su inseguridad normativa de las últimas tres décadas con cambios normativos que no parecen consolidar ni garantizar el éxito académico. Estos problemas han supuesto que los centros escolares, sean lugares donde se busca un desarrollo integral de la persona, existiendo diversos propósitos educativos que giran en torno a esta filosofía pero que todavía sobrevaloran en exceso los resultados académicos frente a lo que se podría considerar el desarrollo personal de las personas, presentando en el futuro carencias en el ámbito socio-emocional (Carreres, 2014).

---

Por ello, en los centros se busca en gran medida “medir” el rendimiento académico, pero para ello, es fundamental entender la importancia del rol de la evaluación y sobre todo, como este debe de ser entendido en la actualidad, dado que anteriormente, se buscaba con la evaluación “clasificar” a los alumnos en los que pueden o no pueden pasar de nivel, pero, actualmente, se ha pasado a buscar que los alumnos no solo logren contenidos instructivos, sino también formativos a nivel de valores, toma de decisiones y en definitiva, ayudar a que los alumnos sean autónomos y autosuficientes el día de mañana (Schiefelbein & Schiefelbein, 2016).

Resulta por tanto fundamental entender el “rendimiento académico” de una forma más global que no solo incluya las calificaciones de las asignaturas, sino aspectos psicológicos y emocionales que aparentemente indiquen en el rendimiento académico, tales como el esfuerzo, la ayuda familiar, la motivación escolar, el auto control o las habilidades sociales (Edel, 2003). El contexto educativo por tanto no solo debe buscar la formación académica, sino que debe de servir como medio idóneo para el desarrollo de valores, competencias y habilidades para la mejora del bienestar personal y social que permitan a los alumnos afrontar las situaciones de la vida diaria (Oliva et al., 2008).

Siguiendo esta argumentación, profesionales desde el área de la Educación Física (EF) destacan que estas clases, resultan especialmente apropiadas para potenciar competencias personales y sociales (Baños et al., 2011) las cuales pueden contribuir para adquirir valores que medien y luchen contra los problemas citados anteriormente. Pero, cabe destacar tal y como indica Sánchez-Alcaraz et al. (2014), que no son las clases o ejercicios en sí lo que reportarán los beneficios o la adherencia hacia las actividades, sino que será la utilización de estas clases y actividades correctamente, lo que puede promover bien valores positivos (cooperación, ayuda mutua...) o bien negativos (agresividad, engaño...), y todo ello, dependiente por tanto de la metodología.

---

Así pues, la EF ha sido y es una asignatura y área pionera en las denominadas metodologías innovadoras. En esta línea, han ido surgiendo diferentes planteamientos metodológicos que sustentan este tipo de enfoques y discursos de EF, generando propuestas que pretenden ser una alternativa a dicha forma de entender y practicar la EF (López & Gea, 2010).

Pero las clases de EF no deben por tanto buscar un enfoque que se centre únicamente en la mejora estética. Es más, estudios como el de Gillison et al. (2006), concluyeron en una muestra de adolescentes con sobrepeso, que aquellos que se orientaban hacia el uso de la EF para “perder peso” (objetivos y motivación extrínseca), predijeron negativamente la autonomía, la calidad de vida y el comportamiento ante el ejercicio. Por ello, además de ser una asignatura que pueda servir para la mejora del rendimiento académico en general (Arday et al., 2014; Esteban et al., 2014; Trudeau & Shephard, 2008) o la mejora de la memoria, la concentración y el comportamiento en el aula (Trudeau & Shephard, 2008), se debe entender como una asignatura óptima para el fomento de valores educativos. Pero como se comentó anteriormente, la actividad física y el deporte no educan por sí mismos, sino que depende de la utilización que se haga de los mismos por el profesor, siendo fundamental el uso de estrategias metodológicas y medios dirigidos al fomento de las interacciones para promover valores positivos (Caballero & Delgado, 2014).

De este modo, Setiawan (2016) en su revisión de la enseñanza de la EF dentro de centros de Secundaria en Estados Unidos, indica la existencia de algunos modelos de enseñanza que son óptimos para el desarrollo de valores deportivos en alumnos, pero de una forma más entusiasta y donde se sientan más competitivos, entre ellos destaca el Modelo de Enseñanza Comprensiva, el Modelo de Educación Deportiva y el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS). Además, otras investigaciones han trabajado con metodologías de enseñanza que no son puramente modelos, por ejemplo, con metodologías para el fomento de la autonomía docente, las cuales, han tenido una alta relevancia de cara a la mejora de aspectos psicológicos en los alumnos (Leptokaridou et al., 2016).

---

Por tanto, dentro de estos modelos, es de destacar de cara al fomento de valores especialmente, el MRPS (Sánchez-Alcaraz et al., 2017), mostrando beneficios a través de su aplicación tanto con jóvenes en situación de riesgo social como en escolares, teniendo algunas características comunes como su aplicación en escolares de Educación Primaria, secundaria o en riesgo de exclusión, generalmente en programas extraescolares, durante las propias clases de la EF o bien dentro del deporte escolar.

Por tanto, esta investigación surge para intentar llevar el MRPS de Hellison (1978; 1985; 1995; 2000; 2003; 2011) un paso más allá de la EF y la actividad deportiva en general, y buscar su aplicación en cualquier área y contexto del ámbito de la enseñanza, así como contrastar el uso de este modelo con diversas variables que ya han sido estudiadas en el ámbito de la actividad física, y otras que no se han visto estudios anteriores y que son fundamentales para el desarrollo de la persona tales como la resiliencia. Además, siguiendo la línea argumental de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1987) y el Modelo Jerárquico de Vallerand (1997), se comprobará si el fomento de la responsabilidad en las aulas puede desencadenar consecuencias positivas mediado por las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación social, así como la motivación más autodeterminada.

Los estudios que se han realizado en la presente tesis doctoral han ido profundizando cada vez más en la aplicación y adaptación del MRPS al contexto educativo. En este sentido, se ha realizado un hilo teórico desde el primer curso, vinculado con el trabajo de final de máster en investigación, hasta el final de la tesis doctoral, resumiéndose en 5 estudios que han sido el motivo de las publicaciones reflejadas en el presente proyecto.

Un primer estudio, denominado “estudio piloto” donde, se aplicó el MRPS en EF, comprobando la opinión del alumnado además de las variables psicológicas que siguen la Teoría de la Autodeterminación y se valoró la opinión de estos alumnos y los docentes implicados a cerca de esta metodología, surgiendo ideas para ser aplicado en otras asignaturas.

---

Un segundo estudio, con un doble propósito. Primero, en base a los resultados anteriores, se adaptó para ser realizado en centros de Secundaria y Primaria, donde se adaptó la metodología. En segundo lugar, comprobar la importancia de la formación continua realizando el seguimiento de la aplicación de la metodología con varios profesores de diferentes asignaturas y etapas educativas.

El tercer estudio, buscó tres sub-objetivos: utilizar un cuestionario para valorar la opinión del alumnado sobre la aplicación del MRPS; valorar mediante un análisis cualitativo la opinión docente en la aplicación de esta metodología con grupos de discusión y entrevistas; y ampliar el segundo estudio con una mayor muestra y comprobar si existían diferencias en la aplicación entre un grupo donde solo se implementó en EF y un grupo donde participaron una cantidad de profesores que impartían más de un 50% de las horas lectivas totales;

El cuarto estudio, comenzó con una estancia de investigación en Irlanda, para comprobar la idoneidad del MRPS al ser aplicado en alumnos de prácticum en la Universidad de Murcia y la Universidad de Limerick para conocer su opinión y valoración respecto a esta metodología. Si bien, debido a la situación de pandemia, no se pudo realizar el final de esta investigación. Se continuó igualmente con el segundo de los sub objetivos y cogiendo los datos de todos los años anteriores, se buscó analizar las diferencias existentes según el género y la etapa educativa en las variables objeto de estudio. A su vez, siguiendo la Teoría de la Autodeterminación y el Modelo Jerárquico de Vallerand, comprobar si la responsabilidad y/o el clima escolar, podían predecir diferentes comportamientos vinculados con las conductas pro/antisociales o la Violencia.



---

## **2. MARCO TEÓRICO**

Para elaborar el presente apartado, se describirán las variables que han sido objeto de análisis a nivel cuantitativo, así como una descripción de diversos estudios que han aplicado el MRPS desde sus inicios, y la explicación de dicho modelo.

### **2.1. Teoría de la Autodeterminación**

La motivación, del latín *motivus* (relativo al movimiento), es aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover. En este sentido, se puede decir que es el motor de la conducta humana. Respecto a dicha motivación, se reconoce el efecto positivo que ejerce en el desempeño y las calificaciones escolares (Shim & Ryan, 2005), ya que la motivación influye decisivamente en él. Así pues, los docentes tienen un papel primordial para lograr evitar el fracaso escolar y mejorar el rendimiento académico mediado por el soporte a la autonomía (Oriol et al., 2016) además del soporte o apoyo social, siendo la ayuda de los docentes fundamental para el compromiso académico (Roth et al., 2009). A su vez, el docente tiene un papel fundamental en la mejora de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación social), las cuales son variables clave en el proceso de aprendizaje y en la mejora los resultados académicos (Ainley & Ainley, 2011; Parra, 2010).

Dentro de las teorías que abordan dicha motivación, encontramos dos teorías fundamentales. Por un lado, la “Teoría de las metas de logro” (Duda & Nicholls, 1992) basada en la orientación del sujeto respecto a sus motivos para realizar las conductas y, por otro lado, la “Teoría de la Autodeterminación” (Deci & Ryan, 1985a), generándose como una macroteoría de la motivación con el objetivo de comprender los comportamientos de los seres humanos pudiendo aplicarse a diversos contextos y en distintas culturas. En la presente tesis doctoral, nos centraremos en esta segunda.

---

### *Teoría de la Autodeterminación*

Dentro de la Teoría de la Autodeterminación, la motivación es definida como “energía, dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo las intenciones implicadas y acciones resultantes, ubicándose en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo” (Deci & Ryan, 1985a).

Dicha teoría, asume que los seres humanos son organismos activos que buscan dominar el ambiente, crecer e integrar experiencias de forma coherente, integrándose y actuando en ambientes internos y externos con el fin de satisfacer sus necesidades. Todo ello, a diferencia de otras teorías, hace entrever que la motivación no es algo unitario donde importa la cantidad únicamente, sino que lo más importante es el tipo de motivación (Deci & Ryan, 1985a). Dicha teoría, se compone a su vez de mini teorías (Deci & Ryan, 2014), de las cuales, en la presente tesis, se tendrán en cuenta principalmente tres:

*Teoría de la evaluación cognitiva* (Deci & Ryan, 1985b): pretende analizar los efectos que tiene el contexto y las situaciones sobre la motivación intrínseca de la persona, basado en el supuesto de que igual que existen necesidades innatas también puede haber intereses innatos los cuales, pueden variar según el ambiente.

*Teoría de las necesidades psicológicas básicas*: encargada de indicar los factores que aumentan o energizan el comportamiento, siendo las necesidades psicológicas conocidas como innatas y universales (Deci & Ryan, 2008), siendo la frustración de una o varias de ellas un desencadenante de la pérdida de motivación más intrínseca y acercamiento a estas de desmotivación o motivación más extrínseca (Deci & Ryan, 2016). Dichas necesidades son tres a su vez: autonomía, relacionada con aspectos volitivos y de organización del comportamiento, correspondiendo a la capacidad de elegir hacer actividades de forma colectiva o individual por el propio sujeto. La competencia, relacionada con la posibilidad de obtener experiencias de eficacia al hacer actividades determinadas, la cual, se retroalimenta



---

con la propia autonomía. Finalmente, las relaciones sociales, donde se hace referencia al interés en preocuparse y relacionarse con otros, buscando satisfacción con el mundo social.

*Teoría de la integración orgánica:* dicha teoría, detalla que la motivación no es solo intrínseca, extrínseca o inexistente (amotivación), sino que existe un continuo de motivación donde la motivación o regulación extrínseca está compuesta a su vez por cuatro tipos. Desde un menor a un mayor nivel de autodeterminación: Primero, la amotivación, definida como la falta de intención a actuar, no siendo las conductas motivadas ni intrínseca ni extrínsecamente, correspondiendo al grado más bajo de autodeterminación (Ryan, 1995). Luego encontramos la regulación externa, siendo la forma menos autónoma de motivación extrínseca buscando la motivación por un premio o la evitación de castigo. La regulación introyectada correspondiéndose a actividades realizadas para evitar sentimientos de culpabilidad, o mejora del propio ego como podría ser el orgullo personal. La regulación identificada se asocia con un valor positivo para una tarea por los beneficios que esta conlleva, como puede ser salud o el bienestar físico. La regulación integrada, cuando las necesidades y valores individuales son congruentes con las consecuencias esperadas socialmente, por ejemplo, que estudiar le sirva para sentirse realizado consigo mismo. Finalmente, encontramos la motivación intrínseca la cual se identifica con un estado de participación voluntaria en una actividad por el interés, la satisfacción y el placer que se obtiene en el desarrollo de esta.

#### *Modelo Jerárquico de Vallerand*

A su vez, basado en la Teoría de la Autodeterminación, Vallerand (1997; 2000) indicó una secuencia de etapas de causalidad donde los factores sociales, pueden predecir las necesidades psicológicas básicas, estas la motivación y finalmente, desencadenar en otros comportamientos. El modelo incluye las formas en que la motivación existe en los sujetos, así como la forma que tienen de relacionarse entre si, analizándose todo ellos con varios postulados:

---

Primero que para comprender los procesos psicológicos que subyacen en la conducta humana, debemos diferenciar entre motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación.

Segundo, que los estados de motivación existen en la persona en tres niveles jerárquicos de generalidad. Un nivel global, relacionado con la personalidad del propio sujeto siendo esta generalmente estable, un segundo nivel conocido como contextual, donde se incluyen actividades específicas humanas como la educación o el trabajo con influencia social y un tercer nivel denominado situacional, donde se incluyen los momentos específicos e irrepetibles como reuniones concretas o viajes. Estos niveles a su vez interaccionan entre sí mediante una jerarquía recursiva (Lavigne & Vallerand, 2010).

En tercer lugar, los factores determinantes de la motivación son: los factores sociales y sus influencias para generalizar. La importancia de las necesidades psicológicas básicas como mediador en los niveles de jerarquía. Finalmente, que los tipos de motivación que tienen distintos tipos de consecuencias pudiendo ser cognitivas, afectivas o conductuales, asociándose consecuencias positivas a motivación más intrínseca y viceversa y finalmente que las consecuencias deben ser determinadas por motivaciones que estén en el mismo nivel de generalidad (situacional, contextual o global).

Todos estos niveles, tienen una secuencia similar, donde los factores sociales, influyen en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, teniendo como consecuencia un aumento de los distintos tipos de motivación, pudiendo ser de tres tipos (Deci & Ryan, 2000), una motivación más intrínseca, extrínseca o bien la amotivación. Finalmente, se destaca que la motivación en un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior. Por ejemplo, si una adolescente tiene experiencias positivas durante una clase concreta de matemáticas (situacional), puede desarrollar actitudes positivas hacia las matemáticas (contextual) y comprometerse con el estudio (global), viendo aquí la importancia de esta teoría para la transferencia de conductas y actitudes, algo que como es uno de los pilares fundamentales del MRPS.

---

Finalmente indicar que tanto la Teoría de la Autodeterminación como el Modelo Jerárquico de Vallerand, han sido ampliamente estudiados especialmente en el contexto de la EF, destacándose la investigación de Vasconcellos et al. (2020), donde se realizó un Metaanálisis con 265 estudios considerados como relevantes.

## **2.2. Convivencia y el clima social escolar**

La convivencia es entendida como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás (Carretero, 2008). Dicha convivencia no debe entenderse como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar, potenciando así mismo el funcionamiento democrático de la escuela, lo que, a su vez, favorecerá también la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar (Ortega, 2007). Se debe destacar que la convivencia, es una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa que debe orientarse a la formación y desarrollo integral de los/as estudiantes, asumiendo roles y funciones que establecen las normas, para propiciar un Clima Escolar que promueva la buena convivencia con el fin de prevenir todo tipo de Violencia Escolar (MINEDUC, 2012).

Al hablar de Convivencia Escolar es imprescindible mencionar también la Ley de Violencia Escolar, que la define como: “La coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (MINEDUC, 2012). Además, la convivencia está enmarcada dentro de la propia legislación educativa indicando desde la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) como un enfoque de formación integral, no sólo del alumnado, sino de toda la comunidad educativa, siendo considerado como una competencia básica el “Aprender a convivir” y

---

teniendo vigencia actual en la LOMLOE (2020) teniendo antecedentes en las leyes anteriores e incluyéndose dentro del plan de acción de los centros de forma implícita en el Plan de Convivencia de Educación Primaria y Secundaria.

Por otro lado, siguiendo a Pérez, Maldonado y Bravo (2008), la convivencia debe concretarse en el clima de convivencia, el cual, representa un objeto de estudio complejo, donde se incluye el clima organizativo, el clima de aula, el sentido de pertinencia, las formas de tratar conflictos, la percepción de la institución como organización y las posibles mejoras del centro.

Dentro de estos, el clima de aula es la cualidad del ambiente escolar experimentado por los estudiantes, docentes y directivos, que al basarse en la percepción que poseen sobre el contexto escolar, determina sus conductas (Hoy & Miskel, 1996). Así, estudios como el de López y Oriol (2016) identifican el clima de aula como una de las variables más influyentes en el valor predictivo de la competencia emocional la cual es fundamental para el rendimiento académico, siendo necesario, por tanto, implementar procesos formativos para que los docentes sepan generar contextos socioemocionales positivos para la mejora del rendimiento académico. Además, un adecuado clima de aula puede ayudar a reducir las brechas de rendimiento académico entre los estudiantes y las escuelas de diferentes niveles socioeconómicos (Berkowitz et al., 2017), colaborando a su vez a una reducción de la violencia (Polo et al., 2013), siendo la única solución, según estos autores, incorporar innovaciones educativas para mejorar el clima del aula y prevenir la violencia desde la escuela.

### **2.3. Conductas prosociales y antisociales**

La conducta prosocial se refiere a las acciones que tratan de ayudar o beneficiar a la otra persona o grupo de gente sin que el actor anticipe recompensas externas. En términos generales, los comportamientos prosociales se refieren a todo tipo de acciones que ayudan a otros, a veces con un “coste” personal para beneficiar a las otras personas (Thielmann et al.,

---

2020), desempeñando un papel fundamental en la formación de relaciones interpersonales positivas y en el mantenimiento del bienestar personal y social (Spinrad et al., 2006).

Por otro lado, la adolescencia es un período del ciclo vital en el que comienzan y/o incrementan sustancialmente los problemas externalizantes (por ejemplo, conducta antisocial, agresividad, maltrato, violencia) e internalizantes (por ejemplo, timidez, ansiedad social) relacionados con las conductas prosociales (Inglés et al., 2009). Así pues, la transición de Educación Primaria a Secundaria ha sido descrita como una fase de transformación psicológica, biológica y emocional propia de la entrada en la pubertad-adolescencia (Prieto & Delgado, 2017), siendo un punto de inflexión al coincidir el cambio de etapa con la incorporación del estudiante a un nuevo centro educativo, que comporta grandes cambios situacionales y ambientales (De Meester et al., 2014). Estos cambios, suponen generalmente el aumento de conductas antisociales dentro y fuera de la escuela, lo cual, puede suponer un riesgo incluso para el alumnado que hasta el momento había tenido un comportamiento socialmente deseable, ya que, además, las conductas antisociales se mantienen con el tiempo (Nasaescu et al., 2020).

Aquí es de destacar diversos estudios que han revelado que las conductas prosociales se relacionan positivamente con el rendimiento académico de los adolescentes tanto con intervenciones de tipo longitudinal (Wentzel et al., 2004) como con estudios correlacionales (Inglés, et al. 2009). Si bien el estudio de la adaptación social se ha basado típicamente en la exploración de comportamientos antisociales. Sólo más recientemente se ha focalizado el comportamiento prosocial, su antítesis, como objeto de estudio, por lo que el análisis de ambas variables en conjunto puede ser lo más adecuado para comprobar este tipo de comportamientos (Auné et al., 2014). No es de extrañar por tanto que, desde hace más de 30 años, investigaciones se hayan centrado en analizar esta variable, que, a su vez, tiene una alta relación con el autoconcepto de los niños y adolescentes (Cauley & Tayler, 1989; Inglés et al., 2012).

---

## **2.4. Autoconcepto**

El autoconcepto es una variable que evalúa la percepción que una persona tiene de sí misma (Ortega et al., 2016). Dicho autoconcepto, es considerado como una variable fundamental para la salud y para el desempeño educativo, pero generalmente pero poco estudiada (Gavidinia et al., 2015).

Así pues, el autoconcepto es un constructo que ha sido estudiado en diferentes contextos y especialmente, para analizar las diferencias según diversas variables sociodemográficas. De este modo, la investigación de Onetti et al. (2019) indica que los estudiantes de Educación Secundaria tienen unos niveles muy inferiores en casi todas las dimensiones del autoconcepto, algo que se corrobora también conforme aumenta la edad dentro de la etapa de Secundaria. Además, estas diferencias se acentúan todavía más en las chicas, probablemente debido a las diferencias en los estilos de afrontamiento y las presiones sociales, pudiendo disminuir la percepción positiva de uno mismo (Contreras & Cano, 2015). Continuamos por tanto viendo que el gran potencial de la escuela para el fomento de valores personales y sociales (Raga & Martín, 2011) junto a la existencia de diversos estudios y modelos innovadores surgidos debido a las necesidades educativas (Medina, 2011; Fernández & Méndez, 2016) y la búsqueda de una adaptación a la nueva sociedad del conocimiento (Rodríguez, 2015) hacen que la búsqueda de una metodología innovadora y a su vez efectiva, sea considerada a día de hoy como uno de los aspectos primordiales del sistema educativo para el logro de los objetivos del mismo, donde se incluye la mejora del autoconcepto y a su vez, reducir el fracaso escolar y aumentar las expectativas académicas de los alumnos.

## **2.5. Fracaso escolar y expectativas de futuro académico**

Existen una serie de demandas sociales y un cambio de paradigma educativo que busca fundamentalmente lograr alumnos autónomos y autosuficientes (para que sean capaces de adaptarse a los nuevos conocimientos) y el fomento de valores educativos (como el respeto,

---

responsabilidad, cooperación, empatía... para ser capaces de convivir y trabajar junto a otros). Si bien, aunque la “teoría” dice esto, parece ser que, en muchos casos, los profesores siguen limitándose a la mera transmisión de conocimientos, con métodos de evaluación tradicionales (Contreras, 2016).

Esto implica que los alumnos no logren las herramientas necesarias ni la adherencia suficiente, para desenvolverse en la sociedad del hoy y del mañana, fundamentadas por “Los valores, la autosuficiencia personal y la capacidad de cooperación”, surgiendo por ello el término del “fracaso escolar”, que constituye tal y como indican De Mendizábal y Martínez (2013) el mayor reto al que se enfrenta el sistema educativo español, ya que cuestiona su eficiencia interna (rendimiento del alumnado) y externa (problemas de los alumnos que fracasan para insertarse en el mercado laboral y en la sociedad).

En este sentido, el fracaso escolar es una variable muy compleja de definir y que contempla múltiples dimensiones Siguiendo el informe de la OECD (2000), el fracaso escolar debe ser entendido bajo tres manifestaciones. Una referida a los alumnos con bajo rendimiento académico, es decir aquellos que a lo largo de su escolarización no alcanzan un nivel de conocimientos mínimo. La segunda abarca a los alumnos que abandonan o terminan la educación obligatoria sin la titulación correspondiente y una tercera que apunta a las consecuencias sociales y laborales en la edad adulta de los alumnos que no han alcanzado la preparación adecuada.

Lo que es indudable es que, a día de hoy, el fracaso escolar, especialmente en secundaria es uno de los problemas más graves que arrastran el sistema educativo español (Ritacco & Amores, 2016). Las tasas de abandono prematuro escolar en España, doblan el promedio de la Unión Europea y triplican la estimación mundial, algo realmente preocupante (Carrasco et al., 2015), siendo los mayores riesgos respecto de abandono prematuro el tener dificultades en las materias instrumentales, gustarles lo que trabajan en el instituto, bajos niveles de compromiso con el estudio y mostrar comportamientos inadecuados en el aula (González et

---

al., 2015). Esto repercute en que no se beneficien de valores que son fundamentales para desenvolverse en la sociedad actual y que se incluyen implícitamente en la legislación actual, “Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia” (LOMLOE, 2020).

En resumen, el fracaso escolar es entendido como una situación educativa dependiente del alcance de los estándares evaluativos establecidos por la propia institución escolar (Santos et al., 2010). Por tanto, el fracaso escolar es un fenómeno complejo al que contribuyen un cúmulo de factores que se articulan a lo largo de la trayectoria escolar y que finalmente terminan con la deserción/exclusión del sistema educativo del “alumno fracasado” (Rubio, 2007). Pero las consecuencias del fracaso escolar son muy graves, identificándose problemas de inserción laboral, ocupación de trabajos menos estables y con menor nivel retributivo que aquellos que sí concluyen la enseñanza obligatoria (Suárez et al., 2011).

Diferentes estudios, han identificado las variables más incidentes en el fracaso escolar a nivel interno (factores como el nivel económico o sociocultural) y a nivel externo (como la motivación entre otros), concluyéndose que los factores que inciden en el fracaso escolar son múltiples siendo necesario la comprensión de estos para poder ayudar a evitar el abandono y fracaso escolar (Rueda & Torelló, 2010).

A su vez, los factores pueden dividirse en otros dos tipos:

1. *Factores que influyen y no podemos incidir*: en primer lugar, el ámbito sociocultural donde se desenvuelvan los alumnos es una de las variables a nivel interno más estudiadas y que más repercuten en la adherencia académica y el fracaso/éxito en la escolaridad. Por ejemplo, como indica en su estudio Hodis et al. (2011), los alumnos de diferente cultura que entran en comunidades de un mayor nivel socioeconómico tienen mayor probabilidad de fracaso escolar. En segundo lugar, las familias y la labor de los padres, siendo muchísimos los programas que se implementan, especialmente en los alumnos



---

de familias que pueden estar en riesgo de abandono temprano y que pueden por tanto considerarse que están en riesgo de llegar a una situación de fracaso escolar, siendo las familias y especialmente la función de los padres (Quintana et al., 2015)

2. *Factores que influyen y si podemos incidir*: debido a la existencia de los factores anteriores, se hace necesario ver, dentro de las escuelas, qué aspectos se deben tener en cuenta para que las clases se desarrollen de forma adecuada, tales como el clima motivacional (Gutiérrez et al., 2011), las necesidades psicológicas básicas (Moreno et al., 2012) en especial de la autonomía (Moreno et al., 2010), entre otras. Concretamente, el presente estudio se centrará en la motivación, la autonomía, la percepción de competencia y la relación social.

Del mismo modo, es fundamental ver las variables que pueden influir de forma negativa y acercarnos más hacia el fracaso escolar, siendo uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta la experimentación de emociones negativas que pueden repercutir en el fracaso y el abandono escolar (D'Mello & Graesser, 2012; López & Calderón, 2011). Siguiendo las variables descritas objeto de estudio de la presente investigación, es de destacar el estudio de Carrasco y Trianes (2010) donde muestra la relación que existe entre el clima social de los alumnos, los valores prosociales y la violencia de cara a ser predictores de la inadaptación escolar (entendida como la posibilidad de sufrir violencia como víctima, como agresor o como observador) en Educación Primaria, viendo aquí la importancia de experimentar el uso de metodologías que fomenten valores adaptativos.

A su vez, diferentes autores (Hernández-Prados & Alcaraz-Rodríguez, 2018; Ottosen et al., 2019) consideran que el principal elemento de riesgo se trata de los factores individuales dentro de los que se encuentran las expectativas de futuro.

De este modo, el abandono escolar presenta una correlación negativa con las expectativas académicas futuras de los estudiantes (Ottosen et al., 2019). Éstas se han definido como aquellas creencias de una persona sobre que un suceso concreto ocurra realmente en el

---

futuro, influyendo de manera determinante en el establecimiento de objetivos (Seginer, 2008). Las expectativas de futuro se asocian a una mayor autopercepción, puesto que una persona puede imaginarse un futuro más positivo y con mejores resultados (Sánchez-Sandoval & Verdugo, 2016). Por lo tanto, estas creencias se construyen en el contexto de otras autopercepciones (Verdugo et al., 2018), siendo la adolescencia un periodo de maduración que contribuye a la construcción de la identidad y la integración del yo del pasado, del presente y del futuro, provocando que los jóvenes reflexionen sobre sus capacidades, posibilidades y expectativas de futuro (Verdugo et al., 2018).

Por tanto, vemos como para intentar mejorar la educación, tenemos que potenciar determinados constructos psicológicos (como el autoconcepto, la motivación, las necesidades psicológicas o las conductas prosociales) y luchar por reducir aquellos aspectos que van en detrimento del alumno (tales como las conductas antisociales o la violencia escolar).

## **2.6. Violencia**

Por su parte, la violencia es definida como aquella conducta intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio (Álvarez et al., 2010). Son muchas las manifestaciones de violencia que pueden aparecer en el contexto educativo. Entre ellas, cabe destacar la violencia del profesorado al alumnado, la violencia física directa entre estudiantes, la violencia física indirecta por parte de alumnos, la violencia verbal entre estudiantes, la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, violencia a través de las nuevas tecnologías de la información, disrupción en el aula y exclusión social (Álvarez et al., 2011).

La violencia y el fracaso escolar se presentan, en la actualidad como dos problemas de gran impacto en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria y, por tanto, que requieren de un abordaje multidisciplinar efectivo e inmediato. Además, también han de ser considerados

---

de manera conjunta en la medida en que ambos conceptos mantienen entre sí una relación compleja (Gázquez & Pérez-Fuentes, 2010).

Por otro lado, la violencia se ha relacionado a su vez con el clima de aula, los valores y conductas prosociales (Carrasco & Trianes, 2010) así como con el rendimiento académico de forma negativa y directa (Pérez et al., 2015). A su vez se relaciona de forma indirecta con la motivación al afectar con variables de tipo cognitivas, conativas y afectivas (León, 2008) dado que la violencia está encuadrada dentro de los trastornos emocionales (Martorell et al., 2009).

El uso de intervenciones donde se trabajen aspectos socio-emocionales y valores pueden reducir la violencia especialmente en adolescentes siendo fundamental el rol que juegan los otros adultos como padres y profesores para reducir estas conductas (Durlak et al., 2011). En este contexto, se destacan variables como el fomento de la responsabilidad (Almeida 2016), siendo fundamental como indican Hong y Espelage (2012), tener en cuenta la percepción de violencia entre los adolescentes, sus iguales y los padres de cara a conocer los posibles riesgos de actitudes violentas en la escuela, jugando la familia un rol sustancial para minimizar problemas de violencia en la adolescencia como la conducta agresiva o el bullying (Brank et al., 2012).

Para reducir este tipo de conductas, y sobre todo, ser capaz de superarlas cuando un alumno sufre estas circunstancias, cobra una especial relevancia la variable de la resiliencia. Su promoción, puede ser un aspecto fundamental para resistir los problemas del bullying y la superación de adversidades ante la vida (Bowes et al., 2010; Sapouna & Wolke, 2013).

## **2.7. Resiliencia**

La resiliencia se ha convertido en una fusión de ideas a partir de múltiples tradiciones disciplinarias, entre ellas la salud física y mental (Norris, 2011). En este sentido es evidente el creciente interés que suscita el desarrollo de una psicología escolar positiva cuya tendencia

---

central es el estudio de constructos psicológicos positivos (Froh et al., 2011). Es un concepto científico emergente que ha ido adquiriendo una considerable atención en el ámbito de la psicología educativa debido al relevante rol de la escuela como promotora de bienestar (Toland & Carrigan, 2011).

En el marco escolar, la resiliencia está asociado precisamente a la construcción de factores protectores que preparan a los estudiantes para una vida adulta sana y productiva a pesar de los factores de riesgo (Esquivel et al., 2011). Así Rodríguez et al. (2016), analizaron las relaciones entre la resiliencia en los componentes emocional, conductual y cognitivo en la implicación escolar, afirmando que los escolares más implicados resultan ser más resilientes. Continuando en la línea del MRPS, Paredes-García et al. (2016) afirman que este modelo “constituye una herramienta eficaz para dotar a los adolescentes de resiliencia y de las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad con éxito”, además sostienen que la participación en este tipo de modelos supone el desarrollo de la resiliencia, la autonomía personal y la responsabilidad, no sólo a nivel personal sino a nivel social como sostienen Hellison y Wright (2003) citado por Paredes-García et al.(2016). Desde otro punto de vista, la relación entre la resiliencia y la responsabilidad ha sido estudiada encontrando autores como Sahagún y Tovar (2010) quienes han investigado el proceso resiliente en adolescentes cuyos padres han emigrado a Estados Unidos y la relación con la responsabilidad filial, obtuvieron una relación significativa entre la responsabilidad y la resiliencia.

## **2.8. Responsabilidad**

Otra de las variables fundamentales dentro de la enseñanza, hace referencia a los niveles de responsabilidad, tanto a nivel personal como a nivel social. Aquí, encontramos estudios que identifican como unos altos niveles de responsabilidad personal y social en escolares, pueden predecir conductas prosociales, empáticas y de percepción de eficacia (Sanmartín et al., 2011).

---

Los altos niveles de responsabilidad junto a un desarrollo personal y social a través de la actividad física son fundamentales especialmente para jóvenes que se encuentran en situación de posible marginación social o comunidades de bajos ingresos para su correcto desarrollo a nivel integral (Riciputi et al., 2016). Además, parece ser que los niveles de responsabilidad están íntimamente relacionados con el éxito académico, la positiva adaptación escolar y el interés por la escuela, junto a una reducción de las conductas conflictivas en adolescentes de Educación Secundaria (Bringas et al., 2009).

Así pues, Carbonero et al. (2015) en su estudio con alumnos de último ciclo de Primaria, encontraron que existe una relación significativa entre el rendimiento académico, actitudes hacia el estudio y los niveles de responsabilidad social, siendo un aspecto a destacar que el estudio no midió los niveles de responsabilidad personal. Por su parte, Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2017), con más de 400 estudiantes de secundaria, vieron como la responsabilidad social, la motivación intrínseca y las necesidades psicológicas básicas, predijeron positivamente aspectos relacionados con las metas de amistad.

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta, además de los valores de responsabilidad de los alumnos y los docentes, es entender las posibles diferencias entre la percepción que tienen los entrenadores o profesores a cerca de sus niveles de responsabilidad y la importancia que le dan al fomento de este valor junto a la relevancia del papel de los padres. Así, Santos et al. (2017) identificaron en su estudio con entrenadores de fútbol sub-15 que los entrenadores consideran un pilar básico el fomento de la responsabilidad en las etapas de desarrollo y sobre todo, que el factor más importante es la relación entre padres y entrenadores, especialmente con los deportistas con comportamientos más problemáticos.

Finalmente, es de reseñar el estudio de Merino-Barrero et al. (2019) en el cual, los resultados vislumbraron que la responsabilidad percibida predijo positivamente la satisfacción de los mediadores psicológicos (índice que recoge las necesidades de autonomía, competencia y relación social) y estados de motivación autodeterminada, teniendo como consecuencias

---

adaptativas la deportividad, la intención de ser físicamente activo y percepción del estilo de vida en los participantes. Esto hace ver que siguiendo la Teoría de la Autodeterminación y el Modelo Jerárquico de Vallerand, se puede predecir que fomentando la responsabilidad (como antecedente) es posible predecir y lograr consecuencias positivas.

Por todo lo acontecido, se entiende que el uso de metodologías de enseñanza que puedan mejorar los valores de responsabilidad de los alumnos, puede ser una estrategia fundamental para mejorar el sistema educativo. Es aquí, donde el MRPS, puede ser una herramienta óptima para el profesorado.

## **2.9. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social**

### 2.9.1. Contextualización y descripción

#### *Contextualización*

Los modelos pedagógicos tales como el Aprendizaje Cooperativo, Responsabilidad Personal Y Social, Educación Física y Salud, Educación Deportiva o el de Enseñanza Comprensiva, ofrecen un nuevo marco de actuación en la enseñanza de la EF que puede hacer despertar en nuestros alumnos el gusto por una práctica deportiva de forma regular, organizada y cotidiana fuera del entorno escolar (Peiró & Méndez, 2017).

Así, Fernández-Río et al. (2016), indican que el uso de los distintos modelos pedagógicos en distintos contextos y etapas favorecerá la implicación del alumnado y aspectos como la autonomía o un mejor aprendizaje. Por su parte, el MRPS, se utilizó inicialmente en contextos de exclusión social y centros marginales en Estados Unidos (Hellison, 1985).

Por ello, ha sido utilizado en contextos problemáticos buscando la mejora de la convivencia y la reducción de conductas disruptivas con buenos resultados (Sanmartín et al., 2011), siendo útil también para mejorar la responsabilidad en este tipo de contextos especialmente para la responsabilidad personal (Escartí et al., 2006). Pero, actualmente, se viene aplicando como medio para el fomento de valores, reportando según Gómez-Mármol (2014) grandes

---

resultados en los programas de intervención que lo implementaron en otros contextos como puede ser la educación escolar más allá de centros marginales.

Los resultados positivos de este modelo hicieron que haya sido y sea considerado como uno de los modelos más potentes para el desarrollo de valores en la etapa adolescente (Escartí et al., 2005). Es más, debido al potencial del modelo y su alta tasa de aplicación especialmente en Estados Unidos, hizo que el propio autor junto a numerosos docentes de diferentes estados, elaborasen un libro considerado fundamental para el logro de la mejora y potenciación de valores en los estudiantes (Hellison, 2000).

Actualmente, existen proyectos como el de la Universidad de Boston, donde se creó la “Alianza del MRPS”, lo que permitió realizar reuniones de experiencias y sugerir la ampliación del modelo a otros contextos de su uso más allá de alumnos adolescentes disruptivos, incluyendo campos como el alto rendimiento y edades más avanzadas, apoyándose en definitiva entre los participantes de la alianza (McCarthy et al., 2016). En definitiva, el MRPS es reconocido como un modelo muy adecuado para cumplir con las demandas del sistema educativo actual y el logro de las competencias mediante metodologías activas (Merino-Barrero et al., 2017).

#### *Descripción*

El inicio de este modelo se basa en cuatro aspectos o convicciones que se desarrollan siempre independientemente del nivel que se esté trabajando (Hellison, 2003): la integración (impartir el modelo uniendo contenidos propios de la actividad y en valores), transferencia (buscar el desarrollo integral vinculándose a aspectos de la vida cotidiana), empoderamiento (transferir responsabilidad progresivamente a los alumnos) y relación docente-discente (las relaciones deben de basarse en el respeto y la comunicación).

Por otro lado, de forma resumida, describiremos los aspectos fundamentales que desarrolla el modelo (Hellison, 2011; Manzano-Sánchez, et al., 2021), lo que puede ser ampliado acudiendo a cualquiera de los dos libros citados.

---

### *Niveles de responsabilidad*

Los participantes deben aprender valores y comportamientos que vienen concretados en cinco niveles, cada uno de ellos con una serie de objetivos y contenidos referidos a la responsabilidad personal (niveles 2 y 3) y social (niveles 1 y 4), existiendo un último nivel (nivel 5) que haría referencia a ambos tipos de responsabilidad, y un nivel por debajo de los anteriores (denominado nivel 0), que sería aquel que busca corregir las conductas más irresponsables para los alumnos conflictivos. Cada uno de los niveles, tiene a su vez una serie de objetivos a lograr, actitudes y estrategias específicas (Metzler, 2005) quedando resumidos en la figura 1.



**Figura 1.** Niveles del MRPS.

- *Nivel 0:* no es un nivel realmente, sería para los alumnos más conflictivos y con falta de autocontrol.
- *Nivel 1 (Respeto por los derechos y sentimientos de los demás):* objetivo de crear un clima seguro y de confianza entre los compañeros, basados en la búsqueda del autocontrol-regulación y la Empatía.



- 
- *Nivel 2 (Participación y esfuerzo)*: objetivo de lograr experiencias positivas en el alumnado para que participen activamente en la actividad deportiva, basado en la búsqueda de la automotivación, redefinir el éxito hacia la tarea (juzgando según rendimiento propio), eliminar comportamientos pasivos y persistir ante las dificultades.
  - *Nivel 3 (Autogestión o Autonomía)*: el objetivo fundamental es que el sujeto aprenda a hacer tareas independientemente, a tomar decisiones y a asumir responsabilidades por el bienestar propio de forma reflexiva, buscando ahora la independencia del estudiante respecto a la tarea.
  - *Nivel 4 (Ayuda y Liderazgo)*: objetivo de ayudar a los demás de forma voluntaria, sabiendo ser líderes responsables, basado en la empatía y el liderazgo. Deben reconocer que los demás tienen necesidades y sentimientos, desarrollando la capacidad de escucha, respuesta y ayuda sin arrogancia.
  - *Nivel 5 (transferencia fuera del gimnasio)*: Se busca que todos los valores aprendidos se transfieran en la sociedad y en su día a día más allá de en las clases.

#### *Estructura de sesión*

Otro aspecto fundamental del modelo consiste en la comprensión de la estructura de las sesiones diferenciando cuatro partes tradicionalmente que son las siguientes:

1. *Toma de conciencia*: el profesor explicará los comportamientos a aprender ese día, motivando a los alumnos y exponiendo el docente el objetivo educativo del día junto a la actividad a realizar.
2. *La responsabilidad en acción*: parte más extensa. Desarrollo de las actividades propuestas, el profesor debe de haber planificado las actividades según el nivel que se vaya a impartir del modelo.
3. *Encuentro de grupo*: sentados en círculo, al finalizar las actividades, se compartirán las experiencias, lanzando el docente una pregunta abierta sobre el funcionamiento de la sesión.

- 
4. *Evaluación y autoevaluación*: sentados en círculo o próximos entre sí, cada alumno valorará de forma global el comportamiento de los instructores, de sus compañeros y de sí mismos en la clase, indicándolo, levantando el dedo pulgar hacia arriba, hacia el lado o hacia abajo. Los alumnos que indiquen no haber cumplido los objetivos, se les preguntará por qué piensan eso para que reflexionen y se les motivará para lograrlo en sucesivas sesiones.

#### *Estrategias para la resolución de conflictos*

Un tercer aspecto para destacar son las denominadas estrategias para el trabajo de los conflictos. Aquí es necesario destacar que los conflictos deben de ser entendidos como una oportunidad para hacer reflexionar a los alumnos y que nunca deben obviarse. Siguiendo a Caballero (2015b), debemos diferenciar estrategias de dos tipos:

1. *Estrategias para conflictos individuales*: como la estrategia del “tiempo muerto” (parando la clase al detectar un conflicto), la “progresiva separación del grupo” (para los alumnos más conflictivos, pudiendo reincorporarse a las actividades cuando estén listos) o la técnica de “cinco días limpio” (para ver si muestran la adecuación con los niveles 1 y 2 durante 5 o más días) entre otras.

2. *Estrategias para conflictos grupales*: para los conflictos surgidos entre varios alumnos. Por ejemplo, “el banquillo de diálogo” (una zona en clase donde se manda a los alumnos a reflexionar) el “tribunal amigo” (tres estudiantes que son elegidos por toda la clase para tomar decisiones sobre aquellas disputas en las que el grupo no llega a un acuerdo) o el “plan de emergencia consensuado” (elaborado previamente al inicio de una actividad, por ejemplo, lanzar una moneda).

#### *Estrategias docentes*

Finalmente, existen una serie de aspectos que todo docente debe realizar durante las clases, denominadas como “estrategias generales”, las cuales pueden de valorarse siguiendo como ejemplo la figura 2, sumadas estas a las estrategias específicas que harían referencia a la

---

elaboración de tareas y sesiones siguiendo los criterios del nivel donde nos encontremos, como se puede ver en el anexo 4.

**FECHA:**

**SI NO**

---

“Durante la clase he intentado atender a todos los alumnos, especialmente los que tienen mayores dificultades”

---

“He servido como ejemplo, escuchando a los alumnos y sin levantar la voz o faltando al respeto”

---

“He indicado a los alumnos de forma inicial los objetivos de la sesión y cómo se iba a realizar las tareas, reglas y formas de trabajo”

---

“He realizado actividades con diferentes grados de dificultad para que se adecúen a todos los alumnos según sus capacidades y necesidades”.

---

“Durante la sesión, he realizado actividades tanto individuales como colectivas favoreciendo el trabajo en grupo para lograr un objetivo común”.

---

“He propuesto a alumnos diferentes para las denominadas tareas de ayuda”

---

“En la sesión de hoy, he favorecido que uno o más alumnos expliquen al resto de la clase como ha realizado un ejercicio o como realizar una determinada actividad”

---

“He favorecido que los alumnos den su opinión acerca de algún ejercicio o actividad tratada en clase o bien les he dejado elegir como hacerla”

---

“En la sesión de hoy he preguntado a mis alumnos si creen que se han cumplido los objetivos de la sesión y en caso de no cumplirse, los motivos de esto”

---

“He pasado y recogido a los alumnos la hoja de autoevaluación durante la sesión”

---

“He utilizado al final de la sesión la técnica del pulgar para indicar si se han logrado los objetivos de forma general o no de la sesión”

---

“He indicado a los alumnos la importancia en la vida diaria de atender a las premisas del nivel de responsabilidad trabajado hoy”

---

**Figura 2.** Ficha de Autoevaluación docente.

Por otro lado, un último aspecto a considerar son algunos de los aspectos para lograr un buen funcionamiento del modelo, que Heidorn y Welch (2010) indican:

- 
1. Las características positivas de cada nivel deben ser explicadas a los estudiantes claramente al comienzo de cada unidad didáctica en la que vayan a ser usadas y revisadas periódicamente.
  2. Los niveles deben estar expuestos y perfectamente descritos en una pared del aula de trabajo para que puedan ser vistas y usadas por alumnado y profesorado permanentemente.
  3. El profesor debe valorar los comportamientos positivos de los estudiantes y darles publicidad para que sean imitados por otros (la respuesta, o no respuesta, del docente envía un mensaje público claro al alumnado).
  4. Tanto el docente como los estudiantes deben identificar, practicar y reforzar comportamientos sociales apropiados para integrarlos plenamente en su forma de actuar.

Finalmente destacar que para implementar correctamente el modelo y siguiendo a Lee y Choi (2015), es muy interesante la realización de estos programas de capacitación, pero se deben de realizar programas donde se trabajen los diferentes aspectos del modelo de Responsabilidad para lograr mejorar la fidelidad de la implementación del modelo. Estos programas, ayudan al docente a adaptar el modelo modificando los componentes según diferencias culturales, extender el modelo a otros contextos, favorecer la adherencia de los alumnos y lograr que los mismos sean más activos y responsables en las clases. La capacitación docente, se reflejará con más detalle en el apartado 5.2. de formación docente.

### 2.9.2. Investigaciones

A lo largo de los años, se han realizado numerosos estudios relacionándolo con mejoras en los niveles de responsabilidad personal y social (Cecchini et al., 2007; Escartí et al., 2010; Hellison, 1993; Hellison & Wright, 2003) y además en otros aspectos concretos además de la responsabilidad tales como el autocontrol y la deportividad (Cecchini et al. 2007;

---

Georgiadis, 1990), mejoras en el plano cognitivo (Debusk & Hellison, 1989), mejoras cognitivas, de participación y relaciones (Likfa 1990), técnicas de comunicación, relaciones y reducción de expulsiones (Cutforth,1997), mejor autoconfianza, respeto y capacidad de resolver conflictos (Cutforth & Pucket, 1999), mayor autocontrol y deportividad y un descenso del juego duro (Cecchini et al., 2003), mejores conductas de liderazgo y transferencia a otros contextos (Hellison & Wright, 2003), reducción de conductas agresivas e interrupciones (Escartí et al. 2006), actitudes de esfuerzo, respeto y autonomía (Pardo, 2008), mejores niveles de autoeficacia, responsabilidad y conductas responsables (Escartí et al., 2010; Escartí et al., 2010), mejores calificaciones y reducción del absentismo escolar (Wright et al., 2010), mayor percepción docente de beneficios de la enseñanza sobre todo en el respeto a los demás y resolución pacífica de conflictos (Pascual et al., 2011), mejora del desarrollo psicológico y social en adolescentes en riesgo (Escartí et al., 2011) y una reducción de actitudes irresponsables a nivel personal y social (Balderson & Martín, 2011).

El primer estudio que se adentró a la enseñanza de la EF distinguiendo entre “grupos disruptivos y no disruptivos” es el estudio de Escartí et al. (2012) donde lograron mejoras significativas en la agresividad en los grupos disruptivos y mejoras en la autoeficacia y responsabilidad en todos los grupos, lo que hizo pensar que podía ser óptimo para la población en general.

Cabe destacar que el modelo, se ha aplicado a nivel internacional en numerosos lugares. Así pues, Gordon et al. (2011) realizaron una revisión para ver el desarrollo del modelo en Nueva Zelanda, donde de las 148 escuelas que se analizaron 79 de las mismas indicaron sus docentes de EF que habían implementado o estaban implementando el Modelo de Responsabilidad durante sus clases, generalmente aplicándolo combinado con otros modelos como el de Educación. Además, existen estudios que se han desarrollado en otros países como El Salvador (Carreres, 2014), Turquía (Aksoy & Gürsel, 2017), Portugal (Gordon et al., 2012;

---

Martins et al., 2015), Corea del Sur (Jung & Wright, 2012), Finlandia (Romar et al., 2015) o Taiwán (Pan & Keh, 2014; Yang & Chou, 2012).

Centrándonos en estudios más recientes podemos ver como el modelo se ha aplicado desde hace más de 30 años con ligeras modificaciones y encontrando resultados muy positivos a lo largo del tiempo. Encontramos estudios como el de Sánchez-Alcaraz et al. (2013) con una mayor calidad de vida docente y niveles de responsabilidad, Sánchez-Alcaraz et al. (2012) con una mejora de la calidad de vida en alumnos en ESO, Sánchez-Alcaraz et al. (2014) con unos mayores valores de responsabilidad personal y social. Sánchez-Alcaraz et al. (2014) por su parte, encontraron en su estudio mejoras en la responsabilidad, convivencia escolar, y la deportividad. Si bien es cierto que encontramos otros estudios como el de Sánchez-Alcaraz et al. (2013), donde tras analizar los resultados del modelo en primaria y en secundaria, no encontraron cambios respecto a la calidad de vida reportada por los alumnos, entre los grupos, aunque sí unos aparentes mejores resultados en el grupo de Educación Secundaria respecto al de Primaria.

Atendiendo también a otros contextos deportivos, tales como actividades extraescolares, encontramos el estudio de Caballero (2015a) que mostró mejoras significativas en la responsabilidad personal y social en un programa de actividades en la naturaleza. A su vez, este mismo autor, midió la percepción de los alumnos que intervinieron en la aplicación del modelo, indicándose una percepción positiva respecto a la mejora de las habilidades para la cualificación profesional y mejoras en el sentimiento de responsabilidad (Caballero, 2015b). Otros investigadores como Whitley et al. (2017) aplicaron el modelo para introducir en los valores a alumnos de cara a comenzar la etapa de Secundaria, encontrando mejoras en las habilidades desarrolladas, esfuerzo, autorregulación, liderazgo, responsabilidad y la intención de ser activo.

Incluso se pueden destacar estudios donde han juntado el MRPS con otros, creando modelos híbridos siendo posible de utilizar con modelos como el del Aprendizaje Cooperativo

---

(Fernández & Méndez, 2016) o habiendo sido aplicado con el Modelo de Educación Deportiva, logrando grandes resultados respecto a conductas violentas, responsabilidad social y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia y relación (Menéndez-Santurio & Fernández-Río, 2016) así como aspectos como la autoeficacia, pasión deportiva, responsabilidad y rendimiento (Pan et al., 2019).

Por otro lado, todos los estudios citados se han centrado en analizar las mejoras en los niveles de responsabilidad y variables asociadas a conductas disruptivas o relacionadas con valores positivos del deporte. Pero, no hemos hablado de la posible relación existente entre el fomento de los niveles de responsabilidad, y su relación con la Teoría de la Autodeterminación y las necesidades psicológicas básicas (motivación y necesidades de relación social, autonomía y percepción de competencia). En este campo, menos estudiado, encontramos artículos como el de Merino-Barrero et al. (2019) con una aparente mejora de la motivación intrínseca y necesidades psicológicas básicas.

Dentro de los últimos estudios que han aplicado la metodología se destacan el de Juliantine (2019), encontrando resultados muy positivos en la responsabilidad personal y social en alumnos de Secundaria, así como el estudio de Huysmans et al. (2019), volviendo a los orígenes del modelo. Este estudio, lo plantea en un contexto de actividades físicas con jóvenes desfavorecidos y huérfanos, logrando mejoras en valores relacionados con la responsabilidad personal, midiendo variables como establecer objetivos, la toma de decisiones o la autodirección y con la responsabilidad social, como el respeto, el autocontrol o la resolución de conflictos. Además, el estudio de Sánchez-Alcaraz et al. (2020a), comprobaron con 338 estudiantes de EF, como con 4 meses de intervención, se redujeron las conductas disruptivas de los alumnos.

Así pues, es de destacar el primer estudio que lo aplicó con alumnos de infantil de Santos et al. (2020), donde se concluye que el modelo se puede implementar con niños de preescolar siempre y cuando se facilite las estrategias del modelo, siendo fundamental el rol de los padres

---

en la transferencia. En el otro extremo de la balanza, encontramos la educación universitaria. Aquí, encontramos el estudio de Richards et al. (2020), con 10 estudiantes de EF, que aplicaron el modelo con alumnos de actividades extraescolares de 7-11 años, haciendo 2 sesiones semanales de trabajo con la metodología, indicando que el modelo les ayudó como guía para crear relaciones positivas con sus estudiantes, sintiendo que los estudiantes poco a poco iban aprendiendo, siendo jóvenes de contextos desfavorecidos. Finalmente, se está comenzando a estudiar la valoración de alumnos de grado que, tras formarse, aplican esta metodología en sus prácticas, siendo un campo por explorar y que requiere más estudio y, sobre todo, mantener una formación continua en estos profesores (Havas, 2021).

Respecto a la duración de estudios, ha sido muy variada, desde 8-10 semanas, incluso más de un año de duración (Sánchez-Alcaraz, 2014) siendo el máximo de 9 años de forma longitudinal (Hellison y Wright, 2003), logrando resultados muy positivos respecto a los niveles de responsabilidad, liderazgo, habilidad social o motivación y, sobre todo, la aplicación de los valores aprendidos al día a día. Según el sexo, los estudios parecen referir que los niveles de responsabilidad personal y social aumentan tanto en chicos como en chicas tras la aplicación del modelo, pero, que los cambios son más significativos para ambos tipos de responsabilidad en los varones (Sánchez-Alcaraz et al., 2013).

Destacar que la formación de los futuros docentes puede incluir el aprendizaje de esta metodología, siendo fundamental ver los aspectos relacionados con el MRPS en su puesta en práctica para valorar sus fortalezas y debilidades y especialmente, los aspectos que los docentes perciben como más complejos a la hora de ser aplicado (Baptista et al., 2019). De este modo, es de destacar el estudio de Richards y Gordon (2016), donde en Nueva Zelanda y siguiendo la Teoría de la Socialización Ocupacional, mostraron como los maestros de EF indicaron que su formación previa y la alineación del MRPS con otras iniciativas escolares, fueron de los aspectos más comentados de cara a describir por qué han utilizado esta metodología y como creen que podría mejorarse. Dicha teoría, busca comprender como las



experiencias vividas durante el proceso de formación de futuros profesores, influyen en sus decisiones de cara a la enseñanza y a elegir una vía u otra, siendo este el primer estudio que lo aplicó en el MRPS. Además, es interesante la buena valoración docente, puesto que el estudio de Toivonen et al. (2019), revela como en la formación docente, cuando se hace a los futuros profesores partícipes de esta metodología, luego se sienten más seguros y comprometidos a la hora de formarse y aplicar esta metodología.

Finalmente, los estudios que han trabajado con el MRPS en los últimos años, aplicándolo de forma innovadora (educación universitaria o infantil, hibridaciones y otras asignaturas/áreas) quedan reflejados en la tabla 1.

**Tabla 1.** Artículos revisados aplicando el MRPS de forma innovadora desde 2015.

<b>Autores</b>	<b>Muestra</b>	<b>Contexto/ Novedad</b>	<b>Duración</b>	<b>Principales Resultados</b>
Havas (2021)	5 docentes	Alumnos de grado y post-grado, profesores de EF	3 años de seguimiento	Se hace fundamental la capacitación continua, siendo valorado positivamente el MRPS
Richards et al. (2020)	9 hombres y 1 mujer	Alumnos universitarios	Un semestre	Mejora de las relaciones con los alumnos y mayor cercanía
Alcalá et al. (2019)	156 estudiantes de Primaria, Secundaria e Infantil.	Futuros profesores de España, Chile y Costa Rica.	10 sesiones de teóricas (1h) y prácticas (2h)	Los participantes percibieron resultados positivos para lograr valores sociales, apoyo a la autonomía y en las Estrategias pedagógicas.
Pan et. al. (2019)	133 estudiantes de secundaria (dos grupos de 75 y 58 estudiantes)	Hibridación MRPS con el modelo Educación Deportiva o la	32 lecciones durante 4 meses.	La hibridación del MRPS con el Modelo de Educación Deportiva, provoca mejoras en la autoeficacia, la pasión deportiva, el rendimiento y

		enseñanza tradicional.		la responsabilidad, lo que no se encontró con la hibridación con el modelo tradicional.
Pavão et al. (2018)	24 niños y niñas de 5 años.	Alumnos de educación infantil.	de 3 meses, 2 sesiones de 40 minutos, 20 sesiones.	El MRPS es adecuado para ser implementado en infantiles si se hacen las adaptaciones adecuadas.
Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016)	78 adolescentes de 15-17 años	Hibridación MRPS y Modelo de Educación Deportiva	2 meses, 2 sesiones de 55 minutos, 16 sesiones	La hibridación de modelos fue valorada positivamente, permitiendo transformar el aula centrándose en el estudiante.
Caballero (2015a)	43 sujetos, 22 experimental, 21 control de 16-23 años	Estudiantes de formación profesional, actividades en la naturaleza	de 5 meses, 15h/semana	Mejoras en la responsabilidad personal y social.

### 2.9.3. Potencial y perspectivas de futuro

Respecto a las ventajas y limitaciones del modelo, debemos destacar el estudio de Llopis-Goig et al. (2011), donde indican como principal ventaja su aplicabilidad al contexto escolar y capacidad para promover el desarrollo profesional, indicando como principal inconveniente la secuenciación temporal de su aplicación, las creencias de los alumnos de la EF y sus dificultades para la reflexión y el diálogo en los alumnos más jóvenes.

Si bien es de destacar el estudio de Ibairriaga y Tejero (2020), donde se aborda la opinión del profesorado que es formado en la metodología del MRPS, indicando en sus resultados que se requiere un programa de formación extenso y que es fundamental mantener una

---

formación continua que incluso pueda extender a distintas áreas del currículo y etapas educativas. Una de las grandes ventajas de su modelo es el gran amplio abanico de contenidos con los que se puede impartir, incluyendo actividades no tan usuales de la EF como el parkour (Cabrera & Jacobs, 2016) o el kickboxing (Menéndez-Santurio & Fernández-Río, 2016). Por otro lado, Escartí, et al. (2005), citan como otra ventaja del modelo su simplicidad, la fácil apreciación de los resultados por los estudiantes y su autoevaluación y como principales inconvenientes su falta de linealidad al producirse momentos que requieren un progreso acelerado y otros donde es necesario un retroceso de niveles.

Perspectivas de futuro dentro de la enseñanza en los centros escolares, indican que el aprendizaje y la educación deben de basarse ahora en el “aprendizaje relacional” algo que antes había estado en un segundo plano, buscando ahora un aprendizaje “social, académico y emocional” (Weissberg & Cascarino, 2013) como prioridad. Por ello, el modelo de enseñanza basado en el fomento de la responsabilidad personal y social puede verse como idóneo al fomentar sobre todo las relaciones entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes gracias a que uno de los pilares básicos del modelo es la capacidad para manejar emociones y ser capaz de ser empático con los demás (Martinek & Hellison, 2016). Es de destacar a su vez la revisión de Pozo et al. (2018) donde, se concluye que las perspectivas de futuro deben de incorporar especialmente estudios longitudinales con un diseño de seguimiento adecuado y con muestras amplias y diversas para maximizar al máximo la aplicación del modelo. O la revisión de Sánchez-Alcaraz et al. (2020b), donde se ve el amplio espectro de países y lugares donde se ha aplicado esta metodología.

Por otro lado, si bien existe una reticencia en la actualidad dentro del sector de la educación hacia la innovación docente en muchos casos, sobre todo en aspectos como la falta de confianza, carencias formativas, escasa cultura de trabajo colaborativo, falta de intercomunicación, limitaciones temporales y escaso sentido del rol del profesor como investigador (Oliva, 2011). Por ello, es muy importante destacar que estudios como el de

---

Romar et al. (2015), donde entrevistaron a diversos docentes que habían sido formados en el MRPS y lo habían aplicado en sus diversos centros, identificaron que todos los docentes consideraron de gran interés la metodología, para ellos y los alumnos, además de su gran adaptabilidad al currículum académico. Previo a la presente tesis, no existían estudios que hayan aplicado el MRPS en otras asignaturas o áreas además de la EF hasta la actualidad.

Muchas investigaciones a lo largo de los años han buscado innovar en las escuelas con el fin de mejorar determinadas variables psico-sociales, especialmente en el ámbito de la EF, pero también en otras asignaturas y áreas con metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje Cooperativo entre otros. Si bien, el MRPS por sus características específicas, es posible que pueda ser adaptable a cualquier otra materia y que de este modo, el fomento de valores y sus beneficios pueda extenderse durante más horas lectivas.

#### 2.9.4. La responsabilidad en tiempos de pandemia

El 14 de marzo de 2020, se decretó el estado de alarma en España, algo que hizo que la sociedad cambiara drásticamente en todos los ámbitos, incluido el ámbito educativo. A este respecto, los docentes se sintieron frustrados en muchas ocasiones al ver, como todo su trabajo desarrollado con los alumnos, podía haber sido en vano. El motivo fundamental es que se pasó de una dirección absoluta de las clases bajo el panorama de la presencialidad, a tener que “confiar” en que los estudiantes estaban delante del ordenador, que trabajaban de forma autónoma, y que, además, eran capaces de asimilar los contenidos igualmente. Esto a su vez, aumentó en gran medida el trabajo docente y la sorpresa fue, que en la mayor parte de los casos, vieron como sus alumnos no lograban asimilar los contenidos y en muchas ocasiones, los padres han reflejado como sus hijos pasaban “las horas muertas” jugando a video juegos o con otro tipo de ocio.

Pero esto no ha sido en ningún caso problema de los alumnos, ni de los padres ni de los profesores. La clave está en que es un “trabajo de todos” que, además, siguiendo el estudio

---

que fue publicado (Manzano-Sánchez et al., 2021), se pudo ver como la palabra “Autonomía” y “Responsabilidad” fueron dos de los aspectos, junto al uso de las nuevas tecnologías, más citados para buscar un “culpable” del porqué los alumnos no conseguían los resultados académicos.

De este modo, podemos ver como en cualquier situación, incluso en la más drástica, el fomento de la responsabilidad junto a los valores que esta puede traer consigo, tiene una relevancia fundamental y no solo en el sector educativo, sino en cualquier contexto como puede ser el familiar y laboral (de ahí, la búsqueda de la transferencia de todo lo aprendido en el aula, como uno de los pilares de nuestro modelo de enseñanza).



---

### 3. OBJETIVOS

El primero de los objetivos, fue el de aplicar el MRPS en el contexto habitual, es decir, en las clases de EF y conocer la valoración de los alumnos y del docente, de cara a obtener posibles ideas para su adaptación al contexto educativo general.

- 1.1. Realizar una revisión bibliográfica sobre el modelo y cuestionarios para el análisis de diversas variables incidentes en el desarrollo psicológico y emocional de los estudiantes.
- 1.2. Realizar un estudio piloto del modelo para ver la opinión de los alumnos y la viabilidad de su aplicación en otras asignaturas además de EF.

El segundo de los objetivos fue tratar de aplicar la nueva metodología desarrollada, con el fin de valorar su aceptación por parte del profesorado interviniente y especialmente, por los alumnos, comprobando a su vez la mejora de determinadas conductas o valores relacionados con aspectos psicosociales o emocionales.

2. Aplicar el MRPS para ver su repercusión en diversas variables psicológicas.
  - 2.1. Poner en práctica el Modelo de Responsabilidad en varios centros de enseñanza secundaria y primaria y comprobar la valoración de docentes respecto a su aplicación y sugerencias de mejora.
  - 2.2. Comprobar la repercusión del Modelo de Responsabilidad sobre la responsabilidad, motivación, necesidades de autonomía, relación social y competencia, autoconcepto, clima de aula, violencia, resiliencia y conductas prosociales.
  - 2.3. Relacionar los resultados en las variables estudiadas en función de diversas variables sociodemográficas, tales como la edad, el nivel educativo o el género.

- 
- 2.4. Comparar los resultados en el cambio de las variables estudiadas entre grupos donde solo se intervenga en el área o asignatura de EF y grupos donde intervengan más profesores.
  - 2.5. Analizar la relación de las expectativas de futuro académico con las variables psicosociales analizadas.
  - 2.6. Comprobar el poder predictivo de la responsabilidad sobre otras variables objeto de estudio siguiendo el Modelo Jerárquico de Vallerand.

El último de los objetivos consistió en utilizar todos los hallazgos obtenidos para crear herramientas útiles para que el profesorado de cualquier contexto educativo pudiera emplear de cara a mejorar su enseñanza en las clases, utilizando esta metodología, y por otro lado, que pudieran tener una herramienta para verificar si sus alumnos a su vez valoraban también de forma positiva esta forma de enseñar.

3. Elaborar material útil de cara a futuros profesionales en base a los resultados derivados de la tesis doctoral.
  - 3.1. Elaborar un cuestionario que permita conocer la opinión del alumnado respecto a la metodología del MRPS.
  - 3.2. Crear un manual para que los docentes puedan aprender a utilizar esta metodología como recurso metodológico en sus clases.
  - 3.3. Crear una nueva metodología de enseñanza que logre fomentar valores positivos a la vez que mejora el rendimiento académico y la satisfacción de los alumnos y docentes con el sistema educativo.



## 4. HIPÓTESIS

---

#### 4. HIPÓTESIS

- El MRPS será aplicable al contexto educativo en general, tanto en la Educación Primaria, como en la Educación Secundaria y Universitaria.
- La intervención docente en el uso del MRPS en más áreas y asignaturas, permitirá mejorar aspectos relacionados con la responsabilidad, motivación, autonomía, competencia, relación social, clima de aula, autoconcepto, resiliencia, conductas prosociales y permitir una reducción de la violencia percibida, en mayor medida que si solo se aplicara en la EF.
- El seguimiento y la formación continua de los docentes, será uno de los pilares básicos para garantizar unos adecuados resultados en el uso de la metodología del MRPS.
- Los estudiantes de Educación Primaria tendrán diferencias en los valores de responsabilidad, motivación, autonomía, competencia, relación social, clima de aula, autoconcepto, resiliencia, conductas prosociales y violencia percibida respecto a los alumnos de Educación Secundaria.
- La responsabilidad puede servir para ayudar a lograr consecuencias adaptativas mediadas por la motivación y las necesidades psicológicas básicas siguiendo la Teoría de la Autodeterminación.
- El uso de metodologías innovadoras junto a los niveles de responsabilidad y autonomía de los alumnos, serán considerados como imprescindibles para asegurar una adecuada formación, siendo fundamental para el desarrollo de unas altas expectativas de futuro académico.



---

## 5. MÉTODO

### 5.1. Muestra

En los diferentes estudios realizados en la presente tesis doctoral, la muestra ha ido variando en función de los objetivos y disponibilidad de los estudiantes y docentes. Por ello, se dividirá según los estudios realizados.

Estudio 1: Estudio piloto con el MRPS. La muestra total estuvo compuesta por 2 docentes que realizaron la intervención y 85 estudiantes, de los cuales, 35 fueron del grupo experimental, siendo alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato.

Estudio 2: Primera intervención con el MRPS en Educación Secundaria y Bachillerato y en Primaria. Se contó con una muestra inicial de 395 estudiantes, que finalmente tras seguir todos los criterios de inclusión, quedo en 272 estudiantes, siendo 227 estudiantes considerados como grupo experimental de 5º y 6º de Educación primaria (207) y de 1º a 3º curso de ESO (65) y 45 como grupo control (1º de ESO), junto a 29 docentes experimentales (20 de primaria y 9 de secundaria).

Estudio 3: Diferencias en la aplicación en otras asignaturas y EF. Opinión Docente y del alumnado del MRPS. Participaron un total de 505 alumnos, siendo 67 de un grupo control (de 4º de ESO y bachillerato o Formación Profesional) y 438 grupo experimental de 4º de primaria a 4º de ESO, junto a 11 jueces expertos (3 de Educación Primaria, 4 de Educación Secundaria, 4 de Universidad) y 30 docentes (11 hombres y 19 mujeres de entre 27 y 58 años).

Estudio 4: Análisis de los valores de responsabilidad y variables psicológicas de estudiantes de Primaria y Secundaria. Análisis predictivo y de perfiles según variables sociodemográficas.

En este estudio, participaron un total de 1432 estudiantes, siendo la muestra final (eliminando aquellos que no habían respondido al cuestionario de forma coherente) de 1148, con edades comprendidas entre los 9 y los 11 años (232 estudiantes de 4º-6º curso de Educación Primaria) y los 12 a los 18 años (916 estudiantes de 1º de ESO a 1º de Bachillerato o de

---

Formación Profesional de grado medio). A esto, se suma un total de 50 docentes (61 participaciones, contando con la participación en varios años de algunos).

Finalmente destacar que, durante el último año de la tesis, se realizó una última intervención con una participación de más de 300 alumnos, contando con 11 profesores, los cuales, aplicaron el MRPS adaptado a la situación de semipresencialidad y los requisitos de esta modalidad de enseñanza.

## 5.2. Instrumentos

### *Cuestionarios*

Los cuestionarios indicados a continuación han sido todos los utilizados en la presente tesis doctoral, teniendo los valores de fiabilidad en cada una de las investigaciones reflejadas en los diferentes estudios descritos.

1. *Cuestionario para el análisis de las necesidades psicológicas básicas (PNSE, Vlachopoulos & Michailidou, 2006)*: Para medir la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación social adaptado al castellano por Moreno et al., (2008). La escala se compone de 18 ítems, seis para evaluar cada una de las necesidades: competencia (e.g., “Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes”), autonomía (e.g., “Creo que puedo tomar decisiones en mis entrenamientos”), y relación con los demás (e.g., “Me siento unido a mis compañeros de entrenamiento porque ellos me aceptan como soy”). La sentencia previa es “En mis entrenamientos...” y las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert, cuyo rango de puntuación oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

2. *Cuestionario para el análisis de los niveles de responsabilidad personal y social (PSRQ, Li et al., 2008)*: Para medir los niveles de responsabilidad personal y responsabilidad social adaptado al castellano por Escartí et al. (2011). La escala se compone de 14 ítems, siete para evaluar la responsabilidad social (e.g. “Ayudo a otros”) y siete para la responsabilidad personal (e.g. “Me propongo metas) y las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert

---

cuyo rango de puntuación oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo).

3. *Escala de Motivación Académica (EME, Vallerand et al., 1989)*: Para medir la motivación desde las formas más autodeterminadas hacia las causas más externas y la desmotivación. El cuestionario se compone de 7 subescalas, denominadas; motivación intrínseca hacia el conocimiento (e.g. “porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas”) hacia el logro (e.g. “por el placer que siento cuando me supero en los estudios”) y hacia las experiencias estimulantes (e.g. “porque me estimula leer sobre los temas que me interesan”), regulación identificada (e.g. “porque me permitirá acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta”), regulación introyectada (e.g. “para demostrarme que soy una persona inteligente”), regulación externa (e.g. “para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso”) y amotivación (e.g. “no lo sé, no entiendo que hago en el instituto). Adaptado al contexto de Educación Secundaria por Nuñez et al. (2010). El instrumento está formado por 28 ítems, precedidos por la sentencia “Yo voy al colegio/instituto porque...” con una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1 (no se corresponde en absoluto) hasta 7 (se corresponde totalmente) y distribuidos en siete subescalas cinco de ellas de cuatro ítems y las dos restantes de tres.

4. *Escala de Clima Social Escolar (CECSCE, Trianes et al., 2006)*: Diseñado originalmente por el cuestionario del California School Climate and Safety Survey (Furlong et al., 1991; Rosenblatt & Furlong, 1997) para medir el clima de centro. El cuestionario se compone de 2 subescalas denominadas: “clima referente al centro” (e.g. “Los estudiantes realmente quieren aprender”), compuesta por 8 ítems y “clima referente al profesorado” (e.g. “Los profesores de este centro son agradables con los estudiantes”) con una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1 (no se corresponde en absoluto) hasta 5 (se corresponde totalmente).

---

5. *Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS, Inderbitzen & Foster, 1992).*

Para evaluar las conductas prosociales y conductas antisociales. Adaptado al castellano por Inglés et al. (2003). El cuestionario se compone de dos subescalas denominadas: “conductas prosociales” incluyendo el comportamiento social positivo como la cooperación, la participación comunitaria, el altruismo y la capacidad de expresar sentimientos (e.g. “Les ofrezco ayuda a mis compañeros de clase para hacer sus deberes”), “conductas antisociales” como agresión, baja autoestima, ansiedad social, presunción e insolencia (e.g. “Olvido devolver cosas que otros me han prestado”) con una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1 (no me describe nada) hasta 6 (me describe totalmente).

6. *Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE, Álvarez et al., 2006).* Se divide a su vez en una versión para secundaria de 8 subescalas y una para primaria con 7 subescalas. Adaptado al castellano y al contexto de Primaria y Secundaria por Álvarez et al. (2013). En el caso de secundaria, se incluye la subescala de “violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación (e.g. los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras). Las otras subescalas que componen el cuestionario son violencia verbal hacia el alumnado (e.g. “los estudiantes hablan mal unos de otros”), violencia verbal hacia el profesorado (e.g. “el alumnado habla con malos modales al profesorado”), violencia física directa entre alumnos (e.g. “el alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar”), violencia física indirecta por parte de alumnos (e.g. “alumnos estudiantes roban cosas del profesorado”), exclusión social (e.g. “determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras”, disrupción en el aula (e.g. “hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto”), violencia del profesorado hacia el alumnado (e.g. “el profesorado no escucha a su alumnado”).

7. *Cuestionario de Valoración del Modelo de Responsabilidad (Rodríguez et al., in press):* Para valorar la satisfacción de los alumnos con el MRPS y los valores adquiridos con una escala tipo likert desde 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo) bajo la premisa de

---

“Respecto a la anterior forma de enseñar de mi profesor, el Modelo de Responsabilidad me ha hecho...”. El cuestionario se compone de 12 ítems en dos escalas. Una escala denominada “aspectos generales del modelo (e.g., “le dé más importancia a mi mejora personal en lugar de fijarme en los demás”) y otra denominada “adquisición de valores” (e.g., “respete y cuide los materiales”).

8. *Expectativas de futuro*. Para valorar el objetivo académico de los alumnos, se realizó una pregunta (“¿Qué quieres hacer en el futuro a nivel educativo?”) con cuatro opciones de respuesta excluyentes (Terminar ESO o Formación Profesional Básica y empezar a trabajar; Hacer Bachillerato o Formación Profesional Media; Ir a la Universidad o Formación Profesional Superior).

9. *Escala de resiliencia (RS-14, Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2014)*. Basada en la escala de Wagnild y Young (1993), para medir el grado de resiliencia individual, considerado como una característica de personalidad positiva que permite la adaptación del individuo a situaciones adversas. La RS-14 mide dos factores: Factor I: Competencia Personal (11 ítems, autoconfianza, independencia, decisión, ingenio y perseverancia) y Factor II: Aceptación de uno mismo y de la vida (3 ítems, adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable).

10. *Cuestionario de Autoconcepto (AF5, Shavelson et al. 1976)*: Adaptado al contexto español por García y Musitu (1999), compuesto de cinco dimensiones donde se debe marcar en una escala de 1-99 el grado de acuerdo con la frase indicada, correspondiendo con escalas de autoconcepto familiar (e.g. soy muy criticado en casa), autoconcepto emocional (e.g., tengo miedo de algunas cosas), autoconcepto académico (e.g. hago bien los trabajos escolares y/o académicos), autoconcepto social (e.g. hago fácilmente amigos) y autoconcepto físico (e.g. me cuido físicamente).

*Entrevistas semiestructuradas*



---

Se realizaron tres tipos de entrevistas a los profesores, debido a que fue transformada durante el proceso de la tesis doctoral.

En el primer y segundo año, una entrevista semiestructurada con tres preguntas básicas de forma individual para los profesores participantes:

1. ¿Te ha gustado más la forma de enseñar con el Modelo de Responsabilidad respecto a la forma tradicional o anterior que utilizabas?
2. ¿Te gustaría poder continuar usando la metodología del modelo de responsabilidad en futuros cursos?
3. ¿Crees que la metodología del modelo de responsabilidad ha servido para mejorar valores como el respeto, el esfuerzo, la autonomía o la participación en clase?

El tercer y cuarto año, una entrevista semiestructurada con un mayor contenido realizada en grupos de discusión y entrevistas individuales:

1. ¿Sentís que disponéis de más instrumentos para educar en centros escolares o en niños en conductas que alteren la convivencia?
2. ¿Consideráis que estáis lo suficientemente formados para poner en práctica el MRPS?
3. ¿Cuáles son los principales problemas que os han surgido?
4. ¿Cómo os sentís cuando aplicáis el MRPS?
5. ¿Cuáles son los aspectos más novedosos que consideráis que están aportando a vuestras clases el MRPS?
6. ¿Qué consideráis que se puede mejorar en la aplicación del MRPS?
7. ¿Consideráis algunas generalidades o características del alumnado que pueden ser más adecuadas para la aplicación del MRPS? ¿Los años de docencia o experiencia previa pueden influir?
8. ¿Consideráis que algunos contenidos pueden ser más adecuados a la aplicación del MRPS?

- 
9. ¿Consideráis que el MRPS realmente funciona para la incorporación de valores actitudes y valores socialmente adecuados?
  10. ¿Pensáis que con el MRPS están aprendiendo igualmente los contenidos propios de la asignatura además de actitudes y valores?
  11. ¿Qué ventajas habéis encontrado en el MRPS con respecto a la metodología que empleabais hasta ese momento?
  12. ¿Están mejor adaptadas las tareas a los intereses de los alumnos?
  13. ¿Qué os gustaría comentar que no se ha dicho hasta el momento? Variables, efectos, que aporta respecto a antes, elementos que influyen, problemas, aspectos para mejorar las sesiones...

#### *Análisis de sesiones*

Para cerciorarse que se estaba aplicando de forma adecuada el modelo, el profesor implicado era grabado para transmitir la información de la sesión al investigador con el fin de que este, facilitara la información a los expertos observadoras y comprobaran que se seguían los principios del MRPS. Sumado a esto, se filmó entre una sesión semanal y una sesión cada dos meses según el objetivo de la investigación y el grado de experiencia del docente (por ejemplo, profesores que comenzaron a aplicar el modelo por primer aves, en contraste de otros que durante la tesis doctoral, hicieron varias intervenciones). Tras las grabaciones realizadas, se procedía al análisis del vídeo y comprobar el nivel de consecución de los diferentes apartados respecto a la aplicación de modelo, dándoles a cada profesor un informe individualizado. El análisis se llevó a cabo mediante el instrumento de observación Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE), elaborado por Wright y Craig (2011). Dicho instrumento, mide un total de 9 dimensiones las cuales se indicaron en la figura 1, pero adaptadas a ser una evaluación externa.

#### *Formación de observadores*

---

El análisis observacional fue realizado por un total de 15 observadores a lo largo de toda la tesis doctoral, los cuales, estuvieron formados previamente con un similar proceso de formación (Wright & Craig, 2011): 1) explicación y aclaración del significado de cada una de las categorías del instrumento (se puso diferentes tipos de situaciones ejemplo para que fueran distinguidas claramente mediante videos de sesiones de aplicación del modelo); 2) los observadores junto al investigador principal observaron dos clases completas de aplicación del MRPS (clases ejemplo correspondientes a una sesión tipo aplicada por los docentes antes del comienzo de la implantación de la metodología, analizando en intervalos de 3 o 5' la presencia o ausencia de las conductas) utilizando el instrumento TARE; 3) puesta en común de los resultados de la observación por parte de los observadores para la unificación de criterios; 4) Fiabilidad interobservador del 80% para el instrumento TARE (Escartí et al., 2013) garantizada para iniciar el análisis de las sesiones. Para asegurar la comprensión de todos los ítems, además, se aseguró la fiabilidad superior al 80% en el acuerdo entre observadores, realizando una puesta en común de aquellos ítems que no llegaron a este porcentaje de acuerdo y en los rangos donde existió desacuerdo para ver los motivos de estos. En el tercer y cuarto año, se empleó el instrumento TARE 2.0, en este caso, al clasificarse de 0 a 4, se consideró para el cálculo de la fiabilidad los valores de 0-1 y de 2-4 como acuerdo o desacuerdo.

Por otro lado, se realizó un análisis de fiabilidad intra-observador, bajo la misma metodología anterior, analizando los sujetos una sesión a parte de la analizada junto al investigador en dos ocasiones espaciadas por 1 semana en el tiempo. En caso de haber sido necesario la realización de una nueva sesión de puesta en común, esto se realizó cuando el acuerdo intra-observador fue inferior al 80% para cada uno de los ítems o al 90% para el conjunto del instrumento. El total de acuerdo se aplicó mediante la fórmula siguiente. El acuerdo total (AT) fue igual al total de acuerdos (TA) dividido por los acuerdos (A) más los desacuerdos (D):  $(AT = TA / A + D)$  (García-López et al., 2012).

Un ejemplo de resultados obtenidos en cada una de las sesiones se muestra en la Tabla 2 (modificada de Escartí et al., 2013):

**Tabla 2.** Análisis de la actuación docente con el instrumento TARE

% de presencia de las estrategias del profesor del MRPS											
Sesión	Int	ER	FE	OE	IS	AT	PL	CE	RE	Tr	Total
1	100	100	100	100	100	80	60	70	80	50	<b>82.2</b>
2	100	100	90	100	90	90	70	80	70	70	<b>84.4</b>
3	100	100	100	100	90	80	50	80	80	60	<b>83.3</b>
4	100	100	100	100	100	90	70	80	90	80	<b>90.0</b>

Leyenda: Sesión: número de sesión analizada; Int: número de intervalos analizados; E: ejemplo de respeto; FE: fija expectativas; OE: proporciona oportunidades de éxito; IS: fomenta la interacción social; AT: asigna tareas; PL: promueve el liderazgo; CE: concede capacidad de elección; RE: rol en la evaluación; Tr: transferencia.

### 5.3. Formación Docente

Siguiendo a Lee y Choi (2015) los docentes deben de ser formados con una doble fase:

1. Un curso sobre teoría y práctica de TPSR: todos los docentes participaron en un curso, que en el tercer, cuarto y quinto año fue aprobado como actividad formativa por el Centro de Profesorado de la Región de Murcia (CPR). En este curso, se les enseñó a diseñar climas de aula de acuerdo con el programa basado en modelos, y se les proporcionó estrategias globales y específicas para el desarrollo de la responsabilidad. En primer lugar, recibieron los fundamentos teóricos del MRPS, la estructura de la sesión, los cinco niveles de responsabilidad, las estrategias generales y estrategias específicas para la enseñanza de la responsabilidad, las estrategias para la resolución de conflictos individuales y conflictos grupales, integrando así plenamente el TPSR en sus clases de EF (Escartí et al., 2013). En segundo lugar, los

---

profesores actuaron como estudiantes en una lección práctica basada en el MRPS, donde los investigadores principales actuaban como docentes ejemplificando una sesión. En esta formación, los principales cambios realizados en el grupo de docentes en el aula fueron: (i) se unieron las partes 3 y 4 de la estructura de la lección, y (ii) se incorporaron estrategias nuevas para mejorar los niveles de responsabilidad docente en el aula. Por ejemplo, para promover el nivel 2, se creó la estrategia “pizarra de pétalos”, donde se dibuja una flor sin pétalos en la pizarra y los alumnos deben completar las actividades de clase para lograr los pétalos, contando al final de la lección para mostrar los valores de participación y esfuerzo alcanzados. Finalmente, su conocimiento fue evaluado con un cuestionario de opción múltiple que incluía actividades prácticas de desarrollo corto que se hacían en su asignatura o área educativa. Además, en esta formación se utilizó durante los tres últimos años de la tesis un Kahoot para evaluar los conocimientos al inicio y al final de la formación.

2. Capacitación continua: durante el transcurso del proyecto, los docentes recibieron una triple capacitación continua. Por un lado, un seguimiento de las sesiones mediante grabaciones, que eran posteriormente analizadas para darles un informe de su actuación y recomendaciones. Por otro lado, con sesiones específicas de 1-2 horas para recordar aspectos del MRPS sumado a aclaración de dudas y realización de pequeños debates entre los participantes. Finalmente, los docentes recibieron la “ficha de autoevaluación docente” (figura 2), que se instó a realizar al menos de forma semanal para asegurar que estaban cumpliendo con los objetivos, utilizando el instrumento TARE (Wright & Craig, 2011) adaptado a la reflexión personal, para incentivar la reflexión sobre la implementación del programa basado en modelos, respondiendo en forma dicotómica (sí/no).

#### 5.4. Procedimiento y Línea Temporal

**Tabla 3.** Actividades y objetivos en el transcurso de la tesis doctoral

Periodo	Actividades de investigación	Objetivos
<b>Septiembre- Febrero (2016-2017) 1º AÑO</b>	-Revisión bibliográfica: MRPS, currículum y cuestionarios.	1.1.
	-Contacto con centro para aplicar el primer estudio	1.2.
	-Formación de maestros implicados en el estudio	
<b>Marzo-Agosto (2017) 1º AÑO</b>	-Aplicación del estudio.	1.2.
	-Pase de cuestionarios a alumnos	2.1.
	- Grabación de sesiones y análisis, formación docente continua	2.2. 3.2.
	-Recogida de datos, cuestionarios y entrevistas	
	-Análisis de resultados	
<b>Septiembre- Diciembre (2017) 2º AÑO</b>	-Revisión bibliográfica: Modelo de Responsabilidad y cuestionarios	1.1. 1.2.
	-Corrección y concreción de aspectos del MRPS	3.2.
	- Inicio de elaboración del Manual del MRPS	
	-Contacto con centros de enseñanza.	
	-Contacto con Centro de Profesorado de la Región de Murcia, para incluir la formación docente como seminario de equipo docente	
	-Formación de profesores	
<b>Enero-Agosto (2018) 3º AÑO</b>	-Aplicación estudio. 2 centros de primaria, 1 de secundaria	2.1.
	- Estancia en centro de investigación de la Universidad de Lleida (7 días)	2.2.
	-Pase de cuestionarios a alumnos y entrevistas docentes	
	- Grabación de sesiones y análisis, formación docente continua	
	-Contacto con el Observatorio de Convivencia Escolar para exponer resultados 1-2º año	
	-Continuación Manual del modelo.	1.1.

<b>Septiembre- Julio (2018- 2019) 3º AÑO</b>	Revisión bibliográfica de posibles variables de estudio (resiliencia)	1.2.
	-Aplicación del modelo en centros de Educación Secundaria, contraste EF y el resto de las asignaturas	2.1.
		2.2.
		2.3.
	-Incorporación de la formación docente como Seminario de equipo docente subvencionado para los centros.	2.4.
		3.2.
	-Formación de docentes implicados	
-Pase de cuestionarios a alumnos y entrevistas docentes		
-Grabación de sesiones y análisis, formación docente continua		
<b>Agosto-Julio (2019-2020) 4º AÑO</b>	-Aplicación del Modelo en todo el profesorado de un mismo grupo de intervención.	1.2.
		2.1.
	-Incorporación de la formación docente como Seminario de equipo docente subvencionado para los centros.	2.2.
		2.3.
	-Formación de docentes implicados. Docentes en activo y alumnos de prácticas (España y Limerick)	2.4.
		2.5.
	-Pase de cuestionarios a alumnos	2.6.
-Realización de entrevistas	3.1.	
- Elaboración final del libro del MRPS y capítulo de libro.	3.2.	
<b>Septiembre- Mayo (2020- 2021) 5º AÑO</b>	-Realizar una intervención aplicando el MRPS adaptado a la situación de presencialidad y semi-presencialidad	1.1.
		1.2.
	-Cerrar documento escrito y elaborar presentación	2.1.
	-Últimas publicaciones y aceptaciones relacionadas con la tesis previo a su exposición	2.3.
	3.3.	
<b>Junio- Octubre (2021) 5º AÑO</b>	-Exposición de Tesis Doctoral	3.3.





---

## 6. ESTUDIO 1: ESTUDIO INICIAL CON EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

### *Paper 1: Applying the Personal and Social Responsibility Model-Based Program: Differences According to Gender between Basic Psychological Needs, Motivation, Life Satisfaction and Intention to be Physically Active.*

Como primera parte de la investigación, el primer estudio buscó valorar el impacto de un programa basado en el MRPS sobre las variables de responsabilidad, necesidades psicológicas básicas, satisfacción con la vida y la intención de ser físicamente activo. Se buscaba ver en primer lugar, si la secuencia de la Teoría de la Autodeterminación y el Modelo Jerárquico de Vallerand, podrían ser válidos, buscando fomentar la responsabilidad como antecedente y repercutir en una mejora en todas estas variables. A su vez, se pretendía ver las posibles líneas de mejora de esta metodología, enfocándose a la aplicación más allá del contexto deportivo. Los participantes fueron 85 estudiantes (grupo experimental  $n = 35$ , y grupo control  $n = 50$ ). Los estudiantes del grupo experimental recibieron el MRPS durante 8 meses dentro de la asignatura de EF. Los hallazgos indicaron una mejora en el grupo experimental en términos de responsabilidad personal y en el caso de alumnas, también en las necesidades psicológicas y motivación intrínseca. Además, se realizaron entrevistas al alumnado y profesor implicados, indicando aspectos tales como “el no recordar los valores del modelo al pasar mucho tiempo entre sesiones” o “la necesidad de que más profesores hicieran esta metodología para estar coordinados”.

En conclusión, el programa se pudo integrar en la asignatura de EF para mejorar la responsabilidad personal de los estudiantes y satisfacer su motivación y satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Además, las chicas parece que tuvieron más mejoras que los chicos en cuanto a las variables psicológicas analizadas.

---

**Referencia:** Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., Conde-Sánchez, A., & Chen, M. Y. (2019). Applying the personal and social responsibility model-based program: Differences according to gender between basic psychological needs, motivation, life satisfaction and intention to be physically active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(13), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132326>



---

## 7. ESTUDIO 2: PRIMERA INTERVENCIÓN CON EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

### *Paper 2: Implementation of a Model-Based Programme to Promote Personal and Social Responsibility and Its effects on Motivation, Prosocial Behaviours, Violence and Classroom Climate in Primary and Secondary Education*

Este segundo estudio, comenzó por analizar los resultados de la primera intervención aplicando el MRPS y se buscó adaptarlo a otras asignaturas. Concretamente, se realizó una presentación en un congreso del ámbito autonómico, existiendo tres centros que se interesaron por aplicar esta metodología. Estos tres centros, participaron en la experiencia de aplicar el MRPS en otras asignaturas y áreas, contando con dos centros de Educación Primaria y un centro de Educación Secundaria. Se realizó una formación donde los profesores realizaron además de la formación usual del MRPS, una formación específica para cada una de las asignaturas, tras la adaptación que se realizó de las estrategias del modelo durante el verano anterior a comenzar este estudio. Se incluyó todo lo referente a las grabaciones de sesiones, al seguimiento docente y a la firma de documentos legales como los consentimientos informados de los alumnos.

Los participantes fueron finalmente 272 estudiantes y 29 profesores, siendo 227 los que participaron como grupo experimental. Es de destacar que el contexto socio-económico era bastante diferente y los niveles de partida de los alumnos de Secundaria eran bastante más bajos que los de los de Primaria. Se administraron una serie de cuestionarios para medir la responsabilidad, motivación, las necesidades psicológicas básicas, las conductas prosociales, la violencia y el clima de aula.

---

A su vez Todos los grupos experimentales, se mejoró la responsabilidad personal y social, las tres necesidades psicológicas básicas, las conductas prosociales y el clima de aula, reduciéndose la desmotivación y las conductas antisociales.

**Referencia:** Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019). Implementation of a Model-Based Programme to Promote Personal and Social Responsibility and Its Effects on Motivation, Prosocial Behaviours, Violence and Classroom Climate in Primary and Secondary Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214259>

---

***Paper 3: Optimizing Education: A Mixed Methods Approach Oriented to Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)***

Esta parte de la intervención se consiguió gracias al compromiso de 4 de los profesores que intervinieron en la aplicación del MPRS, dos profesores de EF y dos de otras asignaturas (Ciencias Sociales en Secundaria y Lengua y Literatura en Primaria). El objetivo fundamental fue realizar un seguimiento continuo de estos profesores utilizando no solo el instrumento TARE (para el profesorado y para el alumnado), que consiste en un instrumento descriptivo para poner el grado con el que se llevan a cabo las conductas, sino el uso de un instrumento más exhaustivo denominado OSTOR (Observational System of Teaching Oriented Responsibility). Este instrumento, permite valorar las conductas de todo tipo que están realizando los docentes durante las sesiones. Con ello, estos 4 profesores se grabaron un total de 11 sesiones, los cuales recibían sesión por sesión un documento realizado por los observadores que derivaba de su actuación, para indicar que aspectos podrían mejorarse y que aspectos se destacaban de su labor, con el fin de que se pudiera mejorar los patrones relacionados con aspectos positivos durante las clases, reduciéndose a su vez los aspectos más negativos. Estos aspectos se valoraron en la actuación docente y en la del alumnado.

A su vez, otro objetivo del presente estudio, en línea con la tesis, fue ver las diferencias existentes en el uso de las estrategias entre las diferentes asignaturas y profesores. Siguiendo esta línea, los profesores de EF tuvieron valores más altos de modelo de respeto y liderazgo y, los profesores de otras asignaturas tuvieron valores más elevados de interacción social, oportunidades de éxito, transferencia, petición de ayuda y cooperación. Por otro lado, un hallazgo muy interesante del presente estudio fueron las diferencias encontradas entre 3 de los profesores (que era el primer año que aplicaban la metodología) y el profesor de EF de Primaria, el cual, era su segundo año aplicando la metodología. Este profesor, denominado como “experto” apenas modificó su comportamiento con la intervención, al igual que ocurrió con sus alumnos. Es de destacar que todos los profesores mejoraron sus conductas

---

a lo largo de la intervención al igual que el alumnado, reflejándose la importancia de la formación continua.

**Referencia:** Camerino O., Valero-Valenzuela A., Prat Q., Manzano-Sánchez, D., & Castañer M. (2019) Optimizing Education: A Mixed Methods Approach Oriented to Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR). *Frontiers in Psychology*, 10, 1-15. 10:1439. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01439>

---

***Paper 4: Enhancing Learner Motivation and Classroom Social Climate: A Mixed Methods Approach***

La investigación anterior, analizó bajo el punto de vista del análisis observacional, cómo el realizar un análisis exhaustivo y continuo de una intervención, puede permitir una mejora del comportamiento de los alumnos y del profesorado. A su vez, el paper 3, analizó los resultados hallados en la intervención del MRPS aplicado con 29 profesores, que recibieron una formación continua, pero en la cual no se llegó al nivel de meticulosidad del uso de instrumentos para su análisis ni el número de sesiones que el paper 4.

Esta investigación, se realizó con el propósito de escoger a la muestra de alumnos que recibieron clase por parte de los profesores a los que se realizó el seguimiento continuo, pasando en sus clases los cuestionarios que analizaron la responsabilidad, la motivación, necesidades psicológicas básicas, clima de aula y violencia escolar. El objetivo era ver si el alumnado que participaba en la intervención, recibiendo la metodología por parte de los profesores que hicieron la formación con el OSTOR y el TARE, tendrían unos resultados superiores en las variables contempladas. El estudio “mixed methods”, que combinó el análisis observacional con el uso de cuestionarios, confirmó que tanto el análisis observacional como el inferencial con cuestionarios, mostró una mejora con la implementación del MRPS en la responsabilidad y el clima social de clase. Si bien, el resto de las variables, aunque también mejoraron, no lo hicieron de forma significativa.

Finalmente, es de destacar que, en esta intervención, se contempló también el uso del tamaño del efecto, al ser solamente 54 sujetos los que participaron de 3 clases (una de 6º de primaria, una de 2º de ESO y una de 1º de ESO) teniendo una edad media de 13.41 años. Además, en este estudio, no se contempló las diferencias con un grupo control, como en el anterior, al buscar únicamente hacer un seguimiento más delicado del grupo experimental. Por ello, aunque la formación continua es necesaria, no parece ser que un aumento del número de sesiones de análisis o exhaustividad instrumental suponga una mejora sustancial en las



---

actitudes del alumnado. Si bien, el profesorado reportó encontrarse mucho mejor a la hora de dar las clases al tener esa retroalimentación continua.

**Referencia:** Valero-Valenzuela A., Camerino O., Manzano-Sánchez D., Prat Q., & Castañer M. (2020). Enhancing Learner Motivation and Classroom Social Climate: A Mixed Methods Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.17(15), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155272>.



---

## 8. ESTUDIO 3: DIFERENCIAS EN LA APLICACIÓN EN OTRAS ASIGNATURAS Y EDUCACIÓN FÍSICA. OPINIÓN DOCENTE Y DEL ALUMNADO DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.

### *Paper 5: Student and Teacher Perceptions of Teaching Personal and Social Responsibility Implementation, Academic Performance and Gender Differences in Secondary Education*

El presente estudio fue el primero donde se emplea un cuestionario que se validó previamente, con el fin de conocer como valoran los estudiantes de forma específica la implementación de la metodología del MRPS. A su vez, se realizaron preguntas a los mismos docentes que pasaron el cuestionario para conocer su opinión, y más específicamente, preguntarles si les gustaba más la forma de enseñar con el MRPS que su forma anterior; si les gustaría continuar aplicando el modelo en futuros cursos; y finalmente, si creían que el modelo había servido para mejorar valores como el respeto, el esfuerzo, la participación o la autonomía.

Este cuestionario, fue administrado en 121 estudiantes de Educación Secundaria, donde tanto chicos como chicas, obtuvieron valores muy elevados en cuanto a la satisfacción con la metodología y a la promoción de valores, sin diferencias entre ambos sexos. A su vez, se comprobó también la correlación entre la opinión del alumnado y el desempeño académico con la asignatura de EF, no encontrándose resultados estadísticamente significativos.

A su vez, ambos profesores indicaron que habían percibido que a lo largo del curso, los alumnos disfrutaban mucho más con las clases y que esta forma de enseñar, era para ellos una gran novedad y que “venía para quedarse en sus clases”.

Finalmente, es de destacar que uno de los profesores, era un docente de EF que ya lo había aplicado en años anteriores y que “convenció” a su compañero para aplicarlo también, estando ambos muy satisfechos con esta metodología.

---

**Referencia:** Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol A., & Valero-Valenzuela A. (2020). Student and Teacher Perceptions of Teaching Personal and Social Responsibility Implementation, Academic Performance and Gender Differences in Secondary Education. *Sustainability*; 12(11), 1-10. <https://doi.org/10.3390/su12114590>

---

*Paper 6: Applying the Personal and Social Responsibility Model as a School-Wide Project  
in All Participants: Teachers' Views*

Durante el segundo estudio, vislumbramos la importancia del seguimiento continuo de la metodología, teniendo en cuenta el uso de la metodología “mixed methods”, aplicando un análisis cualitativo y cuantitativo.

Pero, los cursos anteriores siempre se habían comprobado de forma muy escueta la opinión de los docentes sobre esta forma de enseñar. Con el propósito de poder mejorar el MRPS, se pensó conveniente conocer la opinión de forma más exhaustiva de los docentes que estaban aplicando esta forma de enseñar. A su vez, fue una parte del camino para poder elaborar el libro que salió en la editorial Wanceulen, para lo cual, fue imprescindible conocer desde dentro como era el desempeño docente y la respuesta de los alumnos ante esta nueva forma de enseñar.

Esta investigación, se llevó a cabo durante el curso 2018-2019, contando con 16 profesores que participaron en un grupo de discusión, donde se realizaron 13 preguntas que fueron grabadas en video y posteriormente, transcritas a word para analizarse con un software denominado “Atlas TI”, que permite ver cuáles son los comentarios o extractos más citados. El artículo publicado que reflejó este trabajo sostuvo una serie de conclusiones que fueron muy útiles de cara al planteamiento de la intervención del siguiente curso. Dentro de los aspectos más destacados, se debe indicar que el código que más se mencionó fue aquel referente a la satisfacción de los profesores con el modelo, junto con otros como el desarrollo de valores, la mejora de la convivencia o la facilidad de adaptación a las diferentes clases y contenidos (siendo este último de gran relevancia para la tesis doctoral). Los códigos se resumieron finalmente en dos familias: “Mejor calidad de la enseñanza” y “Más estrategias de enseñanza”. A su vez, los extractos que hicieron referencia a problemas al adaptar el modelo o tener una evaluación negativa, fueron los menos citados, siendo el modelo valorado positivamente.

---

**Referencia:** Manzano-Sánchez, D., Conte-Marín, L., Gómez-López, M., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Applying the Personal and Social Responsibility Model as a School-Wide Project in All Participants: Teachers' Views. *Frontiers in Psychology, 11* (579).1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00579>

---

*Paper 7: Application of the Teaching Personal and Social Responsibility Model in the Secondary Education Curriculum: Implications in Psychological and Contextual Variables in Students*

Esta investigación fue uno de los puntos clave de esta Tesis Doctoral. La adaptación del MRPS a todo el contexto educativo, había sido posible. Pero, no sabíamos si esta metodología tendría distintos beneficios comparados con su aplicación en la EF.

Por ello, 257 estudiantes de tres centros de enseñanza participaron en el estudio. Se dividieron en tres grupos de estudiantes, un grupo de 100 alumnos cuyo profesor aplicó el MRPS en EF, un grupo de 90 alumnos, donde participaron docentes que implicaron una carga lectiva superior al 60% del total de las horas de clase y finalmente, 67 alumnos cuyos profesores no aplicaron el modelo. Tanto el docente del grupo de EF, como los docentes del grupo experimental en el contexto educativo general, aplicaron el programa durante 8 meses consecutivos para contrastar los resultados. Se valoró las variables psicológicas que se relacionaban con la responsabilidad, la motivación, las necesidades psicológicas básicas, el clima de aula y las conductas prosociales, sumándose ahora la resiliencia.

Los resultados reflejaron que el grupo control, no modificó sus valores en ninguna de las variables, e incluso aumentó la desmotivación ligeramente. Pero, el grupo donde se empleó el modelo solo en EF mostró mejoras en la responsabilidad de los alumnos y el clima de aula. Si bien, el grupo experimental en el contexto educativo general mejoró todas las variables que fueron objeto de estudio de forma significativa o de forma muy cercana a la significación, teniendo a su vez mejoras superiores en el caso de las chicas. Por tanto, podemos concluir con este estudio que el MRPS, permite si se realiza una implementación con una duración adecuada, una mejora de los valores de responsabilidad de los estudiantes. Pero, además, si se implican más docentes y los alumnos reciben más horas de esta metodología, las mejoras se pueden ver en muchos más aspectos.

---

**Referencia:** Manzano-Sánchez, D., González-Villora, S., & Valero-Valenzuela, A. (2021).

Application of teaching personal and social responsibility model to the Secondary

Education curriculum. Implications for students and teachers. *International Journal of*

*Environmental and Public Health*. 18(6), 3047, 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063047>





---

## 9. ESTUDIO 4: ANÁLISIS DE LAS EXPECTATIVAS DE FUTURO ACADÉMICO CON VARIABLES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA.

*Paper 8: Future Academic Expectations and their relationship with Motivation, Satisfaction of Psychological Needs, Responsibility and School Social Climate: gender and educational stage.*

Dentro de las variables objeto de estudio de la presente tesis doctoral, hubo una que cobró especial relevancia desde su inicio y se mantuvo junto a la responsabilidad, la motivación, las necesidades psicológicas básicas y el clima social escolar. Dicha variable, hace referencia a las expectativas de futuro académico. Por ello, el presente estudio buscó analizar como el tener unas expectativas de futuro académicas más altas o bajas podía repercutir en el resto de las variables psicológicas, por ejemplo, en relación a la motivación con la enseñanza. Participaron 984 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, a los cuales, se les preguntó por su pensamiento de futuro.

Los resultados vieron como aquellos alumnos que tenían unas expectativas más bajas de futuro escolar, fueron los que tuvieron los mayores valores de desmotivación y menores valores en todas las variables relacionadas con las necesidades psicológicas básicas, la responsabilidad y el clima social escolar, especialmente en el grupo de los chicos encuestados de Educación Secundaria, siendo las chicas de Primaria las que tuvieron unas mayores expectativas de futuro escolar de forma significativa. Se concluye por tanto en vistas a los resultados, que una mejora de la motivación académica junto a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la responsabilidad y la mejora del clima escolar, puede servir para aumentar las expectativas de futuro y con ello, poder reducir el abandono prematuro escolar, siendo especialmente importante enfatizar en el grupo de chicos en la Educación Secundaria.

---

**Referencia:** Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Conte Marín, L., Jiménez-Parra, J. F., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Future Academic Expectations and Their Relationship with Motivation, Satisfaction of Psychological Needs, Responsibility, and School Social Climate: Gender and Educational Stage. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4558. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094558>

---

***Paper 9: Social Climate and Responsibility as predictors of antisocial and prosocial behaviors and violence. A study towards the Self-determination Theory.***

<https://doi.org/10.3390/bs11030036>

Siguiendo la teoría de la autodeterminación, este estudio buscaba ver si existía alguna relación entre la responsabilidad, como principal variable de la presente tesis doctoral, de cara a poder predecir comportamientos tales como las conductas antisociales y prosociales y la violencia. En el estudio, participaron 429 estudiantes de secundaria con una edad media de 11.46 años, a los cuales, se estudiaron las variables de responsabilidad, clima social escolar, necesidades psicológicas básicas, la motivación autónoma, la violencia y los comportamientos antisociales y las conductas prosociales.

Para ello, se hipotetizaba que la responsabilidad y el clima social escolar, podían predecir nuevos comportamientos adaptativos en referencia a las conductas prosociales y antisociales así como la violencia, todo ello, gracias a la predicción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación social, recogidas en el índice de necesidades psicológicas básicas (IMP), y estas a su vez, predecir la motivación autónoma que desencadene finalmente en la mejor de los comportamientos citados. Se elaboró un modelo de ecuaciones estructurales, siguiendo los resultados de los cuestionarios administrados a los alumnos, logrando unos valores adecuados tanto en el modelo de medición como en el de predicción, donde la responsabilidad y el clima social escolar se correlacionaron entre sí (0.84) y fueron antecedentes para predecir el IMP (0.65 y 0.37 respectivamente) y este la motivación autónoma, compuesta por la motivación intrínseca y la regulación identificada (0.79). Finalmente esta motivación permitió la predicción positiva de las conductas prosociales (0.27) y negativo de las conductas antisociales y la violencia (-0.25 y -0.47 respectivamente). Se concluye por tanto que a partir del fomento de la responsabilidad y el clima social en las clases, se puede conseguir una mejora de los comportamientos prosociales de los alumnos y una reducción de las conductas antisociales y la percepción de violencia.

---

**Referencia:** Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A. & Jiménez-Parra, J.F. (2021). School Climate and Responsibility as Predictors of Antisocial and Prosocial Behaviors and Violence: A Study towards Self-Determination Theory. *Behavioral Sciences*, 11(36), 1-13. <https://doi.org/10.3390/bs11030036>



---

## 10. CONCLUSIONES

El MRPS, fue creado por Donald Hellison, surgiendo en el mundo científico en el año 1985. Desde entonces, se han hecho numerosas investigaciones por todo el mundo con resultados muy prometedores en el ámbito de la EF y el deporte.

A su vez, dentro de todas las variables que se han estudiado, no ha sido hasta hace algunos años, cuando la Teoría de la Autodeterminación y el Modelo Jerárquico de Vallerand, se han contemplado como parte de marco teórico que sustenta este modelo pedagógico, utilizando la responsabilidad como antecedente para desencadenar conductas positivas en estudiantes y deportistas.

Esta tesis, tuvo varios objetivos fundamentales, pero sin duda el más importante de todos, y el cual, puede englobar todos, es el de “ir un paso más allá, y buscar una mejora en la educación en valores, no solo a través del deporte y la actividad física, sino en cualquier contexto educativo”. Esto es especialmente interesante puesto que la EF, ha sido y es, por sus características diferenciadoras respecto a otras áreas o asignaturas, pionera en el uso de metodologías innovadoras con diferentes fines que siempre versan sobre la mejora de la educación.

En busca de mejorar la educación, el MRPS se mostró como una oportunidad inmejorable para demostrar que todo aquello que había sido estudiado en la actividad física, podía extrapolarse más allá. Sus pilares básicos (integración, empoderamiento, relación profesor-alumno y transferencia) y sus tres grandes apartados (la resolución de conflictos, su estructura de sesión y sus niveles de responsabilidad), han mostrado ser idóneos, con sus correspondientes adaptaciones, para poder ponerse en práctica en cualquier contexto.

Siguiendo los objetivos específicos de la tesis, podemos concluir lo siguiente:

Objetivo 1. El MRPS, es una metodología que había sido ampliamente estudiada y la revisión de sus bases metodológicas, podía anticipar que fuera aplicable a cualquier área o asignatura

---

en Educación Primaria y Educación Secundaria. A su vez, las variables que se han estudiado en la presente tesis han sido novedosas en algunos casos (como la resiliencia) y otras han partido de estudios anteriores, buscando utilizar la secuencia de Vallerand para mejorar los comportamientos del alumnado.

Objetivo 2. La aplicación del MRPS, fue posible tanto en el contexto de Educación Primaria, como la Educación Secundaria, siendo valorado como una metodología adecuada para su uso independientemente de si eran alumnos más o menos conflictivos o diferentes contextos socio-económicos. A su vez, esta metodología no solo reveló resultados esperanzadores a juicio de los docentes, sino que permitió una mejora de valores educativos en los grupos donde se implementó, viéndose que en todo caso, se mejoró en los estudiantes la responsabilidad, motivación, necesidades de autonomía, relación social y competencia, clima de aula y la resiliencia. Además, otras variables que se estudiaron en algunos de los estudios como el autoconcepto, las conductas prosociales, antisociales y la violencia, también tuvieron resultados positivos.

El MRPS, permitió mejoras superiores en los grupos donde se intervino con más de la mitad de las horas lectivas aplicando la metodología, que en comparación con grupos donde solo se interviene en EF. Esto fue muy relevante dado que, en las reuniones docentes, un aspecto que se destacó año tras año ha sido “la importancia de la coordinación docente y de que todos vayan a una”. A su vez los análisis de las diferencias según las etapas educativas o el género revelaron que en todo caso las mejoras se vieron en cualquier grupo. Si bien, en algunas investigaciones las chicas tuvieron mejoras superiores en términos de responsabilidad y motivación interna que los chicos.

En otro orden, el estudio transversal que se realizó con la muestra de alumnos mostró que la responsabilidad tuvo un alto poder predictivo sobre diversas variables, permitiendo mejoras entre otras, en la resiliencia y las conductas prosociales, gracias a un aumento de la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación social, y



---

consecuentemente, la motivación más autodeterminada. Todo ello, corroborando el Modelo Jerárquico de Vallerand (1997).

Además, analizando las expectativas de futuro de los estudiantes, nos dejaron entrever que si fomentamos variables como las estudiadas en la presenta tesis, podemos lograr unas expectativas de futuro académico más elevadas, lo que debe de comenzar a hacerse desde edades tempranas, puesto que se vio que los estudiantes de Educación Primaria tuvieron expectativas académicas más altas que cuando llegan a Secundaria.

Objetivo 3. El trabajo desarrollado durante estos años permitió la elaboración de un libro, de uso para cualquier docente con todos los recursos necesarios para formarse y aplicar el MRPS en sus aulas. A su vez, con esta tesis se elaboró y validó un cuestionario para conocer la percepción del alumnado, un instrumento sencillo para valorar como los alumnos perciben esta metodología, que permite que cualquier docente valore su intervención desde el punto de vista del alumno. Por todo lo anterior, podemos concluir que el MRPS, permitió fomentar valores educativos a los alumnos, a la vez que satisfizo las necesidades docentes y mejoró diversas variables que inciden en el día a día de los alumnos, en su contexto educativo y socio-cultural.

## **CONCLUSIONS**

The TPSR was created by Donald Hellison, emerging into the scientific world in 1985. Since then, considerable research has been carried out all over the world with very promising results in the field of PE and Sport.

In turn, within all the variables that have been studied, it was not until a few years ago, when the Self-Determination Theory and the Hierarchical Model of Vallerand came into being, that an analysis could be made using responsibility as an antecedent to trigger positive behaviour in students and athletes.

This thesis had several fundamental objectives, but undoubtedly the most important of all, and the one which can encompass them all, is to "go a step further, and seek an improvement

---

in values education, not only through sport and physical activity, but in any educational context". This is especially interesting given that PE, due to its differentiating characteristics with respect to other areas or subjects, has been and is, a pioneer in the use of innovative methodologies with different aims that always focus on improving education.

In the search for improvement in education, the TPSR proved to be an unique opportunity to demonstrate that everything that had been studied in physical activity could be extrapolated beyond it. Its basic pillars (integration, empowerment, teacher-student relationship and transfer) and its three main sections (conflict resolution, session structure and levels of responsibility) have proved to be suitable, along with their corresponding adaptations, to be put into practice in any context.

Following the specific objectives of the thesis, we can conclude the following:

Objective 1: TPSR is a methodology that has been widely studied and the revision of its methodological bases could be applicable to any area or subject in Primary and Secondary Education. At the same time, the variables that have been studied in this thesis have been new in some cases (such as resilience) and others have been based on previous studies, seeking to use the Vallerand sequence to improve student behaviour. The pilot study carried out in Primary Education corroborated the viability of the project and the good reception of the project by the teachers involved, as well as the pupils.

Objective 2: The application of TPSR was possible both in the context of Primary Education and Secondary Education, being valued as a suitable methodology for use regardless of whether they were more or less conflictive students or from different socio-economic contexts. In turn, this methodology not only revealed encouraging results in the opinion of the teachers, but also allowed for an improvement in educational values in the groups where it was implemented, showing that in all cases, students' responsibility, motivation, autonomy needs, social relations and competence, classroom climate and resilience were improved. In

---

addition, other variables that were studied in some of the studies, such as self-concept, prosocial and antisocial behaviour and violence, also had positive results.

TPSR led to greater improvements in the groups where more than half of the teaching hours were spent on the methodology than in groups where only PE was used. This was very relevant given that, in the teachers' meetings, one aspect that was emphasized year after year was "the importance of teacher coordination and of everyone being at the same level". In turn, analysis of differences regarding educational stages or gender revealed that improvements were seen in every group. However, in some research, girls improved more in terms of responsibility and internal motivation than boys.

Furthermore, the cross-sectional study carried out with the sample of students showed that responsibility had a high predictive power on several variables, allowing improvements in resilience and prosocial behaviour, among others, thanks to an increase in the satisfaction of the needs for autonomy, competence and social relationship, and consequently, more self-determined motivation, thus corroborating the Hierarchical Model of Vallerand (1997).

In addition, when analysing the students' future expectations, we were able to see that if we encourage variables such as those studied in this thesis, we can achieve higher academic future expectations, which should begin from an early age, since it was seen that students in Primary Education had higher academic expectations than when they reach Secondary Education.

Objective 3: the work developed during these last years has led to the development of a book, for use by any teacher with all the necessary resources to train and apply MRPS in their classrooms. In turn, as a simple instrument to assess how students perceive this methodology, the questionnaire that was developed and validated to find out the perception of the students, permits any teacher to assess their intervention from the point of view of the student. In view of the above, we can conclude that the TPSR allowed for the promotion of values appropriate to the students, while at the same time satisfying teaching needs and

---

improving various variables that affect the students' day-to-day life in their educational and socio-cultural context.

11. APLICACIONES

PRÁCTICAS

---

## 11. APLICACIONES PRÁCTICAS

Las principales aplicaciones prácticas que se han derivado de la presente tesis son las siguientes:

1. Se ha demostrado la viabilidad del uso del MRPS en cualquier contexto educativo: lo cual, permite que cualquier docente, sin ser de un área/ asignatura específica, pueda aprender esta metodología y aplicarla en su aula.
2. Se ha visto la importancia de la responsabilidad para fomentar otras variables psicosociales: con ello, sabemos que, si se busca mejorar la responsabilidad en las clases, se puede lograr grandes beneficios en otras variables como el clima de aula o la motivación del alumnado.
3. Se ha comprobado que el fomento de valores en el aula, como los que enseña el MRPS, trae consigo una mejora de la enseñanza y la satisfacción del alumnado y los docentes.
4. Gran aplicabilidad del MRPS en cualquier docente: los docentes noveles pueden lograr con esta forma de enseñar, una mayor seguridad al inicio de su camino en la docencia. A su vez, los más veteranos, pueden aprender una nueva manera de dar sus clases que les permita sentirse más realizados con sus clases.
5. Elaboración de recursos prácticos para la enseñanza: los trabajos desarrollados en esta tesis, recogidos en su mayoría en el manual del Modelo de Responsabilidad, permiten que docentes de cualquier lugar del mundo, puedan acceder a esta metodología.
6. Se ha conseguido un mejor ambiente entre docentes: el uso de esta metodología permite crear un objetivo común entre los docentes participantes, mejorando su comunicación y su satisfacción con la enseñanza.
7. Se ha analizado la gran capacidad de aplicación del MRPS en cualquier situación: el uso del modelo puede ser adaptable a situaciones de presencialidad y es interesante valorar si puede realizarse también en situaciones de no presencialidad.

# 12. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

---

## 12. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La gran adaptabilidad del MRPS, hace que pueda ser extendido a todo el contexto educativo, sugiriéndose a su vez otras posibilidades relacionadas con esta metodología:

1. Hibridar el MRPS con otras metodologías: las características del modelo lo hacen idóneo para que, tanto dentro de la EF, como en otras asignaturas o áreas (aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo...) pueda ser aplicable, manteniendo la esencia de este.
2. Investigaciones en la educación de preescolar: hasta la fecha, solo existe un estudio de intervención con alumnos de infantil, por lo que sería muy interesante continuar en esta línea de investigación.
3. Estudiar otras variables: por ejemplo, ver su repercusión en el rendimiento académico (notas de clase o funciones ejecutivas) o la inteligencia emocional.
4. Continuar analizando si existen diferencias en los resultados en función del género y la etapa educativa.
5. Implicar a las familias: por ejemplo, realizando entrevistas o pasando cuestionarios a las mismas, para conocer su valoración y, por otro lado, implicándolas con cursos de formación o realizando actividades para el seguimiento del modelo fuera del aula.
6. Utilizar el MRPS, extendido a otras asignaturas y áreas fuera del contexto nacional, aplicándolo en otros países, donde se ha ido desarrollando en el ámbito de la EF y el Deporte (como Estados Unidos o Nueva Zelanda).
7. Analizar si el MRPS puede ser una metodología útil para desarrollar una enseñanza telemática combinada con la enseñanza presencial.
8. Comprobar si el MRPS puede ser una metodología adecuada para emplearse en personas adultas en formación (formación profesional superior o ámbito universitario).



# 13. REFERENCIAS

## BIBLIOGRÁFICAS

---

### 13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: the contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 4–12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.08.001>
- Aksoy, G. K., & Gürsel, F. (2017). The Implementation of Personal and Social Responsibility Model in Physical Education Classes: An Action Research. *Education & Science/Eğitim ve Bilim, 42*(191), 415-431. <https://doi.org/10.15390/eb.2017.7149>
- Alcalá, D. H., Río, J. F., Calvo, G. G., & Pueyo, Á. P. (2019). Comparing effects of a TPSR training program on prospective physical education teachers' social goals, discipline and autonomy strategies in Spain, Chile and Costa Rica. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(3), 220-232. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561837>
- Almeida, A., & Gouveia, P. (2016). Ciberbullying: O papel dos pares, da família e da escola. En I. Patrão & D. Sampaio (Eds.), *Dependências online. O Poder das Tecnologias*. (pp. 75–95). Pactor.
- Álvarez, D., Nuñez, J. & Dobarro, A. (2013). CUVE3-ESO: Un nuevo instrumento para la evaluación de la violencia escolar. En M. Pérez-Fuentes (Coord), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 177-182). Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Álvarez, D., Nuñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica, 16*(1), 59-83.
- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Nuñez, J. C., & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 35-56.

- 
- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., & González-Pianda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, *18*(4), 685-695.
- Arday, D. N., Fernández, J. M., Jiménez, D., Castillo, R., Ruiz, J., & Ortega, F. (2014). A Physical Education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: the EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine y Science in Sports*, *24*, 52-61. <https://doi.org/10.1111/sms.12093>
- Auné, S., Blum, D., Abal, J., Lozzia, G., & Horacio, F. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, *11*(2), 21-33.
- Balderson, D. W., & Martin, M. (2011). The efficacy of the personal and social responsibility model in a physical education setting. *Revue phén EP*, *3*(3), 1-15.
- Baños, M., Carbonell, A., Gutiérrez, M., & Goig, R. L. (2011). La percepción del profesorado de Educación Física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social (MRPS) en los estudiantes. *Ágora*, *13*(3), 341-361.
- Baptista, C., Dias, T., Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., Pereira, A., & Fonseca, A. (2019). Constructing Agents of Change through the Model of Personal and Social Responsibility (TPSR): A Study of Physical Education in East Timor. *International Journal of Sports Science*, *9*(1), 8-16. <https://doi.org/10.5923/j.sports.20190901.02>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, *87*(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(7), 809-817. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x>

- 
- Brank, E., Hoetger, L., & Hazen, K. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213–230. <https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820>
- Bringas, C., Rodríguez, F. J., & Herrero, F. J. (2009). Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 69-76.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of STEPS to RESPECT: A bullying prevention program. *School Psychology Review*, 40(3), 423–443. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087707>
- Caballero, P. (2015a). Motivación en Educación Física y su relación con la intención de práctica de actividad física. En J. Amador, N. Espejo, M. Ocaña y J. Cachón (coords), *La Formación Integral a través del Deporte* (pp. 47-64). Andalucía: A.D.
- Caballero, P. (2015b). Percepción del alumnado de formación profesional sobre los efectos de un programa de desarrollo positivo (modelo de responsabilidad de Hellison). *Journal of Sport and Health Research*, 7(2), 113-126.
- Caballero, P. & Delgado, M. (2014). Diseño de un programa de desarrollo positivo a través de la actividad física en el medio natural. *Journal of Sport and Health Research*. 6(1), 29-46.
- Cabrera, L., & Jacobs, J. M. (2016). Using Parkour for Teaching Personal and Social Responsibility: Implications for Practitioners: Editor: Ferman Konukman. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(8), 56-58. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1217127>
- Camerino, O., Valero-Valenzuela, A., Prat, Q., Manzano Sánchez, D., & Castañer, M. (2019). Optimizing education: a mixed methods approach oriented to Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR). *Frontiers in Psychology*, 10, 1439. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01439>
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Monsalvo, E., & Valdivieso, J. A. (2015). Rendimiento escolar y actitudes personales y de responsabilidad social en el alumnado preadolescente. *Anales de Psicología*, 31(3), 990-999. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.181161>

- 
- Carrasco, C., & Trianes, M. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.54>
- Carrasco, S., Narciso, L., & Bertrán, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 76-92.
- Carreres, F. (2014). *Efectos, en los adolescentes, de un programa de responsabilidad personal y social a través del deporte extraescolar* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- Carretero, A. (Coord.) (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de Educación Primaria*. Andalucía Acoge.
- Cauley, K., & Tyler, B. (1989). The relationship of self-concept to prosocial behavior in children. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 51-60. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(89\)90064-1](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(89)90064-1)
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211. <https://doi.org/10.1080/17461390701718497>
- Cecchini, J., Montero, J., & Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fairplay y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Contreras, L. & Cano M. (2015). Exploring psychological features in adolescents who assault their parents: a different profile of young offenders? *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 26(2):224-41. <https://doi.org/10.1080/14789949.2015.1004634>
- Contreras, S. (2016). Pensamiento Pedagógico en la Enseñanza de las Ciencias: Análisis de las Creencias Curriculares y sus Implicancias para la Formación de Profesores de Enseñanza

---

Media. *Formación Universitaria*, 9(1), 15-24. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062016000100003>

Cutforth, N. J. (1997). What's worth doing: Reflections on an after-school program in a Denver elementary school. *Quest*, 49(1), 130-139. <https://doi.org/10.1080/00336297.1997.10484228>.

Cutforth, N., & Puckett, K. (1999). An investigation into the organization, challenges, and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 31(2), 153-172.

D'Mello, S., & Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.001>

De Meester, F., Van Dyck, D., De Bourdeaudhuij, I., Deforche, B., & Cardon, G. (2014). Changes in physical activity during the transition from primary to secondary school in Belgian children: what is the role of the school environment? *BMC Public Health*, 14(1), 261-276. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-261>.

De Mendizábal, A., & Martínez, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.

Debusk, M., & Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(2), 104-112. <https://doi.org/10.1123/jtpe.8.2.104>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>

- 
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, *49*(3), 183-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. En N. Weinstein (Ed.), *Human Motivation and Interpersonal Relationships: Theory, Research and Applications* (pp. 53-73). Springer Science + Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Optimizing Students motivation in the Era of Testing and Pressur: A Self-Determination Theory Perspective. En R. Ryan, J. Chee & W. Chia (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 9-29). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_2)
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Duda, J., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, *84*, 1-10. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *1*(2), 1-15.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., & 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., & Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for

- 
- primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676. <https://doi.org/10.1017/s113874160000233x>
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C., & Chacón, Y. (2006). 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., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la actividad física y el deporte*. Editorial Graó.
- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M., & Tarín, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in Spanish schools context: lesson learned. *Ágora*, 14(2), 178-196.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2015). Clinical trial of Second Step© middleschool program: Impact on aggression & victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 52–63. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.007>
- Esquivel, G., Doll, B., & Oades-Sese, G. (2011). Introduction to the especial issue: resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48(7), 649-651. <https://doi.org/10.1002/pits.20585>.
- Esteban, I., Tejero, C. M., Martínez, D., del Campo, J., González, A., Padilla, C., Sallis, J., & Veiga, O. (2014). Independent and Combined Influence of the Components of Physical Fitness on Academic Performance in Youth. *The Journal of Pediatrics*, 165, 306-312. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2014.04.044>



- 
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández, J. (2014). Aportaciones del Modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. En *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18-32). La Peonza. Valladolid, España.
- Fernández, J., & Méndez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Froh, J. J., Huebner, E., Youssef, A., & Conte, V. (2011). Acknowledging and appreciating the full spectrum of the human condition: School psychology's (limited) focus on positive psychological functioning. *Psychology in the Schools*, 48(2), 110-123. <https://doi.org/10.1002/pits.20530>
- Furlong, M. J., Morrison, R., & Boles, S. (1991). California school climate and safety survey. *Annual meeting of the California Association of School Psychologists*: Los Angeles.
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., González-Víllora, S., & Valero-Valenzuela, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2).
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoncepto forma 5*. TEA: Madrid.
- Gázquez, J.J., & Pérez-Fuentes, M.C. (2010). Violencia escolar y Rendimiento Académico: instrumento para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a los perfiles de violencia en los centros. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez-Fuentes (Coord.), *La Convivencia Escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 333-338). Editorial GEU
- Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be all W's and L's? An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(6), 42-43. <https://doi.org/10.1080/07303084.1990.10604549>

- 
- Gillison, F. B., Standage, M., & Skevington, S. M. (2006). Relationships among adolescents' weight perceptions, exercise goals, exercise motivation, quality of life and leisure-time exercise behaviour: a self-determination theory approach. *Health Education Research*, 21(6), 836-847. <https://doi.org/10.1093/her/cyl139>
- Gómez-Mármol, A. (2014). *La responsabilidad personal y social, la actividad física y la educación en valores de los escolares de la Región de Murcia* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- González, S., García, M., Ruíz, F., & Muñoz, J.M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 19(3), 226-245.
- Gordon, B. (2010). An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 21-37. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.1.21>
- Gordon, B., & Doyle, S. (2015). Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: Opportunities and challenges for teachers and coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 152-161. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0184>
- Gordon, B., Thevenard, L., & Hodis, F. (2011). Teaching personal and social responsibility in New Zealand secondary school physical education. *New Zealand Physical Educator*, 44(1), 18.
- Gordon, B., Thevenard, L., & Hodis, F. A. (2012). A national survey of New Zealand secondary schools Physical Education programs implementation of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model. *Ágora*, 14(2), 197-212.
- Gutiérrez, M., López, E., & Ruiz, L. M. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 321-335.
- Havas, E. (2021). *Experiences of the novice instructors of the Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) training program, model and transfer of learning* [Trabajo final de máster]. Universidad de Jyväskylä.

- 
- Heidorn, B., & Welch, M. M. (2010). Teaching affective qualities in physical education. *Strategies*, 23(5), 16-21. <https://doi.org/10.1080/08924562.2010.10590889>
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: alienated (and other) youth in the gym*. AAHPER publications.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Human Kinetics Publishers.
- Hellison, D. (1993). The Coaching Club: Teaching responsibility to inner-city students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64(5), 66-70. <https://doi.org/10.1080/07303084.1993.10609980>
- Hellison, D. (1995, 2003, 2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Human Kinetics Publishers.
- Hellison, D. (2000). *Youth development and physical activity: Linking universities and communities*. Human Kinetics Publishers.
- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assesment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 369-381. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.4.369>
- Hernández-Prados, M. Á., & Alcaraz-Rodríguez, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.
- Hodis, F. A., Meyer, L. H., McClure, J., Weir, K. F., & Walkey, F. H. (2011). A longitudinal investigation of motivation and secondary school achievement using growth mixture modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 312-323. <https://doi.org/10.1037/a0022547>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice (5<sup>a</sup> ed.)*. McGraw-Hill.

- 
- Huysmans, Z. Clement, D. Whitley, M. González, M., & Sheehy, T. (2019), "Putting kids first": An exploration of the Teaching Persona and Social Responsibility model to youth development in Eswatini. *Journal of Sport for Development*, 7(13), 15-32.
- Ibairriaga, A., & Tejero, C. (2020). ¿Qué opina el profesorado cuando recibe formación en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social? Un estudio basado en grupo de discusión. *Retos*, 37, 115-122. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.68440>
- Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4, 451-459. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.4.451>
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1). <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.148331>
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X., & Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(03\)00032-0](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(03)00032-0)
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., & Ruiz, C. (2012). Prosocial behavior and self-concept of Spanish students of compulsory secondary education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a8>
- Juliantine, T. (2019). Pengaruh penerapan model pembelajaran teaching personal and social responsibility terhadap tanggungjawab dan perilaku sosial siswa dalam pembelajaran penjas. *Jurnal Sosioteknologi*, 17(3), 350-354.
- Jung, J., & Wright, R. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: a multiple case study of at-risk" middle school students in Physical Education. *Ágora*, 14(2), 140-160.

- 
- Lavigne, G. L. & Vallerand, R. J. (2010) The dynamic processes of influence between contextual and situational motivation: A test of the hierarchical model in a science education setting. *Journal of Applied Social Psychology, 40*, 2343-2359. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00661.x>
- Lee, O., & Choi, E. (2015). The influence of professional development on teachers' implementation of the teaching personal and social responsibility model. *Journal of Teaching in Physical Education, 34*(4), 603–625. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0223>
- Leptokaridou, E. T., Vlachopoulos, S. P., & Papaioannou, A. G. (2016). Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education. *Educational Psychology, 36*(7), 1138-1159. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.950195>
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*(2), 167-178. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.167>
- Lifka, B. J. (1990). Hiding beneath the Stairwell—A Dropout Prevention Program for Hispanic Youth. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 61*(6), 40–41. <https://doi.org/10.1080/07303084.1990.10604548>
- Llopis-Goig, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., & Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un Programa de Responsabilidad Personal y Social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación, 23*(3), 445-461. <https://doi.org/10.1174/113564011797330324>
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado.
- LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado.

- 
- López Pastor, V.M., & Gea Fernández, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270.
- López, L., & Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- López, S. J., & Calderón, V. (2011). Gallup Student Poll: Measuring and Promoting, What is right with Students. En S. Donaldson, M. Csikzentmihalyi, y J. Nakamura, *Applied positive psychology: Improving everyday life, schools, work, health, and society*, (pp 117-134). Routledge.
- Madrid, P. M., Prieto, A., Samalot, A., & Gil, P. (2016). Evaluación de una propuesta extraescolar de conductas apropiadas en educación física y deportiva. *Retos*, 30, 36-42. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.38552>
- Manzano-Sánchez, D. (2021). Diferencias entre aspectos psicológicos en Educación Primaria y Educación Secundaria: Motivación, Necesidades psicológicas básicas, Responsabilidad, Clima de aula, Conductas antisociales y Violencia. *Espiral*, 14(28), 9-18.
- Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019) El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) en las diferentes materias de la Educación Primaria y su repercusión en la responsabilidad, autonomía, motivación, autoconcepto y clima social. *Journal of Sport and Health Research*, 11(3), 273-288.
- Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019). Implementation of a Model-Based Programme to Promote Personal and Social Responsibility and Its Effects on Motivation, Prosocial Behaviours, Violence and Classroom Climate in Primary and Secondary Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214259>
- Manzano-Sánchez, D., Conte-Marín, L., Gómez-López, M., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Applying the Personal and Social Responsibility Model as a School-Wide Project in All

---

Participants' Teachers' Views. *Frontiers in Psychology*, 11(579), 1-8.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00579>

Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol A., & Valero-Valenzuela A. (2020). Student and Teacher Perceptions of Teaching Personal and Social Responsibility Implementation, Academic Performance and Gender Differences in Secondary Education. *Sustainability*, 12(11), 1-10.  
<https://doi.org/10.3390/su12114590>

Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Conte Marín, L., Jiménez-Parra, J. F., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Future Academic Expectations and Their Relationship with Motivation, Satisfaction of Psychological Needs, Responsibility, and School Social Climate: Gender and Educational Stage. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4558. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094558>

Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A. & Jiménez-Parra, J.F. (2021). School Climate and Responsibility as Predictors of Antisocial and Prosocial Behaviors and Violence: A Study towards Self-Determination Theory. *Behavioral Sciences*, 11(36), 1-13.  
<https://doi.org/10.3390/bs11030036>

Manzano-Sánchez, D., González-Villora, S., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Application of teaching personal and social responsibility model to the Secondary Education curriculum. Implications for students and teachers. *International Journal of Environmental and Public Health*. 18(6), 3047, 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063047>

Manzano-Sánchez, D., Valenzuela, A. V., & Hortigüela-Alcalá, D (2021). Sistema Educativo y actuación ante la pandemia de la COVID-19: opinión y perspectivas de mejora según los docentes. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 112-128.  
<https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28771>.

Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., Conde-Sánchez, A., & Chen, M. Y. (2019). Applying the personal and social responsibility model-based program: differences according to gender between basic psychological needs, motivation, life satisfaction and intention to be physically

- 
- active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2326-2336.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph16132326>.
- 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., Ferreira, V., & Biscaia, R. (2015). Examining the validity of the personal-social responsibility questionnaire among athletes. *Motriz: Revista de Educação Física*, 21(3), 321-328. <https://doi.org/10.1590/s1980-65742015000300014>
- Martorell, M., González, G., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.  
<https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.18>
- McCarthy, J., Ettl, F. I., & Altieri, V. (2016). The TPSR Alliance: Learning with a Family Who Won't Give Up on You. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 23-26.  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1157390>
- Medina, A. (2011) (Ed.). *Innovación de la educación y de la docencia*. Ramón Areces.
- Melgarejo, X. (2016). *Gracias, Finlandia: qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Plataforma actual.
- Menéndez-Santurio, J. I., & Fernández-Río, J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260.  
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15269>
- Menéndez-Santurio, J. I., & Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física (Social responsibility, basic psychological needs, intrinsic motivation, and friendship goals in physical education). *Retos*, 32, 134-139. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52385>



- 
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., & Belando, N. (2017). El modelo de responsabilidad personal y social. Variables de estudio asociadas a su implementación. *Emasf*, 49, 60-77.
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., Pedreño, N. B., & Fernández-Río, J. (2019). Impact of a sustained TPSR program on students' responsibility, motivation, sportsmanship, and intention to be physically active. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 247-255. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0022>
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*.: Holcomb Hathaway Publishers.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2012). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Unidad de Transversalidad Educativa. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2098>
- Moreno, J. A., Gómez, A., & Gimeno, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de Educación Física. *Motricidad*, 24, 15-27.
- Moreno, J.A., Cervelló, E., García, T., Montero, C. & Vera, J. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
- Moreno, J.A., González, C., Chillón, C. & Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Farrington, D. P. & Llorent, V. J. (2020). Longitudinal Patterns of Antisocial Behaviors in Early Adolescence: A Latent Class and Latent Transition Analysis. *The European Journal of Psychology Applied To Legal Context*, 12(2), 85-92. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a10>
- Norris, F. (2011). *Behavioural Science Perspectives on Resilience*. CARRI Research Paper, 11, *Community and Regional Resilience*. Institute Oak Ridge. USA.
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J., Navarro, J.G., & Suárez, Z. (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>
- OECD (2000), Education at a Glance 2000: OECD Indicators, *OECD Publishing*.  
<https://doi.org/10.1787/eag-2000-en>.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M., Ríos, M., & Antolín, A. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Oliva, J.M. (2011). Difficulties of secondary school teachers implicating in the reading, innovation and research in science education, the problem to begin with. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 41-53.
- Onetti, W., Fernández-García, J. C., & Castillo-Rodríguez, A. (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *Plos One*, 14(2), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212640>
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01243>
- Ortega, F. Z., Sánchez, M. C., González, J. I. Á., Fernández, S. R., & Cortés, A. J. P. (2016). Self-concept, physical activity and family: Analysis of a structural equation model. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 97-104.
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Revista Idea La Mancha*, 4, 50-54.
- Ottosen, K. O., Goll, C. B., & Sørli, T. (2019). 'From a sense of failure to a proactive life orientation': First year high school dropout experiences and future life expectations in Norwegian youth. *International Social Work*, 62(2), 684-698.  
<https://doi.org/10.1177/0020872817746225>

- 
- Pan, Y. H., & Keh, N. C. (2014). Teaching Responsibility Through Physical Education: Research and Applications in Taiwan. *Japanese Journal of Sport Education Studies*, 34(1), 63-69. [https://doi.org/10.7219/jjses.34.1\\_63](https://doi.org/10.7219/jjses.34.1_63)
- Pan, Y. H., Huang, C. H., Lee, I., & Hsu, W. T. (2019). Comparison of Learning Effects of Merging TPSR Respectively with Sport Education and Traditional Teaching Model in High School Physical Education Classes. *Sustainability*, 11(7), 2057. <https://doi.org/10.3390/su11072057>
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio Múltiple de Casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles* [Tesis doctoral]. Universidad Politécnica de Madrid.
- Paredes-García, I., Gómez-Mármol, A., & Sánchez-Alcaraz, B.J. (2016). El modelo de responsabilidad personal y social: estrategias de implementación. *TRANCES. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 2, 157-174. <https://doi.org/10.25115/ecp.v9i18.997>
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7, 57-63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32723>
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D., & Wright, P. M. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 499-511. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599783>
- Pavão, I., Santos, F., Wright, P. M., & Gonçalves, F. (2018). Implementing the teaching personal and social responsibility model within preschool education: strengths, challenges and strategies. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(1), 51-70. <https://doi.org/10.1080/25742981.2018.1552499>
- Peiró, C., & Méndez, A. (2017). Modelos pedagógicos en Educación física, *Tándem*, 57, 4-6.
- Pérez Rubio, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 43(6), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4362363>

- 
- Pérez-Fuentes, M., Álvarez-Bermejo, J. A., del Mar Molero, M., Gázquez, J. J., & Vicente, M. A. L. (2015). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1(2), 71-84. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v1i2.19>
- Pérez, I., Maldonado, M., & Bravo, U. (2006). Fortalecimiento del Clima de Convivencia y mejoramiento de indicadores de calidad en escuelas técnicas. Una propuesta. *Laurus*, 12(21), 70-84.
- Polo, M., León, B., & Gozalo, M. (2013). Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 135-144. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>
- Pozo, P., Grao, Al., & Pérez, R. (2018). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(1), 56-75. <https://doi.org/10.1177/1356336x16664749>
- Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J., & Puigarnau, S. (2019). The Personal and Social Responsibility Model to Enhance Innovation in Physical Education. *Apunts*, 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)
- Prieto, J. L., & Delgado, F. J. H. (2017). Motivación deportiva en la transición de Primaria a Secundaria. *Ágora*, 19(1), 88-101. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.88-101>
- Quintana, J. C. M., Falcón, J. A. A., Gómez, R. M., & Hernández, R. S. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordón*, 67(4), 73-92. <https://doi.org/10.13042/bordon.2015.67402>
- Raga, L., & Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- Richards, K. A. R., Jacobs, J. M., Ivy, V. N., & Lawson, M. A. (2020). Preservice teachers perspectives and experiences teaching personal and social responsibility. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(2), 188-200. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1702939>

- 
- Richards, K., & Gordon, B. (2016). Socialisation and learning to teach using the teaching personal and social responsibility approach. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8(1), 19-38. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1272424>
- Riciputi, S., McDonough, M. H., & Ullrich-French, S. (2016). Participant Perceptions of Character Concepts in a Physical Activity–Based Positive Youth Development Program. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(5), 481-492. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0061>
- Ritacco, M., & Amores, F. J. (2016). Perceptions of teachers and students of Initial Vocational Qualification Programs (PCPI). Development of the teaching-learning process in programs to prevent school failure in Secondary. *Espiral*, 9(18), 3-15. <https://doi.org/10.25115/ecp.v9i18.1000>
- Rodríguez, A., Ramos, E., Ros, I., Fernández, A., & Revuelta, L. (2016). Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 44(2), 77-82. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.09.001>
- Rodríguez, I., Valero-Valenzuela, A., & Manzano-Sánchez, D. (in press). Elaboración de una escala para el análisis de los valores adquiridos con el Modelo de Responsabilidad Personal y Social en el contexto escolar (ECVA-12), *Cuadernos de Psicología del Deporte*.
- Rodríguez, S. (2015). Redes de colaboración académica: una respuesta a los desafíos de la globalización y la sociedad del conocimiento. *Sinéctica*, 44, 1-18.
- Romar, J. E., Haag, E., & Dyson, B. (2015). Teachers' experiences of the 'TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility) model in physical education. *Ágora*, 17(3), 202-219.
- Rosenblatt, J., & Furlong, M.J. (1997). Assessing the reliability and validity of student self-reports of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 187-201. <https://doi.org/10.1023/a:1024552531672>
- Roth, G., Ron, T., & Benita, M. (2009). Mothers' parenting practices and adolescents' learning from their mistakes in class: The mediating role of adolescent's self-disclosure. *Learning and Instruction*, 19(6), 506-512. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.10.001>

- 
- Rueda, P. O., & Torelló, O. M. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad/Youth, academic failure and second chance training programmes. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 78-93. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11272>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Sahagún, L. O., & Tovar, B. R. (2010). Resiliencia y responsabilidad filial en adolescentes mexicanos cuyo padre emigra a los Estados Unidos: los efectos de la separación. *Psicología*, 4(2), 9-17. <https://doi.org/10.21500/19002386.1143>.
- Sanchez-Alcaraz, B. J., Gomez-Marmol, A., Valero-Valenzuela, A., Sanchez, E. D. L. C., Moreno-Murcia, J. A., & Lochbaum, M. R. (2019). Teachers' perceptions of personal and social responsibility improvement through a physical education based intervention. *Journal of Physical Education and Sport*, 19, 156-161.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., & Courel-Ibáñez, J. (2020a). Implementation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model to Reduce Violent and Disruptive Behaviors in Adolescents Through Physical Activity: A Quantitative Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 1-7. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0126>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., López-Jaime, G., Valero-Valenzuela, A., & Gómez-Mármol, A. (2017). Los programas de educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Actividad Física y Deporte, Ciencia y Profesión*, 28(25), 45-58.
- Sánchez-Alcaraz, B. S., Gómez, A., Valero-Valenzuela, A., de la Cruz Sánchez, E., & Suárez, A. D. (2016). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte como propuesta metodológica para la educación en valores en adolescentes. *Espiral*, 9(18), 16-26. <https://doi.org/10.25115/ecp.v9i18.997>

- 
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Courel-Ibañez, J., Sánchez-Ramírez, C., Valero-Valenzuela, A., & Gómez-Mármol, A. (2020b). 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>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., & De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 30, 121-129. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2017.v6i1.3803>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., De la Cruz, E., & Díaz, A. (2014). The development of a sport-based personal and social responsibility intervention on daily violence in schools. *American Journal of Sports Science and Medicine*, 2(6), 13-17. <https://doi.org/10.12691/ajssm-2-6A-4>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., De la Cruz, E., & Esteban, R. (2013). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18.
- Sánchez-Sandoval, Y. & Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología*, 32(2), 545-554. <https://doi.org/0.6018/analesps.32.2.205661>
- Sánchez-Teruel, D. & Robles-Bello, M.A. (2014). 14-item Resilience Scale (RS-14): Psychometric Properties of the Spanish Version. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 40(2), 103-113.
- Sanmartín, M., Carbonell, A., & Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Santos, F., Miguel, J., Wright, P. M., Sá, C., & Saraiva, L. (2020). Exploring the Impact of a TPSR Program on Transference of Responsibility Goals within a Preschool Setting: An Action

- 
- Research Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9449.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17249449>
- Santos, Y., Marzabal, Y., Wong, L. A., Franco, P., & Rodríguez, K. (2010). Factores asociados al fracaso escolar en estudiantes de medicina del Policlínico Facultad Vicente Ponce Carrasco. *Revista Médica Electrónica*, 32(2). 1-1.
- Sapouna, M., & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 997-1006.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.05.009>
- Schiefelbein, E., & Schiefelbein, P. (2016). Evolución de los Procesos de Evaluación del Sistema Educativo 1950-2008. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 45-50.  
<https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.007>
- Seginer, R. (2008). Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents construct their future. *International Journal of Behavioral Medicine*, 32(4), 272–282.  
<https://doi.org/10.1177/0165025408090970>
- Setiawan, C. (2016). Physical education in the united states (a critical reflection on current status and future research agenda. *Journal of Physical Education Health and Sport*, 3(1), 15-21.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shim, S. & Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The role of achievement goals. *Journal of Experimental Education*, 73(4), 333-349. <https://doi.org/10.3200/jexe.73.4.333-349>
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., Reiser, M., Losoya, S., & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498-510. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>



- 
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosario, P., & Núñez, J. C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, *24*, 49-64.
- Thielmann, I., Spadaro, G., & Balliet, D. (2020). Personality and prosocial behavior: A theoretical framework and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146*(1), 30-90.  
<https://doi.org/10.1037/bul0000217>
- Toivonen, H.-M., Wright, P.M., Hassandra, M., Hagger, M. S., Hankonen, N., Hirvensalo, M., Talvio, M., Gould, D., Kalaja, S., Tammelin, T., Laine, K., & Lintunen, T. (2019). Training programme for novice physical activity instructors using Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) model: A programme development and protocol. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *19*(2), 159–178.  
<https://doi.org/10.1080/1612197x.2019.1661268>
- Toland, J., & Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, *32*(1), 95-106.  
<https://doi.org/10.1177/0143034310397284>
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar, *Psicothema*, *18*(2), 272-277.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *5*(1), 10.  
<https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10>
- Valero-Valenzuela A., Camerino O., Manzano-Sánchez D., Prat Q., & Castañer M. (2020). Enhancing Learner Motivation and Classroom Social Climate: A Mixed Methods Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(15), 1-13.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17155272>



- 
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental and Social Psychology*, 29, 271-360. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 59-83). John Wiley.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3), 323. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Verdugo, L., Freire, T., & Sánchez-Sandoval, Y. (2018). Las relaciones entre autopercepciones y expectativas futuras: un estudio con preadolescentes españoles y portugueses. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 39-47. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.005>
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201. [https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4)
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13. <https://doi.org/10.1177/003172171309500203>

- 
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 195-203.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>
- Whitley, M., Massey, W. & Farrell, K. (2017). A programme evaluation of exploring our strengths and our future: making sport relevant to the educational, social and emotional needs of youth. *Journal of Sport for Development, 5*(9) 21-35.
- Wright, P., & Craig, M. (2011). Tool for assessing responsibility-based education (TARE): Instrument development, content validity, and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 15*(3), 204-219.  
<https://doi.org/10.1080/1091367x.2011.590084>
- Wright, P., Li, W., Ding, S., & Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a wellness course for urban high school students: Assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education and Society, 15*(3), 277-298.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2010.493309>
- Yang, M., & Chou, H. (2012). *Integrating TPSR into PE classes: Impacts on high school individual students' personal and social responsibility, and prosocial behaviour* [Tesis Doctoral]. National Taiwan Sport University.



## 14. ANEXOS

### Anexo 1: Informe del comité de ética

<p>Emisor: JAIME MIGUEL PERIS RIERA. Fecha: 08/11/2017 09:59:32. Emisor del certificado: CN=AC: PNMU Usuarios O=U. Universidad de Murcia C=ES Emisor: ANTONIO JUAN GARCIA FERNANDEZ. Fecha: 08/11/2017 09:23:16. Emisor del certificado: CN=AC: PNMU Usuarios O=U. Universidad de Murcia C=ES</p>	<p>UNIVERSIDAD DE MURCIA   Vicerrectorado de Investigación</p> <p><b>CEI</b> Comisión de Ética de Investigación</p> <p><b>CMM</b> CAMPUS MARE NOSTRUM</p>
<h3>INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA</h3>	
<p>Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia</p>	
<p>CERTIFICA:</p>	
<p>Que D. David Manzano Sánchez ha presentado la Tesis Doctoral titulada <i>"Aplicación de un Programa Educativo para el fomento de la responsabilidad y su repercusión en el rendimiento académico, conductas prosociales, violencia y clima social escolar"</i>, dirigida por el Dr. D. Alfonso Valero Valenzuela, a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.</p>	
<p>Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día 30 de octubre de 2017, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.</p>	
<p>Y para que conste y tenga los efectos que correspondan, firmo esta certificación, con el visto bueno del Presidente de la Comisión</p>	
<p>Vº Bº</p> <p>EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA</p>	
<p>Fdo.: Antonio Juan García Fernández</p>	
<p>ID: 1685/2017</p>	
<p> @dirección electrónica</p>	
<p> Código seguro de verificación: RUXFMgJg-eJXgf9DW-pG00LLeq-tthTam01</p>	
<p>COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1</p> <p><small>Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 2 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <a href="https://sede.um.es/validador/">https://sede.um.es/validador/</a></small></p>	

## Anexo 2: Información de grabaciones

### INFORMACIÓN A LA PERSONA PARTICIPANTE: GRABACIÓN DE SESIONES

#### Sobre el proyecto: **Aplicación de un Programa Educativo para el fomento de la responsabilidad y su repercusión en el rendimiento académico y desarrollo personal y social**

##### *Estimado Sr. o Sra.:*

Le invitamos a participar en un estudio de investigación sobre la realización de un modelo de enseñanza, donde los alumnos participarán en sus clases mediante una metodología innovadora que buscará el fomento de la responsabilidad, motivación, autonomía, competencia, clima de aula, conductas prosociales, rendimiento académico, reducción de violencia escolar y mejora de la capacidad de resiliencia

##### *Grabaciones*

El presente estudio implicará una serie de grabaciones en video periódicas (aproximadamente 1 vez al mes) con el fin de ser analizadas mediante un observador experto y formado en metodología observacional, el cual contestará a los ítems del instrumento TARE (instrumento para el análisis de la responsabilidad en escolares) compuesto por 9 premisas (“Sí o No”) en función de si el docente ha realizado durante la sesión dicho comportamiento, contrastándose las mediciones en intervalos de 5 minutos desde el inicio hasta el fin de la sesión con el fin de ser analizadas para servir como referente en la toma de decisiones de cara a confeccionar las sucesivas clases y mejorar los resultados del estudio.

Al finalizar dicha observación y el análisis de la hoja de observación, las grabaciones serán eliminadas y en todo momento permanecerá el anonimato de los docentes y los alumnos que aparezcan en las mismas.

##### *Uso confidencial de los datos*

Los datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos personales. El uso de las grabaciones así como el resto de aspectos de la presente investigación, han sido aprobados por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia y el servicio de Protección de Datos (30/10/2017).

##### *Datos de los investigadores*

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la persona responsable de la misma, cuyos datos son los siguientes:

- David Manzano Sánchez, Contacto: [David.manzano@um.es](mailto:David.manzano@um.es) 693353397

Firmado en nombre del equipo investigador:

David Manzano

---

### Anexo 3: Carta de presentación a centros



## Aplicación de un Programa Educativo de Centro para el fomento de la responsabilidad y su repercusión en el rendimiento académico y el desarrollo personal y social.

### Resumen

El presente proyecto de investigación busca como objetivo principal lograr una mejora del rendimiento académico y el desarrollo social de los estudiantes aplicando una metodología de enseñanza en las diferentes materias curriculares a lo largo de todo un curso escolar. Para la aplicación de dicha metodología, los docentes participantes contarán con una formación y apoyo continuo durante todo el proceso por parte del equipo investigador. La metodología de enseñanza comprende una serie de estrategias recopiladas en diversos niveles de responsabilidad para el logro de las competencias académicas, además del aprendizaje de valores para el desarrollo de los estudiantes. Las sesiones se dividen en diferentes partes, donde además de trabajar los contenidos curriculares propios de la materia se desarrollan los diferentes niveles de responsabilidad. Dentro de los resultados que se esperan obtener entre otros se destacan la mejora del rendimiento académico, la motivación, el clima escolar y la capacidad de resiliencia de los estudiantes.

### Metodología

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MPRS) basa su éxito en lo que son conocidos como las **ideas clave**. Dichas ideas, son la **Integración** (nunca modificar los

---

contenidos, se hará el modelo a sus valores dentro de los contenidos habituales de clase), **Transferencia** (buscar enseñar lo aprendido en clase para que pueda servir en contextos fuera del aula), **Dar responsabilidad** (que el alumno tome decisiones) y **Relación docente-alumno** (que existan relaciones de confianza y comunicación de forma interactiva).

Por otro lado, el MRPS tiene **tres pilares básicos**: La estructura de las sesiones, Los niveles de responsabilidad y La resolución de conflictos. Cada uno de estos, incluye una serie de estrategias para lograr los óptimos resultados, siendo flexibles en todo momento siempre y cuando se tengan en cuenta las ideas clave del modelo

**Estructura de las sesiones:** Las sesiones se dividen en tres apartados; Toma de conciencia (en 5' se les explica el objetivo del día en valores y en contenidos, los comportamientos que se van a permitir y los que no según las normas y se les anima de forma individual y colectiva a llevar a cabo la clase), La responsabilidad en acción (realización de la sesión en sí con las actividades planificadas buscando la significatividad para el alumno), Encuentro grupal y autoevaluación (en 5-10', el docente hace una pregunta abierta del funcionamiento del día para valorar el comportamiento del profesor, del grupo en general y de cada alumno, interviniendo los alumnos levantando el dedo pulgar hacia arriba (evaluación positiva), hacia el lado (media) o hacia abajo (evaluación negativa), buscando preguntar y crear debates e interacciones entre los alumnos).

**Niveles del modelo:** El modelo sigue una progresión desde los valores “más sencillos” hasta los que implican el máximo grado de autonomía. Todos ellos con estrategias y objetivos específicos. Dichos niveles, garantizan una motivación extra para el alumno al intentar conforme se desarrolla el curso académico a llegar al último de los niveles. Nivel 1 (respeto por los derechos y sentimientos de los demás), Nivel 2 (participación y esfuerzo), Nivel 3 (autonomía personal), Nivel 4 (ayuda a los demás y liderazgo) y Nivel 5 (transferencia a la vida real. Pudiendo realizarse a lo largo de todos los niveles).



---

**Resolución de conflictos:** El tercer pilar del modelo consiste en no obviar cuando exista un problema o conflicto en el aula, sino verlo como una oportunidad para aprender y mejorar como persona. El modelo incluye una serie de estrategias para los conflictos individuales y grupales.

### **Estudios previos y Aspectos innovadores**

El MRPS lleva aplicándose desde el año 1985 en el campo de la Educación Física y actividades extraescolares por todo el mundo, con resultados muy positivos, pero, que en muchos casos contemplan la “falta de tiempo” como un problema básico. Por ello, dos años atrás surgió la idea de ampliar este modelo a otras materias curriculares para lograr unos mejores resultados en valores a la par que una mejora en los resultados académicos mediado por la satisfacción del alumno y de los docentes.

Se intervino como primer estudio en el *curso 2016-2017*, logrando un aumento de las calificaciones, la motivación intrínseca, autonomía, responsabilidad, clima de convivencia en el aula y un mejor autoconcepto, siendo además analizada la subjetividad respecto a la satisfacción con la metodología basada en el MRPS y la metodología anterior con resultados muy favorables para el MRPS.

### **Requisitos para impartir el modelo**

Los participantes recibirán una formación reconocida por el CPR bajo la modalidad de seminario de equipo docente, que consistirá en una formación presencial de 4 horas y la aplicación del MRPS durante el curso académico con una formación continua aproximadamente de forma mensual (donde los profesores, grabarán 1 de sus sesiones para que analistas formados comprueben la adecuación con los aspectos del modelo para darle una retroalimentación continua) y la resolución continua de todas las dudas que puedan surgir a lo largo del transcurso del proyecto. Las filmaciones tendrán un uso exclusivo para el

---

estudio y no se proyectarán en ningún lugar. Todo el proyecto y lo que este implica para los participantes está aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia.

El modelo se aplicará en los cursos académicos que se quiera (desde 4º de primaria hasta 2º de Bachillerato). Se requerirá que al menos el 50% del tiempo lectivo sea impartido por profesores mediante esta metodología. En caso de estar interesado en participar, o recibir más información del procedimiento, por favor, póngase en contacto con el investigador principal David Manzano (David.manzano@um.es), perteneciente al grupo de investigación de la Universidad de Murcia SAFE (Salud, Actividad Física y Educación).

---

#### Anexo 4. Ejemplo de supuesto práctico en la formación docente

### ACTUACIÓN DENTRO DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD

#### PERSONAL Y SOCIAL: SUPUESTO PRÁCTICO

Tras conocer la estructura del Modelo de Responsabilidad Personal y Social, así como los diferentes niveles y estrategias de trabajo y haber recibido una sesión tipo, se propone a continuación una serie de situaciones de clase, las cuales, deberá de responder, así como un supuesto práctico, contestar de acuerdo a la asignatura que esté impartiendo y ejemplificando con uno de los contenidos donde pueda ser adecuado.

**Situación 1:** Clase de 1º de la ESO, nos encontramos con que dos alumnos no atienden en clase porque se están peleando y están causando problemas al funcionamiento de la clase. ¿Qué estrategia creería más adecuada para la solución de conflictos? Justifique su respuesta definiendo la descripción de la estrategia

- a) Estrategia de cinco días limpio
- b) Banquillo de diálogo
- c) El principio del acordeón
- d) Tiempo muerto

#### **Justificación:**

**Situación 2:** Clase de 5º de Primaria, dentro del nivel 2, un alumno se niega a trabajar porque su compañero lo hace mejor que él y piensa que tendrá mejor calificación. ¿Cómo actuaría en base a los objetivos de este nivel? (recompensa en esfuerzo, superación personal...)

#### **Respuesta:**

---

**Situación 3:** Clase de 3º de la ESO, muy conflictiva donde encontrándonos en el nivel 1, un alumno interrumpe, no deja trabajar a sus compañeros y se niega a hacer las tareas, ¿Cómo actuaría en base a los objetivos de este nivel? ¿Y si fueran todos los alumnos los que en un momento dado desobedecieran las normas? (señalar estrategia. Banquillo de diálogo, tiempo muerto, progresiva separación, ley de la abuela, cinco días limpio, tribunal de amigo...)

**Respuesta:**

**Situación 4:** Primer día de clase con los alumnos donde se va a realizar el Modelo. ¿Qué aspectos debería de recopilar dicha sesión? (normas, estrategias...). Describa brevemente en 5-6 líneas cómo llevaría a cabo la sesión de forma global (siempre todo consensuado, motivar a alumnos, explicar nivel...)

**Respuesta:**

**Supuesto Práctico:** Grupo de alumnos, en el cual, ya se ha iniciado el Modelo de Responsabilidad y nos encontramos en la 4º sesión dentro del nivel 1 (respeto de los derechos y opiniones de los demás). Describa cómo se realizaría una sesión de su asignatura, expresando libremente el contenido y objetivos (en valores y para su asignatura), así como las 3 partes de la sesión y al menos 1 tarea (y cómo la harías). Tenga en cuenta el intentar realizar durante la sesión la mayoría de los aspectos del instrumento “autoevaluación docente”. Ejemplos de preguntas a responder:

*¿Qué contenidos en valores trabajaría en este nivel?, ¿Cuál es la estructura de la sesión?, ¿Qué objetivos buscaríamos en el nivel? ¿Qué estrategias podrían ser adecuadas y/o qué buscarías con ellas? (motivación, grupal, autonomía, ayuda...) ¿Cómo actuaría si existe un conflicto individual o grupal? (reglas de conflictos) ¿Cómo se realizaría la reflexión final?*

**Respuesta:**

---

**Elaboración de tareas:** Realice una tarea (descrita en 4-5 líneas) para dos niveles elegidos por usted, donde se cumplan todas las premisas de la “Ficha de Análisis de Tareas para los niveles de responsabilidad”

**TAREA**

Nombre:

Contenido a trabajar (de su asignatura)

Nivel de Responsabilidad y Objetivos en valores

Descripción:

**TAREA**

Nombre:

Contenido a trabajar (de su asignatura)

Nivel de Responsabilidad y Objetivos en valores:

Descripción:

<b>Ficha de Autoevaluación docente</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
“Durante la clase he intentado atender a todos los alumnos, especialmente los que tienen mayores dificultades”.		
“He servido como ejemplo, escuchando a los alumnos y sin levantar la voz o faltando al respeto”.		
“He indicado a los alumnos de forma inicial los objetivos de la sesión y cómo se iba a realizar las tareas, reglas y formas de trabajo”.		
“He realizado actividades con diferentes grados de dificultad para que se adecúen a todos los alumnos según sus capacidades y necesidades”.		
“Durante la sesión, he realizado actividades tanto individuales como colectivas favoreciendo el trabajo en grupo para lograr un objetivo común”.		
“He propuesto a alumnos diferentes para las denominadas tareas de ayuda”.		
“En la sesión de hoy, he favorecido que uno o más alumnos expliquen al resto de la clase como ha realizado un ejercicio o como realizar una determinada actividad”.		
“He favorecido que los alumnos den su opinión acerca de algún ejercicio o actividad tratada en clase o bien les he dejado elegir como hacerla”.		
“En la sesión de hoy he preguntado a mis alumnos si creen que se han cumplido los objetivos de la sesión y en caso de no cumplirse, los motivos de esto”.		
“He pasado y recogido a los alumnos la hoja de autoevaluación durante la sesión”.		
“He utilizado al final de la sesión la técnica del pulgar para indicar si se han logrado los objetivos de forma general o no de la sesión”.		
“He indicado a los alumnos la importancia en la vida diaria de atender a las premisas del nivel de responsabilidad trabajado hoy”.		

<b>FICHA DE ANÁLISIS DE TAREAS PARA LOS NIVELES DE RESPONSABILIDAD.</b>		
<i>La tarea propuesta:</i>	SI	NO
<b>Respeto por los derechos y sentimientos de los demás. Autocontrol (N1)</b>		
Busca un trabajo colaborativo (participación de todos los miembros del grupo en las tareas).		
Existe interacción entre todos los participantes.		
Pueden no participar, siempre y cuando se respete a los compañeros/as.		
Todos los alumnos del grupo pueden participar en la misma medida.		
<b>Participación (N2)</b>		
Permite establecer objetivos a corto-medio plazo personales.		
Presenta un reto alcanzable y motivante para el alumno.		
Implica al alumno orientándole a la tarea y no al resultado.		
Permite un clima de convivencia orientado a la cooperación.		
<b>Esfuerzo (N2)</b>		
Presenta diferentes niveles de dificultad.		
Se evalúa de forma que no se prime al mejor, sino el esfuerzo del alumno.		
Tiene un nivel de intensidad/dificultad no excesivo ni demasiado bajo para el curso/nivel correspondiente.		
<b>Autonomía (N3)</b>		
Puede realizarse sin supervisión directa.		
Permite realizar un plan personal acorde a lo que el alumno piensa que necesita trabajar.		
Se puede lograr el objetivo de la tarea de diferentes formas.		

Incluye una exposición del trabajo o símil donde el alumno deba hablar en público.		
Tiene en cuenta los objetivos de los alumnos o bien ayuda a planificarlos.		
El resultado es cuantificable de modo que los alumnos pueden ver su progreso y sentirse autoeficaces.		
<b>Ayuda a los demás (N4)</b>		
Se realiza de forma grupal y con diferentes roles en el grupo.		
Existe un líder de grupo y este papel es rotativo.		
Permite ayudar a otros compañeros siempre y cuando lo necesiten.		
Permite a los alumnos adquirir un compromiso moral con sus compañeros.		
<b>Transferencia fuera del aula (N5)</b>		
Permite el trabajo de los valores aprendidos o la mayoría de ellos.		
Da oportunidad de transferir alguno/s de los valores aprendidos a otros contextos.		
Tiene relación con la vida cotidiana o ambiente real de la sociedad actual.		



## Anexo 5: Ejemplo de cuestionario utilizado

### CUESTIONARIO DE RESPONSABILIDAD ESCOLAR

Esta encuesta forma parte de un estudio de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia.

Por favor, dedícanos parte de tu tiempo para contestar a una serie de preguntas acerca del tema que nos ocupa.

En todo momento estos datos se tratarán de forma anónima; tus respuestas son totalmente confidenciales.

#### INSTRUCCIONES

– **Marca con una X la respuesta que tú consideres adecuada** y en caso de equivocación, rellena completamente y marca de nuevo con una X sobre la respuesta que creas correcta. **No poner respuestas dobles.**

– **CÓDIGO IDENTIFICADOR** \_\_\_\_\_ **Fecha de nacimiento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

– **GÉNERO**  Masculino  Femenino

#### **¿Qué quieres hacer en el futuro a nivel educativo?:**

- Hacer Bachillerato o Formación Profesional Media.  Ir a Universidad o Formación Profesional (FP) Superior.  
 Terminar ESO o FP Básica y empezar a Trabajar.  Dejar los estudios antes de terminar la ESO o FP Básica.

Las siguientes preguntas buscan ver los motivos que tienes para ir al instituto. Contesta con sinceridad siguiendo la escala que te presentamos a continuación:

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde mucho	Se corresponde casi totalmente	Se corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

Voy al instituto...	1	2	3	4	5	6	7
1. Porque necesito, al menos, un título para encontrar un trabajo bien pagado.							
2. Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas.							
3. Porque creo que haber cursado secundaria me ayudará a prepararme mejor para la profesión que elegiré.							
4. Porque realmente me gusta asistir a clase.							
5. Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en el instituto.							
6. Por el placer que siento cuando me supero en los estudios.							
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar secundaria.							
8. Para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso.							
9. Por el placer que siento cuando descubro cosas nuevas que nunca había visto antes.							
10. Porque me permitiría acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta.							
11. Porque para mí, el instituto es divertido.							
12. Antes tenía buenas razones para ir al instituto, pero ahora me pregunto si vale la pena continuar.							
13. Por el placer que siento cuando consigo uno de mis objetivos personales.							
14. Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante.							
15. Porque quiero "vivir bien" una vez que termine mis estudios.							
16. Por el placer que siento al ampliar mis conocimientos sobre los temas que me interesa.							
17. Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional.							
18. Por el placer que siento cuando participo en debates con profesores interesantes.							
19. No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa.							
20. Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles.							
21. Para demostrarme que soy una persona inteligente.							
22. Para poder conseguir, posteriormente un mejor salario.							
23. Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan.							
24. Porque creo que la educación que recibo en el instituto mejorará mi competencia laboral.							
25. Porque me estimula leer sobre los temas que me interesan.							
26. No lo sé, no entiendo que hago en el instituto.							
27. Porque las clases me producen satisfacción personal cuando trato de conseguir lo máximo en mis estudios.							
28. Porque quiero demostrarme que puedo superar mis estudios.							

A continuación, contesta a las siguientes preguntas según como en la escala anterior, siendo un valor mínimo de 1 (totalmente en desacuerdo) y máximo de 7 (totalmente de acuerdo):

Voy al instituto...	1	2	3	4	5	6	7
1. Normalmente me las arreglo de una manera u otra.							
2. Me siento orgulloso/a de las cosas que he logrado.							
3. En general, me tomo las cosas con calma.							
4. Soy una persona con una adecuada autoestima (consideración/aprecio a uno mismo).							
5. Siento que puedo manejar muchas situaciones a la vez.							
6. Soy resuelto/a y decidido/a.							
7. No me asusta sufrir dificultades porque ya he experimentado dificultades en el pasado.							
8. Soy una persona disciplinada							
9. Pongo interés en las cosas.							
10. Puedo encontrar generalmente, algo sobre lo que reírme.							
11. La seguridad en mí mismo/a me ayuda en los momentos difíciles.							
12. En una emergencia, soy alguien en que se puede confiar.							
13. Mi vida tiene sentido.							
14. Cuando estoy en una situación difícil, por lo general puedo encontrar una salida.							

Las siguientes preguntas hacen referencia a cómo te sientes en las clases. Contesta siguiendo la escala siguiente:

Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

En mis clases...	1	2	3	4	5
1. Las actividades que realizo se ajustan a mis intereses.					
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto.					
3. Me siento muy cómodo/a cuando hago actividades de clase con los demás compañeros/as.					
4. La forma de realizar las actividades coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos.					
5. Realizo las actividades de clase eficazmente.					
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de mis compañeros/as.					
7. La forma de realizar las actividades de clase responde a mis deseos.					
8. Las actividades de clase son algo que hago muy bien.					
9. Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as.					
10. Tengo la oportunidad de elegir como realizar las actividades de clase.					
11. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase.					
12. Me siento muy cómodo con los compañeros/as de clase.					

Indica ahora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que vienen a continuación.

	1	2	3	4	5
1. Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme.					
2. Los profesores de este centro son agradables con los estudiantes.					
3. Trabajo en los deberes escolares.					
4. Cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente.					
5. El instituto está muy ordenado y limpio.					
6. Se puede confiar en la mayoría de la gente de este Instituto.					
7. Los estudiantes realmente quieren aprender.					
8. Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo.					
9. Los estudiantes de todas las razas y grupos étnicos son respetados.					
10. Mi clase tiene un aspecto muy agradable.					
11. La gente de este instituto se cuida uno al otro.					
12. Mi instituto es un lugar muy seguro.					
13. Los profesores hacen un buen trabajo buscando a los alborotadores.					
14. Me siento cómodo hablando con mis profesores de mis problemas.					

## CUESTIONARIO DE RESPONSABILIDAD ESCOLAR

- **Marca con una X la respuesta que tú consideres adecuada** y en caso de equivocación, rellena completamente y marca de nuevo con una X sobre la respuesta que creas correcta. **No poner respuestas dobles.**
- **CÓDIGO IDENTIFICADOR** \_\_\_\_\_ **Fecha de nacimiento:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
- **GÉNERO**    Masculino    Femenino

Los jóvenes hacen muchas cosas con otros chicos/as cada día. Probablemente tú haces algunas cosas más a menudo que otras. Lee cada uno de los siguientes enunciados e indica el grado en que cada uno de ellos te describe mediante el número correspondiente.

No me describe nada	No me describe casi nada	Me describe poco	Me describe bastante	Me describe mucho	Me describe totalmente
1	2	3	4	5	6

	1	2	3	4	5	6
1. Doy la cara por otros chicos/as cuando alguien dice algo grosero a sus espaldas.						
2. Quedo con otros chicos/as para salir.						
3. Ayudo a otros chicos/as en sus deberes cuando me piden ayuda.						
4. Les ofrezco ayuda a mis compañeros de clase para hacer sus deberes.						
5. Escucho cuando otros chicos/as quieren hablar sobre un problema.						
6. Me aseguro de que todos tengan su turno cuando se hace una actividad de grupo.						
7. Pido consejos a otros chicos/as.						
8. Les digo a otros chicos/as que son simpáticos.						
9. Cuando pierdo en un juego les digo a mis compañeros/as de clase que jugaron bien.						
10. Me ofrezco para compartir algo con otros chicos cuando sé que a ellos les gustaría.						
11. Presto dinero a otros chicos/as cuando me lo piden.						
12. Le digo a mis compañeros/as de clase que lo siento cuando sé que he dañado sus sentimientos.						
13. Digo la verdad cuando hago algo malo y otros chicos/as son culpados por ello.						
14. Ofrezco prestar mi ropa a otros chicos/as para ocasiones especiales.						
15. Me muestro agradecido con otros chicos cuando han hecho algo bueno por mí.						
16. Pongo de mi parte cuando trabajo con un grupo de compañeros/as de clase.						
17. Sé guardar secretos.						
18. Digo a otros chicos/as cómo siento las cosas realmente.						
19. Comparto mi comida con compañeros/as de clase cuando me lo piden.						

Lo normal es comportarse unas veces bien y otras mal. Nos interesa saber cómo te comportas normalmente durante las clases. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, responde siguiendo la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

	1	2	3	4	5	6
1. Respeto a los demás.						
2. Respeto a mi profesor.						
3. Ayudo a otros.						
4. Animo a los demás.						
5. Soy amable con los demás.						
6. Controlo mi temperamento.						
7. Colaboro con los demás.						
8. Participo en todas las actividades.						
9. Me esfuerzo.						
10. Me propongo metas.						
11. Trato de esforzarme, aunque no me guste la tarea.						
12. Quiero mejorar.						
13. Me esfuerzo mucho.						
14. No me propongo ninguna meta.						

Finalmente, señale con una cruz (X), con qué frecuencia protagoniza el profesorado o el alumnado de tu clase, según se indique en el enunciado, los hechos que a continuación se representan. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de las cinco opciones ofrecidas y no dejes ninguna sin contestar.

Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. El alumnado pone motes molestos a sus compañeros o compañeras.					
2. El profesorado tiene preferencias por ciertos alumnos o alumnas.					
3. Hay estudiantes que envían mensajes de correo electrónico a otros con ofensas, insultos o amenazas.					
4. El alumnado habla con malos modales al profesorado.					
5. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.					
6. Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.					
7. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por sus buenos resultados académicos.					
8. Ciertos estudiantes roban dinero u objetos de otros compañeros o compañeras.					
9. El profesorado tiene manía a algunos alumnos o alumnas.					
10. Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para burlarse.					
11. Los estudiantes hablan mal unos de otros.					
12. Hay estudiantes que publican en Tuenti, Facebook, comentarios de ofensa, insulto o amenaza a otros.					
13. Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas.					
14. El profesorado ridiculiza al alumnado.					
15. Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.					
16. El alumnado falta al respeto a su profesorado en el aula.					
17. El alumnado dificulta las explicaciones del profesor/a con su comportamiento durante la clase.					
18. El profesorado ignora a ciertos alumnos o alumnas.					
19. Ciertos estudiantes envían a compañeros/as mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza.					
20. Los estudiantes insultan a profesores o profesoras.					
21. El profesorado castiga injustamente.					
22. Algunos alumnos esconden pertenencias o material del profesorado para molestarle deliberadamente.					
23. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a compañeros/as con el móvil, para amenazarles o chantajearles.					
24. El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras.					
25. El profesorado baja la nota a algún alumno o alumna como castigo.					
26. Algunos estudiantes roban cosas del profesorado.					
27. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores o profesoras con el móvil, para burlarse.					
28. Determinados estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar.					
29. Ciertos profesores o profesoras intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna.					
30. Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto.					
31. Determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado.					
32. Ciertos estudiantes publican en Twitter, Facebook... de ofensa, insulto o amenaza a otros profesores o profesoras.					
33. Hay profesores y profesoras que insultan al alumnado.					
34. Hay estudiantes que son discriminados por compañeros/as por diferencias culturales, étnicas o religiosas.					
35. Algunos alumnos amenazan a otros con navajas u otros objetos para intimidarles u obligarle a algo.					
36. Algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes en Tuenti, Facebook...					
37. El profesorado amenaza a algún alumno o alumna.					
38. Algunos alumnos o alumnas protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar.					
39. El profesorado no escucha a su alumnado.					
40. El alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar.					
41. Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de compañeros o compañeras.					
42. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad.					
43. El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase.					
44. Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de profesores o profesoras.					

**Esto es todo, ¡Gracias por su participación!**

## **NIVEL 0**

### **COMPORTAMIENTOS IRRESPONSABLES**



- **Alumno/a indisciplinado/a**
- **Falta de autocontrol**
- **Falta de respeto**
- **Niega la responsabilidad de sus acciones**
- **Culpa a los demás de sus errores**

## **NIVEL 1**

### **RESPECTO**



- **Convivencia**
- **Controla tus impulsos**
- **Empatía**
- **Respeto a las normas**
- **Resolver los conflictos pacíficamente**
- **Trabajo en grupo e inclusión**

## NIVEL 2

### PARTICIPAR Y ESFUERZO



- Esforzarse para ser mejores
- Intentar nuevas tareas
- Persistir cuando las cosas se complican
- Participar con ganas y energía

## NIVEL 3

### AUTONOMÍA



- Trabajar de manera independiente
- Asumir responsabilidades
- Resistir las influencias del grupo
- Tomar decisiones
- Elaborar un plan de trabajo
- Gestionar tu tiempo

## NIVEL 4

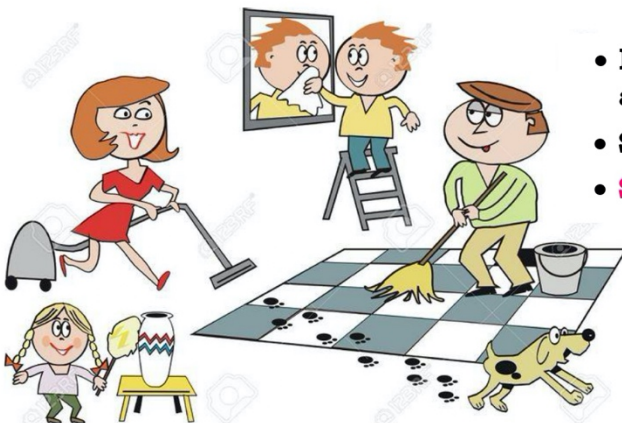
### AYUDA



- Ayudar a quienes más lo necesitan
- Solidaridad
- Actuar sin esperar nada a cambio

## NIVEL 5

### FUERA DEL INSTITUTO



- Poner en práctica lo aprendido
- Ser un modelo para los demás
- Soy una persona responsable

# NORMAS

- 1. Puntualidad**
- 2. Orden y Compostura**
- 3. Pedir permiso para hablar**
- 4. Pedir permiso para levantarse y salir**
- 5. Cuidar el material y las instalaciones**
- 6. Comer en los recreos**
- 7. Usar el móvil en los recreos**
- 8. Obedecer**
- 9. Respeto mutuo**





---

## Anexo 7: Cuestionario ECVA-12 para valorar el MRPS

Anexo.

Escala Comparativa de los Valores Adquiridos con el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (ECVA-12)

En comparación con la anterior forma de impartir las clases de mi maestro/profesor, el Modelo de Responsabilidad ha hecho que... Valora de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo) las siguientes cuestiones.	Valoración				
	1	2	3	4	5
1. Me relacione mejor con mis compañeros y con el profesor					
2. Experimente un mejor clima de respeto en clase					
3. Respeto y cuide los materiales					
4. Participe más en las clases					
5. Le dé más importancia a mi mejora personal en lugar de fijarme en los demás					
6. Sea capaz de autoevaluarme y de evaluar a mi maestro/profesor y a mis compañeros (técnica del pulgar)					
7. Sea capaz de organizar una tarea y explicarla a mis compañeros					
8. Aplique lo que he aprendido en clase a situaciones fuera del aula como, por ejemplo, organizar mis tareas en casa					
9. Adquiera valores como respetar y ayudar a los demás. Por ejemplo, jugando a deportes de equipo en la calle, ayudando a personas mayores cuando lo necesitan, ...					
10. Aprenda a mediar para ayudar a resolver posibles problemas entre compañeros					
11. El profesor nos enseñe cómo ser más responsables a través de los contenidos de la asignatura					
12. Me sienta más seguro de mí mismo a la hora de realizar las tareas					