



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
TESIS DOCTORAL

Efectos de la hibridación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva sobre la responsabilidad personal y social, las necesidades psicológicas básicas, la motivación y los niveles de actividad y condición física

D. Antonio Luis Quiñonero Martínez
2024



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Antonio Luis Quiñonero Martínez

doctorando del Programa de Doctorado en

Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Efectos de la hibridación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva sobre la responsabilidad personal y social, las necesidades psicológicas básicas, la motivación y los niveles de actividad y condición física

y dirigida por,

D./Dña. Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez

D./Dña. Alberto Gómez Mármol

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 20 de mayo de 2024

Fdo.: Antonio Luis Quiñonero Martínez

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

En la redacción de esta tesis doctoral se ha empleado el uso del género masculino como generalizador, respondiendo a criterios de sencillez y fluidez tanto en la escritura como en la lectura.

En esta tesis doctoral se ha atendido a la normativa de la American Psychological Association (APA) 7ª edición.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral surge como consecuencia del deseo de descubrir las posibilidades que tiene el mundo de la Educación y de continuar mi camino en la formación académica; inquietudes inspiradas por mis padres, a quienes debo agradecer su enseñanza, formación y amor transmitido en todo momento. Por vuestro apoyo incondicional. Por vuestra educación en valores que se ha forjado a lo largo de tantos años y que tienen como fruto este trabajo basado, precisamente, en el desarrollo de esos mismos valores. A ellos y al resto de personas que han participado de esta tesis debo expresar mi más sincero agradecimiento.

A Mati, a quien debo gran parte de este trabajo. De forma incansable has estado atenta en todo momento a cualquier necesidad. Gracias por ofrecer tus conocimientos de forma incondicional. Gracias por dar siempre tu máximo y hacer que los demás no nos conformemos. Gracias por estar por todo y para todos.

A mis directores debo agradecer su apuesta por este trabajo a pesar de no conocernos antes de iniciar este proyecto. Gracias por darme esta oportunidad “ciega” que me ha permitido alcanzar este objetivo.

Nino, gracias por decir sí a aquel correo inicial y hacer todo lo posible para que esta tesis saliera adelante. Gracias por la sencillez con la que me has hecho ver cada tarea y las facilidades que me has ofrecido en cada paso.

Alberto, gracias por subirte a este barco sin dudarlo. Por atender con esmero y cuidado cada uno de los detalles de esta tesis, por ofrecer tus conocimientos que me sirven de inspiración y, sobre todo, gracias por la oportunidad profesional que me ofreciste y que tanto estoy disfrutando.

A Alfonso, quien ha permitido que este proyecto saliera adelante, mostrando su ayuda en labores institucionales.

A Antonio Joaquín. Gracias por tu disponibilidad para llevar a cabo la intervención desde el primer momento. Sin tu ayuda, esto no habría sido posible.

Por último, a Blanca. Me faltan palabras para nombrarte y definirte. Gracias por tus lecturas incansables de textos que desconoces. Por tus ánimos. Por tu ilusión. Por sentirte orgullosa. Por tu actitud hacia la vida, positiva y luchadora. Por acompañarme. Por todo. GRACIAS.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	21
I. Marco Teórico	29
1. Valores sociales y personales	31
1.1. Conceptualización de los valores	31
1.2. Valores en el Sistema Educativo	35
1.3. Valores en Educación Física.....	42
1.4. Valores y deporte.....	46
1.4.1. Deportes alternativos	51
2. Teoría de la Autodeterminación	54
2.1. Necesidades psicológicas básicas	57
2.2. Motivación en el marco teórico de la Teoría de la Autodeterminación	60
2.2.1. Teoría de la evaluación cognitiva: la motivación intrínseca	62
2.2.2. Teoría de la integración organísmica: la motivación extrínseca	64
2.2.3. Teoría de las orientaciones causales: motivación controlada, autónoma e impersonal.....	67
2.3. Necesidades psicológicas básicas y motivación en el contexto de la Educación Física y el deporte.....	70
3. Actividad física y salud	73
3.1. Educación Física y salud	78
3.2. Educación Física y condición física	81
4. Modelos pedagógicos en Educación Física	85
4.1. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social	89
4.2. El Modelo de Educación Deportiva.....	97
5. Antecedentes.....	104
5.1. Investigaciones previas basadas en la aplicación del MRPS y el MED y su relación con el desarrollo de valores	104
5.2. Investigaciones previas basadas en la aplicación del MRPS y el MED y su relación con el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas y la motivación.....	110
5.3. Investigaciones previas basadas en la aplicación del MRPS y el MED y su relación con los niveles de actividad y condición física	115
II. Marco empírico.....	119
1. Objetivos de la investigación.....	121
2. Hipótesis de la investigación	122

3.	Método.....	123
3.1.	Contexto y participantes	123
3.2.	Instrumentos	124
3.3.	Procedimiento.....	131
3.3.1.	Diseño de la investigación.....	131
3.3.2.	Propuesta de intervención.....	132
3.3.3.	Aportaciones del Modelo de Responsabilidad Personal y Social.....	134
3.3.4.	Aportaciones del Modelo de Educación Deportiva.....	138
3.4.	Plan de análisis de la información	145
III.	Presentación de los resultados	147
1.	Efectos de la hibridación del MRPS y el MED sobre la responsabilidad personal y social del alumnado en función del sexo y del tipo de participación.....	149
2.	Efectos de la hibridación del MRPS y el MED sobre las NPB y la motivación en función del sexo y del tipo de participación	153
3.	Efectos de la hibridación del MRPS y el MED sobre los niveles de actividad física y de condición física en función del sexo y del tipo de participación.....	157
IV.	Discusión	163
V.	Reflexiones finales	177
1.	Conclusiones.....	179
2.	Limitaciones del estudio.....	181
3.	Propuestas de futuro	183
4.	Aplicaciones prácticas	184
VI.	Referencias bibliográficas	187
VII.	Anexos	229

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de actividad física recomendados por edad en las 24 horas de un día	74
Tabla 2. Estrategias para la resolución de conflictos en el MRPS	95
Tabla 3. Relación entre los objetivos de la investigación y la hipótesis planteadas	122
Tabla 4. Descripción de la muestra	123
Tabla 5. Estadísticos descriptivos iniciales de responsabilidad personal y social diferenciados por sexo y tipo de participación	150
Tabla 6. Efectos de la intervención sobre la responsabilidad personal y social por tipo de participación	150
Tabla 7. Efectos de la intervención sobre la responsabilidad personal y social por sexos en el grupo control	151
Tabla 8. Efectos de la intervención sobre la responsabilidad personal y social por sexos en el grupo experimental	152
Tabla 9. Estadísticos descriptivos iniciales de las NPB y la motivación diferenciados por sexo y por tipo de participación	153
Tabla 10. Efectos de la intervención sobre las NPB y la motivación según el tipo de participación	154
Tabla 11. Efectos de la intervención sobre el apoyo a las NPB y de motivación por sexos en el grupo control	155
Tabla 12. Efectos de la intervención sobre el apoyo a las NPB y la motivación por sexos en el grupo experimental.....	156
Tabla 13. Porcentaje de actividad física inicial según el sexo y el tipo de participación	157
Tabla 14. Estadísticos descriptivos iniciales de días de práctica de actividad física según el sexo y el tipo de participación	158
Tabla 15. Porcentaje de participantes activos y sedentarios según el tipo de participación	158
Tabla 16. Diferencia de días de práctica de actividad física entre el grupo control y el grupo experimental	159
Tabla 17. Diferencia de días de práctica de actividad física según el sexo	159
Tabla 18. Diferencia de días de práctica de actividad física entre el grupo control y el grupo experimental por sexo	160
Tabla 19. Efectos de la intervención sobre los niveles de condición física según el tipo de participación	161
Tabla 20. Efectos de la intervención sobre los niveles de condición física según el sexo.....	162

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Microteorías de la TAD	55
Figura 2. Relación entre GAPPa 2018-2030 y los ODS 2030	77
Figura 3. Pruebas de la batería Alpha-Fitness (versión extendida).....	83
Figura 4. Clasificación de las pruebas de la batería Eurofit en relación con las dimensiones trabajadas	84
Figura 5. Niveles del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS).....	90
Figura 6. Características básicas del MED	101
Figura 7. Diseño de la investigación	132

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CARM: Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

CSD: Consejo Superior de Deportes.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

GAPPA: Global Action Plan on Physical Activity.

LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa.

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.

MED: Modelo de Educación Deportiva.

MRPS: Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

NPB: Necesidades Psicológicas Básicas.

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

TAD: Teoría de la Autodeterminación.

TGfU: Teaching Games for Understanding

RESUMEN

En la actualidad se observan una serie de carencias en la población en edad escolar que se reflejan en las investigaciones más recientes dentro del ámbito científico relativo a la Educación. Entre estas carencias destaca la pérdida de valores en la población juvenil, lo que pone de manifiesto la necesidad de una actuación directa desde el ámbito educativo para favorecer el desarrollo del espíritu cívico, tal y como se describe en la legislación educativa vigente. A su vez, se perciben dificultades en el proceso de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los jóvenes, que afecta directamente a su motivación hacia la educación, en general, y la Educación Física, en particular. Esto repercute directamente sobre los niveles de actividad y condición física que alertan de la proliferación de problemas relativos a la salud física como la obesidad, el sedentarismo o enfermedades cardiovasculares. Ante esta situación, se propuso la aplicación de una intervención basada en la hibridación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva para analizar su efecto sobre distintas variables: la responsabilidad personal y social, las necesidades psicológicas básicas, la motivación y los niveles de actividad y condición física. Esta investigación, semiexperimental controlada de carácter cuantitativo, se desarrolló en un Instituto de Educación Secundaria de un municipio de la Región de Murcia, con una muestra de 76 estudiantes (40 hombres y 36 mujeres) de segundo curso de Educación Secundaria con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años ($13,22 \pm 0,50$). La intervención, basada en la hibridación de ambos modelos, se desarrolló a lo largo de 17 sesiones, que se distribuyeron en tres unidades formativas, trabajando los deportes alternativos: el colpbol, las palas y el frisbee ultimate. Los resultados mostraron mejoras, para el grupo experimental, en la responsabilidad personal y social y las necesidades psicológicas básicas, mientras que la motivación y los niveles de actividad y condición física no evidenció un efecto positivo de la intervención. Se concluye que ambos modelos presentan características comunes que los configuran como modelos idóneos para llevar a cabo su hibridación, a pesar de las escasas investigaciones que se encuentran en la literatura científica que aborden la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo Educación Deportiva de forma conjunta.

Palabras clave: Educación Física, deportes alternativos, valores, modelos pedagógicos, hibridación.

ABSTRACT

At present, a series of shortcomings can be observed in the school-age population which are reflected in the most recent publications in the scientific field of education. Among these deficiencies, the loss of values in the youth population stands out. This situation highlights the need for direct action from the educational sphere to favour the development of civic spirit as described in current educational legislation. In turn, difficulties are observed in the process of satisfying the basic psychological needs of young people, which directly affects their motivation towards education, in general, and Physical Education, in particular. This has a direct impact on the levels of physical activity and physical condition, which warns of the proliferation of problems related to physical health such as obesity, sedentary lifestyles and cardiovascular diseases. In view of this situation, it was proposed the application of an intervention based on the hybridisation of Teaching Personal and Social Responsibility Model and Sport Education Model to analyse its effect on different physiological and psychological variables: personal and social responsibility, basic psychological needs, motivation and levels of activity and physical condition. This semi-experimental quantitative controlled research was carried out in a Secondary School in a municipality in the Region of Murcia, with a sample of 76 students (40 males and 36 females) in the second year of Secondary Education aged between 13 and 15 years (13.22 ± 0.50). The intervention based on the hybridisation of both models was developed over 17 sessions, which were distributed in three teaching units, working on alternative sports: colpball, paddleball and ultimate frisbee. The results showed improvements in personal and social responsibility and basic psychological needs, while motivation and levels of activity and physical fitness did not show a positive effect of the intervention. It is concluded that both models have common characteristics that make them suitable models for hybridization, despite the scarcity of publications in the scientific literature that address the application of the Sport Education Model and Teaching Personal and Social Responsibility Model jointly.

Key words: Physical Education, alternative sports, values, pedagogical models, hybridization.

Introducción

Esta tesis doctoral se inicia con el propósito de atender a una de las principales tesituras que preocupan a la comunidad educativa: la carencia de valores personales y sociales de los escolares (Rosa y Santamaría, 2020). Es obvia la diferencia observable entre los valores propios de generaciones pasadas y los de los jóvenes que se desarrollan como ciudadanos en la actualidad; una diferencia que deriva, principalmente, de la influencia de elementos externos como el entorno familiar, las relaciones de amistad o los medios de comunicación (Flores y Zamora, 2009).

Esta situación se refleja en la sociedad actual a través de problemas sociales entre los que destaca el bullying, que se observa en los centros escolares con una frecuencia mayor a la deseada. Esta problemática no solo se refleja en los datos que advierten de los incrementos en las tasas de acoso escolar con respecto a años anteriores, sino que también se encuentran numerosas iniciativas que tratan de abordar esta situación. Entre ellas, cabe aludir a las desarrolladas por instituciones reconocidas, como la Asociación de Clubes de Baloncesto, que apuesta por iniciativas contra el acoso temporada tras temporada; y a las desarrolladas por deportistas, como los hermanos Pau y Marc Gasol, a través de la *Gasol Foundation*, o Rafael Nadal quien, desde su academia, ha promovido el desarrollo de competiciones de tenis basadas en las actitudes de “fair play”.

Estas acciones suponen un complemento idóneo para los docentes, en general, y los de Educación Física, en particular, ya que estos últimos apenas cuentan con dos horas semanales de trabajo con sus alumnos y precisan de acciones fuera de su ámbito de actuación para alcanzar sus objetivos. Esta limitación horaria dificulta enormemente la influencia que pueda tener el área de Educación Física sobre el desarrollo de actitudes y valores de sus estudiantes puesto que su fomento requiere de un trabajo diario y una intervención sistematizada y orientada a su consecución. En este sentido, la actuación docente no solo debe ir orientada a la solución de situaciones conflictivas, sino a prevenir su aparición atendiendo a los factores que las ocasionan.

Atendiendo a la literatura científica para analizar esta situación alarmante en términos de valores, se observa una relación de proporcionalidad directa entre los valores asociados a la responsabilidad personal y social y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas descritas en la Teoría de la Autodeterminación por Ryan y Deci (2000). De este modo, se decide complementar el propósito de la tesis con esta orientación por la que se entiende que una respuesta positiva a las necesidades de autonomía,

competencia y relaciones sociales del alumnado favorecerá la formación de ciudadanos más responsables a nivel social y personal. Son numerosos los estudios que aluden a esta relación, lo que pone de manifiesto la necesidad de atender a ambas variables para dar una respuesta adecuada de los requerimientos e inquietudes de los discentes.

Según lo expuesto por la Teoría de la Autodeterminación, cada ser humano es único y diferente del resto por lo que no presenta las mismas necesidades que los demás y, por tanto, requiere de una atención individualizada y especial que le permita desarrollarse de forma plena y autónoma (Ryan y Deci, 2017; van Aart et al., 2017). Si bien esta atención individualizada que se debe ofrecer al alumnado se viene exigiendo desde las últimas leyes educativas, la LOMLOE (2020) pone de manifiesto, de forma explícita en su preámbulo, la necesidad de ofrecer los ajustes y ayudas necesarias para garantizar “su máximo desarrollo educativo y social”. De este modo, resulta oportuno buscar métodos y recursos pedagógicos y didácticos que favorezcan el desarrollo de este enfoque individualizado de la enseñanza de la Educación Física y, especialmente, que ofrezcan herramientas para que el alumnado sea capaz de dar respuestas autónomas a sus necesidades, inquietudes e intereses.

De hecho, la satisfacción de estas Necesidades Psicológicas Básicas repercute directamente sobre la motivación del individuo, como exponen los propios precursores de la mencionada Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2002). Si se entiende que cada ser humano presenta unas características individuales que lo definen y lo configuran como único, resulta coherente pensar que los intereses y motivaciones también diferirán de sus iguales. En este sentido, si un individuo no ve satisfechas sus necesidades más básicas a la hora de participar en cualquier actividad, experimentará sentimientos de frustración derivados de la desmotivación generada. Por lo tanto, se configura como labor de los docentes e investigadores atender a la motivación que generan los métodos aplicados para cumplir con las exigencias del currículo.

A la hora de analizar la motivación en la literatura científica, es frecuente encontrar estudios que atiendan la influencia que presentan los niveles de motivación sobre los niveles de actividad y condición física. Una relación que surge de los factores predictivos de actividad física en la población escolar entre los que destacan los niveles de motivación y aptitud física (Moreno-Llamas et al., 2022). De este modo, la carencia de habilidad y destreza motriz favorece actitudes de desmotivación y rechazo hacia la

práctica física y deportiva. Sin embargo, desde la actual legislación educativa se determina como una de las principales líneas de actuación el fomento de la actividad física y la salud, estableciéndose este como un elemento transversal de las etapas que conforman la educación obligatoria.

Por su parte, los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y la Organización Mundial de la Salud (2022) proponen actuaciones concretas que favorezcan esta línea de actuación desde el ámbito educativo (Baena-Morales et al., 2023). Para ello, es recomendable que el profesorado utilice la Educación Física como medio de desarrollo de la responsabilidad personal para que el alumnado, como indica el objetivo K de la etapa de Educación Primaria y Secundaria (LOMLOE, 2020), valore y cuide su cuerpo y respete las realidades corporales de los demás. Por otro lado, es preciso ofrecer una visión de la actividad física y el deporte para todos que permita entenderlos como medios idóneos para el desarrollo de la responsabilidad social a partir de las actitudes de juego limpio que caracterizan su esencia.

Si bien la Educación Física no se puede considerar como la única responsable de paliar estas carencias fisiológicas y psicológicas en el alumnado, sí se configura como un espacio idóneo para su resolución y prevención dadas las características que la definen. Siguiendo a Contreras (2004), la ausencia de mobiliario, las interacciones sociales constantes o el carácter lúdico de la asignatura permiten al docente de Educación Física crear un entorno de aprendizaje distinto al resto de asignaturas que favorecen el desarrollo integral del alumnado. De este modo, esta área no se limita a la enseñanza y trabajo de la motricidad, sino que contribuye a la formación integral del alumnado a través de la propia motricidad.

Dadas estas circunstancias, en las últimas décadas se han definido numerosos modelos de enseñanza que tratan de abordar las principales dificultades y necesidades observadas en el sistema educativo. Entre estos modelos, destacan algunos como la gamificación (Sebastiani et al., 2019; Sevilla-Sánchez et al., 2023; Zichermann y Cunningham, 2011), *Teaching Games for Understanding* (Bunker y Thorpe, 1982, Pill et al., 2023; García y Gutiérrez, 2016) o el Aprendizaje Cooperativo (Martín-Lozano et al., 2024; Johnson et al., 1999; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017). En el caso de la presente tesis doctoral se aplican de forma hibridada el Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva dada su vinculación positiva con

las variables analizadas. Además, se decide aplicar estos modelos de forma híbrida puesto que, según se observa en investigaciones anteriores, sus resultados son óptimos y, sobre todo, porque sus características presentan cierta conexión que permite una integración de ambos de forma natural.

A partir de este análisis de la situación, se decide desarrollar esta investigación atendiendo a un objetivo principal: analizar el efecto de la hibridación de ambos modelos sobre las distintas variables fisiológicas y psicológicas descritas, como son la responsabilidad personal y social, las necesidades psicológicas básicas, la motivación y los niveles de actividad y condición física. Este análisis queda desarrollado a lo largo de esta tesis doctoral que queda organizada en cinco capítulos: 1) Marco teórico; 2) Marco empírico; 3) Presentación de los resultados; 4) Discusión; 5) Reflexiones finales.

El primer capítulo, relativo al marco teórico, realiza una revisión de la literatura científica atendiendo a cada una de las variables analizadas. Inicialmente, se alude a los valores de forma general, y a su presencia en el sistema educativo de forma particular. Posteriormente, se describe la Teoría de la Autodeterminación aludiendo a aquellos aspectos de la misma que más relación muestran con esta propuesta, entre los que destaca la motivación. Posteriormente, se presenta la situación actual referida a los niveles de práctica de actividad física por la que existe una alarma relativa al sedentarismo (Moreno-Llamas et al., 2022). Del mismo modo, se hace referencia a los niveles de condición física, así como a sus principales instrumentos de medida. Por último, se detalla una revisión exhaustiva de investigación previas que permitan justificar el desarrollo de esta tesis doctoral.

El segundo capítulo aborda el marco empírico, en el que se presentan los procedimientos llevados a cabo tanto por el investigador principal como el maestro-docente encargado de aplicar la propuesta práctica. En este capítulo, además de describir los aspectos básicos de toda investigación propia del ámbito de las Ciencias Sociales, se expone, de forma detallada, tanto la unidad formativa desarrollada a lo largo de diecisiete sesiones, como las aportaciones de cada uno de los modelos pedagógicos empleados.

El tercer capítulo incluye la presentación de los resultados obtenidos antes y después de la intervención, tanto para el grupo control como para el experimental. Su presentación se estructura en base a los objetivos específicos que se relacionan con cada una de las variables analizadas: los valores asociados a la responsabilidad personal y

social, las Necesidades Psicológicas Básicas, la motivación y, por último, los niveles de actividad y condición física.

Finalmente, los capítulos cuarto y quinto corresponden a la discusión y las reflexiones finales, respectivamente. En el cuarto capítulo se confrontan los resultados obtenidos con los de la literatura científica anterior, analizando la contribución de esta tesis al campo de la investigación en el que se incardina. En el quinto capítulo se abordan las reflexiones finales con alusión a las conclusiones, las limitaciones encontradas en su desarrollo, así como a las futuras líneas de actuación tanto en el campo educativo como en el científico.

I. Marco Teórico

1. Valores sociales y personales

1.1. Conceptualización de los valores

Para definir el concepto de los valores, se debe tomar como referencia la axiología puesto que esta es entendida como la ciencia que estudia los valores y que analiza su naturaleza (Jaume et al., 2019). Para estos investigadores, Paul Lapie fue el precursor de esta disciplina al acuñar, por primera vez, el término “axiología”, en su obra “La lógica de la voluntad” (“*Logique de la volonté*”), publicada en 1902. Por lo tanto, cabe afirmar que se trata de una ciencia joven cuyo origen se establece a principios del siglo XIX a partir de las aportaciones de investigadores como Paul Lapie o Von Hartmann (Jaume et al. 2019).

Sin embargo, el asentamiento y definición de esta nueva ciencia como disciplina independiente no implica que los valores y la preocupación por su estudio hayan surgido en los últimos cien años. De hecho, siguiendo a Schwartz (2012), se considera que estos han representado un pilar fundamental de las Ciencias Sociales desde que estas fueron concebidas. Asimismo, la axiología se fundamenta, precisamente, en los escritos previos de filósofos como Kant, Nietzsche, Hume o Platón, surgiendo esta como una necesidad para abordar el concepto de valor (Jaume et al, 2019; Schwartz, 2012).

Rockeach (2008) establece la aparición de los valores con las poblaciones primigenias, considerando que estos son inherentes al ser humano. En este sentido, argumenta que, históricamente, la humanidad se ha organizado en grupos sociales que han ido elaborando una serie de reglas o directrices para garantizar la convivencia, adaptándolas a sus necesidades. Asimismo, postula que estas normativas surgen de dos aspectos fundamentales: los propios valores, definidos como elementos culturales de carácter personal y social; y las normas, descritas como referentes obligatorios y comunes a la población.

Por su parte, la axiología no solo tiene como objetivo comprender y definir el concepto de valores, sino también entender el desarrollo de estos a lo largo de la historia de la humanidad (Jaume et al, 2019). Atendiendo a esta evolución, Pacheco (2022) enfatiza sobre la dificultad de definirlos, destacando los esfuerzos sin éxito que se han repetido a lo largo de la historia. Gaviria y Castejón (2016) entienden que los valores no tienen una única definición, sino que su significado es variable ya que este depende de las expectativas de cada uno. De igual modo, Frondizi (1958) alude a la gran cantidad de

escritos que versan sobre esta temática, los cuales se remontan a los redactados por Platón y la Teoría de las Ideas y en los que no existe un acuerdo aceptado universalmente.

A pesar de todo ello, son numerosos los esfuerzos realizados por delimitar conceptualmente los valores y, por lo tanto, se pueden encontrar varias referencias en las que se aporta una definición concreta de los mismos. Entre estos ejemplos, destaca la de Monjas et al. (2015) por la que se definen como “principios normativos que regulan el comportamiento de la persona en cualquier momento, situación o circunstancia” (p.277). Schwartz y Bilsky (1987, p. 551) los conceptualizan como “creencias sobre estados o conductas finales deseables, que trascienden a las situaciones específicas, que guían la selección o evaluación de la conducta y de los acontecimientos, y están ordenados según su importancia relativa”.

Más recientemente, se han aportado otras definiciones del concepto, como la de Jaume et al. (2019), por la cual se consideran como los elementos que aportan coherencia a las acciones humanas. Pacheco (2022) entiende los valores humanos como “la virtud esencial del espíritu que se manifiesta a través del comportamiento y reacción personales, frente a los fenómenos que nos plantea el mundo y a los problemas que creamos nosotros mismos” (p.76).

Analizando las definiciones anteriores, y siguiendo lo expuesto por Pérez (2019), cabe concluir que los valores y, por tanto, su definición, están vinculados estrechamente con el contexto social en el que se desarrollan. Por lo tanto, no es posible entenderlos de forma descontextualizada del marco cultural de una sociedad (Flores y Zamora, 2009). La sociología defiende que no son conceptos estáticos, sino que son dinámicos, debido a que se modifican en función de factores históricos, culturales y sociales (Castejón y Gaviria, 2013). Así, a pesar de la discusión que se viene desarrollando durante siglos, se puede afirmar que aportar una definición universal de los valores es un proceso complejo y, por lo tanto, compleja será la tarea de determinar cuáles son los valores sociales y personales que lo condicionan (Castejón y Gaviria, 2013; Flores y Zamora, 2009; Pérez, 2019).

Sin embargo, al igual que sucede con la definición del concepto, son numerosos los intentos de establecer una categorización y clasificación, enfocando su análisis desde distintas perspectivas (Freire et al., 2018). Así, desde el ámbito social, cabe destacar la escala de jerarquía de Milton Rockeach (1973) o la Teoría de los Valores Básicos de

Schwartz (2012). La primera de ellas, la jerarquía de valores descrita por Rockeach (1973, 2008) diferencia dos tipos de valores: los instrumentales y los finales o terminales. Siguiendo a Navarro (1997), los primeros se pueden entender como aquellos que hacen referencia a la forma de comportarse del individuo, entre los que destacan la comprensión, el amor, la valentía o la independencia; por su parte, los segundos hacen referencia a estados finales de existencia, como son la libertad, el respeto, la igualdad o la realización personal.

Por otro lado, la Teoría de los Valores Básicos, expuesta por Schwartz (2012) relaciona directamente los valores con los objetivos personales de cada individuo, lo cual implica que cada persona otorgue mayor o menor importancia a cada valor en base a sus metas vitales (Bubeck y Bilsky, 2004). Así, atendiendo a las características de los valores, Schwartz (2012) establece una categorización, distinguiendo diez tipos: logro, benevolencia, poder, universalismo, individualidad, hedonismo, tradición, seguridad, conformidad y estimulación.

Finalmente, en el ámbito educativo también se encuentran ejemplos de estudios que han tratado de explicar y clasificar o jerarquizar los valores, como es el caso de Donald Hellison (2011). Para ello, propone una categorización atendiendo a dos grupos principales: personales y sociales. A su vez, plantea una progresión con el objetivo de conseguir un desarrollo óptimo dentro del ámbito educativo. Así, desde una perspectiva académica de la práctica físico-deportiva, atiende a una serie de valores entre los que se encuentran el respeto o la ayuda a los demás como valores sociales y la autonomía o el esfuerzo como valores personales (Pardo, 2011).

Teniendo en cuenta que no se ha desarrollado ninguna teoría, definición o clasificación aceptada de forma universal, resulta necesario elegir una de las propuestas en la bibliografía científica para desarrollar de forma rigurosa la presente tesis doctoral. Dado que esta se enmarca en el ámbito educativo, se toma como referencia el planteamiento de Hellison por el cual se establece una relación entre los valores y la educación. Una relación que, según Flores y Zamora (2009), se puede catalogar de estrecha, ya que los valores determinan factores básicos de la educación como son el desarrollo de la personalidad, la forma de establecer relaciones personales o la propia forma de vivir.

Gutiérrez et al. (2019) exponen que no existe educación sin que aparezcan implícitos los valores, siendo esta dimensión ética una parte fundamental de la propia educación. Por su parte, González y Guzón (2018), entienden que mientras la filosofía se ocupa de los problemas citados anteriormente referidos a la definición y clasificación de los valores, la pedagogía se ocupa de implementarlos, teniendo en cuenta sus aspectos antropológicos, psicológicos y sociales. En este sentido, Gutiérrez et al. (2019) ponen de manifiesto la necesidad de prestar “especial atención” (p.85), a la relación entre la educación y los valores superando concepciones obsoletas que entendían la educación desde una perspectiva meramente instrumental y académica.

En esta misma línea, siguiendo a Cañón y Villarreal (2022) y a Pedraza y Mosquera (2024), que aluden a la preocupante pérdida de valores que se está produciendo en la población en edad escolar, resulta lógica la necesidad de fomentar y trabajar los valores personales y sociales desde una actitud intervencionista. Asimismo, la legislación educativa vigente (LOMLOE, 2020) los concibe como elementos transversales, es decir, como elementos que no se asocian específicamente a una asignatura, sino que se incide sobre ellos desde todas las áreas conjuntamente (Vázquez y Porto, 2020). De esta forma, el profesorado de la Educación Básica es el principal responsable de contribuir a la denominada educación en valores, haciendo partícipe a toda la comunidad educativa.

1.2. Valores en el Sistema Educativo

Al margen de la bibliografía científica, los valores, en general, y la educación en valores, en particular, tienen una gran presencia y relevancia dentro del Sistema Educativo Español. Este hecho se ve reflejado en las propias leyes educativas desarrolladas durante el periodo democrático del país, las cuales han otorgado una gran importancia al desarrollo de la mencionada educación en valores. Desde la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (en adelante, LODE) hasta la más reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE), todos los documentos legales en materia de educación han abordado este aspecto, otorgándole cada vez una mayor presencia en los currículos educativos.

En primer lugar, la citada LODE, en su artículo sexto, establecía el derecho y el deber del alumnado de conocer la Constitución para desarrollar una correcta formación en los valores que esta reconoce. Sin embargo, más allá del reconocimiento expuesto en este artículo, no se hacía mayor alusión a su desarrollo en este documento legal. De hecho, no fue hasta 1990, con la posterior ley, cuando, tal y como señalan Gutiérrez et al., (2019), se produjo un diseño educativo orientado a la educación en valores de forma decidida y explícita

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante, LOGSE), fue pionera al abordar los valores como un elemento transversal de la educación (Gutiérrez et al., 2019). Esta ley, en su preámbulo, exponía que la educación era la responsable de transmitir y promover un ejercicio para el desarrollo de los valores que posibilitan la vida en sociedad. A su vez, en su artículo 2, establecía como principio de la actividad educativa la “formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los estudiantes en todos los ámbitos de la vida personal, social y profesional” (p. 28930), otorgando así un papel protagonista a los valores, no solo en la formación del discente sino en la enseñanza por parte del profesorado. Finalmente, cabe destacar el objetivo “e” de la etapa de Educación Primaria, que aludía a la apreciación, por parte del alumnado, de los valores básicos que permiten la convivencia humana, siendo este un requisito “*sine qua non*” para superar la etapa.

En la misma línea, la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (en adelante, LOCE) exponía que “el logro de una educación de calidad [...] es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea” (p. 45188). Asimismo, se entendía que los valores de esfuerzo y de exigencia personal constituían el sustento del sistema educativo, entendiendo la cultura del esfuerzo como garantía de éxito en el aprendizaje. Por otro lado, en relación con los principios de calidad educativa, establecía como uno de los pilares fundamentales “la capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y la igualdad de derechos entre los sexos que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad” (p.45192).

La LOCE establecía como primer objetivo de la etapa de Educación Primaria el “conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática” (p.45195). Este objetivo se ha mantenido, con modificaciones, en las posteriores leyes educativas, como son la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE), la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE) o la LOMLOE, lo que permite entender la importancia que tiene para la etapa. De manera similar, para la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), en el artículo 22.2 de la citada LODE, se establecía como objetivo el afianzamiento “de los valores comunes de una sociedad participativa y democrática” (p. 45196), continuando así con la línea formativa de la etapa anterior.

Asimismo, en el preámbulo de la LOE, se defiende que la educación representa un medio fundamental para “desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos”. En concreto, esta ley presta una especial atención a aquellos que favorecen la libertad individual, la responsabilidad, el respeto, la igualdad o la justicia, entre otros, pues entiende que estos “constituyen la base de la vida en común” (p.10). Además, la LOE alude de forma directa a la educación en valores describiéndola, por primera vez, como un elemento transversal a todas las actividades escolares y no como un elemento independiente o propio de un área.

Sin embargo, a pesar de esta consideración, cabe destacar que la LOE incluye una asignatura específica denominada Educación en Valores Cívicos y Éticos, en la que se abordaban aspectos tales como la no violencia, el respeto a la diversidad o la igualdad entre hombres y mujeres, otorgándole un espacio específico a su trabajo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta asignatura tenía por objetivo trabajar aspectos como la formación de nuevos ciudadanos capaces de contribuir al correcto desarrollo de la vida en sociedad. Por su parte, la LOMCE mantuvo esta asignatura considerándola no obligatoria, permitiendo su elección a los padres, madres o tutores legales.

Además, esta ley, en su disposición adicional cuadragésima primera, alude de forma explícita al tratamiento de los valores, concretando en aquellos que sustentan la democracia, así como los derechos humanos. En esta disposición adicional, se exponía como consideración la resolución pacífica de conflictos desde todos los ámbitos que rodean al estudiante (familiar, personal y social), prestando especial atención a la prevención de la violencia de género. De la misma manera, la actual LOMLOE mantiene esta misma disposición adicional con una redacción distinta en la que añade aspectos como la igualdad de trato entre personas, la prevención del acoso escolar o cualquier otra manifestación violenta. Además, se hace referencia al respeto de otras culturas haciendo énfasis en el pueblo gitano, así como en otros colectivos culturales, contribuyendo a la valoración y difusión de su historia y cultura.

Esta última, la LOMLOE, atiende de forma explícita a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) establecidos en la Agenda 2030, reconociendo la necesidad de su cumplimiento desde el ámbito educativo. Entre estos objetivos, destaca el referido a la educación para el desarrollo sostenible, en el que se establece la necesidad de desarrollar los conocimientos, actitudes y, sobre todo, los valores que todas las personas necesitan para vivir una vida fructífera. Además, como sucede en las leyes que le preceden, se incluye una alusión directa a la educación no formal a través de la cual se pretende conseguir un desarrollo y promoción de los valores comunitarios. Asimismo, dentro de las funciones del profesorado, se explicita que los docentes serán responsables de generar, dentro del centro, un clima de respeto, tolerancia y libertad, fomentando los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Baena-Morales et al., 2023).

Por otro lado, tanto la legislación actual como sus predecesoras otorgan una gran importancia al desarrollo de los valores a través de los elementos curriculares que se describen. Un claro ejemplo se encuentra en los objetivos de etapa de Educación Primaria y de la ESO establecidos por la LOMLOE, con apenas diferencias con los establecidos por la modificada LOE. En ambas etapas, el primer objetivo alude a la necesidad de que el alumnado asuma y ejerza sus derechos en el respeto y tolerancia hacia los demás y, principalmente, que conozca los valores de una sociedad plural que le permita su desarrollo en la ciudadanía democrática.

De igual modo, otro elemento curricular a considerar son las competencias clave. Atendiendo a las recomendaciones del Consejo Europeo, estas se pueden definir como:

“una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes en las que: los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos; las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados; y las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones” (UE, C189/1, 2018, p. 7).

Siguiendo este documento, entre las 8 competencias clave, cabe destacar la competencia ciudadana por su relación explícita con los valores. Esta implica el conocimiento de los valores comunes europeos que quedan redactados en artículo 2 del Tratado de la Unión Europea y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, entre los que se encuentran el respeto de la dignidad humana, la libertad o la igualdad. Además, alude a la participación constructiva en la sociedad por parte de los individuos, en este caso, los estudiantes, la cual incluye el fomento de los valores citados anteriormente, así como el de paz y no violencia o el de cuidado del medioambiente.

A nivel autonómico, la legislación educativa de la Región de Murcia también hace una amplia alusión al tratamiento de los valores desde la educación. Así, tanto el Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, como el Decreto 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, amparados ambos por la LOMLOE, establecen como sexto principio pedagógico la necesidad de prestar especial

atención a la educación en valores a lo largo de la etapa, los cuales son entendidos como propios de una sociedad plural y necesarios para su preparación como miembros de una ciudadanía democrática.

Atendiendo a lo expuesto anteriormente en términos de legislación educativa, se puede observar que los valores están asociados al espíritu democrático y ciudadano. De este modo, resulta oportuno señalar que la legislación educativa es un medio fundamental, que apuesta por la inclusión de los mismos como eje del proceso educativo, siendo su mayor exponente la asignatura Valores Sociales y Cívicos. Sin embargo, a pesar de tratarse de una asignatura específica, la legislación educativa estatal y autonómica enfatizan la necesidad de abordar la educación en valores de forma transversal, es decir, desde todas las etapas educativas y desde cada una de las áreas que las conforman.

En este sentido, en la etapa de Educación Primaria, aparecen en asignaturas como Lengua Extranjera en la que el saber básico “C”, relativo a la interculturalidad, alude a la necesidad de apreciar, por parte del alumnado, “la diversidad lingüística, cultural y artística, a partir de los valores ecosociales y democráticos” (Real Decreto 157/2022, p. 24479). Por su parte, la asignatura de Matemáticas hace alusión, en su competencia específica octava, al tratamiento de valores como el respeto, la igualdad o la paz, con el fin de desarrollar destrezas que permita construir una identidad positiva, así como afianzar relaciones personales saludables.

En el caso de la ESO, el tratamiento de valores desde las distintas áreas también se produce de forma similar. Por ejemplo, en la tercera competencia específica de la asignatura Economía y Emprendimiento, los valores personales y sociales se entienden como medios para dar respuesta a los desafíos actuales, entre los que se destaca la consideración de la perspectiva de género en el proceso de elaboración de cualquier proyecto (Decreto 235/2022). Por su parte, la materia Geografía e Historia, en su saber básico denominado “compromiso cívico local y global”, establece como requisito fundamental para la formación integral del discente, el desarrollo de valores personales y sociales como el respeto por el entorno, la solidaridad o la igualdad de género.

Sin embargo, en ambas etapas, el área que mayor alusión hace al tratamiento de valores es la propia asignatura denominada Educación en Valores Cívicos y Éticos. Para ambas etapas, los referentes legales entienden la educación en valores como un elemento fundamental para la formación integral, así como para participar y ejercer de forma

responsable la ciudadanía democrática (Decreto 235/2022; Real Decreto 157/2022). Además, ambos documentos entienden que esta asignatura se organiza en torno a cuatro ámbitos competenciales: el primero, referido al autoconocimiento y la autonomía moral; el segundo, relativo a la convivencia, así como a los valores que la rigen; el tercero, relacionado con la sostenibilidad del entorno; y, finalmente, un cuarto ámbito de carácter más transversal enfocado al tratamiento de las emociones.

No obstante, esta preocupación por la mayor inclusión de los valores en los referentes legales a lo largo de los últimos años parece no ser suficiente. A pesar de que han pasado de tener una escasa consideración a convertirse en un elemento transversal y específico de las distintas áreas académicas, en la bibliografía se observa una preocupación alarmante en relación con la pérdida o ausencia de valores en la población en edad escolar (Flores y Zamora, 2009; Núñez et al., 2019). En este sentido, Castejón y Gaviria (2013) afirman que esta pérdida viene motivada por los continuos cambios que se producen en la sociedad actual y que provocan que, hoy en día, no se transmitan de igual modo aquellos que no mucho tiempo atrás eran básicos para una sociedad democrática y plural.

A su vez, la pérdida de valores es señalada como causante de otros problemas sociales que cada vez tienen más protagonismo, como son el acoso, el fracaso escolar o el consumo de estupefacientes en la población infantil y adolescente (Sánchez-Alcaraz et al., 2016). Por su parte, Navarrete et al. (2019) aluden al suicidio como otro problema social observado en esta población, probablemente motivado por hechos como la inconsistencia de las normas, la ruptura entre el individuo y la sociedad o la propia pérdida de valores.

Sáez de Ocáriz (2011) entiende que estos problemas surgen como consecuencia de las relaciones sociales que establecen los niños y jóvenes, siendo el centro educativo el lugar principal donde se desarrollan. No obstante, a pesar de su alta capacidad de influencia de la escuela en la formación en valores, investigadores como Flores y Zamora (2009) o Sáez de Ocáriz (2011) indican que esta no es la única responsable de su desarrollo. Para estos, los valores y la educación en valores están marcados por el entorno del alumnado, en el que tienen una gran influencia los padres, las amistades o los medios de comunicación, así como los agentes que conforman la comunidad educativa.

De este modo, la escuela no es un medio exclusivo para la transmisión de valores, aunque sí se configura como una herramienta fundamental para su desarrollo (Görgut y Tutkun, 2018). De hecho, es un espacio idóneo para abordar estas problemáticas por razones diversas como son el tiempo que emplean los estudiantes en los centros educativos, la capacidad de educar en valores o las enseñanzas que se pretenden desarrollar a través de toda institución educativa (Barba, 2005). Por lo tanto, el centro educativo no puede considerarse como un mero espacio de aprendizaje de contenidos curriculares, sino que debe entenderse como un punto de encuentro donde las relaciones generadas representan una imagen del contexto en la que se vive (Barba, 2005; Sáez de Ocáriz, 2011; Sánchez-Alcaraz et al, 2016).

Así las cosas, parece obvia la necesidad de abordar estos elementos desde cualquier área como muestra la legislación educativa actual, aunque para algunos expertos existen asignaturas o materias más favorables para el trabajo de la educación en valores. En el caso de Contreras (2004), Lavega (2018) o Sánchez-Alcaraz et al. (2016), además de la asignatura específica Educación en Valores Éticos y Cívicos, entienden que la Educación Física es una de las materias más propicias, gracias a las características peculiares que la diferencian de otras, como son el espacio abierto en el que se celebran las sesiones, las relaciones que se propician o el carácter lúdico de la asignatura.

1.3. Valores en Educación Física

Siguiendo a Flores y Zamora (2009), la Educación Física es considerada como un espacio óptimo para el desarrollo de aprendizajes, pensamientos y valores que sobrepasan la dimensión física. El propio Decreto 235/2022 cataloga la Educación Física no solo como un espacio para el desarrollo de la motricidad sino también como “un entorno propicio para el desarrollo de valores personales y sociales” (p. 42688). Del mismo modo, el citado Decreto, en la introducción del área de Educación Física, entiende que esta asignatura contribuye a la formación integral, y no solo a su ámbito físico-motriz, utilizando como recurso principal el movimiento, puesto que este “constituye un elemento esencial e indisoluble del propio aprendizaje” (p. 42687).

Por lo tanto, es tarea del docente superar los enfoques tradicionales de la Educación Física que limitaban su enseñanza a las capacidades físico-motrices a través del entrenamiento, orientándola hacia una perspectiva global e integradora que atienda a todas las dimensiones del ser humano (Castejón y Gaviria, 2013). En definitiva, se puede afirmar que la Educación Física ha trascendido de una orientación cisgénera, heterosexual y restringida a cuerpos físicamente capacitados cuyo objetivo era la formación de atletas y deportistas, hacia otros propósitos más acordes con los retos del siglo XXI, como es la educación de todos y para todos por la que se atiende a la diversidad cultural del alumnado (Decreto 253/2022; Lavega, 2018; Lynch et al., 2020).

Ante esta concepción inclusiva de la Educación Física, destaca la importancia que asume la educación en valores para poder responder adecuadamente a la realidad del aula donde conviven diferentes razas, etnias y culturas, las cuales presentan diferentes escalas de valores (Rosa y Santamaría, 2020). Análogamente, atienden a la necesidad de trabajar los considerados comunes, entre los que destacan el respeto, el diálogo o la tolerancia, para establecer así una clara línea educativa que se fundamente en el desarrollo y mejora de la convivencia tanto dentro como fuera del centro educativo. De este modo, la Educación Física se configura como una plataforma social idónea que genera relaciones personales únicas entre sus participantes, posibilitando la transmisión de valores personales y sociales, así como actitudes de resiliencia, integridad y compromiso (Koh et al., 2017).

Sin embargo, no se debe olvidar que, como indica el Decreto 253/2022, la Educación Física es la única materia que utiliza el movimiento como elemento básico del

proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, se determina como una materia singular que aborda la dimensión física como elemento indisoluble del aprendizaje. Siguiendo a Casey and Goodyear (2015), cabe entender que la Educación Física trata de abordar la totalidad del ser humano, atendiendo a todas las dimensiones que lo conforman: social, cognitiva, afectiva y física, siendo esta última la dimensión principal de la Educación Física y, al mismo tiempo, la menos considerada por otras áreas.

Por su parte, Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016) defienden que esta peculiaridad que caracteriza al área de Educación Física, por la cual el movimiento representa un pilar fundamental de la misma, no es el único condicionante que la convierte en una herramienta idónea para la formación integral del alumnado. Así pues, el hecho de que las sesiones se realicen, en mayor medida, en espacios abiertos con ausencia de restricciones materiales posibilita un desarrollo totalmente distinto al de otras materias en las que el discente se encuentra sentado o con limitadas opciones de desplazamiento (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016). Por lo tanto, la Educación Física permite generar distintas experiencias y agrupamientos, a través de situaciones psicomotrices y sociomotrices configuradas en sistemas de oposición, cooperación y cooperación-oposición (Lavega, 2018, Sánchez-Alcaraz, 2013).

Todo ello permite a la Educación Física situar al alumnado ante distintas formas de relación con el resto de los participantes, asumiendo diferentes roles que podrán extrapolarse a otros contextos. De hecho, actualmente existe un creciente interés por analizar las posibilidades que tiene sobre la transferencia de sus aprendizajes específicos sobre otros contextos de la vida cotidiana (Andrey y Puerto, 2023; Haerens et al., 2011; Opstoel et al., 2020). De este modo, Opstoel et al. (2020) enfatizan las posibilidades que la asignatura tiene en la formación y conversión de los escolares en ciudadanos socialmente responsables, siendo el desarrollo de los valores uno de los objetivos primordiales de la actual Educación Física (Freire et al., 2018).

En la misma línea, Ramírez et al. (2017) profundizan aún más en este objetivo, explicando la predisposición que tiene la Educación Física sobre el desarrollo de valores tales como la responsabilidad, la persistencia, el trabajo en equipo o la honestidad, siempre y cuando los agentes implicados en la comunidad educativa actúen de forma coordinada y siguiendo una misma línea de actuación. Del mismo modo, Rosa y Santamaría (2020), indican que, para un correcto desarrollo de la educación en valores,

tanto la escuela como las familias deben abogar por la transmisión de competencias y aprendizajes que permitan aprender a vivir, a convivir y a participar en la sociedad en la que se encuentra. Sin embargo, es fundamental entender la dificultad que comportan estos aprendizajes, así como el tiempo que requieren para su afianzamiento, siendo necesario programar, planificar y diseñar un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje, con objetivos y métodos tangibles y concretos (Rosa y Santamaría, 2020).

En este sentido, siguiendo a Gómez-Mármol et al. (2014), esta línea de actuación educativa debe estar marcada por una metodología específica y orientada al fomento y desarrollo de valores, como sucede en el Programa Delfos, *Sports for Peace* o en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (González-Carcelén y Gómez-Mármol, 2019). Estos modelos atienden a una serie de características y pautas generales, como es la fundamentación de sus metodologías en la multidimensionalidad de las habilidades, la utilización del poder de la Educación Física como medio de transmisión de habilidades sociales o su orientación específica hacia los objetivos que esta plantea, sin atender a conceptos tangentes como pueden ser los deportes (Cepero et al., 2010).

Sin embargo, Freire et al. (2018) destacan la excesiva orientación que se hace desde la literatura científica al tratamiento de los valores y su enseñanza desde programas específicos, obviando así las características favorables que la propia asignatura tiene en esencia, las cuales se han comentado previamente (Lavega, 2018; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016; Sánchez-Alcaraz et al., 2016). En este sentido, Görgüt y Tutkun (2018) indican que es fundamental que los docentes de Educación Física maximicen estas condiciones que permiten formar al individuo como un todo, favoreciendo su desarrollo activo a nivel psicológico, físico y social.

Así pues, uno de los contenidos que presenta grandes posibilidades de actuación para fomentar los valores personales y sociales es el deporte, enfocado desde el punto de vista educativo. De hecho, el deporte ha motivado a numerosos investigadores a diseñar programas de actuación, modelos de enseñanza y recursos educativos que utilizan el deporte como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gaviria y Castejón, 2016; Hellison, 2011; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016; Siedentop et al., 2004). Asimismo, atendiendo a la legislación educativa vigente, el deporte se aborda como un contenido del área de Educación Física, entendiéndolo desde una doble perspectiva: como

una manifestación cultural y como un medio de desarrollo de la motricidad a través de la iniciación deportiva (Decreto 209/2022; Decreto 235/2022).

En base a lo expuesto anteriormente, resulta innegable el valor que representan los deportes en el desarrollo de la educación en valores dentro del área de Educación Física (Flores y Zamora, 2009; Koh et al., 2017; Monjas et al., 2015; Pill y Hastie, 2016; Sánchez-Alcaraz, 2013; Sánchez-Alcaraz et al., 2016). Su orientación e intención educativa no se ciñe a aspectos físicos, sino que atiende a todas las dimensiones que conforman el ser humano, donde los valores ocupan un lugar privilegiado (Freire et al., 2018).

1.4. Valores y deporte

En la actualidad, según Chiva-Bartoll (2019) y Kelmendi et al. (2024), es innegable la influencia e impacto que tiene el deporte en la sociedad, bien sea entendido como una actividad física para su práctica o como objeto de entretenimiento de masas. Asimismo, el deporte tiene una gran presencia y relación con otras instituciones de la sociedad como son la economía, la política o la propia educación, siendo evidente el impacto que este tiene sobre la población en general y sobre los niños y adolescentes en particular (Ghasemi et al., 2021). Sin embargo, esta presencia en la sociedad no ha surgido en estos últimos años, sino que viene evolucionando desde su aparición en la Prehistoria, cuando el deporte y la actividad física eran recursos para la mejora de las habilidades orientadas a la supervivencia, como la caza o la pesca (López, 2000), hasta la actualidad en la que el deporte ha llegado a convertirse en un modelo de negocio (Besnier et al., 2019; Moya et al., 2024).

En este sentido, dentro de este proceso de evolución destacan los grandes cambios que se produjeron durante el periodo preindustrial en Inglaterra durante el siglo XIX (Butcher y Schneider, 1996; Renson, 2008; Renson y Ferrara, 2019). En ese contexto, el deporte era una actividad física que se caracterizaba por su baja regulación normativa, así como por el componente violento en los enfrentamientos que surgían entre los pueblos vecinos (Chiva-Bartoll, 2019; Renson y Ferrara, 2019). Desde esta concepción del deporte, este se ha ido transformando en una práctica reglada, sistematizada y perfectamente organizada para la medida y registro de diferentes parámetros que determinan el éxito o fracaso de sus participantes (Chiva-Bartoll, 2019). De este modo, el componente reglamentario se ha configurado como elemento diferenciador entre el deporte practicado históricamente y el deporte moderno, el cual ha otorgado a los deportes una mayor ordenación y racionalidad en su práctica (Renson y Ferrara, 2019).

De este proceso de reglamentación surge el concepto de “fair play”, considerado como un elemento esencial del deporte moderno sin el cual este no podría entenderse (Cecchini et al., 2007; Renson y Ferrara, 2019). Esta noción de juego limpio se ha ido definiendo desde las primeras concepciones, cuando en la Edad Media se asociaba a los conflictos bélicos que debían desarrollarse de forma justa, hasta la actualidad, en que el deporte queda supeditado a un reglamento comportamental fundamentado en la justicia (Bronikowska et al., 2019). Gómez-Mármol y Sánchez-Pato (2014) remarcan que esta conceptualización ha sido compleja, destacando que han sido numerosos autores los que

han tratado de definirla atendiendo a otros conceptos como el altruismo, respeto al juego o el juego limpio.

Abad (2010) no solo aporta una definición por la cual considera la deportividad como un actitud que debe presentar toda persona implicada en una actividad deportiva, sino que ofrece cinco dimensiones que la configuran: la justicia, por la que se rechaza el incumplimiento del reglamento; la igualdad; que hace referencia a aquellas conductas que sin incumplir el reglamento van en contra del propio juego; las buenas formas, que hacen alusión a la adecuada actitud del deportista; la voluntad de ganar, por la que se define el enfoque agonista del deporte; y el equilibrio, que atiende a la relación compensada de las dimensiones anteriores, especialmente, la que se establece entre la voluntad de ganar y las demás. En base a lo anterior, Abad (2010) manifiesta que la deportividad debe fundamentarse en todas y cada una de estas dimensiones, entiendo que todas deben desarrollarse de forma proporcional y armoniosa.

Previamente, Vallerand & Losier (1994), en su proceso de estudio de la deportividad, también definieron cinco categorías que permitían codificar las respuestas que hacían a sus participantes en sus numerosos estudios: compromiso con la práctica, referido al esfuerzo del participante; convenciones sociales, en las que se incluía acciones de respeto al rival; respeto a las reglas y árbitros, por la que se entiende que la actitud del deportista debe ir a favor del reglamento y aceptar las decisiones arbitrales aun si estos se equivocan; respeto y preocupación por el oponente, favoreciendo la disputa del partido ante posibles contingencias o no sacando ventaja ante una situación de infortunio del rival; y perspectiva negativa, por la que se atiende al rechazo a las conductas que no responden a la deportividad.

Atendiendo a estos antecedentes, cabe señalar que este término presenta distintas definiciones que abarcan aspectos comunes como el respeto hacia los elementos que lo determinan (compañeros, rivales, reglas, etc.), la participación inclusiva o la utilización del propio deporte para la transmisión de valores positivos, como la honestidad y la justicia (Butcher y Schneider, 1996; Cecchini et al, 2007). No obstante, el deporte no siempre transmite estos valores positivos ni se desarrolla atendiendo a los parámetros del “fair play”, pues según la forma en la que este se practique, se juegue o se enseñe, su efecto puede ser contraproducente en el proceso de transmisión de valores (Butcher y Schneider, 1996; Wright y Burton, 2008).

La actual concepción del “fair play” en el deporte tiene como precursor al Barón Pierre de Coubertain, quien incluyó el concepto de juego limpio en el ideario de los Juegos Olímpicos Modernos, los cuales son considerados como la máxima expresión del deporte (Cecchini et al, 2007; Zagalaz et al., 2014). En este ideario, la práctica deportiva se entiende como un derecho universal para todas las personas, como un elemento solidario que propicia programas de actuación social, así como una práctica sostenible a nivel económico, social y medioambiental (Montañés et al., 2021). A su vez, se expone que los Juegos Olímpicos establecen una relación entre el deporte, la cultura y la educación, siendo precisamente el “fair play” el sustento de la enseñanza deportiva en el contexto educativo (Wright y Burton, 2008).

En el ideario de los Juegos Olímpicos Modernos, se determina que el deporte debe ser un elemento social, no discriminatorio y, por tanto, inclusivo, siendo estas algunas de las características que definen el concepto de deporte educativo. A este respecto, para utilizar adecuadamente el deporte en el ámbito educativo resulta fundamental diferenciar el deporte competitivo del educativo, como destaca Contreras (2004). Del mismo modo, define el deporte educativo como aquel que suprime los elementos que suponen un exceso de competitividad, reduciendo así los parámetros de selectividad que caracteriza al deporte competitivo y que, por tanto, queda alejado de los objetivos de la Educación Física.

De este modo, la práctica deportiva en la edad escolar no solo debe limitarse al desarrollo de habilidades específicas de las distintas disciplinas, sino que su trabajo debe maximizar las posibilidades que este presenta en relación con los beneficios que puede aportar a nivel social, mental o socioafectivo (Ortega et al. 2019), llegando a ser considerado como una herramienta potente en el desarrollo del carácter, la moralidad y los valores (Cecchini et al. 2007). Por lo tanto, el deporte educativo se orienta al desarrollo de los valores asociados al concepto de “fair play”, siendo el docente el primer responsable de su transmisión, pues su papel ejerce una gran influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bermejo et al., 2018).

Por su parte, el deporte de masas se ha alejado de estos propósitos, cobrando un sentido que, en ocasiones, tergiversa el concepto de “fair play” imponiéndose otros valores contrarios a este como como la violencia, movida por el exaltado fanatismo de los aficionados o la competitividad trasladada a las categorías de formación, donde la

victoria o la derrota se anteponen a cualquier otra actitud de juego limpio (Arias et al., 2011; Gómez-Mármol et al., 2015). En consecuencia, los docentes de Educación Física deben evitar la reproducción de modelos deportivos resultadistas y competitivos con los que no se pueden alcanzar los objetivos propuestos en el área (Iturbide-Luquin y Elosua-Oliden, 2017). Igualmente, es tarea de estos profesores adaptar la enseñanza del deporte a las características psicoevolutivas del alumnado y estableciendo objetivos, utilizando métodos de enseñanza y aportando “feedback” claramente diferenciados a los aplicados en edad adulta (Arias et al, 2011; Contreras, 2004; Iturbide-Luquin y Elosua-Oliden, 2017).

Para ello, es fundamental generar un clima óptimo de enseñanza, en el que el deporte quede orientado al desarrollo de valores, pues a pesar de ser un recurso idóneo para su transmisión, es importante entender que este, por sí mismo, no favorece la educación en valores sin un planteamiento adecuado y específico (Bermejo et al. 2018; González-Carcelén y Gómez-Mármol, 2019). Según lo expuesto, estos planteamientos deben tener entre sus objetivos principales el desarrollo de esos valores y actitudes que están presentes en los deportes, como son el respeto, el esfuerzo, la superación o la ayuda a los demás (Flores y Zamora, 2009; Sánchez-Alcaraz, 2013; Sánchez-Alcaraz et al., 2016; Wright y Burton, 2008).

En contraposición a estos argumentos, históricamente, la Educación Física se ha orientado a la enseñanza de deportes de masas, entre los que destaca el fútbol, el cual presenta los mayores niveles de violencia en el deporte (Caldevilla y Zapatero, 2022; Laureda, 2012). Siguiendo los resultados obtenidos por la Comisión estatal contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte (2020), y publicados por el Consejo Superior de Deportes (en adelante, CSD), los mayores índices de violencia que se producen en los espectáculos deportivos de España, hasta la irrupción de la pandemia provocada por el COVID-19, se han registrado en esta modalidad deportiva que asume más de un 90% de los episodios con violencia en el deporte (CSD, 2017, 2018, 2019, 2020). Sin embargo, otros deportes como el rugby, que registran menos del 1% de estos episodios con violencia, apenas tienen hueco en las programaciones didácticas de Educación Física, llegando a percibirse, precisamente, como un deporte violento y agresivo (Laureda, 2012; Ortí et al., 2018).

Ante esta situación, los deportes minoritarios y, especialmente, los alternativos han adquirido una mayor presencia en los currículos educativos, así como en las programaciones didácticas. (González et al., 2022). Estos, gracias a su carácter inclusivo y a su capacidad para el fomento de valores como la no violencia, la inclusión o el respeto, se han convertido en medios idóneos para aplicar en Educación Física y abordar la educación en valores desde el propio deporte, aprovechando los beneficios que este presenta y limitando aquellos alejados de los objetivos educativos que propone la Educación Física (González et al., 2022; Luna et al., 2019; Requena, 2008).

1.4.1. Deportes alternativos

Como se ha indicado anteriormente, los deportes alternativos surgen como opción de práctica deportiva distinta a los deportes de masas y convencionales (González et al, 2022; Melo et al., 2020; Rinehart, 2000; Sangiao, 2021), remontándose sus primeras apariciones en la literatura científica a la segunda mitad del siglo XX. En España, su mayor apogeo se produjo en los inicios del siglo XXI, motivado por la celebración de los seminarios denominados “Deportes alternativos para el año 2000”, que surgieron como consecuencia a los continuos cambios experimentados por la Educación Física (González et al., 2022; Jiménez, 2010).

En la literatura científica, Nancy Midol (1993) fue una de las principales precursoras de estos deportes (Crocket et al., 2022; Griggs, 2012; Griggs y Fleet, 2021; Melo et al, 2020; Sangiao, 2021), atribuyéndoles el adjetivo inglés “whiz” como referencia a la fluidez, la libertad, el entretenimiento o la emoción que se deriva de su práctica. Además de estas consideraciones, se han aportado otras definiciones como la de Caldevilla y Zapatero (2022), quienes exponen que “en suma, los deportes alternativos se podrían definir como aquellos que buscan la cooperación frente a la competición, presentan un carácter lúdico y se adaptan a las características del alumnado” (p.1005). Por otro lado, Arráez-Martínez (1995) los define como actividades físicas cuyas metodologías, recursos y estrategias distan de los parámetros convencionales y tradicionales del deporte, y cuyo objetivo es la recreación, utilizando como medio y no como fin, la competición. De forma similar, Rinehart (2000) entiende los deportes alternativos como una categoría clasificatoria que acoge aquellas actividades físicas susceptibles de ser entendidas como una opción distinta a los deportes tradicionales, así como a los valores que estos representan.

Atendiendo a estas definiciones y como indican Cohen et al. (2018), el concepto de deporte alternativo difiere del de deporte tradicional, aunque esta diferenciación es subjetiva, pues dependerá del contexto en el que se practiquen. Por consiguiente, las definiciones que se han aportado para conceptualizarlos, en ocasiones, han generado mayor confusión que aclaraciones, llegando a utilizarse términos de forma indistinta o contradictoria (Sangiao, 2021). En este sentido, se afirma que la bibliografía no aclara de forma definitiva qué son los deportes alternativos, confundiéndose con otros como los deportes extremos, deporte de riesgo, deporte aventura o con algunos términos anglosajones como “lifestyle sports”, “grassroot sports” o “whiz sports” (Cohen et al.,

2018; Sangiao, 2021), resultando oportuno atender a las características que estos deportes presentan para acotar su conceptualización.

González et al. (2022), Sangiao (2021), Fierro et al. (2016) y Requena (2008), en sus intentos por definir los deportes alternativos, atienden a una serie de características comunes que aparecen en las definiciones aportadas, entre las que destacan:

- Participación de sus practicantes por encima del resultado competitivo.
- Utilización de material novedoso o distinto al que acostumbran a utilizar los deportes tradicionales o convencionales.
- Modificación reglamentaria para reducir las exigencias físicas, otorgándoles así un carácter inclusivo.
- Uso de la competición como medio y no como fin.

Entre estas características, cabe señalar una por encima de todas, por el interés que representa para esta tesis doctoral: el deporte alternativo como medio para el fomento de valores. Al mismo tiempo, se señala como elemento común la capacidad que estos deportes presentan a la hora de transmitir valores, bien sean personales o sociales. Siguiendo a González et al. (2022), el principal valor que se transmite desde estos deportes es la inclusión y, en consecuencia, el respeto a la diversidad, ya que estos deportes tratan de ofrecer un enfoque inclusivo, adaptándose a las posibilidades de sus participantes. De hecho, como indica Jiménez (2010), estos, desde su origen, tienen como objetivo el desarrollo del “Deporte para Todos” abordado por la UNESCO, el cual trata de exponer la necesidad de ofrecer el deporte como un derecho universal y no como una actividad restringida a aquellos más aptos.

Por su parte, Pérez-Brunicardi (2011) expone que los deportes alternativos, además de dicha orientación inclusiva, fomentan el desarrollo de valores y habilidades sociales como el trabajo en equipo, la implicación o el respeto. De igual modo, Hernández-Beltrán et al. (2020) catalogan estos deportes como medios idóneos para la resolución autónoma de los conflictos propios de las situaciones competitivas y deportivas dada su disposición para el fomento del espíritu de paz y no violencia propios del “fair play”. Además, destaca la utilización de material novedoso, el cual reduce la desigualdad de condiciones aptitudinales, fomentándose actitudes y valores de tolerancia, solidaridad y esfuerzo, primando la participación y la diversión por encima del éxito o victoria (Fierro et al, 2016; Hernández-Beltrán et al., 2021).

Atendiendo a estas características, Fierro et al. (2016) determinan que estos deportes representan un beneficio educativo en la formación del discente gracias a las características mencionadas, aludiendo específicamente a la última de ellas, referida a la utilización de material novedoso, la cual influye positivamente sobre la motivación del alumnado, generando actitudes positivas para el aprendizaje. De igual modo, Méndez-Giménez et al. (2015) y Caldevilla y Zapatero (2022) aseguran que la aplicación de estos deportes en la Educación Básica no sólo va a favorecer el desarrollo de la motivación, sino también a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (en adelante, NPB) del alumnado como son la autonomía, la competencia y la relación.

2. Teoría de la Autodeterminación

Numerosos estudios avalan la teoría de que todo humano presenta tendencias naturales e innatas que motivan su desarrollo como seres individuales y distintos del resto, definiéndose como individuos proactivos tanto en su desarrollo psicológico como en su concepción como personas (Balaguer et al., 2008; Moreno y Martínez, 2006; Ryan, 2009; Ryan et al., 1997; Ryan y Deci, 2000, 2002; Sánchez-Oliva et al., 2013). Dicha teoría, conocida como la Teoría de la Autodeterminación (en adelante, TAD), se fundamenta en la relevancia de los medios de los que dispone el ser humano para el desarrollo y regulación de su personalidad y carácter (Ryan et al., 1997; Ryan y Deci, 2000, 2002).

Esta teoría tiene como objeto de estudio el análisis del carácter volitivo y de motivación de los actos que cada uno lleva a cabo para su desarrollo personal y autodeterminación, atendiendo para ello a los distintos parámetros que influyen en sus decisiones (Balaguer et al., 2008; Moreno y Martínez, 2006; Sánchez-Oliva et al., 2013;). Entre estos parámetros, la TAD se centra en tres aspectos fundamentalmente: la motivación humana, el desarrollo de la personalidad y el bienestar personal, estrechamente relacionados entre sí (Ryan, 2009). No obstante, estos tres elementos no evolucionan ni operan de la misma manera para todos los individuos puesto que para su correcto desarrollo son necesarios adecuados apoyos procedentes del contexto en el que viven (Deci y Ryan, 2002).

Ryan y Deci (2000) destacan el contexto social como un factor influyente que puede provocar un deterioro en la voluntad y motivación de los individuos para lograr ese desarrollo personal y autodeterminación. Esto se refleja en los estilos de vida que llevan a los adultos a ansiar la llegada del fin de semana como vía de escape a sus trabajos o la rutina de los niños y adolescente que se sientan durante horas frente a la televisión o que se encuentran impasibles y ausentes en sus aulas durante el tiempo lectivo (Ryan y Deci, 2000). Asimismo, añaden que desde finales del siglo XX se aprecia un aumento significativo de la desmotivación que lleva al ser humano a ver mermadas sus posibilidades de expresar preferencias, tomar decisiones o, incluso, de desarrollar su autonomía siendo estas algunas manifestaciones de la propia autodeterminación como seres humanos. Por lo tanto, para Ryan y Deci (2000) y Ryan (2009), resulta totalmente necesario el análisis de la autodeterminación, a través de las mencionadas manifestaciones de esta, de forma rigurosa y sistemática, a partir de la denominada TAD.

Esta teoría define la autodeterminación como un proceso intencional y continuo de desarrollo personal que aparece desde edades tempranas (Salazar-Ayala y Gastélum, 2020). Análogamente, entiende que el ser humano es un “organismo activo con tendencias hacia el crecimiento, a dominar los ambientes y a integrar las nuevas experiencias de un coherente sentido del sí-mismo” (Stover et al., 2017, p.107), configurándolo como una estructura interna unificada que se desarrolla a partir de las propias experiencias, necesidades, emociones y fuerzas externas que determinan su identidad (Deci y Flase, 1996; Stover et al., 2017). Además, la TAD asume que el desarrollo del individuo produce resultados dispares que van desde la completa constitución del sí-mismo, relativa a una imagen integrada y activa del yo, hasta la formación fragmentada y pasiva del mismo (Ryan y Deci, 2002).

Esta contextualización y conceptualización determinada por esta macro-teoría surgen de investigaciones previas que trataron de explicar los distintos fenómenos y factores que influyen sobre la motivación humana y el adecuado autodesarrollo individual (Ryan, 2009). Del mismo modo, Ryan y Deci (2017) señalan que se originaron seis micro-teorías a partir del análisis de estos fenómenos y factores (Figura 1).

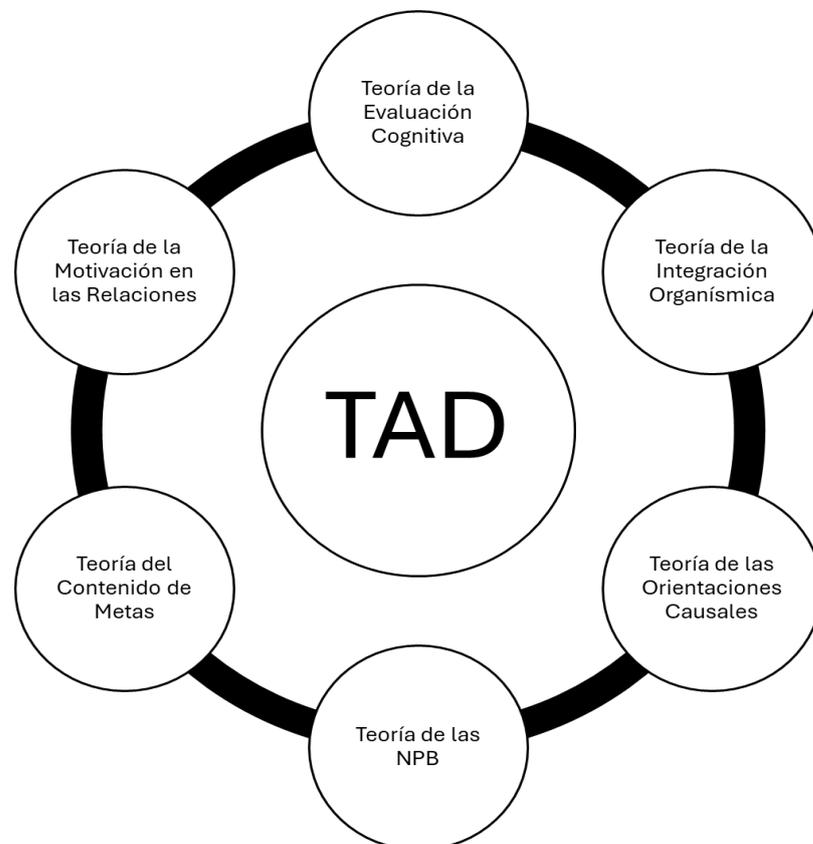


Figura 1. Microteorías de la TAD.
Fuente: elaboración propia.

Bajo estas consideraciones, el marco conceptual de la TAD queda organizado de la siguiente manera:

1. Teoría de la Evaluación Cognitiva: tiene por objeto analizar la influencia del contexto sobre el individuo en términos de motivación intrínseca, así como definir los factores o elementos que inciden sobre ella. Esta motivación es entendida como una expresión de la necesidad de aprender, la cual es innata al ser humano y que, por tanto, es autodeterminada puesto que responde al sí-mismo (Stover et al., 2017).
2. Teoría de la Integración Organísmica: su objetivo es determinar las manifestaciones de la motivación extrínseca, estudiando la influencia que tienen los elementos contextuales sobre el proceso de internalización y de socialización por el cual se configura el sí-mismo (Moreno y Martínez, 2006).
3. Teoría de las Orientaciones Causales: atiende a las diferencias en la forma que tienen las personas de afrontar los estímulos del entorno, distinguiéndose tres orientaciones: autónoma, controlada o impersonal. Ryan (2009) entiende que todos los seres humanos poseen las tres, aunque una predomina sobre el resto, pudiendo atender a los estímulos y eventos del entorno como informativos, controladores o desmotivantes (Stover et al., 2017).
4. Teoría de las NPB: trata de definir dichas necesidades, consideradas innatas y comunes a todos los seres humanos, como son la autonomía, la competencia y la relación con los demás (Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2002).
5. Teoría del Contenido de Metas: esta teoría establece una diferencia entre las metas de contenido extrínsecas (fama, éxito financiero y apariencia física) e intrínsecas (crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad) (Ryan, 2009; Stover et al, 2017). De estos dos tipos de metas, se entiende que solo las intrínsecas contribuirán al desarrollo de las NPB y, por tanto, al bienestar, mientras que las extrínsecas no favorecerán su consecución, incluso teniendo éxito en su desarrollo.
6. Teoría de la Motivación en las Relaciones: a partir de esta micro-teoría, se expone que el ser humano entiende las relaciones sociales como una necesidad, por lo que trata de establecer relaciones cercanas con sus iguales generando una sensación personal satisfactoria (Ryan y Deci, 2017).

2.1. Necesidades psicológicas básicas

Según lo expuesto anteriormente, cabe señalar que la TAD tiene como objeto de estudio las tendencias innatas y necesidades psicológicas inherentes del individuo que son esenciales para el desarrollo y bienestar personal, así como para su crecimiento psicológico (Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2000). Estas quedan definidas en la cuarta de las micro-teorías, la cual fundamenta su estudio en tres NPB (Cuevas et al., 2015; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017; Méndez-Giménez et al., 2013a; Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2000, 2002; Sánchez-Oliva et al, 2013):

- Competencia: definida como la capacidad o eficacia que tiene o que percibe un individuo para el desempeño, más o menos exitoso, de una tarea.
- Autonomía: referida a la regulación que tiene un individuo sobre sus comportamientos, manifestándose en la capacidad de dirigir y controlar sus actos.
- Relación: hace referencia a la unión y sentimiento de pertenencia que se produce entre una persona y un grupo social determinado, así como a la forma de relacionarse de forma segura con aquellos que le rodean.

Atendiendo a estos conceptos, Ryan y Deci (2002) afirman que la TAD considera que el ser humano, para un correcto desarrollo de la autodeterminación, precisa de una correcta interrelación de sus psiques y de una adecuada interacción con los demás, en relación tanto con la autonomía del individuo (relativa a su autorregulación holística), como a la homonomía (referente a la integración social) (Alonso, 1983; Ryan y Deci, 2002, 2017). Por tanto, se considera que, si las tres NPB están satisfechas, el individuo experimentará un desarrollo saludable, más vitalidad, bienestar personal y mayor confianza en sí mismo. Sin embargo, si estas se frustran, el efecto será el contrario, produciéndose un decrecimiento de la autoestima, automotivación y malestar (Deci y Ryan, 2000; Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2002; Sánchez-Oliva et al., 2013).

La satisfacción de las NPB provoca en el individuo un desarrollo cognitivo funcional en distintos ámbitos de la vida, como la familia, la religión, la educación o el trabajo, lo que permite al individuo actuar no solo de forma libre sino también autónoma y segura (Burgueño et al., 2022; Costa et al., 2019; Grouzet, 2013; Liga et al. 2018). En este sentido, Liga et al. (2018) consideran el desarrollo satisfactorio de las mencionadas necesidades, un factor fundamental en la vida de todo ser humano, pues una frustración

en alguna o todas ellas puede derivar en debilidad física y mental, falta de motivación para alcanzar sus metas o en enfermedades relacionadas con el sueño, la alimentación, el estrés o la depresión (Campbell et al., 2015).

Los referentes de autoridad de cada sujeto ocupan un lugar protagonista en la satisfacción o frustración de las mencionadas NPB, de tal forma que, si estos presentan una actitud impositiva y de control, se producirá una frustración en el individuo por la incapacidad de desarrollar sus necesidades, mientras que, si la postura adoptada ofrece libertad y confianza, las tres NPB se verán favorecidas en su desarrollo (Balaguer et al., 2008). Entre otros, Guay (2022) y Costa et al. (2019) aluden a la influencia significativa de los padres sobre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas, para los que indican que un control autoritario será perjudicial para la satisfacción de estas, siendo la alternativa adoptar una actitud de apoyo a la autonomía de sus hijos.

Por su parte, Guay (2022) defiende que los docentes representan otra figura de autoridad fundamental que influye sobre los niños desde el centro educativo, ya que sus metodologías aplicadas pueden ejercer una influencia significativa sobre el desarrollo de estas necesidades, así como de su motivación hacia su autodeterminación y desarrollo personal. En este sentido, son numerosos los estudios que relacionan los diferentes estilos de enseñanza con la potenciación de la motivación, mostrándose más productivos aquellos que apoyan la motivación autónoma que aquellos de carácter más autoritario y directivo (Guay, 2022).

Atendiendo a cada una de las NPB individualmente, un desarrollo satisfactorio de la autonomía produce en el individuo un sentido de volitividad y libertad en sus actos, los cuales concuerdan con sus valores, creencias y pensamiento (Costa et al., 2019; Grouzet, 2013) generando así una autoaprobación de sus decisiones (Burgueño et al., 2022). Asimismo, Grouzet (2013) considera la autonomía como una necesidad especialmente particular ya que la relación y competencia se ven mejoradas cuando el individuo desarrolla su autonomía. Si esta se frustra, el individuo experimenta una sensación de presión, control y coacción, desencadenándose actos no deseados o no satisfactorios (Costa et al., 2019; van der Kaap-Deeder et al., 2021).

Por su parte, la competencia, desarrollada de forma satisfactoria, permite que toda persona se sienta capaz, habilidosa y efectiva en el desempeño de la tarea emprendida o acometida, así como exitosa y capaz para alcanzar los objetivos previstos (Burgueño et

al., 2022; Costa et al., 2019; van der Kaap-Deeder et al., 2021). Sin embargo, el incorrecto o incompleto desarrollo de la competencia provoca cierta sensación de incapacidad o de inferioridad con respecto a sus acciones cotidianas, además de sentimientos de fracaso y frustración a la hora de lograr los objetivos deseados (Burgueño et al., 2022; Costa et al., 2019; van der Kaap-Deeder et al., 2021).

Finalmente, en cuanto a la relación, cabe señalar que un desarrollo satisfactorio de la misma permite al individuo sentirse integrado y conectado con aquellos que le rodean y cuidan, generando un sentimiento de cercanía y conexión (Burgueño et al., 2022; Costa et al., 2019; van der Kaap-Deeder et al., 2021). Por el contrario, la frustración en el desarrollo de la relación con los demás puede generar cierto sentimiento de soledad y abandono social (Burgueño et al., 2022; Costa et al., 2019; van der Kaap-Deeder et al., 2021). Esta frustración puede derivar en menor interés y vitalidad en la participación en actividades sociales, representando la causa y/o efecto del aislamiento social y rechazo por parte de sus familiares y amigos (Liga et al., 2018, Vanteenkisten y Ryan, 2013). Siguiendo a Sánchez-Oliva et al. (2013), esta justificación teórica referente al desarrollo de las NPB se ha utilizado en numerosas ocasiones para explicar y fundamentar los procesos que se producen en diferentes contextos sociales, como la escuela. Reeve (2002) pone de manifiesto la utilidad de aplicar la TAD y el desarrollo de las NPB en la configuración de la educación actual. Reeve (2002) añade que el correcto desarrollo de las NPB supone un pilar fundamental en el progreso exitoso de los discentes para cada una de las áreas.

Sin embargo, dicho desarrollo exitoso, no se aplica solo al contexto educativo sino a cualquier ámbito personal y social, ya que la TAD se ha convertido en uno de los referentes teóricos para explicar los procesos motivacionales de los seres humanos. Esta teoría se analiza a partir de la volitividad, motivación y autodeterminación de los actos, así como de las decisiones tomadas por los seres humanos (Moreno y Martínez, 2006). A partir de esta relación se entienden que para que un individuo esté motivado se han de satisfacer todas sus NPB (Barkoukis et al., 2010; Deci y Ryan, 2002; Garn y Wallhead, 2015; Kang et al., 2020; Ryan y Deci, 2017; Vansteenkiste y Ryan, 2013, van Aart et al., 2017).

2.2. Motivación en el marco teórico de la Teoría de la Autodeterminación

Siguiendo a Deci y Ryan (2008), la TAD es considerada una macro-teoría de la motivación humana que tiene entre sus finalidades el análisis de la personalidad, de la autorregulación o de las NPB universales, entre otros procesos no conscientes de los seres humanos. Entre estos procesos, destaca la motivación humana la cual hace referencia a la energía e intención, dirección o persistencia con la que un individuo actúa, conduciendo sus actos hacia un propósito o finalidad (Grolnick et al., 1991; Stover et al., 2017). De hecho, la motivación ha sido un objeto de estudio muy valorado en distintos ámbitos sociales ya que, como indican Ryan y Deci (2000), se trata de un motor o impulso fundamental de producción para el ser humano.

Durante décadas, la motivación ha sido definida como un concepto único que hacía referencia a la mayor o menor cantidad de interés con la que un sujeto afrontaba una actuación o propósito (Deci y Ryan, 2008). Sin embargo, la TAD supera esta noción de la motivación entendida como un concepto estanco, común y universal, presentándola como un elemento natural, que evoluciona con el individuo, quedando determinada por los esfuerzos que este hace para alcanzar su autodeterminación y desarrollo personal (Deci y Ryan, 2008; Méndez-Giménez et al., 2013a; Moreno et al., 2011; Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2002; Vallerand y Bissonnette, 1992). En este sentido, la motivación se entiende como un elemento cualitativo, y no cuantitativo, por el cual se considera más importante la calidad que la cantidad de motivación para predecir factores como la salud, el bienestar personal o el desempeño de un individuo en una tarea (Deci y Ryan, 2008; Deci et al., 2001).

Por lo tanto, desde la perspectiva de la TAD, la motivación debe ser considerada como un continuo gradual, categorizado en función del nivel de motivación y disposición que presente un individuo para su autodeterminación, que va desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca (Méndez-Giménez et al., 2013a; Heredia-León et al., 2023; Moreno et al. 2007; Deci y Ryan, 2008; Ryan y Deci, 2002; Pelletier et al., 1998; Vallerand y Bissonnette, 1992). En base a este continuo gradual, Vallerand (1997), considerado un precursor en el estudio de la motivación a partir del desarrollo del Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca, distingue tres tipos principales de motivación: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación:

- Motivación intrínseca: referida a la ejecución o puesta en marcha de una acción por propio interés o placer, considerándose así una motivación de carácter hedonista (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017). Además, se considera la más autodeterminada ya que esta motivación se desarrolla para aplicar y ampliar las habilidades y capacidades del propio organismo, permitiendo a este crecer y evolucionar (González-Cutre et al., 2010; Ryan y Deci, 2000; Ryan y Patrick, 2009).
- Motivación extrínseca: relativa a aquellas conductas generadas por agentes externos al propio organismo (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017). En este sentido, estos factores ajenos al organismo determinan la voluntad de un individuo a conseguir en mayor o menor medida un objetivo (Sansone y Harackiewicz, 2000).
- Desmotivación: se corresponde con el último nivel de autodeterminación del continuo gradual de la motivación (Moreno y Martínez, 2006). Esta hace referencia a la falta o ausencia de motivación interna o externa que muestra un individuo a la hora de ejecutar un acción o actividad (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017; Moreno et al, 2011; Moreno y Martínez, 2006; Pelletier et al., 1998; Ryan y Deci, 2000). Esta puede aparecer por diversos motivos, como la falta de confianza en sus posibilidades, las expectativas de no conseguir el resultado esperado o el propio desinterés del individuo (Moreno y Martínez, 2006; Pelletier et al., 1998).

2.2.1. Teoría de la evaluación cognitiva: la motivación intrínseca

La primera de las micro-teorías que configuran la TAD, la teoría de la evaluación cognitiva analiza en profundidad la motivación intrínseca entendiéndola como aquella que lleva al individuo a enrolarse en actividades de forma libre y voluntaria, sin necesidad de reconocimientos, recompensas u obligaciones (Ntoumanis, 2001, 2005; Vansteenkiste et al., 2006). Esta micro-teoría explica la motivación intrínseca fundamentándose en la relación existente entre el interés o disfrute que experimenta el individuo en el desarrollo de una tarea y los agentes externos, como recompensas o reconocimientos, que reducen la participación libre y espontánea (Vansteenkiste et al., 2010). De acuerdo con esta consideración, la teoría de la evaluación cognitiva establece una relación indirectamente proporcional entre esos agentes externos y la motivación intrínseca, por lo que, a mayor control por parte de dichos agentes, menor motivación intrínseca experimenta el individuo, (Deci et al., 2017; Vansteenkiste et al., 2010).

La motivación intrínseca, considerada la forma de motivación más autodeterminada, es una manifestación identificable en situaciones cotidianas de la vida, como el juego que nace del niño o en los pasatiempos de los adultos. Por lo tanto, se entiende como aquella que emana de la búsqueda y satisfacción del propio disfrute y entretenimiento (Deci et al., 2017). Esta queda fundamentada en la satisfacción de las NPB, principalmente, de autonomía, en relación con la libertad y volitividad de los actos del propio individuo, y de competencia, según la capacidad de ejecución de una tarea (Niemeck y Ryan, 2009). En consecuencia, se afirma que para mantener la motivación intrínseca es necesaria la satisfacción de ambas necesidades.

Dado que la motivación intrínseca se fundamenta en la satisfacción de las NPB de competencia y autonomía, se entiende que aquellos agentes externos que posibilitan la satisfacción de estas no solo no mermarán la motivación intrínseca, sino que influirán de forma positiva en ella (Niemeck y Ryan, 2009; Ntoumanis, 2005; Vansteenkiste et al., 2010). González-Cutre et al. (2010), añaden que, en base a la TAD, un individuo experimentará mayor motivación intrínseca disfrutando de libertad en sus actos y decisiones (autonomía), estableciendo relaciones sociales fructíferas (relación) y demostrando eficacia en sus tareas (competencia). Por el contrario, exponen que si una o más de estas necesidades presentan cierto grado de frustración, el individuo se sentirá extrínsecamente motivado o desmotivado en el desarrollo de sus funciones o actividades

(Deci et al., 2017; González-Cutre et al., 2010; Méndez-Giménez et al., 2013a; Ntoumanis, 2001).

A su vez, la teoría de la evaluación cognitiva defiende que la motivación intrínseca y la motivación extrínseca pueden ser conceptos complementarios, en contraposición a concepciones aceptadas históricamente que los han considerado como conceptos invariablemente antagonistas (Deci et al., 2017; Vansteenkiste et al., 2006). Las corrientes más actuales refutan esa consideración, afirmando que ambos conceptos representan cierta volición y disposición por parte del individuo a realizar un trabajo, tarea o actividad (Ntoumanis, 2005). En este sentido, no toda motivación es igual para cualquier circunstancia o individuo, sino que este puede experimentar una motivación más o menos interna o autodeterminada en base a la volición y libertad con la que se implica en una tarea (Moreno et al., 2011; Vansteenkiste et al., 2005). Por lo tanto, cada tipo de motivación presenta características y circunstancias similares y distintas al mismo tiempo, siendo necesario atender a los diferentes tipos que definen el continuo de motivación que va desde las formas más autodeterminadas hasta la desmotivación, pasando por la motivación extrínseca (Deci et al., 2017; Moreno et al., 2011; Ntoumanis, 2001, 2005; Ryan y Patrick, 2009).

2.2.2. Teoría de la integración organísmica: la motivación extrínseca

La motivación extrínseca puede entenderse como aquella que lleva al individuo a actuar de una manera determinada para conseguir un resultado ajeno a la realización de la tarea en sí misma (Deci et al., 2017; Niemec y Ryan, 2009; Ntoumanis, 2001, 2005; Ryan y Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2006). Por lo tanto, se diferencia de la motivación intrínseca en que la primera produce comportamientos orientados a conseguir un fin a través de una tarea mientras que, a través de la segunda, la tarea es el fin en sí misma (Ntoumanis, 2001; Ntoumanis, 2005).

Por su parte, Vansteenkiste et al., (2010) entienden que cuando un individuo alcanza la vida adulta y avanza en su proceso de autodeterminación como ciudadano de una sociedad, su participación en gran parte de los comportamientos en los que se involucran no resulta satisfactoria o atractiva para ellos, ya que los adultos ocupan un gran porcentaje de su tiempo en cumplir con sus responsabilidades y exigencias. Se deduce que los procesos anteriormente descritos para la motivación intrínseca no son aplicables en estos casos, apareciendo nuevos factores que convierten la acción en un medio para un fin como, por ejemplo, trabajar para mantener cierta solvencia económica (Bruno et al., 2022; Vansteenkiste et al., 2010).

A partir de estas conclusiones, surge el concepto de internalización, definido como un proceso por el cual un individuo asume e interioriza el valor de los comportamientos motivados por agentes externos (Ryan y Deci, 2000; Ryan, 2009; Vansteenkiste et al., 2010, Williams y Deci, 1996). De este concepto surgen los distintos tipos de motivación extrínseca que se incluyen dentro del continuo de motivación definido por la TAD, que se organiza en relación con el grado de autodeterminación y autonomía de cada tipo de motivación, así como del grado de internalización que presente el individuo hacia los agentes externos que producen la motivación (González-Cutre et al., 2010; Méndez-Giménez et al., 2013a; Moreno et al., 2007; Núñez y León, 2018; Sánchez-Oliva et al., 2014; Vansteenkiste et al., 2006; Viera et al., 2020). Se distinguen cuatro tipos de motivación extrínseca: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada, regulación integrada.

- **Regulación externa:** considerada el tipo de motivación menos autónoma y, por lo tanto, con mayor influencia de los agentes externos, de tal modo que el valor de los actos no se ha internalizado de forma

significativa. Los comportamientos externamente regulados se ejecutan para conseguir un premio o para evitar un castigo, por lo que la regulación externa puede ser una herramienta poderosa para motivar comportamientos específicos. Sin embargo, presenta una gran complejidad para perdurar en el largo plazo, ya que esta tiene a desaparecer cuando estos agentes pierden su efecto (Deci et al., 2017; Deci y Ryan, 2008; Niemec y Ryan, 2009; Ntoumanis, 2001; Vallerand et al., 1997; Vansteenkiste et al., 2005).

- Regulación introyectada: se relaciona con la satisfacción de contingencias internas, como el autoengrandecimiento, o para evitar la autoderogación (Deci et al., 2017; Niemec y Ryan, 2009). En este caso, el individuo ha internalizado de forma parcial esta regulación de la conducta pues, aunque emana de elementos internos, no surge del mismo individuo sino de agentes externos como la culpa, el reconocimiento, la vergüenza o el propio ego que el individuo no acepta como propias (Deci et al., 2017; Deci y Ryan, 2008; González-Cutre et al., 2010; Núñez y León, 2018; Vansteenkiste et al., 2006; Vallerand et al., 1997). No obstante, la regulación introyectada se considera un paso más cerca de la autodeterminación que la motivación anterior (Ntoumanis, 2001), quedando estrechamente vinculada al concepto de ego. A partir de ello, la autoestima de uno mismo depende de su desempeño óptimo ejerciéndose cierta presión sobre el individuo para alcanzar sus metas de forma eficaz (Niemec y Ryan, 2009).
- Regulación identificada: hace referencia al desempeño de conductas para obtener una valoración positiva en sus actividades, las cuales han aceptado como propias, ya que consideran como personales los motivos que los llevan a realizarlas (Deci et al., 2017; Sánchez-Oliva et al., 2014). En este caso, la regulación se ha interiorizado casi en su totalidad pues, las principales fuentes de motivación son los valores y creencias personales (Vansteenkiste et al., 2010). En base a ello, las personas ponen en valor sus conductas y sienten libertad, volición y disposición al ejecutarlas (Vansteenkiste et al., 2005; Vansteenkiste et al., 2010). Cabe señalar que la actividad no resulta interesante o placentera para el individuo, como sucede en la motivación intrínseca,

pero sí que dicha actividad le permite conseguir sus metas propuestas (Méndez-Giménez et al., 2013a, Ntoumanis, 2005).

- Regulación integrada: es el nivel más alto de determinación dentro de la motivación extrínseca, ya que se considera la forma más libre y volitiva de las regulaciones descritas (Deci et al., 2017; Méndez-Giménez et al., 2013a). Cuando los individuos consiguen identificar sus tareas y consiguen integrarlas de forma coherente con sus valores, metas o necesidades personales, tienden a comprometerse realmente con estas sin conflictos o limitaciones internas, manteniéndose la motivación en el largo plazo (Deci et al., 2017; Ryan y Deci, 2000; González-Cutre et al., 2010; Ntoumanis, 2001; Núñez y León, 2018; Vansteenkiste et al., 2010). En este caso, la regulación integrada, a pesar del alto nivel de internalización, es considerada una motivación extrínseca al perseguir metas personales, por lo que las conductas no se ejecutan por su atractivo esencial como sucede en la motivación intrínseca (Ntoumanis, 2001).

2.2.3. Teoría de las orientaciones causales: motivación controlada, autónoma e impersonal

Las orientaciones causales son definidas, por la micro-teoría de la TAD a la que dan nombre, como las formas particulares que presenta un individuo para iniciar y regular su comportamiento al interactuar con el entorno (Bruno et al., 2022; Deci y Ryan, 2008). Esta teoría tiene como principal objeto de estudio las causas o estímulos que impulsan los comportamientos de los individuos, denominados locus de causalidad (Black y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2008; Heredia-León et al., 2023, Stover et al., 2017). No obstante, la influencia ejercida por los estímulos procedentes del entorno no es igual para cada individuo debido al carácter ambiguo que estos presentan y a las características personales que determinan la interpretación de estos (Bruno et al., 2022; Stover et al., 2017), estableciéndose así una estrecha relación entre las orientaciones causales y la personalidad, ya que las primeras se encuentran directamente relacionadas e influidas por la segunda (Bruno et al., 2022).

Asimismo, la Teoría de las Orientaciones Causales trata de entender el funcionamiento de la propia personalidad a través de la forma que tiene cada individuo de regular su comportamiento al interactuar con el entorno a partir de los tres tipos de orientaciones causales: autónomas, controladas e impersonales (Black y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2008; Williams y Deci, 1996). En este sentido, Williams y Deci (1996) exponen que las personas que presentan autonomía, tienden a actuar en base a sus propios intereses y valores, regulando su comportamiento a partir de orientaciones autónomas; por su parte, aquellas personas que presentan un comportamiento de naturaleza controlada, entienden los estímulos externos como agentes que someten una presión sobre ellos para que actúen de forma controlada; mientras que aquellos que muestran una orientación impersonal, acostumbran a sentir incapacidad, pasividad y desmotivación (Williams y Deci, 1996).

De igual modo, cada una de las tres orientaciones de causalidad (controlada, autónoma e impersonal) puede aparecer de forma dispar en cada individuo, ya que estas no solo dependen de uno mismo sino también de la situación y el entorno (Williams y Deci, 1996), pues como indica Vallerand (1997), la motivación no es solo intrapersonal, sino también es un fenómeno social. En este sentido, en relación con cada una de las tres orientaciones causales, cabe señalar que:

- La orientación a la autonomía se relaciona positivamente con aspectos como el desarrollo del ego, la autorrealización y la autoestima y, por lo tanto, como una óptima salud psicológica (Black y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2008) ya que esta se produce cuando se han satisfecho las tres NPB (Deci y Ryan, 2008; Stover et al., 2017). Siguiendo a Bruno et al., (2022), la orientación autónoma se genera a partir de comportamientos iniciados por uno mismo, percibiéndose así un locus de causalidad interna.
- La orientación controlada se vincula con un locus de causalidad externa puesto que la conducta aparece regulada por agentes ajenos al individuo (Bruno et al., 2022). De hecho, atendiendo a las NPB, esta se desarrolla cuando se satisfacen la necesidad de competencia y relación, pero no la de autonomía al no ser los propios intereses del individuo los que dirigen sus conductas (Deci y Ryan, 2008). Esta orientación se vincula con la regulación del comportamiento y la conducta a través de introyecciones y contingencias externas de carácter rígido que desencadena en un estado de malestar personal (Deci y Ryan, 2008).
- La orientación impersonal se relaciona estrechamente con la desmotivación, ya que la persona percibe cierta incompetencia, ansiedad social, y autodeprobación, generando falta de vitalidad y motivación en el sujeto (Black y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2008). Aparece cuando el individuo experimenta una frustración general de las tres NPB, lo que genera síntomas de malestar y ausencia de sentimiento de autorrealización (Deci y Ryan, 2008). Además, esta orientación queda regulada por un locus de causalidad impersonal o ajena al individuo pues este percibe el entorno y sus agentes como imprevisibles e incontrolables (Bruno et al., 2022).

Atendiendo a los distintos tipos de motivación descritos en los apartados anteriores, en los que se distinguía entre intrínseca, extrínseca (motivación externa, introyectada, identificada e integrada) y desmotivación, cabe señalar que a través de la Teoría de las Orientaciones Causales, se realiza una nueva clasificación por la cual se incluye, dentro de la orientación autónoma, la motivación intrínseca y dos tipos de motivación extrínseca: la integrada e identificada, ya que son los niveles más autodeterminados dentro del continuo de motivación descrito en la TAD (Deci y Ryan,

2008; Deci et al., 2017; Ryan y Deci, 2000). De hecho, estos procesos motivacionales consiguen una mayor persistencia en el largo plazo sobre el individuo debido a ese sentimiento de volición y autoaprobación que este experimenta (Deci y Ryan, 2008).

Por su parte, la orientación controlada se relaciona con los dos tipos de motivación extrínseca más alejadas de la autodeterminación como son la introyectada y externa (Deci y Ryan, 2008; Deci et al., 2017; Ryan y Deci, 2000). Su persistencia y efecto será menor ya que los comportamientos impulsados por una orientación controlada generan en el individuo una sensación de presión a la hora de pensar, sentir y actuar (Deci y Ryan, 2008; Heredia et al., 2023). A través de ellos, se pueden obtener resultados positivos en distintos ámbitos y en circunstancias específicas, como en la escuela, el trabajo donde los profesores o jefes plantean estímulos extrínsecos para la consecución de los objetivos (Deci et al., 2017).

Esta orientación controlada difiere de la motivación impersonal pues esta se relaciona directamente con la desmotivación (Sánchez-Oliva et al., 2014). Como se ha definido anteriormente, la desmotivación supone la total ausencia de volición y, por lo tanto, se identifica como el escalón más alejado de la autodeterminación dentro del continuo de motivación definido por la TAD (Sánchez-Oliva et al., 2014). Atendiendo a Pelletier et al., (1998) (citado en Moreno y Martínez, 2006), se distinguen cuatro tipos de desmotivación como son la relacionada con la creencia por falta de habilidad (el individuo no se ve capaz de alcanzar el objetivo), la desmotivación por la ausencia de creencia (el sujeto no cree en la estrategia), la desmotivación por ausencia de capacidad y esfuerzo (se considera que se debe hacer un esfuerzo excesivo en la tarea) y, finalmente, la desmotivación por creencia de impotencia (el individuo considera que el resultado no tendrá trascendencia).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, cabe concluir que la motivación tiene una gran importancia en el desempeño del individuo en cualquier ámbito de la vida, ya que esta marcará sus comportamientos y actuaciones de forma intrínseca o extrínseca (Moreno y Martínez, 2006). De hecho, en los ámbitos de la psicología y la educación, tanto la TAD como las NPB o la propia motivación se han convertido en referentes de estudio de los comportamientos del alumnado en Educación Física y en la actividad física, tanto dentro del contexto educativo como deportivo, siendo este el tema principal de la presente tesis doctoral (Méndez-Giménez y Pallasá-Manteca, 2018).

2.3. Necesidades psicológicas básicas y motivación en el contexto de la Educación

Física y el deporte

Siguiendo a Cuevas et al. (2015) o Niemiec y Ryan (2009), las NPB y la motivación presentan una estrecha relación con el aprendizaje y el rendimiento académico, siendo los maestros y profesores referentes de autoridad con gran influencia en el desarrollo de las mismas (Guay, 2022). Niemiec y Ryan (2009) añaden que los docentes pueden apoyar la autonomía de los estudiantes, reduciendo la presión evaluativa; mejorar su competencia, aportando un adecuado “feedback” sobre el proceso de aprendizaje, y favorecer la relación, creando un entorno de convivencia óptimo basado en valores como el respeto o el compañerismo.

Asimismo, Burchard et al. (2020) o Vergara-Morales et al. (2019) entienden el contexto educativo como un espacio idóneo para el desarrollo de las NPB, pues se configura como un entorno regulado, planificado y sistematizado que permite crear este contexto óptimo para alcanzar la autodeterminación del estudiante. Atendiendo a las áreas educativas, cabe destacar que la Educación Física se erige como un espacio óptimo y privilegiado para la satisfacción de las necesidades mencionadas anteriormente, debido a las características peculiares que la definen (Méndez-Giménez et al., 2013b; Cuevas et al., 2015; Perlman, 2010, 2011; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017; Moreno et al., 2011; van den Berghe et al., 2014), como son la libertad social, la cooperación, el tipo de comunicación que se establece entre los participantes o el desarrollo de la propia competición (Garn y Wallhead, 2015).

Por su parte, la TAD se ha configurado como uno de los referentes a nivel teórico para explicar la motivación hacia la práctica de actividad física, tanto en el contexto deportivo como en el educativo (Heredia-León et al., 2023; Ntoumanis 2005; Méndez-Giménez y Pallasá-Manteca, 2018; Sánchez-Oliva et al., 2014). Sin embargo, a pesar de las condiciones favorables que este contexto presenta, no se debe entender que el proceso de autodeterminación está implícito en la propia área de Educación Física, sino que deben ser los docentes del área los que generen un espacio de aprendizaje óptimo a partir del planteamiento de retos y tareas desafiantes, ofreciendo una retroalimentación adecuada y adaptada, así como la aplicación y uso de una comunicación clara para transmitir las pautas y expectativas oportunas (van der Berghe et al., 2014).

De una forma práctica y desde el punto de vista de la Educación Física, se pueden distinguir diversas estrategias a seguir por los maestros y profesores para motivar al alumnado a partir de la satisfacción de las NPB. Entre ellas destaca el apoyo a la autonomía, cediendo la responsabilidad al alumnado en aspectos como la toma de decisiones y valoración de los éxitos; el apoyo a la competencia, otorgando el tiempo suficiente para la consecución de sus éxitos y adaptando las propuestas al nivel de habilidad motriz del individuo; y apoyo a las relaciones sociales, favoreciendo la integración de todos los participantes, así como ofreciendo un carácter empático y comprometido con el alumnado (Vergara-Morales et al., 2019).

Méndez-Giménez et al., (2013b) o Moreno y Martínez (2006) defienden que la satisfacción de las necesidades en un entorno físico o deportivo se asocia con mayor afecto social y bienestar personal, generando una motivación más autodeterminada hacia actitudes de participación en las actividades físicas y de superación de retos. Por el contrario, entienden que una frustración de las NPB en el contexto de la actividad física se relaciona con una disminución de la motivación o la propia desmotivación, por lo que el desempeño docente se configura como un factor de influencia directa sobre la autodeterminación del discente (Sánchez-Oliva et al., 2013).

Mención especial merece uno de los principales contenidos de la Educación Física: el deporte, el cual presenta un valor significativo en el desarrollo de las mencionadas necesidades psicológicas, siempre y cuando se ofrezca una enseñanza adecuada del mismo (Tangen y Nordahl, 2018). Se debe añadir, como indica la disposición adicional cuadragésimo-sexta de la actual ley educativa, la LOMLOE (2020), que uno de los objetivos de la Educación Física actual es la adhesión y gusto por la práctica física y deportiva de los escolares, procurando que su práctica no se reduzca al horario lectivo, sino que se extrapole al tiempo de ocio. Por lo tanto, son numerosos los estudios que defienden la inclusión del deporte en la Educación Física desde el punto de vista del “deporte para todos” (Burchard et al., 2019; Burchard et al., 2020, Contreras, 2004; Siedentop et al., 2004), el cual debe propiciar una participación total y una adecuación a los intereses y posibilidades de los estudiantes (Tangen y Nordahl, 2018).

Este objetivo de la Educación Física lleva implícita la búsqueda del interés y la motivación de los discentes hacia la práctica físico-deportiva, por lo que el docente o, en su caso, el entrenador en categorías de formación debe generar un entorno de volición y

libre elección en el que experimenten cierto apoyo hacia sus iniciativas y su autonomía (Castillo et al., 2012). Por su parte, González-Cutre et al. (2010) exponen que un individuo intrínseca o integradamente motivado presentará una mayor predisposición a la práctica de actividad física o, en su caso, deportiva, de forma continuada y mantenida en el tiempo, de forma que este comportamiento de práctica será más coherente y menores serán los conflictos de intereses ante otras obligaciones o actividades.

Cabe señalar que un deporte federado, elegido por el participante, va a generar en el alumnado una motivación de orientación autónoma, pues su proceso de internalización se presenta avanzado, a diferencia de otras situaciones donde el individuo practica este deporte bajo las exigencias de agentes externos como padres o entrenadores, cuya orientación se consideraría controlada (Ntoumanis, 2005; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017; Méndez-Giménez et al., 2013b; Raven y Pels, 2021; Vergara-Morales et al., 2019). Además, Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2017), aseguran que la participación en un contexto deportivo se vincula con la motivación intrínseca del deportista, pues está relacionado con otras conductas adaptativas como el disfrute, la autoestima o el aprendizaje cooperativo. Por su parte, Allen (2003) añade que en la participación en deportes, tanto individuales como colectivos, la relación con los demás se convierte en un gran potenciador de la motivación puesto que surgen actitudes de superación o de cohesión social, entre otras, que involucran de forma activa al individuo en su práctica.

En definitiva, tanto la Educación Física como el deporte se consideran elementos fundamentales e idóneos para el desarrollo de la autodeterminación, siempre y cuando el individuo vea satisfechas sus NPB y, por lo tanto, se encuentre motivado para su práctica (Méndez-Giménez et al., 2013b; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017; Sánchez-Oliva et al., 2014). En este sentido, ante el cada vez más alarmante panorama actual relativo a la salud y los niveles de actividad física, resulta fundamental que los agentes autoritarios que influyen sobre niños y adolescentes traten de favorecer la práctica autónoma de actividad física y/o deportiva, procurando ofrecer un enfoque motivante y autodeterminado de su práctica (Fernández-Bustos et al., 2024; Salazar-Ayala y Gastélum, 2020).

3. Actividad física y salud

A lo largo del siglo XXI, se ha demostrado que la práctica de actividad física de forma regular es uno de los factores fundamentales para conseguir una vida saludable tanto a nivel físico como cognitivo (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017). Sin embargo, no es posible conseguir un estilo de vida saludablemente activo si el individuo no encuentra factores motivantes, extrínsecos o intrínsecos, que favorezcan su adhesión a la práctica física (Fernández-Bustos et al., 2024; González-Cutre et al., 2010; Ntoumanis, 2005). De hecho, son numerosas las estrategias que se han llevado a cabo sin éxito para incentivar la práctica de actividad física y conseguir cierta adherencia a la misma tanto en adultos como en jóvenes en edad escolar (Salazar-Ayala y Gastélum, 2020).

Esta situación se ve reflejada en los altos niveles de sedentarismo que presenta la población, definidos por la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) (2022) como aquellos comportamientos de vigilia que exigen un escaso gasto metabólico, como estar sentado leyendo, viajando en coche o acostado viendo la televisión o utilizando un dispositivo móvil (Chaput et al., 2020). La propia OMS ha alertado en numerosas ocasiones de los altos niveles de inactividad registrados en la población en general, y en la juventud en particular, destacando los impactos negativos que estos tienen sobre la salud, como son la obesidad, deficiencias cardiorrespiratorias, diabetes o trastornos psiquiátricos como la ansiedad y la depresión (Ganzar et al., 2019; Rodríguez-Ayllon et al., 2019; Andermo et al., 2020; OMS, 2022).

Como consecuencia, la OMS (2022) defiende la necesidad de incrementar los niveles de actividad física, entendida como cualquier movimiento corporal con implicación musculoesquelética que suponga un gasto energético superior al que precisa el propio cuerpo en estado de reposo. Entre las actividades físicas más comunes se encuentran aquellas de carácter cotidiano, como ir andando o en bicicleta al trabajo o a la escuela, o aquellas de carácter recreativo como los deportes, el yoga o el taichí (OMS, 2019).

Esta preocupación por los niveles de actividad física se asocia con los beneficios que supone su práctica regular, como la mejora cardiorrespiratoria, la mayor concentración de lipoproteínas de alta densidad (HDL), el mantenimiento de un peso saludable o la mejora de la autoestima y bienestar personal (Carriedo et al., 2020; Ganzar

et al., 2019; Jakicic et al., 2019; OMS, 2019). Del mismo modo, la ONU advierte que la inactividad en la población representa uno de los cinco factores principales de riesgo de la mortalidad en todo el mundo (Warbuton y Bredin, 2016). En este sentido, la OMS (2022) establece una serie de recomendaciones de actividad física para contrarrestar el tiempo de inactividad o sedentarismo de la población mundial, atendiendo a la frecuencia, intensidad y duración de estas (Tabla 1).

Tabla 1

Niveles de actividad física recomendados por edad en las 24 horas de un día

Edad	Nivel de actividad física	Nivel de sedentarismo	Actividades propuestas
De 1 a 2 años	180 minutos de actividades físicas de diversa intensidad.	No deberían estar sujetos más de una hora cada vez en silleas, coches, etc.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evitar actitudes sedentarias frente a pantallas. ▪ Sueño reparador de 11 a 14 horas.
De 3 a 4 años	180 minutos de actividades físicas (al menos 60 de intensidad moderada a intensa).	No deberían estar sujetos ni sentados más de una hora cada vez en silleas, coches, etc.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juego interactivo con padres o cuidadores.
De 5 a 17 años	60 minutos de actividades físicas moderadas a intensas (al menos 3 días a la semana deben incorporar actividades intensas).	Limitar el tiempo de actividades sedentarias, especialmente, frente a una pantalla.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juego interactivo. ▪ Actividades físicas de carácter deportivo.
De 18 a 64 años	De 150 a 300 minutos de actividades físicas aeróbicas moderadas o 75 a 150 minutos de actividades intensas.	Compensar el tiempo empleado en actividades sedentarias con niveles superiores de actividad física a los recomendados.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades físicas dirigidas de carácter deportivo. ▪ Actividades físicas en la naturaleza.
A partir de 65 años	Se aplican las mismas recomendaciones que en el grupo anterior.		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfatizar en actividades que favorezcan la fuerza y el equilibrio funcional para evitar caídas.

Estas recomendaciones se dividen por grupos de edad, adaptadas a las condiciones sociales de cada uno, ya que las exigencias laborales, académicas o las propias del tiempo

libre son consideradas las principales causas que limitan la capacidad para conseguir los niveles mínimos de actividad recomendados por la OMS (Garzón y Aragón, 2021; Ganzar et al., 2019). Además, estas se presentan como un medio para prevenir y paliar posibles enfermedades de distinta índole, por lo que resulta fundamental que la población las incluya como hábito de vida, siempre que se adapten a sus posibilidades físicas (Andermo et al., 2020; Ganzar et al., 2019; Garzón y Aragón, 2021).

Dadas las dificultades encontradas para responder a estas exigencias, es necesario proponer programas, actuaciones e iniciativas que promuevan la práctica de actividad física tanto a nivel personal como social y que apoyen a la población en sus esfuerzos por incorporarla a su rutina diaria (Carl et al., 2020; Ganzar et al., 2019). En este contexto, la Asamblea Mundial de la Salud, designada por la OMS, aprobó en 2018 el “*Global Action Plan on Physical Activity*” 2018-2030 (en adelante, GAPP). Este plan tiene como meta principal reducir, en un 10% para 2025 y en un 15% para 2030, los niveles de sedentarismo total a nivel mundial, ya que actualmente se advierten niveles superiores al 80% de adolescentes y al 25% de adultos que no cumplen con la actividad física diaria recomendada por la OMS en el año 2010 (Ganzar et al., 2019; OMS, 2022). Ante esta situación, la OMS se vio obligada a actualizar estas recomendaciones, atendiendo por primera vez a los comportamientos sedentarios de la sociedad, como se muestra en la Tabla 1 (Ganzar et al. 2019).

A través del GAPP, se plantean una serie de medidas y actuaciones sociales y políticas teniendo en cuenta tanto las características y comportamientos de los individuos como las estructuras y entornos en los que vive la población, ya que se considera que la actividad física practicada depende tanto de aspectos personales como ambientales (Carl et al., 2020). Este plan se fundamenta en cuatro objetivos estratégicos con veinte medidas de actuación que configuran un marco de aplicación universal que permita crear una sociedad que valore la inclusión de la actividad física como parte fundamental de su vida diaria (OMS, 2019):

- **Objetivo 1. *Crear una sociedad activa:*** a partir de este, se pretender inculcar en la población la importancia y necesidad de incluir los hábitos de vida activos, a través de un trabajo de concienciación sobre sus beneficios y repercusiones positivas. Entre las medidas para su consecución, cabe destacar la segunda de ellas, basada en la promoción y realización de campañas que

fomenten los desplazamientos a pie o en bicicleta y que ayuden a comprender los efectos positivos que tienen a nivel social, económico y ambiental.

- **Objetivo 2. *Crear entornos activos*:** relativo a la creación de espacios de acceso equitativo y seguro que permitan a la población disfrutar de los mismos para practicar actividad física adaptada a sus posibilidades. La quinta medida referida a este objetivo, propone promover los servicios públicos como escuelas, centros de salud o instalaciones deportivas y recreativas permitiendo a los habitantes practicar actividad física en edificios públicos, así como priorizar el acceso de los peatones, ciclistas y al transporte público sobre otras formas de desplazamiento.
- **Objetivo 3. *Fomentar poblaciones activas*:** este objetivo propone crear y promover el acceso a programas y oportunidades de práctica de actividad física a personas de todas las edades, bien sea solas o en comunidad. Una de las medidas incluidas hace referencia a la mejora de los servicios de una educación física de calidad, orientada a la promoción del uso y disfrute de la actividad física a lo largo de toda la vida.
- **Objetivo 4. *Crear sistemas activos*:** a partir del cual se pretende alcanzar un grado de excelencia en la movilización de recursos y en la aplicación de medidas internacionales, nacionales y subnacionales orientadas al aumento de la actividad física. La cuarta de las medidas diseñadas para su consecución se refiere a los esfuerzos que deben realizarse para conseguir altos niveles de difusión y sensibilización sobre la importancia de la actividad física a partir de medidas que involucren a líderes de alto nivel, medios de comunicación o entidades del sector privado.

A su vez, este plan tiene una alta interrelación con trece de los diecisiete ODS, propuestos por la Organización Mundial de la Salud (en adelante, ONU) (Figura 2). No obstante, con el que presenta una clara vinculación es con el tercero, relativo a la salud y el bienestar (OMS, 2022). Entre las metas incluidas en él aparecen la mejora de la salud física y cognitiva, el aumento del bienestar y la calidad de vida o la reducción de las enfermedades no transmisibles. Todas ellas, como ya se ha comentado, son metas a las que la práctica de actividad física diaria y la reducción del sedentarismo contribuyen directamente (Carriedo et al, 2020; Ganzar et al., 2019; Jakicic et al., 2019).



Figura 2. Relación entre GAPPa 2018-2030 y los ODS 2030.
Elaboración propia a partir de ONU (2015).

Asimismo, el GAPPa se relaciona con el cuarto objetivo (*Educación de Calidad*) al hablar de la necesidad de incluir la actividad física en las escuelas, para conseguir que la población en edad escolar alcance los mínimos exigidos (OMS, 2022). Para ello, este plan propone una serie de medidas como el traslado de forma activa a la escuela, el planteamiento de programas extraescolares de actividad física que se desarrollen antes y después de la jornada escolar, la promoción de escuelas activas, y, por encima de todo, conseguir una Educación Física de calidad (OMS, 2022).

3.1. Educación Física y salud

Dentro del marco de la actividad física y la salud, la Educación Física se configura como un referente para la promoción y desarrollo de la misma (van Sluijs et al., 2021). Especialmente en la etapa escolar, la Educación Física juega un papel importante en el interés y motivación de los jóvenes hacia la práctica de actividad física a lo largo de su vida (Cecchini et al., 2014; Kalajas-Tilga et al., 2020). De este modo, el profesorado debe comprender cómo perciben sus estudiantes la práctica física para plantear estrategias efectivas, y evitar generar en ellos comportamientos desadaptativos que provoquen actitudes de mínimo esfuerzo, la búsqueda de tareas fáciles o falta de motivación y abandono ante cualquier dificultad (Cecchini et al., 2014; Fernández-Bustos et al., 2024; van Sluijs et al., 2021).

En este sentido, la bibliografía científica pone de manifiesto que en el periodo que abarca la adolescencia se observa un decrecimiento en la práctica de actividad física regular (Cecchini et al., 2014). Sin embargo, se ha demostrado que una adherencia a la misma en las primeras etapas de la vida no solo va a relacionarse con la continuidad en la práctica de actividad física, sino con la salud en la vida adulta (Sánchez et al., 2019). Por lo tanto, es necesario que los principales agentes de autoridad, como los padres y madres, docentes o medios de comunicación, ejerzan una influencia positiva sobre el desarrollo de hábitos de vida activa y saludable desde las primeras edades (Salazar-Ayala y Gastélum, 2020).

En concreto, los docentes pueden ejercer esta influencia positiva a través de los estilos de enseñanza, las actividades propuestas en clase, su propia actitud o incluso las técnicas de comunicación que emplean con su alumnado (Kalajas-Tilga et al., 2020; Salazar-Ayala y Gastélum, 2020; Vansteenskisten et al., 2008). Para favorecer una motivación autónoma y autodeterminada hacia la práctica de actividad física por parte de los discentes es oportuno que maestros y profesores hagan uso de estilos, estrategias y modelos de enseñanza que atiendan a los intereses de sus estudiantes y les permitan tomar sus propias decisiones (Kalajas-Tilga et al., 2020). De este modo, el docente será capaz de comprender cómo su alumnado la entiende, pudiendo ayudarles a que sigan realizándola el resto de su vida a y a satisfacer sus NPB (Kalajas et al., 2020; Ntoumanis, 2001, 2005).

Por su parte, el currículo actual de la etapa de la ESO (Decreto 235/2022) expone que se debe desarrollar una Educación Física “actual y alineada con los retos del siglo XXI” (p. 42686), para lo que se propone como una de las metas del área “consolidar un estilo de vida activo y saludable que permita al alumnado perpetuarlo a lo largo de su vida a través de la planificación autónoma y la autorregulación de su práctica física” (p. 42686). De hecho, entre los perfiles de salida cabe destacar el segundo de la Competencia Personal, Social y de aprender a aprender (estrechamente relacionado con la primera competencia específica del área) que hace referencia a la adopción de estilos de vida saludable para conseguir no solo un bienestar físico, sino también mental (Decreto 235/2022).

Sin embargo, a pesar de la relación que hay entre la Educación Física y los hábitos de vida saludable, tanto la LOMLOE (2020) como el currículo indican que la actividad física y la salud, no deben ser consideradas específicas de aquella, sino que se trata de un tema transversal a todas las áreas. Por lo tanto, como se especifica en el artículo 17 del Decreto 235/2022, tanto la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (en adelante, CARM) como los propios centros, son los responsables de desarrollar iniciativas y propuestas para el fomento de la actividad física diaria, atendiendo a las recomendaciones de los organismos competentes, como la OMS. De hecho, en los últimos años han surgido una serie de propuestas que tratan de motivar e incentivar la actividad física en los escolares siguiendo las indicaciones de la propia OMS (2022), que recomiendan la promoción de actividad física en los centros educativos durante el tiempo de recreo o que se planteen programas con este objetivo en horario no lectivo (Lozano-Sánchez et al., 2019; Aparicio-Ugarriza et al., 2020). Entre estos se encuentran algunos, como:

- *Patios dinámicos*: esta propuesta trata de incrementar el nivel de actividad física del alumnado desde un punto de vista inclusivo, especialmente, para el alumnado con TEA (Lagar, 2015). Se utiliza el tiempo de recreo que puede ser considerado un espacio óptimo para el juego motor y la diversión, aunque, en ocasiones, el alumnado no puede o no quieren participar dentro del juego libre que en este se plantea, apareciendo conductas de rechazo social y acoso escolar (García, 2022). Por este motivo, Lagar (2015) propone tomar medidas para dirigir el tiempo de recreo hacia juegos y actividades inclusivas, que supriman el balón como protagonista, y que permitan la interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa. Entre estas propuestas, se plantea el diseño y elaboración

de tableros de juego de mesa tradicionales para jugarlos con implicación motriz (Salas-Sánchez y Vidal-Conti, 2020).

- *Descansos activos*: se trata de un periodo corto de tiempo (entre 5 y 15 minutos) de actividad física realizada dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Masini et al., 2020). Estos se fundamentan en los beneficios que tiene la realización de una actividad diferente a la que está ejecutando el individuo para mejorar tanto sus funciones cognitivas como el rendimiento académico (Daly-Smith et al., 2018). Estas breves actividades se pueden implementar ya que no requieren de espacios grandes, materiales específicos o personal cualificado, sino que se trata de plantear situaciones lúdicas y motrices de fácil acceso para el alumnado (Masini et al., 2020; Pastor-Vicedo et al., 2021).
- *Escuelas activas*: la CARM propone este programa basado en la metodología activa del aprendizaje vivencial denominada “aprendizaje basado en retos” para reducir los niveles de sedentarismo en la población escolar (de primero de Educación Primaria hasta segundo curso de ESO) de esta Región (CARM, 2022). Para ello, se plantean una serie de retos activos que precisan de la implicación activa del alumnado para su resolución. Estos retos tienen por objeto alcanzar los 10.000 pasos diarios que la OMS recomendaba desde el año 2010 (CARM, 2022). Se trata de concienciar no solo a los estudiantes, sino también a las familias de la importancia de adquirir hábitos de vida activos y saludables, contribuyendo directamente al tercer ODS: “Salud y Bienestar” (OMS, 2022).

Esta relación entre la Educación Física y la preocupación por los niveles de actividad física no es caprichosa, ya que la obesidad infantil es considerada una epidemia mundial y, en consecuencia, una enfermedad con preocupantes consecuencias sobre la población (Saliba y Cuschieri, 2021). Además, esta alarmante situación se ha visto agravada por la crisis de salud pública inducida por el COVID-19 (Babu, 2022), llegando a aparecer nuevos términos como “covibesidad” para referirse a esta situación (Bagherian et al. 2022). El confinamiento durante 2020 aumentó los hábitos de vida sedentarios e inactivos, que se encuentran entre los factores más influyentes en los altos niveles de obesidad (Blanco et al., 2019) o en la disminución de los niveles de condición física, lo que provoca en el individuo una menor percepción de competencia y autonomía y, por tanto, de motivación para la práctica de actividad física de forma habitual (Hoffman et al., 2022).

3.2. Educación Física y condición física

El confinamiento provocó un aumento de los hábitos de vida sedentarios e inactivos, aunque estos ya estaban considerados como uno de los factores de riesgo en relación con los altos niveles de obesidad de la población (Blanco et al., 2019). No solo el confinamiento ha convertido el sedentarismo en uno de los principales problemas de la sociedad, sino que otros factores, como el gran impacto de las tecnologías y de las actividades basadas en pantallas practicadas en el tiempo libre, han contribuido a esta preocupante situación que afecta, principalmente, a la población en edad escolar (Lozano-Sánchez et al., 2019; Valencia-Perís et al., 2022).

En este contexto, han aumentado los estudios que atienden tanto a las causas y consecuencias como a las medidas para paliar y erradicar la obesidad y sedentarismo entre niños, preadolescentes y adolescentes (Aparicio-Ugarriza et al., 2020; Arocha, 2019; Jiménez-Parra et al., 2020; Moreno-Llamas et al., 2022). La adolescencia se identifica como un periodo crítico en términos de inactividad y sedentarismo ya que se registran las tasas más altas de abandono de práctica física y deportiva habitual (Cecchini et al., 2014; Valencia-Perís et al., 2022; van Sluijs et al., 2021). En base a esta situación, la actual Educación Física se identifica como un recurso poderoso para cambiar esta tendencia (Soto-Sánchez et al., 2023) ya que, como se ha indicado anteriormente, el marco normativo que la regula bajo el amparo de la LOMLOE (2020) establece como uno de sus principales objetivos cambiar los hábitos de inactividad de los escolares.

Este objetivo se fundamenta en los beneficios que tiene la práctica de actividad física en niños y adolescentes como, por ejemplo, la mejora de la salud mental a través de la liberación de endorfinas, la mejora funcional y estructural del cerebro o el propio favorecimiento del crecimiento óseo y muscular (Chaput et al., 2020; Kalaias-Tilga, 2020; Rodríguez-Ayllón et al., 2019). La evidencia científica también reconoce la condición física como uno de los indicadores de salud, determinando tanto el propio estado de salud del individuo como un envejecimiento más saludable, con menor probabilidad de padecer enfermedades que constituyen factores de riesgo cardiovascular, como la obesidad o la diabetes (Enríquez-Del Castillo et al., 2021; Mayorga-Vega et al., 2019; Miravalls et al., 2020). Un adecuado nivel de condición física repercutirá positivamente sobre el rendimiento físico y, por tanto, las capacidades físicas del individuo como la resistencia cardiorrespiratoria o la fuerza muscular (Enríquez-Del Castillo et al., 2021; Gómez-Bruton, 2020).

Aunque la condición física está determinada por factores endógenos de tipo genético, también influyen otros de carácter exógeno, como los niveles de actividad física del individuo (Mayorga-Vega, 2019). En este sentido, la Educación Física se identifica como un espacio idóneo para el control de la actividad y condición física del alumnado, desde un punto de vista saludable y no de rendimiento (García-Pastor et al., 2016). De hecho, el análisis de la condición física del alumnado debe estar orientada a una identificación de posibles carencias en los niveles de actividad física para que, en tal caso, se guíe al alumnado en el proceso de adquisición de hábitos de vida saludable, a través de la práctica de esta de forma autónoma (García-Pastor et al., 2016; Gómez-Bruton, 2020).

Por su parte, la LOMCE (2013) dedicaba su primer bloque de contenidos a la condición física orientada a la salud, pretendiendo que el alumnado conociese sus capacidades físicas y coordinativas para orientarles hacia un desarrollo y mejora de sus hábitos saludables. Para ello, proponía la aplicación de pruebas físicas adaptadas a su edad para una “valoración fisiológica, anatómica y motriz” (LOMCE, 2013, p. 31167). Si bien estas pruebas físicas no estaban definidas por la propia ley, en la literatura científica se encuentran numerosas aplicaciones de baterías de pruebas motrices como Eurofit o Alpha-Fitness (*Assessing Levels of Physical Activity and fitness*) para la etapa de la adolescencia (Cala, 2022; Grgic, 2022; Kaya y Torum, 2022; Kolimechkov, 2017; Kolimechkov et al., 2019).

La batería Alpha-Fitness surgió como una herramienta de referencia para evaluar la condición física de los niños y adolescentes pertenecientes a los países miembros de la Unión Europea (Alpha, 2009). Esta batería trata de evaluar la condición física de los participantes a través de una serie de pruebas que evalúan la capacidad aeróbica, la capacidad musculoesquelética, la composición corporal y la capacidad motora en su versión extendida (Alpha, 2009; España et al., 2010; Ruiz et al., 2011) (Figura 3).

Capacidad aeróbica*Test de ida y vuelta (20 metros)*

Capacidad músculo-esquelética*Prensión manual**Salto horizontal (pies juntos)*

Composición corporal*Medida del Índice de Masa Corporal (IMC)**Medida del perímetro de la cintura**Medida de los pliegues cutáneos: subescapular y tríceps*

Capacidad motora*Prueba de velocidad-agilidad 4x10 metros*

Figura 3. Pruebas de la batería Alpha-Fitness (versión extendida).

Fuente: Elaboración propia a partir de Alpha (2009)

Por su parte, la batería Eurofit surgió en la década de 1980 con el objetivo de evaluar la condición física del alumnado por parte de los instructores, así como la eficacia de los programas aplicados en las escuelas (Grgic, 2022). Además, se diseñó para aplicarse en cualquier clase de Educación Física al requerir un espacio corto de tiempo (entre 25 y 40 minutos) y escaso material específico para su realización (Ługowska et al., 2023). Las pruebas que la componen evalúan una serie de componentes físicos como son el equilibrio, la velocidad, la flexibilidad, la fuerza muscular, la resistencia muscular, la agilidad y la resistencia aeróbica (Adam et al., 1988) (Figura 4).

Resistencia cardiorrespiratoria*Course Navette 20 metros***Fuerza***Fuerza estática: dinamometría manual**Fuerza explosiva: salto horizontal con los pies juntos***Resistencia muscular***Fuerza funcional: flexión de brazos mantenida en suspensión**Fuerza de tronco: abdominales en 30 segundos (sit-up)***Velocidad***Velocidad-agilidad: carrera 10 x 5 metros**Velocidad segmentaria: golpeo de placas***Flexibilidad***Flexión de tronco en posición de sentado (sit and reach)***Equilibrio***Equilibrio flamenco*

Figura 4. Clasificación de las pruebas de la batería Eurofit en relación con las dimensiones trabajadas.

Fuente: elaboración propia a partir de Adam et al. (1988).

En definitiva, la Educación Física se ha convertido en los últimos años en un espacio para prevenir el sedentarismo y la obesidad a través del incremento de la actividad física y el fomento de hábitos de vida saludable y activos (LOMLOE, 2013; Miravalls et al., 2020). Para su consolidación, esta asignatura debe optar por estrategias de promoción activas y eficaces que no solo motiven al alumnado, sino que les haga partícipes en la elaboración de sus propios hábitos y estilos de vida activa y saludable (Garzón y Aragón, 2021; García-Pastor et al., 2016). En este sentido, un claro ejemplo se representa en la repercusión que tienen los nuevos modelos de enseñanza que tratan de cambiar el enfoque de la Educación Física situando al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que este se convierta en el protagonista de este (Fernández-Río et al., 2016).

4. Modelos pedagógicos en Educación Física

La Educación Física está considerada una asignatura idónea para el desarrollo de la formación integral del individuo debido a las características peculiares que la definen (Contreras, 2004). La participación en espacios abiertos y compartidos entre iguales, el uso del cuerpo y el movimiento como elementos fundamentales o la interacción que se produce entre los participantes son algunos ejemplos de esas características que permiten que esta asignatura sea considerada óptima para el desarrollo de valores personales y sociales. De la misma forma, es imprescindible, como se ha comentado anteriormente, para la autodeterminación del individuo o el fomento de hábitos de vida saludable (Contreras, 2004; Méndez-Giménez et al., 2013b; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017; Miravalls et al., 2020; Pavão et al., 2019; Zagalaz et al., 2014). Sin embargo, a pesar de este contexto favorable, no existe un acuerdo unánime que determine el estilo, estrategia o modelo más adecuado para desarrollar esta asignatura (Iturbide-Luquín y Elousa-Oliden (2017).

Existe una gran variedad de términos que tratan de conceptualizar la metodología educativa con el objetivo de clarificar el modo que los docentes tienen de organizar su proceso de enseñanza (Blázquez, 2013; Rosa; García-Canto y Pérez, 2018). De forma global, Fernández-Río et al., (2016) definen los dos conceptos más generales como son la didáctica, entendida como el conjunto de procesos orientados a la enseñanza conceptual, y la pedagogía, que presenta un carácter más conductual y se orienta a la enseñanza del carácter cívico-político a través de valores, actitudes y comportamientos. Por su parte, Delgado (1991) abordaba una serie de términos incluidos dentro de la metodología como las estrategias de enseñanza (forma de presentar las actividades), la intervención didáctica (toda actuación con intención de educar) o los estilos de enseñanza desarrollados por Muska Mosston entre 1970 y 1980, referidos a la forma de actuar del docente en relación con la técnica y la comunicación empleada, así como la de relacionarse con los escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mosston y Assworth, 1993).

Los estilos de enseñanza presentan una clasificación que evoluciona desde los más directivos y tradicionales, como el mando directo o la asignación de tareas, hasta otros que otorgan mayor autonomía y responsabilidad, como el descubrimiento guiado y la resolución de problemas (Rosa et al., 2016; Sicilia y Delgado, 2002). Sin embargo, esta clasificación no pretende primar un estilo sobre otro, sino que se utilice el más adecuado

en cada momento, aunque en estudios realizados posteriormente, se observa una predisposición hacia aquellos que otorgan una mayor implicación activa al alumnado (Merino-Barrero et al., 2017).

Inicialmente estos no tuvieron una gran repercusión en el panorama educativo español, pero, posteriormente han definido la enseñanza de la Educación Física desde finales del siglo XX (Blázquez, 2016). Los estilos son considerados un gran hito en esta disciplina pues apuestan por metodologías de implicación cognitiva, en un contexto en el que el componente físico era el único referente, exigiendo la inclusión activa del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Este hecho ha generado que la Educación Física supere concepciones metodológicas obsoletas orientadas al rendimiento y que situaban el deporte como un eje principal de la misma, en detrimento de otros contenidos del área como la Expresión Corporal, la salud o los propios valores personales y sociales (Baker, 2016; Lara et al., 2019; Rosa et al., 2018).

La actual Educación Física tiene que garantizar la inclusión de la totalidad del alumnado, adecuando para ello los contenidos y métodos aplicados a las posibilidades de cada uno, para evitar la frustración y el rechazo de los estudiantes, como sucedía en épocas anteriores (Baker; 2016, Kirk, 2013). De este punto de partida, y con la aparición de las competencias en el contexto educativo, surge el enfoque basado en competencias, que influye significativamente en la enseñanza actual (Blázquez, 2016). El aprendizaje competencial ha propiciado una transición desde el planteamiento didáctico de carácter técnico dirigido a la consecución de objetivos y contenidos específicos, hacia nuevos planteamientos enfocados al desarrollo de las posibilidades competenciales de cada individuo tratando de conseguir el máximo rendimiento personal (Sebastiani et al., 2019).

De esta transición metodológica, surgen los modelos pedagógicos que tratan de adaptarse a las inquietudes y necesidades del alumnado, así como al contexto en el que se desarrolla la enseñanza, con el fin de contribuir a su formación como futuros ciudadanos (Merino-Barrero et al., 2017). Herens et al., (2011) entienden los modelos pedagógicos como una forma de metacurrículo, es decir, como un conjunto de unidades de trabajo o programas cuyo diseño de actuación está predeterminado de tal forma que las propias escuelas puedan adaptarlos a sus características peculiares y a su marco legal educativo. El objetivo principal de estos modelos es el desarrollo de un aprendizaje funcional en términos de aptitud, autonomía o implicación cognitiva en el alumnado, por lo que precisan de un trabajo a largo plazo que permita la asimilación de dicho aprendizaje

por parte del discente (Sebastiani et al., 2019). Esto contrasta con las propuestas de los estilos de enseñanza, cuyas metodologías son propuestas en el corto plazo para alcanzar aprendizajes instrumentales como una habilidad motriz o un paso de baile (Blázquez, 2020). No obstante, ambas propuestas son compatibles y complementarias ya que para un aprendizaje competencial será necesario un aprendizaje instrumental (Blázquez, 2016).

Contreras et al. (2017) exponen que un sistema educativo basado en competencias, como es el propuesto por la LOMLOE (2020), exige la aplicación de modelos de enseñanza que respondan a sus exigencias, de tal forma que estos estén orientados a la evaluación de los efectos del proceso frente a los resultados finales, y que permitan el desarrollo de una Educación Física más racional, participativa e inclusiva. De igual modo, Manzano-Sánchez et al. (2022) entienden que el uso de estas metodologías va a permitir el desarrollo de las competencias en tres dimensiones del individuo: saber (conocimiento), saber hacer (práctica), saber ser (actitud). Entre estos modelos cabe destacar algunos como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos, u otros caracterizados por el uso de las tecnologías como la gamificación (Blázquez, 2020). Dentro del contexto de la Educación Física, destaca el *Teaching Games for Understanding* (en adelante, TGfU), del que han derivado otros modelos como la Enseñanza Compresiva del Deporte y el Modelo de Educación Deportiva que nacen de sus ideas originales (García y Gutiérrez, 2016)

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, parece lógico pensar que no existe una única orientación didáctica ni pedagógica, y ni mucho menos un modelo o estilo más eficaz u óptimo. La elección de uno u otro depende de las características y situaciones en las que se contextualice el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo necesario adaptarlo a las posibilidades y necesidades del alumnado para conseguir una Educación Física para todos (Pérez-Pueyo, 2013). Si bien los modelos pedagógicos han experimentado un auge en la última década, tampoco existe un único modelo válido para cualquier situación, por lo que los docentes e investigadores optan por la hibridación de dos o más que permitan paliar las posibles carencias que puedan presentar individualmente (Fernández-Río et al., 2016; Merino-Barrero et al., 2019a). En concreto, en la investigación que ocupa esta tesis doctoral se ha decidido aplicar la hibridación de dos modelos que se orientan al desarrollo de valores y que muestran características favorables para el desarrollo de la

autodeterminación del individuo, como son el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (en adelante, MRPS) y el Modelo de Educación Deportiva (en adelante, MED).

4.1. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social

El MRPS nace en Estados Unidos, siendo su precursor Donald Hellison, profesor de la Universidad de Illinois (Chicago) (Escartí et al., 2005). La preocupación por los altos niveles de violencia, delincuencia o abandono escolar en niños y adolescentes procedentes de contextos con un elevado riesgo de exclusión social motivaron a este profesor para diseñar y poner en práctica este modelo (Walsh, 2008). Su propósito era modificar esta realidad fomentando actitudes y valores personales y sociales a través de la actividad física, pues Hellison entendía el ámbito de la Educación Física como un espacio óptimo para favorecer el desarrollo de esos valores (Fernández-Río et al., 2016; Sánchez-Alcaraz, 2013).

En sus orígenes, el MRPS fue concebido para ser aplicado en contextos de riesgo de exclusión social, como centros penitenciarios, pero posteriormente pasó a desarrollarse en contextos educativos con deficiencias a nivel social (Hellison, 2011; Sánchez-Alcaraz, 2013). De hecho, el modelo no fue diseñado como un guion cerrado que deba seguirse estrictamente, sino que únicamente ofrece una serie de pautas, objetivos y estrategias a seguir que permiten una aplicación creativa y adaptada por el instructor a las condiciones y características de su contexto (Hellison, 2011; Pavão et al., 2019). A pesar de que este modelo surge entre 1980 y 1990, se sigue aplicando en numerosos y diversos centros de Educación Primaria y Secundaria con jóvenes y adolescentes de distintas partes del mundo (Manzano-Sánchez, 2023; Opstoel et al., 2020; Sánchez-Alcaraz et al., 2020). Esto se debe al actual panorama alarmante a nivel socioeducativo, donde el acoso escolar se ha convertido en una de las principales problemáticas del sistema educativo de algunos países de la Unión Europea, entre los que se incluye España (Sánchez-Alcaraz et al., 2020; Wei y Graber, 2023).

El MRPS se fundamenta en que el individuo debe aprender a ser responsable de sus actos, no solo a nivel personal sino también a nivel social, siendo capaz de controlar su vida y participar en la sociedad de forma activa y responsable (Escartí et al., 2013; Walsh, 2008). Para ello, el modelo utiliza la enseñanza y transmisión de valores, actitudes, comportamientos y aprendizajes como medio para enriquecer y formar a los participantes (Manzano-Sánchez, 2023; Valero-Valenzuela et al., 2020b), siendo sus “pilares metodológicos” (Merino et al., 2019, p.61) la integración del mismo en el desarrollo curricular, la cesión de responsabilidad al alumnado, el establecimientos de

relaciones entre el docente y el discente basadas en la honestidad y la confianza, así como la transferencia de lo aprendido por el discente a contextos no formales.

A su vez, el MRPS plantea un proceso de adquisición de valores que el participante debe seguir a lo largo de una serie de niveles asociados a la responsabilidad personal y social (Escartí et al., 2005; Escartí et al., 2013; Sánchez-Alcaraz, 2013) (Figura 5). Se presupone que el individuo parte de un nivel de irresponsabilidad total, configurándose así una escala de seis niveles en la que el primero (*respeto por los derechos y sentimientos de los demás*) y el cuarto (*ayuda a los demás*) se relacionan con la responsabilidad social, a diferencia del segundo (*participación y esfuerzo*) y el tercero (*autonomía y liderazgo*) que se corresponden con la responsabilidad personal. El último nivel (*transferencia*) abarca el conjunto de valores anteriores (Ivy et al., 2018; Manzano-Sánchez et al., 2022).

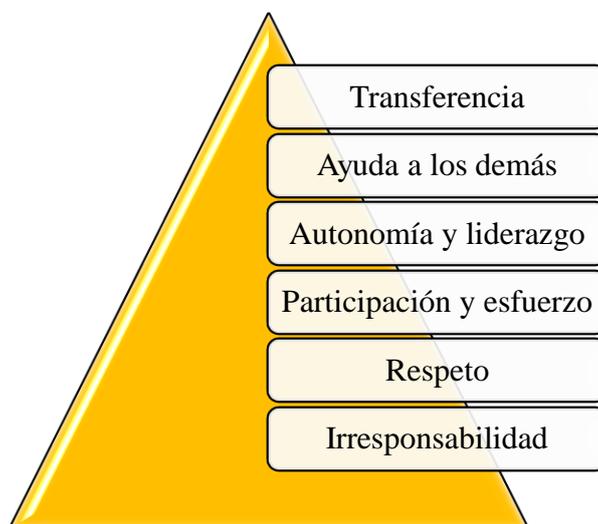


Figura 5. Niveles del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS). Elaboración propia a partir de Sánchez-Alcaraz (2013).

De acuerdo con esta jerarquización, la intervención basada en el MRPS se centra en la adquisición satisfactoria de la totalidad de los niveles de forma progresiva, por lo que todo participante ha debido alcanzar los objetivos planteados para el nivel o niveles anteriores antes de avanzar al siguiente (Sánchez-Alcaraz, 2013). La progresión tiene un carácter flexible que permite al instructor avanzar o retroceder por la misma en función de las necesidades detectadas a lo largo del proceso de intervención (Li et al., 2008). De hecho, atendiendo al último nivel, es necesario que el individuo haya adquirido de forma significativa cada uno de los valores anteriores para ser capaz de aplicar lo aprendido durante el programa en su vida cotidiana dentro de contextos no formales (Manzano-

Sánchez, 2023). Por este motivo, resulta oportuno definir cada uno de los niveles, atendiendo a los objetivos propuestos por Hellison (Bermejo et al., 2018; Cecchini et al., 2007; Escartí et al., 2005, 2012; Fernández-Río et al., 2016; Pavão et al., 2019; Sánchez-Alcaraz, 2013; Watson et al, 2003):

- Nivel 0: *Conductas y actitudes irrespetuosas*. El MRPS parte de un nivel inicial basado en la irresponsabilidad total, por lo que se entiende que los participantes muestran un escaso control sobre sus actos, manifestando actitudes y comportamientos violentos, intimidantes e indisciplinados (Hellison, 2011). En este sentido, dado que se trata del nivel de partida, el instructor debe realizar una evaluación inicial para diagnosticar las características del contexto, que le permita aplicar el modelo de forma adecuada y eficaz.

- *Nivel I: Respeto por los derechos y sentimientos de los demás*. En el primer nivel, el participante entiende que es parte de una comunidad y, por lo tanto, que debe respetar a los demás, entendiendo que sus deseos o necesidades personales no siempre son la prioridad (Hellison, 2011). En este nivel es fundamental la creación de un clima óptimo en el aula que favorezca el desarrollo de valores y actitudes responsables a lo largo de toda la intervención. Por lo tanto, el instructor debe propiciar una atmósfera de trabajo y convivencia en la que los participantes no sientan presión, intimidación o incomodidad, fomentando así la libre participación en clase. Es importante incidir en el autocontrol, así como en la reducción de conductas irrespetuosas con el objetivo de que los participantes aprendan a respetarse a sí mismo, a los demás y a las normas de convivencia (Fernández-Río et al., 2016; Sánchez-Alcaraz et al., 2019).

- *Nivel II: Participación y esfuerzo*. En este segundo nivel, el individuo presenta los recursos suficientes para motivarse a sí mismo, comprendiendo que, si una tarea o actividad no le motiva lo suficiente, posteriormente tendrá la oportunidad de disfrutar de otras de mayor agrado (Hellison, 2011). El objetivo es conseguir la total participación por parte del alumnado, evitando actitudes de desmotivación, rechazo o frustración ante situaciones de fracaso o de dificultad. Para ello, será necesario que el

participante experimente tanto sensaciones positivas como negativas ante una gran variedad de propuestas que motiven al individuo a alcanzar el éxito a través de conductas de persistencia y esfuerzo (Gordon y Doyle, 2015). Resulta necesario que las actividades y tareas estén supervisadas para que el docente diagnostique el nivel de los discentes con el objetivo de adaptarlas a las posibilidades y limitaciones de cada uno. Esto permitirá que el participante manifieste predisposición hacia la práctica física y que el docente pueda diseñar actividades adecuadas a sus intereses. Se procurará en este nivel que el individuo determine su preferencia en la tarea en base a su perspectiva del éxito (Sánchez-Alcaraz et al., 2019).

- *Nivel III: Autonomía y liderazgo.* Tras superar los dos niveles anteriores y una vez que los participantes son respetuosos y muestran capacidad de trabajo, esfuerzo y superación, el docente debe ceder la autonomía al alumnado en el desarrollo del proceso de aprendizaje. El objetivo principal de este nivel es que el discente sea capaz de establecer sus propios objetivos mediante un plan de trabajo individualizado y elaborado por ellos mismos.

El participante debe asumir responsabilidades cotidianas ajustadas a su edad que le permitan actuar como un ciudadano responsable, como, por ejemplo, el desarrollo de su propio calentamiento, el establecimiento de sus propias marcas o la preparación y recogida del material e indumentaria necesarios para cada sesión.

- *Nivel IV: Ayuda a los demás.* En este nivel, los participantes entienden que nadie es reemplazable (Hellison, 2011). Se orienta, principalmente, al desarrollo de dos capacidades personales, como son la empatía y el liderazgo, siendo el principal objetivo el desarrollo de actitudes de cooperación, ayuda y reciprocidad. Para ello, el docente debe incluir los valores y actitudes adquiridas en los niveles anteriores, poniéndolos al servicio del grupo, propiciando la aparición de comportamientos de cohesión, ayuda y solidaridad de forma voluntaria (Watson y Clocksin, 2012). De forma práctica, el docente ofrece la posibilidad de que los propios estudiantes asuman la responsabilidad del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo para su propio progreso como sucede

en el nivel anterior, sino para ayudar a aquellos compañeros que presentan carencias o dificultades.

- *Nivel V: Transferencia.* Puesto que este nivel tiene por objetivo la aplicación de todo lo aprendido en el ámbito doméstico y recreativo del participante, su desarrollo excede el campo de actuación del instructor. Sin embargo, es importante que, en este punto, el docente evalúe el grado de consecución de los valores, comportamientos y aprendizajes que se han adquirido durante el proceso para garantizar su consolidación e incorporación en el comportamiento de su vida cotidiana de forma permanente (Gordon y Doyle, 2015). Así, si un individuo no es capaz de actuar de acuerdo con lo aprendido en cualquier contexto formal o no formal, este deberá reforzar aquellos niveles en los que muestre carencias o dificultades.

Atendiendo a esta estructura jerarquizada, cabe señalar que el MRPS requiere una planificación a largo plazo adaptada al ritmo de cada individuo, por lo que investigadores como Fernández-Río et al. (2016) recomiendan su aplicación a lo largo de un curso académico completo. No obstante, el número de sesiones de trabajo en cada nivel puede variar en función de las posibilidades de cada individuo y de las características del contexto en el que se desarrolle el MRPS (Sánchez-Alcaraz et al., 2016). Incluso, el número de sesiones inicialmente programado para cada nivel puede variar para cada participante o para la totalidad del grupo si el docente observa que no se han cumplido los objetivos de niveles anteriores teniendo que reforzar estos aprendizajes posteriormente (Sánchez-Alcaraz, 2013).

Cada sesión presenta una estructura específica dividida en cuatro partes, a la que se añade una fase previa de relación que permita crear un vínculo entre el instructor y el participante fuera del contexto formal (Hellison, 2011). Atendiendo a cada una de las cuatro partes que conforman la sesión, cabe atender a los siguientes propósitos y estrategias a desarrollar en cada una de ellas (Escartí et al., 2012; Pozo et al., 2022; Sánchez-Alcaraz et al., 2020):

1. *Toma de conciencia:* la primera parte de la sesión, tras la llegada del docente al aula de referencia o punto de encuentro, se inicia con una asamblea inicial de corta duración. En esta asamblea, se exponen los objetivos correspondientes al nivel del

MRPS que se esté trabajando, así como los curriculares y didácticos asociados al contenido principal de la sesión. En este sentido, es fundamental que el docente enfatice en las estrategias y recursos aplicables en cada momento de la sesión, pudiendo aludir a experiencias previas que permitan al individuo interiorizar y aprenderlas de forma significativa.

2. *Responsabilidad en acción*: tras la asamblea inicial y el traslado al lugar donde se va a desarrollar la práctica física, se procederá a desarrollar esta parte que ocupará el mayor tiempo de la sesión. En ella, el docente plantea las actividades o tareas que se van a llevar a cabo orientadas a los objetivos y a la promoción de comportamientos y actitudes asociados al valor propio del nivel que se esté trabajando.
3. *Encuentro de grupo*: una vez finalizadas las actividades y tareas propuestas, el grupo se reúne en una nueva asamblea. Esta tiene por objetivo que el instructor y, principalmente, el participante exprese sus opiniones en un espacio de comunicación libre y abierto. Para ello, es recomendable que el docente comience la reunión con una pregunta abierta que permita reflexionar sobre lo acontecido en la sesión en relación con los objetivos marcados en la reunión inicial. Por lo tanto, la duración de esta parte debe ser suficiente para que se produzca un proceso de reflexión crítica y de resolución de posibles conflictos que hayan aparecido en la parte de “*responsabilidad en acción*”.
4. *Evaluación y autoevaluación*: la sesión debe finalizar con una valoración personal de los participantes en relación con su propia actuación y con la de sus compañeros. El docente puede guiar este proceso preguntando de forma abierta qué se debe evaluar, a qué sensaciones se debe atender o sobre qué experiencias se debe reflexionar. Siguiendo a Menéndez-Santurio y Fernández-Río, (2017) un recurso óptimo, rápido y eficaz es el llamado “*thumb test*” el cual consiste en levantar el dedo pulgar si su respuesta es positiva, colocarlo en horizontal si su opinión es indecisa o indeterminada y apuntar hacia el suelo si su valoración es negativa.

Además de esta propuesta de jerarquización de valores y de modelo de sesión sistematizado, se debe aludir a las estrategias prácticas que Hellison (2003) plantea para la resolución de conflictos durante el desarrollo de las sesiones. Siguiendo a Pardo (2008)

y Sánchez-Alcaraz (2013), se distinguen dos tipos: estrategias para resolver problemas individuales de disciplina y estrategias para resolver conflictos de grupos (Tabla 2).

Tabla 2

Estrategias para la resolución de conflictos en el MRPS

	Estrategia	Explicación
Estrategias para la resolución de problemas individuales de disciplina	Principio de acordeón	Recompensar o penalizar con más o menos tiempo de práctica de un juego o actividad según el comportamiento demostrado.
	Progresiva separación del grupo	Inicialmente, se da la opción a uno o más sujetos de no participar de forma puntual y regresar en el Nivel I. Si persiste la problemática, se plantea la posibilidad de abandonar el programa.
	Tiempo muerto	Asamblea entre docente y discentes para abordar un conflicto puntual y suficientemente grave que impida el normal desarrollo de la sesión.
	Cinco días limpio	Se evalúan las conductas asociadas a un nivel durante cinco días, accediendo al siguiente si sus conductas se ajustan a lo estipulado previamente.
	Ley de la abuela	Se propone como recompensa la práctica de una actividad agradable para los discentes a cambio de realizar otra en la que presenten menos interés.
Estrategias para resolver conflictos de grupo	Los árbitros son ellos mismos	Se cede la responsabilidad a los propios participantes para que sean ellos los encargados de resolver posibles conflictos sin supervisión.
	Grupo dirigido por el docente	Se divide en dos el grupo-clase: uno al que se le cede un alto grado de autonomía y otro que cuenta con la supervisión constante del docente.
	Tribunal del deporte	Se eligen democráticamente tres participantes que se encargarán de deliberar sobre los posibles conflictos surgidos durante las sesiones.
	Banquillo de diálogo	Se habilita un lugar específico para la resolución de conflictos donde los participantes acuden cuando surge un conflicto que no se resuelve de forma inmediata.
	Elaborar nuevas normas	Se plantea la elaboración de normas por parte de los propios participantes. Si estas no se cumplen, se deben replantear tantas veces como sea necesario.

Si bien existen numerosos modelos de sesión para el desarrollo de las clases de Educación Física, el MRPS presenta su propio modelo con el objetivo de que los discentes incorporen una rutina de trabajo que les permita entender el propósito del propio modelo: el desarrollo de valores y actitudes de responsabilidad social y personal (Sánchez-Alcaraz et al., 2020). Este objetivo requiere un gran proceso de reflexión y concienciación, siendo fundamental un trabajo sistematizado tanto al inicio como al final de la clase que permita a los individuos interiorizar los aprendizajes y conductas (Ivy et al., 2018; Sánchez-Alcaraz et al., 2016; Watson y Clocksin, 2012). Por lo tanto, en base a lo descrito sobre el MRPS, cabe señalar que se trata de un modelo óptimo tanto para el desarrollo de valores (Escartí et al., 2010; Fernández-Río et al., 2018; Li et al, 2008; Sánchez-Alcaraz et al., 2016, 2019; Wright y Burton, 2008) como para favorecer el desarrollo de las NPB y la motivación (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017).

En la actualidad, dentro del marco de actuación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es de suma importancia la aplicación de este tipo de modelos de enseñanza que permitan la formación de los estudiantes tanto a nivel académico, social y profesional (Pérez-Pueyo et al., 2017). De este modo, son cada vez más numerosas las investigaciones que versan sobre su aplicación, surgiendo así la necesidad de hibridar dos o más modelos que permitan potenciar sus ventajas y paliar sus carencias (Fernández-Río et al., 2016). Por lo tanto, en este caso, a pesar de las posibilidades que el MRPS presenta, se ha decidido hibridar con el MED, puesto que ambos persiguen el mismo objetivo principal: el desarrollo de valores desde la actividad física y el deporte.

4.2. El Modelo de Educación Deportiva

La literatura científica arroja una clara evidencia de que no existe una única metodología universal que sea válida para abordar cualquier contenido en cualquier contexto, entendiéndose así que el docente es el responsable de conocer distintas estrategias metodológicas que le permitan adaptarse a las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (Blázquez, 2016; 2020). Bajo esta concepción, en la enseñanza de la Educación Física se han producido grandes cambios en los últimos años, pasando de una enseñanza tradicional basada en la dimensión física, hacia una nueva orientación cuya finalidad es la formación integral del discente a través del juego (Contreras, 2004; Ramírez, 2013).

La enseñanza del deporte ha experimentado profundas modificaciones metodológicas en los últimos años, tratando de evitar la especialización y la excesiva competencia propia del deporte de competición, otorgándole un carácter más pedagógico, lúdico y educativo (Contreras, 2004). De hecho, esta transformación surge del concepto de “Deporte para Todos” (*Sport for All*), propuesto por la UNESCO, donde el deporte es entendido como un motor de desarrollo personal y social y como una actividad fuertemente arraigada al ser humano (López, 2014). La propia UNESCO defiende que el deporte no debe entenderse únicamente como un medio para conseguir el éxito asociado al deporte de competición, sino como una necesidad y un derecho del ser humano (López, 2014). Ante esta nueva conceptualización, en el ámbito educativo, han sido numerosos los esfuerzos para diseñar un modelo de enseñanza deportiva que respondiese a las exigencias más actuales, surgiendo una gran variedad de modelos pedagógicos (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017).

A pesar de que en la práctica estos modelos difieren entre sí, en esencia presentan características comunes, como la enseñanza a través del trabajo en equipo, la supresión de la excesiva competitividad o el desarrollo de valores (Contreras, 2004; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017). Entre estos modelos destaca el MED, cuyo autor fue Daryl Siedentop, en la década de los noventa, quien tenía la intención de generar satisfacción y gusto hacia la práctica deportiva en el alumnado a través de situaciones y experiencias gratificantes, en contraposición de la percepción que se tenía del deporte competitivo el cual generaba rechazo y frustración en gran parte del alumnado (Bessa et al., 2019; Farias et al., 2018). Su creador manifiesta que el término deporte que da nombre a este modelo trata de alejarse de la conceptualización aceptada en la sociedad americana

en la década de 1990, en la cual el deporte se entendía como una actividad de competitividad y máximo rendimiento (Siedentop et al., 2004). A partir de esta percepción, se plantea este modelo con el objetivo de acercar el deporte a los jóvenes en edad escolar, basándose su relación con los valores, la tradición y la historia (Pill y Hastie, 2016).

El MED se fundamenta en un enfoque constructivista que sitúa al participante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje permitiendo una participación proactiva del mismo en la creación de su aprendizaje (Bessa et al., 2019). Para ello, adapta el deporte a las condiciones y características de la Educación Física actual que, como se ha comentado anteriormente, se presenta como un escenario óptimo para el desarrollo integral (Calderón et al., 2010; Carriedo et al., 2022). Con todo lo anterior, se pretende que el MED recupere la esencia y autenticidad del deporte dentro del ámbito educativo, otorgándole un carácter lúdico y pedagógico al mismo, el cual ha quedado desvirtuado con la influencia del deporte competitivo e institucionalizado (Harvey et al., 2020).

De forma práctica, para una correcta aplicación del modelo Siedentop et al. (2004) explican un total de diez características a las que el docente debe atender, teniendo en cuenta que estas presentan un carácter abierto que le permite adaptarlas a su contexto, contenido o necesidades educativas. Estas características son:

1. *Seasons*: las unidades formativas o situaciones de aprendizaje se temporalizan a lo largo de 18 a 20 sesiones, de tal forma que se garantice que ha transcurrido el tiempo necesario para la asimilación de conductas, aprendizajes y valores que pretende transmitir este modelo. Teniendo en cuenta el contexto deportivo que se le otorga a cada unidad, esta se denominará “*season*”, haciendo así referencia al concepto de temporada deportiva.
2. *Formación de equipos*: tomando como referencia la importancia que tiene el trabajo en equipo en este modelo, se plantea la necesidad de organizar el grupo-clase en subgrupos equitativos y asignados de forma aleatoria. Estos subgrupos conformarán los distintos equipos que competirán a lo largo de cada “*season*”, por lo que es preciso que se mantengan estables durante el desarrollo de esta, generando así un sentimiento de afiliación y pertenencia al grupo.
3. *Reparto de roles*: los integrantes de cada equipo deberán desempeñar distintos roles de responsabilidad con la intención de que los estudiantes adquieran cada vez mayor responsabilidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos

roles tendrán una relación con el ámbito deportivo como, por ejemplo, entrenador, árbitro, juez o periodista. En este sentido, dada la gran variedad de roles que pueden surgir resulta fundamental que las funciones de cada rol queden previamente aceptadas y que se muestren de forma visible en distintas ubicaciones de fácil acceso.

4. *Deporte modificado*: el MED se fundamenta en el concepto de iniciación deportiva, entendida como el proceso que sigue un individuo desde que toma contacto con un deporte hasta que es capaz de practicarlo de acuerdo con su técnica, táctica y reglamento (Blázquez, 2013). De esta manera, el deporte es presentado con las modificaciones pertinentes para adaptarlo a las posibilidades y limitaciones del alumnado, con el objetivo de que sea accesible para todos.
5. *Técnica y táctica*: estas modificaciones tienen como propósito una enseñanza de la técnica y la táctica del deporte practicado. La técnica permitirá un desarrollo de la dimensión física a través del trabajo de las habilidades motrices básicas y específicas, mientras que la táctica implicará cognitivamente al jugador mediante la búsqueda de situaciones favorables para lograr su objetivo.
6. *Competiciones*: como se ha indicado en la primera característica, cada una de las unidades se contextualiza como una temporada deportiva, por lo que cada una de ellas debe contar con un sistema de competición regulado y sistemáticamente controlado. Sin embargo, puesto que este modelo trata de alejarse de la excesiva competitividad, estas competiciones no deben reducirse al componente meramente deportivo, sino que se pueden añadir otras competiciones alejadas de las victorias y derrotas, como alguna basada en el juego limpio, el compañerismo o el respeto.
7. *Organización impar de grupos*: se recomienda que el grupo-clase se divida en un número de equipos impar, siempre que sea posible. Con esto se pretende que, en cada competición, durante los enfrentamientos entre equipos, al menos uno de ellos desempeñe un papel pasivo en la competición que permita a los participantes desempeñar roles de organización y gestión de esta. Esto posibilitará una cesión total de la responsabilidad al propio alumnado.
8. *Registro público*: a lo largo de cada competición se debe llevar un registro sistematizado de resultados y conductas. Este registro debe ser público, exponiéndose periódicamente ante el grupo clase con objeto de que la configuración de clasificaciones no tenga un fin meramente competitivo, sino que

permita iniciar un proceso de reflexión sobre los logros y carencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada grupo o individuo.

9. *Sistema de puntos*: inicialmente, se debe establecer un sistema de puntos en el que se acuerde con el alumnado qué parámetros se van a tener en cuenta (victorias, derrotas, empates, puntos, conductas, etc.) y cómo se van a medir o valorar (puntuación, penalizaciones, puntos extras, etc.). En este sentido, el individuo debe ser partícipe de la creación de los sistemas de puntos y clasificación.
10. *Festividad final*: cada unidad debe finalizar con la celebración de una festividad final, manifestando así el carácter lúdico que tiene cada temporada. En esta festividad final el alumnado se encargará de su preparación previa, organización y ejecución, elaborando sus propios materiales o diseñando el cronograma de esta. En esta sesión, los equipos se enfrentarán para finalizar con una entrega de premios asociados a cada una de las competiciones creadas previamente.

Sin embargo, a pesar de estas diez características expuestas por Siedentop et al., (2004), son numerosos los investigadores que destacan únicamente seis de ellas (Figura 6) para su correcta aplicación, entre las que se encuentran el desarrollo en “*seasons*”, con una duración mayor a la de una unidad formativa común; la división de grupos en referencia a la afiliación, o el reparto de roles para garantizar la autonomía en el aprendizaje (Bessa et al., 2019; Browne et al., 2004; Calderón et al., 2010; Harvey et al., 2020). En cualquier caso, se defiende la necesidad de aplicar estas características para conseguir un adecuado desarrollo de experiencias positivas hacia la práctica deportiva y con el propósito de generar una atmósfera adecuada en clase que permita la total participación del alumnado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte.

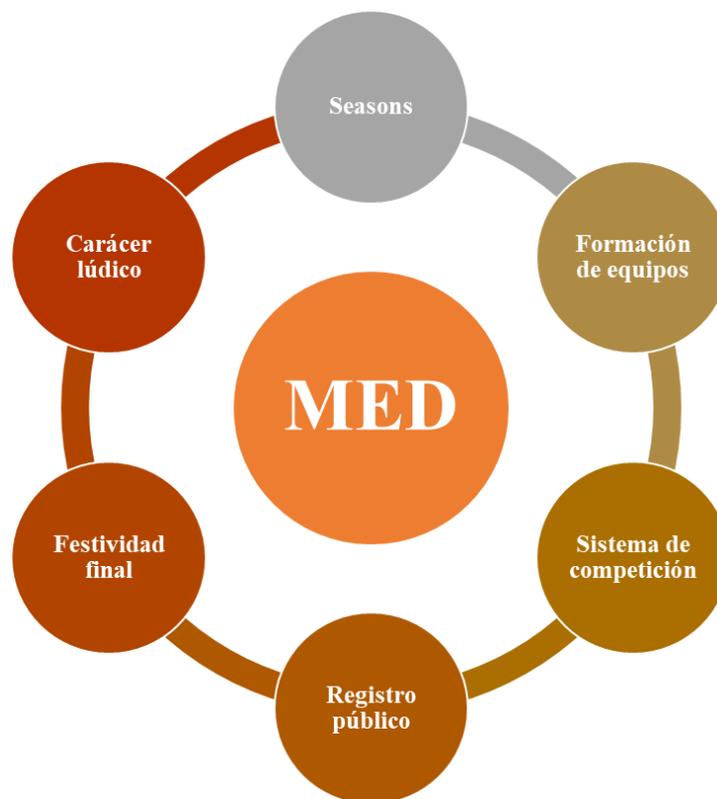


Figura 6. Características básicas del MED.

Fuente: Elaboración propia.

Bessa et al. (2019), Fernández-Río y Menéndez-Santurio (2017) o Harvey et al. (2020) exponen las posibilidades que este modelo tiene en el desarrollo de valores, gracias a que trata de potenciar las ventajas que tiene el deporte para el fomento de actitudes asociadas al “fair play”. Estos investigadores manifiestan que el trabajo en equipo favorece ineludiblemente el desarrollo de un sentimiento de afiliación, cohesión y de pertenencia al grupo, mejorando así la responsabilidad social del alumnado y una de las NPB: la relación (Carlson y Hastie, 1997). Por otra parte, la cesión de responsabilidad que hace el docente hacia el estudiante, a través de acciones como el reparto de roles o la autogestión de la competición, potencia un desarrollo óptimo de la responsabilidad personal y la autonomía del individuo (Sinelikov et al., 2007). Finalmente, con relación a la última de las NPB, la competencia, cabe señalar que la adaptación de las exigencias y demandas técnico-tácticas y reglamentarias que se hace del deporte, permite que el individuo experimente una mayor satisfacción de la misma (MacPhail et al., 2008; Sierra-Díaz et al., 2019).

Atendiendo a la primera de las características, la larga duración de las “*seasons*”, Siedentop et al., (2004; 2019) plantean una programación del modelo a corto, medio y

largo plazo, estableciendo unas fases que permitan una cesión paulatina de la responsabilidad al discente, así como una progresión en el aprendizaje que garantice el éxito en el cumplimiento de los objetivos planteados. En este sentido, Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016) exponen las cuatro fases en las que se divide cada “*season*”:

1. *Fase de práctica dirigida*: en las primeras sesiones, el docente adopta un papel protagonista asumiendo gran parte de la responsabilidad en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello, se pretende que el docente presente tanto el contenido como las características del modelo, otorgándoles tiempo suficiente para su asimilación.
2. *Fase de práctica autónoma*: en las siguientes sesiones, se procede a un traspaso de la responsabilidad en la ejecución de los aspectos técnicos y tácticos del deporte, así como en la gestión de sus roles y funciones. De esta forma, comienza la pretemporada, para la cual el docente debe ofrecer los recursos de práctica suficientes y se plantean los primeros partidos de carácter amistoso.
3. *Fase de competición*: esta fase presenta la duración más prolongada en cuanto al número de sesiones se refiere. En ella, se desarrollan las competiciones planteadas, así como la consecución de los objetivos y aprendizajes diseñados para la unidad. El docente asumirá un rol de evaluador, ofreciendo una retroalimentación formativa a los discentes que les permita mejorar su aprendizaje.
4. *Fase de reconocimiento final*: en esta fase, tiene lugar la festividad final. Esta debe ser preparada por los propios estudiantes, por lo que resulta recomendable ofrecer tiempo de trabajo autónomo para preparar este evento festivo. En esta fase, se reconocerán los éxitos conseguidos por los equipos, sirviendo de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, Siedentop et al. (2019) plantean el MED con una triple finalidad: formar personas cultas, entusiastas y competentes en el ámbito deportivo:

- *Personas cultas*: se entienden como aquellas que entienden y respetan las normas, valores y tradiciones que rigen el deporte. A través del MED, estos investigadores pretenden que los participantes valoren el valor cultural que el deporte presenta, entendiéndolo como una manifestación histórica y cultural heredada de las poblaciones primigenias. Se pretende que las personas cultas en lo deportivo se asocien con los valores propios del “*fair play*”, fundamentados en el respeto, la

tolerancia y el compañerismo tanto desde el punto de vista del participante como del espectador.

- *Personas entusiastas*: son aquellas que protegen y mejoran la propia cultura deportiva, participando en actividades deportivas por el propio hecho del disfrute que les produce ser parte de la propia actividad. En este sentido, a través del modelo se pretende que el alumnado se involucre de forma voluntaria en diferentes actividades y programas deportivos celebrados en su comunidad.
- *Personas competentes*: hacen referencia a aquellas que son capaces de practicar el deporte sin dificultad y sin ayudas. Por lo tanto, el MED plantea una progresión en el aprendizaje deportivo que permita al participante alcanzar el grado óptimo de competencia en una disciplina deportiva, adaptándose a sus posibilidades y limitaciones.

Según lo expuesto en este apartado, cabe señalar las posibilidades educativas que este modelo tiene en el ámbito de la Educación Física pues se presenta como una alternativa metodológica ajustada a los parámetros de la Educación Física actual, en la que el objetivo principal es la formación integral de los estudiantes (Carriedo et al., 2022; Gutiérrez y García, 2016). Por este motivo, se encuentran numerosas investigaciones y propuestas que han utilizado el MED como medio para el desarrollo de valores y de las NPB tanto en el ámbito de la Educación Primaria como Secundaria (Carriedo et al., 2022; Fernández-Río y Menéndez-Santurio, 2017).

5. Antecedentes

Desde la aparición del MED y el MRPS han sido numerosas las investigaciones que se han llevado a cabo basadas en estos modelos, aplicados tanto de forma independiente como híbrida. De acuerdo con ellas, a lo largo de este apartado, se van a analizar las investigaciones desarrolladas previamente que se relacionen con los objetivos de la presente investigación: el desarrollo de valores, la influencia sobre la autodeterminación y motivación del alumnado y su contribución a la mejora de los niveles de actividad y condición física.

5.1. Investigaciones previas basadas en la aplicación del MRPS y el MED y su relación con el desarrollo de valores

Hasta la primera década de los años 2000, el MRPS tuvo su mayor influencia en Estados Unidos, ya que fue en este país donde Donald Hellison publicó por primera vez las bases de este modelo en su obra titulada *Beyond balls and bats: alienated (and other) youth in the gym* en el año 1987 (Sánchez-Alcaraz, 2013). Por lo tanto, gran parte de las investigaciones publicadas en relación con este modelo se contextualizan en centros educativos y penitenciarios estadounidenses, como ocurre en el proyecto *Effort*, el cual se diseñó para aplicar programas deportivos a través de este modelo, en contextos socialmente desfavorables (Caballero et al., 2013; Martinek et al. 1999; Ruiz et al., 2006). Otro ejemplo fue la desarrollada por Hellison y Wright (2003), realizada a lo largo de 9 años y con una muestra de 78 participantes que mostraron mejoras en la dimensión social. Según estos estudios, estos resultados positivos derivaron en la aparición y mejora de sus habilidades sociales aplicadas en contextos no formales ni controlados por los responsables de la aplicación del modelo.

En el año 2000, tras la consolidación del MRPS, numerosos miembros de distintas universidades de Estados Unidos, como la de Denver, la del Norte de Carolina o la de Illinois, a la que pertenecía el propio Hellison, se asociaron para crear la *Urban Youth Leader Partnership*, cuyo propósito principal era promover la aplicación de este modelo en contextos socialmente deprimidos para tratar de mejorar la convivencia de estas zonas, así como responder a las necesidades sociales de las mismas (Pardo, 2008; Sánchez-Alcaraz, 2013). De hecho, gracias a este tipo de propuestas, la aplicación del MRPS se transfirió a otros contextos, pudiendo observarse en clubes deportivos, en el diseño de programas basados en actividades de aventura o en programas extraescolares (Gordon y

Doyle, 2015; Walsh et al., 2007). Por ejemplo, Watson et al. (2003) pusieron en práctica este modelo en un campamento escolar, ya que estaba considerado como un espacio óptimo para su desarrollo por las condiciones y características que este presenta (Escartí et al., 2012). El objetivo de este estudio fue analizar la influencia del MRPS sobre la progresión en los niveles marcados por el MRPS a través de la práctica deportiva, enfatizando sobre la transferencia de estos a otros contextos.

Del mismo modo, el MRPS no solo ha sido aplicado en su país de origen, sino que este ha alcanzado un gran nivel de popularidad, transfiriéndose a países de todo el mundo, entre los que destacan, por el nivel de investigaciones basadas en este modelo, Nueva Zelanda, España o Canadá (Gordon y Doyle, 2015). En el caso de Nueva Zelanda, se encuentra la de Gordon et al. (2011) la cual analiza la influencia del MRPS sobre el comportamiento de los estudiantes en las clases de Educación Física de 37 centros de ESO de todo el país. En esta investigación, se expone que el modelo no solo tuvo repercusión en la mejora del comportamiento, sino que los docentes también observaron un beneficio en el aprendizaje de los contenidos curriculares propios de la Educación Física.

Con respecto a Canadá, cabe destacar el estudio de Bean and Forneris (2015) que se ejecutó a lo largo de 30 sesiones de Educación Física, con la intención de analizar la responsabilidad personal y social en mujeres jóvenes durante la celebración de un campamento escolar. Por su parte, Forneris et al. (2013) presentan cuatro casos que aplican el modelo en diferentes países, siendo el segundo de ellos el que se contextualiza en Canadá. Este estudio proponía el análisis de la responsabilidad personal y social a través de la aplicación de varios deportes, como el rugby, el fútbol o el kickboxing.

Por último, se debe aludir a la aplicación del MRPS en España, ya que este ha tenido una importante relevancia en el ámbito de la Educación Física desde comienzos de siglo. De hecho, en el año 2000 se inició en España una investigación a partir de distintos casos basados en el MRPS, que se desarrollaron durante los siguientes 10 años (Escartí et al. 2005). Cabe destacar el trabajo de Amparo Escartí quien, junto a otros compañeros, se encargaron de traducir al español el cuestionario *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (Escartí et al., 2011) o quienes llevaron a cabo una investigación en la que los instructores recibieron una formación impartida por Donald Hellison, autor del modelo (Escartí et al., 2006; 2012). En este último, se pretendía analizar la influencia del MRPS en las clases de Educación Física a través de la observación de los

comportamientos y las conductas de los participantes, utilizando los recursos aportados por el creador del modelo.

A nivel regional, destacan las aportaciones de Sánchez-Alcaraz y Gómez-Mármol, quienes desarrollaron sus respectivas tesis doctorales sobre este modelo y han generado numerosos estudios en la Región de Murcia, como la publicada por Sánchez-Alcaraz et al. (2012) que contaba con una muestra de 802 participantes, la cual no mostró mejoras significativas en relación con la calidad de vida de los participantes. Sin embargo, un año más tarde, se aplicó de nuevo este modelo en contexto similar, encontrándose resultados positivos en relación con la responsabilidad personal y social (Sánchez-Alcaraz et al., 2013). Análogamente, Alfonso Valero-Valenzuela, Merino Barrero o Manzano-Sánchez también han realizado importantes contribuciones que versan sobre la aplicación del MRPS, como el libro titulado *El Modelo de Responsabilidad Personal y social desde la Educación Física a la educación general: Guía teórico-práctico para su aplicación en el contexto escolar*, publicado en el año 2020, con el cual se pretende ofrecer unas pautas, estrategias y recursos de aplicación práctica del MRPS (Manzano-Sánchez et al., 2020).

En definitiva, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, en la bibliografía más reciente es posible encontrar numerosas investigaciones basadas en el MRPS y su relación positiva con los valores y actitudes que componen la responsabilidad personal y social (Caballero y Delgado-Noguera, 2014; Bean et al., 2016; Carbonero et al., 2017; Cryan y Martinek, 2017; Fernández-Gaviria et al., 2018; Ivy et al., 2018; Richards et al., 2019; Sánchez-Alcaraz et al, 2013). Gran parte de ellas puntualizan sobre la influencia que tiene el MRPS en relación con la responsabilidad social a través del autocontrol y mejora de la conducta, como en el caso de Wright et al. (2012), Wright y Burton (2008) o Balderson y Martin (2011), quienes aluden a la disminución de conductas asociadas al bullying. Por otro lado, atendiendo a la responsabilidad personal se encuentran estudios, como el de Caballero (2015), quien registra resultados positivos en relación con la participación y el esfuerzo a través de la percepción del alumnado de su propio aprendizaje; así el de Madrid et al. (2016), quienes aluden a la mejora del compromiso e implicación por parte del discente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Atendiendo al MED, también son numerosos los estudios que analizan la relación de su aplicación y el desarrollo de valores asociados al juego limpio (*fair play*), como el respeto o actitudes propias del deporte, como el compañerismo o la ayuda a los demás (Fernández-Río et al. 2016). En los estudios publicados, se observa una gran variedad de

propuestas deportivas, entre las que destacan los deportes más convencionales, como el fútbol, el atletismo o el balonmano, aunque también aparecen otras actividades deportivas menos comunes, como la gimnasia rítmica o el CrossFit. Por ejemplo, en el caso de Browne et al. (2004) el deporte escogido fue el rugby, a partir del cual se diseñó una unidad formativa basada en una metodología tradicional aplicada a un grupo control y otra unidad basada en el MED, desarrollada en el grupo experimental. En este caso, los estudios exponen que los participantes del segundo grupo mostraron mejoras tanto en la responsabilidad personal, gracias a la autonomía desarrollada por el modelo, como en la social, como consecuencia de las relaciones positivas establecidas entre los compañeros.

Por otro lado, Menéndez-Santurio (2022) también plantea la aplicación de un deporte poco común en el ámbito escolar, como es el kickboxing, ya que supone cierto rechazo por parte de la comunidad educativa. Sin embargo, el MED permite la adaptación del deporte a las posibilidades del alumnado, favoreciendo no solo el aprendizaje de este, sino también la responsabilidad social a través de la cooperación en el aprendizaje y la responsabilidad personal, mediante el esfuerzo que supone aprender un deporte nuevo. De forma similar, Méndez-Giménez et al. (2015) plantean a un total de 295 participantes el desarrollo de un deporte alternativo como el *Frisbee Ultimate* a través del MED. En este caso, se manifestaron beneficios que tuvieron su aplicación en la autonomía y responsabilidad individual en la construcción de su aprendizaje favorecida por la libertad concedida por los docentes.

Farias et al. (2018) aluden a la influencia positiva que tiene el modelo sobre la responsabilidad social, gracias al desarrollo de los sentimientos de afiliación y de pertenencia al grupo, los cuales se observan con el paso del tiempo, por lo que defienden la necesidad de aplicar este modelo con tiempo suficiente para la asimilación de los aprendizajes. A estos resultados, Pill y Hastie (2016) añaden los beneficios observados en términos de ayuda a los demás, derivada de la cooperación entre iguales que plantea el MED a partir de la formación de equipos y el establecimiento de objetivos comunes.

En España, también se encuentran cada vez más investigaciones que abordan el Modelo de Educación Deportiva y su relación con el fomento de actitudes y valores sociales y personales. Por ejemplo, Calderón et al. (2010) analizaron la influencia que tenía el MED sobre las competencias clave definidas por la derogada LOMCE (2013). En este caso, destaca la influencia que el modelo tenía sobre la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, relacionada directamente con la responsabilidad

personal a través de la capacidad de autonomía y de superación, así como sobre la competencia social y cívica, gracias al fomento de actitudes de respeto que determinan el juego limpio. Más recientemente, cabe aludir a otras investigaciones; así sucede con la de Molina et al. (2023), quienes recogieron las percepciones de los participantes tras una intervención basada en el modelo, que permitieron concluir que los estudiantes priorizaban las relaciones establecidas y las vivencias experimentadas al resultado deportivo; esto favorecía el desarrollo de la responsabilidad social. Además, los participantes añadían que el reparto de roles fue beneficioso para ellos, puesto que les permitía asumir determinados cargos de responsabilidad, lo que contribuye al desarrollo de la autonomía. Por su parte,

En este panorama nacional, destacan Fernández-Río y Menéndez-Santurio, quienes llevaron a cabo dos hibridaciones de estos modelos: la primera, Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016) analizaron algunas conductas observadas en la aplicación de estos modelos: la amistad, referida a la responsabilidad social, o la propia responsabilidad personal, a partir del análisis de conductas de autonomía, esfuerzo o superación; en la segunda, Fernández-Río y Menéndez-Santurio (2017) aplicaron una unidad basada en el kickboxing a un total de 72 escolares, impartida por tres docentes a tres grupos distintos, en los que se pudieron observar mejoras significativas en ambas dimensiones.

De igual modo, en la literatura científica se pueden encontrar ejemplos de intervenciones basadas en la hibridación de ambos modelos, aunque estas no son abundantes. Sin embargo, los resultados encontrados avalan la relación positiva entre ambos modelos en términos de desarrollo de responsabilidad personal y social. Un ejemplo es el estudio de Hastie y Buchanan (2000) quienes aplican por primera vez la propia hibridación de modelos. En este caso, se atiende a la influencia que tiene el MED sobre el desarrollo de la responsabilidad personal y social, registrándose resultados positivos en ambas dimensiones, como consecuencia de las posibilidades que ofrecen las características del MED sobre valores y actitudes, entre los que destaca el respeto o la participación activa del alumnado. Tras la aplicación de esta hibridación, la denominada *Empowering Sport model*, estos investigadores la consideraron un vehículo para el desarrollo de tres pilares de la Educación Física: las habilidades deportivas, la responsabilidad social y el empoderamiento personal.

Por otro lado, la investigación publicada por Bessa et al. (2020) fue desarrollada en el norte de Portugal a lo largo de 24 sesiones de 45 minutos distribuidas en 8 semanas. El estudio contó con un total de 430 estudiantes de ESO, de los cuales 204 siguieron una metodología basada en el MED, mientras que el resto recibió una formación de carácter tradicional. En este caso, el estudio no siguió una metodología hibridada, pero se evaluó la relación existente entre el MED y la responsabilidad personal y social a través de la percepción del alumnado. Los resultados obtenidos fueron positivos, permitiendo avalar la relación positiva entre el modelo y estas variables. En esta línea, Guijarro et al. (2020) también diseñaron una unidad basada en el MED para analizar su relación con la responsabilidad personal y social sin aplicar sus las características y condiciones del MRPS, pero teniendo en cuenta los niveles de responsabilidad que este modelo propone. En este caso, destacan la influencia que tienen algunas características del MED sobre la responsabilidad personal como es el caso de las funciones que desarrolla cada participante en su papel asignado o el protagonismo que este experimenta en su aprendizaje que fomentan actitudes de esfuerzo y autonomía.

5.2. Investigaciones previas basadas en la aplicación del MRPS y el MED y su relación con el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas y la motivación

En la última década se han publicado estudios que relacionan la aplicación del MRPS con las NPB y la motivación de los discentes, como en el caso de la investigación de Merino-Barrero et al. (2019b), quienes evaluaron la influencia del modelo sobre estas dos variables a través de la aplicación de dos cuestionarios, cuyos resultados avalaron la relación positiva entre el MRPS y la autodeterminación y motivación del alumnado. Del mismo modo, Manzano-Sánchez et al. (2019) tras la aplicación del MRPS en un grupo experimental compuesto por 35 participantes observaron no solo una mejora en la responsabilidad personal del alumnado sino también incrementos en los niveles de las tres necesidades psicológicas básicas y de la motivación intrínseca para las alumnas de este grupo.

Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela (2019) desarrollaron un estudio en tres centros escolares, contando con un total de 29 profesores y 272 estudiantes que fueron repartidos en grupos control y experimental, a los que se les aplicó el MRPS. Los resultados de este estudio mostraron resultados positivos para el grupo experimental en el desarrollo de la autodeterminación, así como una disminución de la desmotivación. Por otro lado, un estudio desarrollado por Manzano-Sánchez et al. (2021) en el que contaban con una muestra de 429 individuos, analizaron tras la aplicación de una serie de cuestionarios una correlación positiva entre el clima social y la capacidad predictiva de responsabilidad personal y social en relación con las necesidades psicológicas básicas, así como con la motivación, aunque estos investigadores enfatizan en la influencia positiva que se aprecia sobre la motivación autónoma. Por su parte, Manzano-Sánchez y Gómez-López (2023) arrojaron resultados significativamente positivos en la motivación identificada, así como en la desmotivación del alumnado tras la aplicación del MRPS en una investigación controlada que contó con 430 discentes de Educación Primaria. En este mismo estudio se observaron mejoras significativas en las NPB de autonomía y competencia tras la aplicación del modelo.

De forma similar, el estudio desarrollado por Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2017) establecía una relación entre la responsabilidad social y las necesidades psicológicas básicas a través de la aplicación de una serie de cuestionarios en centros educativos del norte de España a un total de 402 estudiantes. Los resultados mostraron que tanto la responsabilidad social como la satisfacción de las NPB de relación y

autonomía, predecían de forma significativa la aproximación-amistad entre compañeros. Además, se observó que la motivación intrínseca también ejercía una influencia positiva sobre el desarrollo de la meta aproximación-amistad desarrollada por Vallerand (1997). De forma similar, Moreno et al. (2012) en un estudio en el que participaron 558 participantes de la etapa de ESO, observaron una relación positiva entre la satisfacción de las NPB y la motivación intrínseca sobre el valor esfuerzo de los estudiantes.

En el ámbito internacional también se observan resultados positivos al relacionar el MRPS con el desarrollo de las NPB y la motivación. Taylor et al. (2010) defendían que aquellos que presentan mayores niveles de responsabilidad personal y social tienden a percibirse a sí mismos como individuos más autodeterminados, ya que se sienten más autónomos, más competentes y con óptimas relaciones sociales. Un ejemplo es el estudio desarrollado por Li et al. (2008) en distintos centros educativos de Estados Unidos en donde se aplicaron, a un total de 253 estudiantes, dos cuestionarios: uno para medir la responsabilidad personal y social y otro para la motivación intrínseca. En este estudio, se probó que aquellos con mayores índices de responsabilidad personal y social tenían una mayor predisposición a participar en las sesiones de Educación Física, por lo que estos investigadores concluían que era necesario que los docentes favorecieran el desarrollo de la motivación intrínseca a través de aspectos como la autonomía en el aprendizaje o la creación de un entorno de trabajo basado en el respeto. Como se puede observar, son numerosos los estudios que han abordado la relación entre el MRPS y la motivación en el ámbito de la Educación Física (Khairunisa et al., 2022; Lee et al., 2012; Romar et al., 2015).

En otro orden de cosas, en la literatura científica también se encuentran numerosos ejemplos que abordan la relación entre el MED, las NPB y la motivación de los escolares en las clases de Educación Física como la de Perlman y Goc (2010) o la de Molina et al. (2020), en la que se estudian ambas variables con estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. Por su parte, Cuevas et al. (2015) tras la aplicación del modelo a lo largo de 19 sesiones en una investigación controlada que contaba con 43 estudiantes, tanto en el grupo control como el experimental, observaron mejoras significativas en la NPB de competencia, no registrándose cambios significativos en el resto de las dimensiones. En otra investigación de características idénticas a las anteriores, llevada a cabo por Cuevas et al. (2016), mostró mejoras significativas en la motivación intrínseca de los participantes incluidos en el grupo experimental, no arrojando cambios significativos en las NPB.

Asimismo, Hernández-Andreo et al. (2020) en una investigación basada en el MED y desarrollada con una muestra de 93 estudiantes de ESO, también concluyeron que este modelo era óptimo para incrementar la motivación de los estudiantes, ya que se registraron mejoras significativas tanto en la motivación autónoma como en la controlada.

Por su parte, Perlman (2010) utilizó el MED con 32 escolares considerados desmotivados en relación con la práctica de actividad física, por lo que se decidió aplicar a 16 de ellos, asignados de forma aleatoria, una propuesta didáctica basada en este modelo, tras la que se observaron mejoras significativas en los niveles de desmotivación. Asimismo, otros identifican la relación entre el aumento de motivación y la novedad que pueda generar el propio modelo o la enseñanza de deportes alternativos o poco utilizados en el ámbito educativo, como ocurre con el kickboxing (Menéndez-Santurio, 2022).

Burgueño et al. (2018) aplicaron una unidad de baloncesto utilizando el MED a lo largo de 12 sesiones para analizar su influencia sobre las NPB, observándose mejoras significativas para cada una de ellas. De forma similar, Perlman y Karp (2010) aplicaron el modelo en un grupo-clase de 24 estudiantes de ESO, observándose mejoras en las NPB derivadas de la aplicación de las características del MED que, por ejemplo, permiten al alumnado desarrollar el sentimiento de inclusión y pertenencia al grupo, mejorando la necesidad básica de relación.

De Meester et al. (2020) afirman que la posibilidad que concede el MED al participante de tomar sus propias decisiones en la gestión de su práctica deportiva, como sucede en la elección del nombre o de sus equipaciones, también muestra mejoras en la necesidad psicológica de autonomía. Por otro lado, Méndez-Giménez et al. (2023) también aplicaron el MED para analizar su influencia sobre la motivación comparando la utilización de roles permanentes y rotantes a lo largo de dos unidades formativas que contaban con doce sesiones cada una. Esta intervención se desarrolló con 96 estudiantes, que mostraron mejores resultados en términos de desmotivación a partir del uso de roles rotativos.

No obstante, no todos los estudios avalan esta relación positiva entre el MED y el desarrollo de las NPB y la motivación. En el caso de Farias et al. (2018) entienden que a pesar de los beneficios que pueda tener la autonomía que se le otorga a los estudiantes, esta puede resultar un punto débil del modelo, ya que no les permite mejorar de forma óptima a nivel físico y técnico. De hecho, estos investigadores defienden la necesidad de

una mayor participación y control por parte del docente para asegurar un correcto progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, Perlman (2011) y Perlman y Karp (2010) observaron consecuencias negativas en relación con la competencia de los participantes tras la aplicación del MED, planteando como posible causa la falta de instrucciones específicas sobre aspectos propios del deporte practicado que aporta el docente o los propios estudiantes en la enseñanza entre iguales que propone el modelo.

De forma similar, Hastie (2016) afirma que el MED, debido a la influencia deportiva, puede tener un efecto negativo sobre la necesidad básica de relación ya que este puede generar un entorno de rechazo y discriminación hacia determinados estudiantes. Sin embargo, Mannien y Campbell (2022), tras una revisión bibliográfica relativa al MED y su influencia sobre las NPB y la motivación, mantienen una postura a favor del modelo, ya que otros estudios como el de Harvey et al. (2020) definen el MED como un modelo inclusivo. Análogamente, tras un estudio realizado con profesores a través de un chat en la aplicación *Twitter*, obtuvieron resultados positivos que relacionaban la utilización del modelo en las sesiones de EF y los principales dilemas pedagógicos, como son la inclusión y la motivación del estudiante. Sin embargo, en este estudio se registraron problemas a la hora de aplicar el modelo, siendo necesaria su transformación y adaptación a las distintas características de los contextos donde se aplicaba.

Atendiendo a la hibridación del MRPS y del MED, también se encuentran distintas investigaciones que aluden a su influencia sobre las NPB y la motivación de los participantes. Un ejemplo es el estudio desarrollado por Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016) en el que se aplicó la hibridación de ambos modelos a través de la enseñanza del kickboxing. En este, se recogieron datos significativamente positivos en términos de competencia y relación entre los participantes tras la intervención, mientras que la autonomía aumentó sus resultados tanto en el grupo control como en el experimental de forma no significativa. De un estudio similar, Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2017) observaron una mejora en la necesidad de relación, favoreciendo la inclusión de cinco estudiantes con distintas discapacidades que participaron junto a siete compañeros de un centro de ESO en una unidad formativa basada en la hibridación de ambos modelos.

Pan et al. (2019), en una revisión de la literatura científica, defienden que la hibridación de estos modelos resulta ser favorable para la mejora de la necesidad

psicológica de relación. Estos investigadores exponen que, gracias a las características comunes de ambos modelos, como la creación de un entorno seguro y respetuoso o el fomento de valores asociados a la responsabilidad social, como el respeto o la ayuda a los demás, permiten a los individuos establecer relaciones sociales óptimas, reduciendo la tensión y antagonismo propio del deporte de competición, así como generar un sentimiento de inclusión e integración de todos los participantes en la práctica deportiva. Por su parte, Hastie y Buchannan (2000), a través del desarrollo del denominada *Empowering Sport Model*, consideraban la hibridación del MED y el MRPS como un recurso curricular idóneo para el desarrollo de la competencia en las habilidades físico-motrices y deportivas. En este estudio se exponía que, gracias a la orientación hacia el desarrollo motriz del MED y a la responsabilidad que otorgan ambos modelos a la autonomía en el proceso de aprendizaje, se permite que el alumnado perciba una mejora de su competencia de forma satisfactoria (Hastie y Buchannan, 2000; 2016).

Además de la hibridación entre el MRPS y el MED, en la literatura científica también se encuentran otros estudios que han aplicado la combinación de uno de estos modelos con otros para analizar su influencia en las NPB y la motivación. Por ejemplo, García-Castejón et al. (2021) aplicaron una hibridación entre el MRPS y el *Teaching for Understanding Games model* (en adelante, TGfU), obteniendo resultados positivos tanto en los índices de autodeterminación como en la motivación autónoma de los participantes. Sin embargo, este segundo modelo, el TGfU ha sido hibridado en un mayor número de ocasiones con el MED (García-González et al, 2021; Gil-Arias et al., 2020; López-Lemus et al., 2023). Un ejemplo es el estudio controlado de Gil-Arias et. Al (2021), que aplicaron estos modelos a un total de 292 estudiantes de ESO. En este estudio se obtuvieron resultados significativamente diferentes entre el grupo control y experimental, demostrándose una relación positiva entre estos modelos y el apoyo a la autonomía, la motivación del alumnado y un entorno de trabajo equitativo e inclusivo, sin tener en cuenta las características individuales de cada uno.

5.3. Investigaciones previas basadas en la aplicación del MRPS y el MED y su relación con los niveles de actividad y condición física

Atendiendo al último objetivo, en la literatura científica se encuentran distintos estudios que relacionan la aplicación de estos modelos pedagógicos con los niveles de actividad y condición física. En referencia al MRPS, Sánchez-Alcaraz et al. (2021) analizaron la responsabilidad personal y social relacionadas con los niveles de actividad física de 344 estudiantes. En su análisis, diferenciaron entre sexos, observando que para ambos se asociaba de forma positiva los niveles de responsabilidad con los de actividad física registrada por los participantes.

Por su parte, Gómez-Mármol et al. (2017) analizaron la relación entre los niveles de responsabilidad personal y social y los niveles de actividad física en el tiempo de ocio, aplicando una serie de cuestionarios a un total de 607 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. En este caso, se observó una relación significativamente positiva entre ambas dimensiones en aquellos estudiantes que presentaban mayores niveles de responsabilidad personal y social. En esta misma línea, la tesis doctoral desarrollada por Gómez-Mármol (2014) analizaba la responsabilidad personal y social y su relación con diversas variables entre la que se encontraban los niveles de actividad física de más de 800 estudiantes de la Región de Murcia. Los resultados establecen una relación directamente proporcional entre los niveles de responsabilidad personal y social y los de actividad física. Según esta relación, el autor observó que, a menores valores de responsabilidad personal y social, mayores niveles de sedentarismo se registraban en los participantes.

Fernández-Hernández et al. (2021) también analizaron las diferencias entre alumnos y alumnas en términos de motivación, responsabilidad personal y social y niveles de actividad física. Para ello, utilizaron una serie de cuestionarios, así como acelerómetros que se aplicaron a 68 estudiantes de Educación Primaria. Tras la intervención los chicos experimentaron un incremento en la responsabilidad personal en relación con la intención de ser activo, incrementándose así los niveles de actividad física, aunque también registraron niveles superiores de sedentarismo, a diferencia de las mujeres que mostraron valores de adaptación superiores en referencia a los hábitos de vida saludable.

De forma similar, Delgado-Floody et al. (2020), a pesar de no aplicar el MRPS establecen una relación causal entre la responsabilidad personal y social y los hábitos de vida activa, entendiendo que un correcto desarrollo de ambas responsabilidades influye directamente sobre el incremento de los niveles de actividad física del alumnado, incidiendo, entre otros aspectos, sobre el rendimiento académico de forma positiva. Asimismo, Martens et al. (2005) también aluden a la importancia de un clima de responsabilidad personal y social para incrementar la intención de mantener y mejorar los hábitos de vida saludable de un individuo.

En relación con la aplicación del MED, son numerosos los estudios que avalan la relación entre este modelo y el aumento de los niveles de actividad física gracias a aspectos como la mejora de la motivación y la predisposición hacia la práctica de actividad física (Pritchard et al., 2015; Valero et al., 2020a). Por ejemplo, Wallhead et al. (2014), analizaron la influencia de este modelo en relación con la motivación hacia la práctica física en el tiempo libre de los escolares. En este sentido, se observó una mayor motivación interiorizada tras la aplicación del MED lo que se relacionaba con una mayor predisposición hacia la práctica de actividad física en entornos no controlados. Sin embargo, estos investigadores manifestaban que, a pesar de esta mayor disposición, la mera aplicación del MED no garantizaba un incremento de la actividad física en el tiempo de ocio, siendo necesaria una salida extracurricular adecuada. En esta misma línea, Perlman (2011) también afirma que la aplicación del SEM tiene una influencia positiva en la motivación de los estudiantes. En su estudio desarrollado con 182 estudiantes de nueve años, en el que se comparó la aplicación de una metodología tradicional frente al SEM, se manifiesta la relación entre el SEM y la motivación, que favorece el compromiso del estudiante hacia la práctica física.

Atendiendo a las investigaciones que utilizan la hibridación entre el MRPS y el MED, cabe señalar que en la literatura científica se encuentran escasas referencias que analicen su influencia sobre los niveles de actividad física. Una de ellas es el estudio longitudinal de Lorente y Joven (2011), desarrollado en Cataluña con un grupo de 25 estudiantes a lo largo de 12 años, en el que analizaban la influencia de esta hibridación sobre los niveles de actividad física, así como los hábitos saludables. En este sentido, el estudio mostró que aspectos como la actitud del maestro, los contenidos académicos o el entorno influyen en la motivación y disposición del alumnado hacia la práctica de actividad física en un espacio no controlado. A estos resultados se añadía que la

intervención tuvo un efecto beneficioso sobre estos factores, mejorando la autonomía y la motivación intrínseca hacia la práctica de actividad física

Así las cosas, a pesar de que no se encuentran estudios que utilicen esta hibridación, sí existen ejemplos de otras combinaciones de modelos pedagógicos (Gómez-Buendía et al., 2022). La investigación de García-Hernández et al. (2021), además de los resultados comentados en relación con la hibridación del MRPS y el TGfU y las NPB, también arroja evidencias entre la autodeterminación del individuo y la intención de ser activo. Asimismo, defienden la importancia de la motivación hacia la Educación Física y de la satisfacción de las NPB en relación con los niveles de práctica de actividad física del alumnado.

Otro ejemplo de aplicación de modelos que analiza los niveles de actividad física y los hábitos de vida saludable es el estudio controlado desarrollado por Melero-Canas et al., (2021) en el que se aplicaba a un grupo experimental el MRPS y la gamificación. Tras su desarrollo, se observaron diferencias significativas entre el grupo control y el experimental, en favor del segundo, tanto en los niveles de actividad física en horario no lectivo como en los niveles de condición física, medidos a través de las capacidades físicas de fuerza, agilidad-velocidad y resistencia cardiorrespiratoria. Del mismo modo, se produjo una reducción significativa del tiempo sedentario en los miembros del grupo experimental.

En relación con los niveles de condición física, Carriedo et al. (2022) mostraron una correspondencia directa entre el MED y los niveles de condición física, tras una investigación realizada a 118 estudiantes españoles de 13 años. En este caso, se observó una mejora en los resultados obtenidos en las pruebas motrices del grupo experimental tras la aplicación de este modelo. Por su parte, Kurt et al. (2017) afirman que el MED permite a los estudiantes descubrir sus propias posibilidades y limitaciones, aumentando su confianza. Sin embargo, este estudio en realidad no probó los resultados cuantitativos de las pruebas motrices.

En conclusión, son numerosas las investigaciones que utilizan tanto el MRPS como el MED para analizar las distintas variables comentadas previamente, arrojándose resultados positivos tras su aplicación. Sin embargo, no son tan abundantes los estudios sobre la hibridación de estos modelos, pese a los beneficios registrados en el campo de la Educación Física y de la armonía de sus características. En especial, se constata una

insuficiente cantidad de estudios que analicen la influencia de esta sobre los niveles de actividad y condición física de los participantes.

Ante esta carencia encontrada en la literatura científica, el propósito de esta tesis se fundamenta en la necesidad de aplicar la hibridación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva, dados los resultados positivos que la avalan y que invitan a su puesta en práctica en el ámbito de la Educación Física. Según estos argumentos, los objetivos de la presente tesis hacen referencia al análisis de la influencia de dicha hibridación de modelos sobre cada una de estas variables:

- Los valores asociados a la responsabilidad personal y social.
- Las NPB y la motivación del alumnado.
- Los niveles de actividad y condición física.

II. Marco empírico

1. Objetivos de la investigación

Atendiendo a lo expuesto en el marco teórico, se plantea como objetivo principal de esta tesis doctoral, analizar los efectos de una unidad formativa basada en hibridación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. De este objetivo, se plantean tres objetivos específicos:

- Objetivo 1: Analizar el efecto de la hibridación del MRPS y el MED sobre la responsabilidad personal y social del alumnado en función del sexo y del tipo de participación.
- Objetivo 2: Analizar el efecto de la hibridación del MRPS y el MED sobre las NPB y la motivación en función del sexo y del tipo de participación.
- Objetivo 3: Analizar el efecto de la hibridación del MRPS y el MED sobre los niveles de actividad física y de condición física en función del sexo y del tipo de participación.

2. Hipótesis de la investigación

De los objetivos descritos, tras la búsqueda de información en la literatura científica sobre la influencia de la aplicación de los modelos de enseñanza utilizados en esta investigación, se espera que la hibridación propuesta presente resultados positivos en términos de responsabilidad personal y social en los estudiantes de ESO. Del mismo modo, se estima una mejora de las NPB de los discentes, así como en los niveles de motivación hacia la Educación Física. Por último, se prevé que los niveles de actividad física y de condición física aumentarán tras la aplicación de la unidad formativa basada en la hibridación de ambos modelos (véase Tabla 3).

Tabla 3

Relación entre los objetivos de la investigación y las hipótesis planteadas

Objetivo general	Objetivo específico	Hipótesis asociada al objetivo
Analizar los efectos de una unidad formativa basada en hibridación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.	1. Analizar el efecto de la hibridación del MRPS y el MED sobre la responsabilidad personal y social del alumnado.	Tras la revisión de investigaciones previas comentadas en el marco teórico, se espera una mejora de los resultados obtenidos en ambas dimensiones: responsabilidad personal y social.
	2. Analizar el efecto de la hibridación del MRPS y el MED sobre las NPB y la motivación.	Teniendo en cuenta que el objetivo de ambos modelos es incrementar la motivación y atender a las necesidades individuales de cada individuo, se estima una influencia positiva de la propuesta sobre los resultados relativos a las NPB y la motivación.
	3. Analizar el efecto de la hibridación del MRPS y el MED sobre los niveles de actividad física y de condición física.	A pesar de las escasas referencias bibliográficas relativas a esta relación de influencia, se prevé que el entorno adecuado basado en el desarrollo de valores propuesto por el MRPS y la adaptación del deporte a las posibilidades del alumnado, no solo incrementen los niveles de actividad física sino también los de condición física.

3. Método

3.1. Contexto y participantes

Esta investigación se inició con una muestra de 107 participantes pertenecientes a segundo curso de ESO. Sin embargo, no todos los participantes cumplieron con alguno de los criterios de inclusión: realizar los cuestionarios aplicados al inicio y al final de la intervención y asistir a un ochenta por ciento de las sesiones planteadas.

La muestra final contó con un total de 76 estudiantes, con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años (edad media = $13,22 \pm 0,50$ años), siendo 31 de ellos hombres y 45 mujeres. Estos participantes se encontraban divididos en cuatro grupos, dos de ellos de modalidad bilingüe. De forma aleatoria, el docente responsable de los cuatro grupos participantes en la investigación designó dos de estos grupos-clase (uno de modalidad bilingüe y otro de modalidad ordinaria) como grupo experimental, con un total de 40 estudiantes, y a otros dos grupos-clase (uno de modalidad bilingüe y otro de modalidad ordinaria) como grupo control, compuesto por un total de 36 participantes (véase Tabla 4).

Tabla 4

Descripción de la muestra

	Grupo control		Grupo experimental		Total
	Grupo ordinario	Grupo bilingüe	Grupo ordinario	Grupo bilingüe	
Masculino	8	7	5	11	31
Femenino	12	13	8	12	45
Total	20	20	13	23	76

3.2. Instrumentos

Los datos se recogieron mediante la aplicación de distintos cuestionarios (véase Anexo I), utilizando la aplicación *Google Form*. Para ello, los estudiantes utilizaron su cuenta de correo corporativa para contestar estos cuestionarios en línea, bajo la supervisión en el aula del docente. Además, se aplicaron una serie de pruebas motrices para recoger la información relativa a la condición física.

Responsabilidad personal y social. Se administró el cuestionario titulado “Personal and Social Responsibility Questionnaire” (Li et al. 2008) en su versión validada y traducida al español por Escartí et al. (2011). Siguiendo los argumentos aportados, se decidió aplicar este cuestionario por dos motivos: la idoneidad de sus cuestiones, validadas con estudiantes de edades comprendidas entre 9 y 15 años, entre las que se encuentran los participantes de esta experiencia. Además, en su diseño se tuvo en cuenta la corta duración que implica su realización, evitando así que las respuestas estén sesgadas por factores ajenos, como la fatiga.

- El Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social está compuesto por 14 ítems, asociados a los cuatro primeros niveles del MRPS: el nivel I, *Respeto*, evaluado a través de cuatro ítems (por ejemplo, “*Respeto a los demás*”), con una consistencia interna de $\alpha=.70$; el nivel II, *Participación y esfuerzo*, medido a través de cuatro ítems, como por ejemplo, “*participo en todas las tareas*”, cuya consistencia interna es de $\alpha=.79$; el nivel III, *Autonomía*, formado por tres ítems (por ejemplo, “*no me propongo ninguna meta*”) con una consistencia interna de $\alpha=.65$; y el nivel IV, *Ayuda a los demás*, formado por tres ítems (por ejemplo, “*ayudo a otros*”, con una consistencia interna de $\alpha=.74$ (véase Anexo I). A su vez, estos ítems quedan agrupados en dos dimensiones: los siete primeros ítems relativos a la responsabilidad social, correspondientes a los niveles I y IV del MRPS ($\alpha=.70$) y los siete últimos a la responsabilidad personal, conformada por los niveles II y III ($\alpha=.57$).

Escartí et al. (2011) defienden la idoneidad de este cuestionario puesto que presenta resultados favorables en cuanto a fiabilidad y consistencia interna en su proceso de validación y traducción al castellano, siendo el alfa de Cronbach $\alpha=.74$ para las preguntas asociadas a la responsabilidad personal, mientras que para las referidas a la social es de $\alpha=.85$. Asimismo,

cabe destacar los valores negativos que arrojó el ítem 14 en la correlación elemento-total corregida, por lo que se planteó, en su versión validada y traducida del cuestionario, no incluir este ítem. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, no se mostraron diferencias significativas en su aplicación con y sin dicho ítem, por lo que finalmente se mantuvo en versión en castellano.

En el caso de este estudio, cabe señalar que los valores relativos a la responsabilidad personal arrojan los resultados más bajos en términos de consistencia interna. Sin embargo, si se elimina el ítem 14 como se planteó en el proceso de validación y de traducción (Li et al., 2008; Escartí et al., 2011), los resultados de consistencia interna serían superiores tanto para el nivel *Autonomía* ($\alpha=.65$) como para la responsabilidad personal ($\alpha=.82$). Los ítems del cuestionario se definen a través de una escala Likert de 6 valores comprendidos entre (1) “totalmente en desacuerdo” hasta (6) “totalmente de acuerdo”. A la hora de realizar el cuestionario, los participantes solo podían seleccionar uno de los niveles descritos en la escala para cada ítem y no se podía dejar sin contestar ninguno de ellos. En caso contrario, el cuestionario se consideraba nulo. Este cuestionario se aplicó al inicio y al final de la intervención didáctica, en la primera y en la última sesión, indicando el número de clase (desconocido por el investigador principal), el sexo, la edad y el grupo-clase de referencia. Además, siguiendo lo expuesto por Escartí et al. (2011), el cuestionario presenta la siguiente frase introductoria:

“Lo normal es comportarse unas veces bien y otras mal. Nos interesa saber cómo te comportas normalmente durante la clase de educación física. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, responde a las siguientes preguntas con sinceridad y rodea con un círculo el número que representa mejor tu comportamiento” (p. 122).

- *Necesidades Psicológicas Básicas.* En relación con el análisis de las NPB, se utilizó el Cuestionario de apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas conformado por 12 cuestiones, relacionándose cuatro de ellas a cada una de las NPB: autonomía, competencia y relaciones sociales (Moreno et al.,

2008). Cada uno de los ítems se inicia con la frase “En las sesiones de Educación Física, nuestro profesor/a...”.

El cuestionario se organiza en tres bloques, que incluyen cuatro ítems asociados a cada una de las NPB: los asociados al *Apoyo a la autonomía* presentan una consistencia interna de $\alpha=.82$, entre los que se encuentra el segundo del cuestionario: “En las sesiones de Educación Física, nuestro/a profesor/a trata de que tengamos libertad a la hora de realizar las actividades”. En referencia a los ítems asociados al *Apoyo a la competencia*, cabe señalar que su validez y consistencia interna es de $\alpha=.78$, e incluye ítems que plantean aspectos como: “En las sesiones de Educación Física, nuestro/a profesor/a nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel”. Por último, atendiendo al *Apoyo a las relaciones sociales*, cuya fiabilidad y consistencia interna es de $\alpha=.91$, se plantean otras cuestiones como la última del cuestionario que dice: “En las sesiones de Educación Física, nuestro/a profesor/a nos ayuda a resolver nuestros conflictos de forma amistosa”.

Además de por su validez, cabe señalar que este cuestionario fue seleccionado dada la idoneidad que se muestra en la literatura científica en su aplicación con individuos en edad escolar (Moreno et al., 2008). Del mismo modo, han sido numerosos los estudios que han aplicado este cuestionario en investigaciones anteriores entre los que se encuentran Vlachopoulos y Michailidou, (2006), quienes validaron inicialmente el cuestionario, o los estudios de Méndez-Giménez et al. (2013a), en su versión en castellano o de Taylor et al. (2010), en su versión en inglés.

Las 12 cuestiones se contestan a partir de una escala Likert de 5 niveles, en los que el nivel 1 corresponde a la afirmación “totalmente en desacuerdo” y el nivel 5 a “totalmente de acuerdo”. Las respuestas se recogieron tanto en la primera como en la última sesión de la intervención didáctica, a través de cuestionarios anónimos que se asociaban a su número de clase, desconocido por el investigador principal que era el único con acceso a estos datos.

- *Motivación*. El Cuestionario de Motivación en las sesiones de Educación Física (Sánchez-Oliva et al, 2014), se aplicó para conocer los niveles de motivación de los participantes antes y después de la aplicación del MRPS

y el MED de forma hibridada. Este cuestionario cuenta con 20 ítems, precedidos de la frase “Yo participo en las sesiones de Educación Física...”. Las respuestas de los participantes quedan asociadas a una escala Likert de 5 niveles, correspondiendo el nivel 1 a “totalmente en desacuerdo” y el nivel 5 a “totalmente de acuerdo”. El cuestionario queda organizado de tal forma que se vinculan cuatro ítems a cada uno de los distintos tipos de motivación: *Motivación intrínseca* (Ej., “Yo participo en las sesiones de Educación Física porque la Educación Física es divertida”) cuya consistencia interna es de $\alpha=.89$, *Identificada* (Ej. “...porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras área de mi vida”), que presenta una consistencia interna de .83, *Introyectada* (Ej. “...porque es lo que debo hacer para sentirme bien”), que muestra unos valores de validez de $\alpha=.76$, *Externa* (Ej. “...porque está bien visto por el profesor y los compañeros”), cuya consistencia interna es de $\alpha=.78$ y *Desmotivación* (Ej. “...pero no comprendo por qué debemos tener en Educación Física”), que presentan una consistencia interna de $\alpha=.79$. Además de por su validez y consistencia interna, este cuestionario fue seleccionado dada la estrecha vinculación que mantiene con el cuestionario anterior, pues como exponen Sánchez-Oliva et al. (2014), para la validación de este instrumento se tomaron como referencias los ítems del Cuestionario de apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas de Moreno et al. (2008).

- *Actividad física.* Para conocer el nivel de actividad física de los estudiantes se utilizó el cuestionario PACE (Martínez-Gómez et al., 2009), formado por dos preguntas: la primera referida al número de días que realizan actividad física los participantes de forma habitual; y la segunda, relativa a los días que se ha realizado algún tipo de actividad física en la semana previa a la realización del cuestionario. Ambas preguntas se responden con una única opción válida asociada a un número del cero al siete, equivalentes a los días de la semana que han podido realizar actividad física. Se decidió administrar este cuestionario con la intención de diferenciar entre participantes sedentarios y activos, en función de los días de actividad física realizada. En este sentido, se considera que un individuo es activo cuando los resultados compuestos, obtenidos en sus respuestas,

son iguales o superiores a 5 días a la semana (Martínez-Gómez et al., 2009).

- *Condición física.* Para analizar la condición física se seleccionaron distintas pruebas físicas referidas al salto, la velocidad-agilidad y la resistencia cardiorrespiratoria, puesto que el profesor había incluido previamente esas pruebas motrices en su diseño del plan de estudios, determinándose oportuno no interferir en el normal desarrollo del curso académico. De este modo, de la batería Eurofit (Grgic, J., 2022). se seleccionó la prueba de salto, mientras que de la batería Alpha Fitness (Ruiz et al., 2011) se utilizaron la de velocidad-agilidad y la de resistencia cardiorrespiratoria. Todos los test fueron aplicados la semana anterior y la semana posterior al proceso de intervención, tanto en los grupos control como en los grupos experimentales, ya que para un adecuado registro de datos fue necesario emplear las dos sesiones semanales correspondientes al tiempo de programa de la Educación Física. Dichas pruebas se ejecutaron bajo una serie de instrucciones expuestas en los manuales de ambas baterías.
 - *Prueba de salto a pies juntos* (Castro-Piñero et al., 2010): uno por uno, cada estudiante se colocaba, con sus pies juntos, detrás de una línea marcada por el docente. Cuando estaban preparados, saltaban tan lejos como fuera posible, manteniendo su equilibrio en la fase de caída del propio salto. Después, se medía la distancia desde la línea inicial hasta los talones del estudiante, repitiéndose cada salto dos veces, y registrando la mejor marca.



Ilustración 1. Test de salto a pies juntos.
Fuente: elaboración propia.

- *Test de velocidad-agilidad* (Ortega et al., 2008): antes de la práctica, se preparó un circuito utilizando dos conos que delimitaban un tramo lineal de 10 m. Inicialmente, los participantes se colocaban detrás del primer cono, iniciando su carrera tras una cuenta regresiva marcada por el maestro, utilizando los siguientes términos: “tres, dos, uno, ya”. Cuando los estudiantes escuchaban la última palabra, comenzaban a correr lo más rápido posible, tocando los conos con una de sus manos cada vez que llegaban a uno de ellos. Tuvieron que realizar el recorrido cinco veces en total, contando el tiempo desde que se pronunció la palabra “ya” hasta que el docente percibió que el estudiante había rebasado el último cono.



Ilustración 2. Test de velocidad-agilidad.
Fuente: elaboración propia.

- *Resistencia cardiorrespiratoria* (Liu et al., 1992): el maestro explicó que tendrían que correr desde la línea inicial, marcada por dos conos, hasta otra línea ubicada a 20 metros de distancia, y delimitada por otros dos conos, tantas veces como pudieran. Para ello, tenían que seguir una grabación que indicaría, por pitidos, el momento en el que tendrían que superar la línea de conos y reiniciar de nuevo la carrera. Si un participante llegaba a la línea después de escuchar el sonido, su prueba

se consideraba finalizada, registrándose el último recorrido como su marca final.



Ilustración 3. Test de resistencia cardiorrespiratoria.
Fuente: elaboración propia.

Cada prueba fue explicada previamente de tres formas diferentes:

- a) Una explicación oral en clase, enfatizando los puntos clave y las reglas de cada prueba.
- b) Vídeos que permitieron a los estudiantes ver cómo actuar en cada prueba.
- c) Una nueva explicación oral justo antes de la realización de la prueba motriz.

Al mismo tiempo que se explicaban las pruebas, el papel del docente fue fundamental para concienciar a los estudiantes de que no se trataba de una competición sino de una prueba de condición física, haciendo énfasis en la importancia de la precisión y rigurosidad de la ejecución de cada prueba. Además, antes de cada prueba, el docente lideró un proceso de calentamiento orientado a los movimientos específicos a realizar.

3.3. Procedimiento

3.3.1. Diseño de la investigación

Tras una revisión de la literatura científica, se detectó un déficit de estudios que hibridaran el Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva, a pesar de los beneficios que se muestran en los estudios desarrollados hasta la fecha. Por lo tanto, se decidió aplicar una intervención ajustada a las características de ambos modelos para analizar su efecto sobre distintos aspectos psicológicos y fisiológicos de participantes en edad escolar.

Como se ha indicado anteriormente, los participantes fueron elegidos por conveniencia, utilizándose así un tipo de muestreo no probabilístico (Latorre et al., 2003) seleccionado a través de la colaboración de uno de los miembros del grupo de investigación Salud, Actividad Física y Educación de la Universidad de Murcia (SAFE). Asimismo, los estudiantes pertenecientes al grupo control y experimental fueron asignados de forma aleatoria, por lo que siguiendo a Macmillan y Schummacher (2005), cabe considerar este estudio como una investigación semi-experimental controlada.

El profesor de Educación Física del centro educativo donde se desarrolló la investigación se puso a disposición del proyecto, siendo el encargado de desarrollar la propuesta didáctica en su centro de enseñanza secundaria ubicado en una pedanía del municipio de Murcia. Inicialmente, la comunicación con el centro se estableció con el jefe de estudios y el director, a través del profesor de Educación Física del centro educativo. Una vez obtenida la autorización por parte del centro, se realizó una reunión entre el investigador principal y el profesor de Educación Física encargado de impartir la unidad formativa basada en la hibridación de modelos (Figura 7). A través de la Comisión de Ética de la Universidad de Murcia, se obtuvieron los documentos legales e informativos sobre los que las familias dieron su consentimiento para que sus hijos participaran en esta investigación (Anexo II). Por su parte, los investigadores siguieron los protocolos éticos que fueron aprobados por la mencionada Comisión.

En la semana anterior a la intervención, el docente aplicó los cuestionarios y las pruebas físicas (pretest). En los tres meses siguientes, se llevaron a cabo las 17 sesiones que conformaban la propuesta de intervención, divididas en tres unidades formativas. Tras la finalización de las sesiones, el docente encargado del desarrollo de la propuesta

recogió los datos relativos al postest, tanto de los cuestionarios como de las pruebas físicas para, finalmente, proceder al análisis de estos (Figura 7).

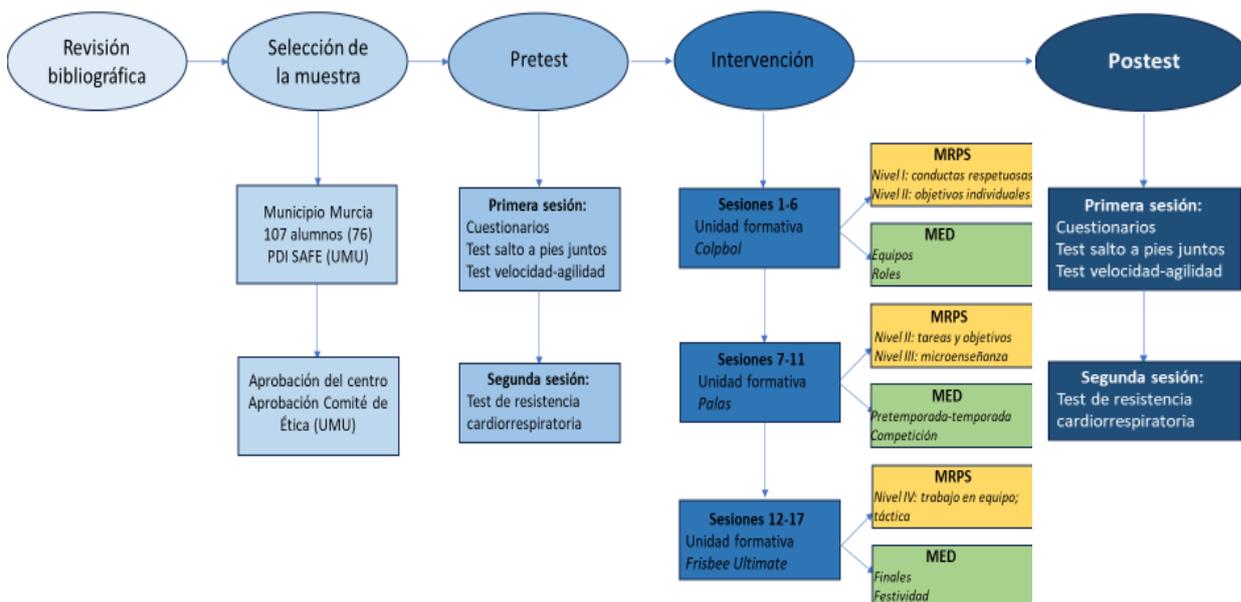


Figura 7. Diseño de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

3.3.2. Propuesta de intervención

La unidad formativa se aplicó durante 17 sesiones de 55 minutos de duración, tomando como referencia la aplicación del MRPS y el MED de forma híbrida. En el Anexo III quedan recogidas todas las sesiones y la cronología de juegos, actividades y progresión en la escala de valores definida por el MRPS. Esta propuesta de sesiones se presenta subdividida en tres unidades, correspondiendo cada una de ellas a un juego o deporte alternativo: *colpbol* (6 sesiones), *palas* (5 sesiones) y *frisbee ultimate* (6 sesiones).

Su diseño se fundamentó en la derogada LOMCE (2013) y los derogados Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establecía el currículo básico de Educación Secundaria y del Bachillerato y Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establecía el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Principalmente, en la elaboración de la unidad formativa el docente responsable del grupo indicó los elementos curriculares a trabajar, tomando como referencia el segundo bloque de contenidos del Decreto, referido a los juegos y actividades deportivas, en el que, para segundo curso de ESO, incluía contenidos como el “conocimiento y aplicación de los aspectos técnicos y reglamentarios básicos de

los juegos y actividades físico-deportivas individuales desarrolladas en condiciones reales o adaptadas” o la “descripción de la forma de realizar los movimientos implicados en el modelo técnico de las actividades físico-deportivas individuales tratadas en el curso” (p.31177). Este bloque de contenidos se relacionó con el criterio de evaluación 1, relativo a la resolución de situaciones motrices utilizando elementos técnicos de distintas actividades físico-deportivas, y al estándar de aprendizaje 1.1, que hacía referencia a la aplicación de estos elementos técnicos en base al reglamento de cada actividad propuesta.

Por otro lado, se atendió al cuarto bloque de contenidos, titulado “Elementos comunes y transversales”, que se relaciona con las características de los modelos aplicados como se refleja en los contenidos seleccionados como la “aceptación y valoración del reglamento y las normas establecidas” o el “fomento de conductas solidarias y de apoyo hacia compañeros por medio de actividades y juegos cooperativos” (p. 31172). El resto de los elementos curriculares trabajados, organizados temporalmente por unidades formativas en el Anexo III, se relacionan directamente con estos dos bloques de contenidos y responden tanto al desarrollo de las propias actividades deportivas propuestas como a las características de la hibridación del MRPS y el MED.

Dicha hibridación de modelos fue diseñada a partir de las características de ambos modelos, siendo necesaria una explicación independiente de cada uno para una explicación clara y concisa de cada uno de ellos.

3.3.3. *Aportaciones del Modelo de Responsabilidad Personal y Social*

En primer lugar, cabe señalar que el modelo de sesión utilizado se fundamentó en el propuesto por Hellison (2011) para desarrollar el Modelo de Responsabilidad Personal y Social. Cada sesión implementada se dividió en cuatro partes, siguiendo la propuesta del MRPS:

- *Toma de conciencia:* en esta fase, el docente recogía a los estudiantes en el aula de referencia y, de forma sistemática, revisaba la asistencia y la bolsa de aseo mediante una lista de control. A continuación, desarrollaba una asamblea inicial en la que se abordaban aspectos referidos al nivel del MRPS trabajado en ese momento. Posteriormente, se trasladaban a la instalación deportiva correspondiente según el calendario establecido con el resto de los compañeros del departamento de Educación Física.
- *Responsabilidad en acción:* una vez los participantes habían dejado su bolsa de aseo y se disponían en semicírculo en el punto de encuentro marcado previamente, se celebraba una nueva asamblea. En este caso, se presentaban las actividades a realizar, se recordaba el reparto de roles y se ponía el material a disposición del alumnado. En esta fase, el alumnado trabajaba de forma más o menos autónoma en función del momento de la temporada del MED en el que se encontraba el grupo-clase.
- *Encuentro de grupo:* una vez finalizadas las actividades propuestas, el docente reunía de nuevo al grupo en el punto de encuentro para celebrar una nueva reunión en la que se abordaban posibles conflictos y/o se establecía un debate en base a preguntas abiertas que realizaba el docente, referidas tanto a la conducta como a los avances producidos en la temporada deportiva.
- *Evaluación y autoevaluación:* finalmente, los estudiantes valoraban su participación en la sesión, así como su apreciación sobre posibles acontecimientos extraordinarios, utilizando el “thumb test”. De esta manera, el docente realizaba una pregunta que se pudiera contestar con un grado de satisfacción positivo (pulgar hacia arriba), neutro (pulgar en posición horizontal) o negativo (pulgar hacia abajo).

Otra de las características aplicadas del MRPS fue la progresión a lo largo de los niveles descritos en este modelo, los cuales quedaron descritos en las paredes del aula de referencia y del pabellón del colegio (Anexo IV):

- Nivel 0: *Conductas y actitudes irrespetuosas*. Teniendo en cuenta los niveles de partida obtenidos, se consideró que este nivel estaba superado por los participantes, por lo que no llegó a desarrollarse en ninguna de las sesiones.
- Nivel I: *Respeto por los derechos y sentimientos de los demás*. Atendiendo a los niveles iniciales descritos, las cuatro primeras sesiones de la intervención, correspondientes a la primera unidad formativa, se orientaron a la consecución de los objetivos propuestos para este nivel. En este caso, las prioridades educativas no solo se centraron en la adquisición de aspectos técnicos, sino que se procuró crear un ambiente de trabajo respetuoso. Para ello, se enfatizó en las asambleas grupales sobre aspectos de cohesión social, manifestando la necesidad de eliminar conductas disruptivas, de rechazo o de discriminación entre compañeros y rivales. A nivel práctico, se aplicaron dinámicas, retos y juegos que favorecieran los vínculos afectivos entre los compañeros de cada equipo.
- Nivel II: *Participación y esfuerzo*. Se llevó a cabo de la quinta a la octava sesión, correspondientes al final de la primera e inicio de la segunda unidad formativa. Para introducir ambas orientaciones motivacionales, se introdujeron actividades basadas en la competición, desde un punto de vista lúdico. Este nivel coincidió con el inicio de la temporada desarrollada en el MED, por lo que comenzaron a introducirse tareas basadas en la competición entre equipos. Además, se desarrollaron juegos sencillos, en su mayoría conocidos por los participantes, utilizados en varias sesiones consecutivas lo que facilitaba la organización de los entrenamientos a los entrenadores, y permitía a los jugadores establecer sus propios objetivos como, por ejemplo, el número o el tipo de golpes a realizar en el deporte de raqueta.
- Nivel III: *Autonomía y liderazgo*. A partir de la novena sesión, el docente cedió la responsabilidad a los participantes mediante los roles utilizados en el MED. Esta responsabilidad había sido adquirida de forma progresiva,

por parte de los discentes, en aspectos rutinarios como la activación fisiológica o la recogida de material. De este modo, en este nivel el docente a través de la microenseñanza solo se comunicaba con aquellos que desempeñaban los roles concretos siendo estos los que transmitían la información al resto de sus compañeros.

- Nivel IV: *Ayuda a los demás*. A partir del inicio de la última unidad formativa (duodécima sesión), en la que se presentaba por primera vez el frisbee ultimate, los estudiantes asumieron la responsabilidad en el aprendizaje de los elementos técnicos, apoyándose en la información visual aportada por el docente. El objetivo fue favorecer el trabajo en equipo para conseguir un objetivo común. En la fase final de la competición, basada en el MED, se promovieron actitudes de compañerismo y cooperación que superaban la propia competición deportiva.
- Nivel V: *Transferencia*. Este nivel no pudo ser analizado debido a las limitaciones encontradas para evaluar los comportamientos del alumnado fuera del ámbito de la Educación Física.

Por último, en relación con el MRPS, cabe señalar que se desarrollaron una serie de actuaciones referidas a la resolución de posibles conflictos surgidos en el desarrollo normal de las sesiones. Estas actuaciones se fundamentaron en las estrategias propuestas por Sánchez-Alcaraz (2013), habiéndose utilizado, entre otras, las siguientes:

- *Auto-arbitraje*: tomando como referencia los beneficios relativos a la responsabilidad social de que los propios discentes desempeñen el papel de árbitro (Sánchez-Alcaraz, 2013) y los roles propuestos por el MED, se propuso que todos fueran, en algún momento, los encargados de arbitrar partidos de sus compañeros. Para ello, se les indicaban una serie de instrucciones a tener en cuenta y, especialmente, se inculcaba el respeto en posibles discrepancias de los jugadores sobre las decisiones tomadas. Por ejemplo, se establecía que solo el capitán podía hablar con el árbitro, dirigiéndose a él de forma calmada y respetuosa.
- *Banquillo de diálogo*: en ambas instalaciones (sala polivalente y pista polideportiva), se habilitó una zona con un banco sueco utilizado para reflexionar y discutir respetuosamente posibles conflictos acontecidos

entre los participantes. En estos casos, los implicados permanecían en este banquillo hasta que no tomaban una decisión consensuada por ambos o, en su defecto, utilizaban el plan de emergencia.

- *Plan de emergencia:* ante situaciones en las que no se alcanzaba un acuerdo entre dos o más jugadores, se recurría al popular juego de “Piedra, papel o tijera” dejando al azar la resolución de posibles conflictos propios del juego.

3.3.4. *Aportaciones del Modelo de Educación Deportiva*

Siguiendo las características expuestas por Siedentop et al. (2004, 2019), la propuesta de intervención se desarrolló a lo largo de un número de sesiones (17) ajustado al recomendado por los autores. Sin embargo, esta temporada se subdividió en tres partes, correspondientes a tres unidades formativas correspondientes a tres juegos y deportes: *colpbol*, *palas* y *frisbee ultimate*. De este modo, se respondió a las exigencias presentadas en la programación docente del profesor encargado de desarrollar la intervención didáctica.

Cada grupo-clase fue dividido por el docente en grupos estables que conformaron los equipos que compitieron durante toda la temporada. Estos equipos configuraron su imagen a lo largo de las sesiones asignándose un nombre (p.e., *Los Fantásticos*), un escudo o un grito de ánimo (p.e., “*un, dos, tres, Coaches oé*”) que repetían antes de comenzar cada partido. Estos grupos se identificaban por petos de colores, manteniendo el mismo color para toda la temporada. Al inicio de la primera unidad formativa, se explicó a los participantes que cada integrante desempeñaría un rol en cada sesión, cambiando cada dos o tres sesiones (Anexo V). Estos roles quedaban descritos en diapositivas que se expusieron de forma visible en el aula de referencia y en el pabellón (Anexo VI).

Atendiendo a la característica referida a la adaptación del deporte practicado a través de la iniciación deportiva, se trabajaron dos deportes que no habían sido desarrollados previamente en el centro: el *colpbol* y el *frisbee ultimate*. Por otro lado, el tercer contenido trabajado fue un juego popular: las palas. De este modo, se pretendía que los estudiantes partieran de un nivel de conocimiento similar sobre los juegos y deportes propuestos desarrollándose su práctica a través de modificaciones de juegos, reglas y material. Asimismo, se llevó a cabo una progresión en el aprendizaje de estos deportes que evolucionó desde la adquisición de aspectos técnicos sencillos hasta elementos de carácter táctico aplicados en situaciones jugadas.

Las adaptaciones de estos deportes para desarrollar su iniciación deportiva se aplicaron a partir de los reglamentos descritos para cada uno de los deportes:

- ❖ *Colpbol*: tomando como referencia el reglamento de este deporte, definido por la Federación Deportiva de Colpbol (2017), se utilizaron y/o modificaron las siguientes normas:

- *Terreno de juego:* los partidos se juegan en una pista de 20x40 metros. En el caso de esta propuesta, estas dimensiones se utilizaron en los deportes de la competición, aunque se planteaban otros partidos en dimensiones reducidas de entrenamiento y pretemporada. En las pistas exteriores se utilizaron las porterías y las líneas delimitadas de fútbol sala; en las interiores, las porterías se formaban con conos y picas colocadas verticalmente sobre estos, mientras que las líneas se delimitaban con cintas adhesivas.
- *Duración de los partidos:* la duración oficial es de dos partes de 25 minutos con 10 de descanso. Dadas las circunstancias temporales de las sesiones de Educación Física, esta duración variaba según las exigencias de cada sesión, procurando que todos los partidos de ese día tuvieran la misma duración. En caso de empate, se desarrollaba una tanda de penaltis con tres lanzamientos por equipo. En caso de un nuevo empate, se lanzaba un penalti por equipo hasta que un equipo marcara un tanto y el otro no.
- *Balón de juego:* el reglamento indica que el balón debe ser esférico y de un material que permita un bote dinámico. En el desarrollo de la propuesta, los balones utilizados eran de plástico, que permitía un bote suficiente para el desarrollo normal del juego. Todos los partidos del día se jugaban con el mismo balón.
- *Los jugadores:* los equipos eran mixtos y vestían siempre con el mismo color de peto (azul, rojo, amarillo y naranja). Los enfrentamientos tenían siempre el mismo número de jugadores de tal forma que, si los equipos no presentaban el mismo número de integrantes, el equipo más numeroso disponía de un banquillo donde descansaban los jugadores suplentes. Estos solicitaban el cambio al anotador cuando este marcaba que se había llegado a la mitad del partido. Si se realizaba un cambio correctamente, el equipo recibía una puntuación positiva referida a la valoración del “*fair play*”.
- *Portero:* si un jugador decidía, de forma consensuada con el equipo, disputar un partido de portero se permitía que desempeñase este rol durante la duración de este; en caso de no haber consenso, el entrenador definía la rotación de las posiciones del equipo. El portero vestía sin peto para identificar su rol.

- *Área de portería:* como indica el reglamento, esta zona del campo era de libre acceso y solo el portero, en acción defensiva, podía golpear el balón con el pie.
- *Juego del balón:* atendiendo a la normativa oficial, el balón se podía tocar con manos, brazos, tronco o cabeza. El árbitro era el encargado de decidir la intencionalidad de los golpes con otras partes del cuerpo (pies y piernas) señalando o no falta favorable al equipo contrario. Además, era el encargado de detener el juego si el balón se tocaba dos veces seguidas por el mismo jugador, si este lo agarraba o detenía, si se jugaba con el puño o si se hacía de forma violenta.
- *Comportamiento del contrario:* se prohibió todo contacto físico entre jugadores cometido en situación de disputa de balón o de forma intencionada en situaciones en las que el balón no estaba en juego. Las conductas antideportivas eran sancionadas en la competición referida al “fair play”. En función de la anti-deportividad de las acciones se tomaban decisiones como el “tiempo fuera”, sustituyendo al jugador sancionado o jugando su equipo en inferioridad numérica.
- *El gol:* tomando como referencia lo expuesto en el reglamento, se consideraba como tanto aquellas acciones en las que el balón rebasaba de forma total la línea de portería. Cada tanto sumaba un punto en el tanteo del equipo. El árbitro era el encargado de decidir la validez o no del tanto en caso de observarse infracciones previas al gol. La opinión de los árbitros era la única válida, otorgándose o anulándose según sus decisiones.
- *El saque:* tras cada gol, cada inicio de partido o cada vuelta del descanso (en caso de haber) se sacaba de centro, de tal forma que un jugador golpeaba el balón hacia su campo para que un compañero continuase la jugada. Cuando el balón salía por las líneas laterales, el equipo contrario sacaba de banda con un golpeo hacia uno de sus compañeros. Si el balón salía por la línea de fondo se planteaban dos posibles situaciones: sacaba el portero, golpeando el balón hacia un compañero, si el último en tocar el balón era un jugador del equipo atacante; o se sacaba desde la esquina (córner), si el último en golpear había sido un jugador del equipo defensivo. Tras cada saque, era obligatorio que otro jugador tocara el

balón, no siendo válido ningún gol anotado directamente desde un saque. En estos saques, el jugador con balón disponía de un metro de distancia con respecto a cualquier otro jugador.

- *Penal*: solo se lanzaban penaltis cuando el partido acababa en empate. Este se lanzaba dejando botar el balón en el suelo y golpeándolo hacia portería, pudiendo ser golpeado una única vez. El lanzador disponía de 5 segundos para lanzar desde el pitido del árbitro. El portero debía permanecer sobre la línea de gol.
- ❖ *Las palas*: para la elaboración de la normativa de este juego, se tomaron como referencia algunas de las indicaciones del reglamento del tenis playa propuesto por la Real Federación de Tenis (2023):
 - *La pista*: las dimensiones de la pista en los partidos de la competición tenían una superficie de 12x6 metros. Sin embargo, en los partidos de pretemporada y de entrenamiento estas dimensiones variaban iniciándose su práctica en terrenos más reducidos y ampliando el área según se avanzaba en la unidad formativa. Para ello, se dejaba que los entrenadores de cada equipo decidiesen las dimensiones del campo en cada sesión.
 - *La red*: a lo largo de la temporada se jugó con dos tipos de redes: una red horizontal, delimitada con dos líneas de conos separadas por una distancia máxima de un metro y una red vertical, situada a una altura máxima de 0,75 metros. De nuevo, la altura o anchura de la red era determinada en cada sesión por los entrenadores de los equipos. En la competición, las dimensiones eran para todos los equipos iguales: 0,75 metros de altura o un metro de anchura. Ningún jugador podía tocar la red, otorgándole un punto al equipo contrario si esto sucedía.
 - *La pelota*: las utilizadas a lo largo de toda la temporada eran pelotas de goma no elásticas.
 - *Las palas*: se utilizaron palas de plástico de 20x40 cm.
 - *Jugadores*: todos los partidos se jugaban, siempre que fuera posible, en parejas mixtas.
 - *Pareja sacadora y restadora*: el juego se iniciaba con un golpeo por parte de un miembro del equipo sacador. Uno de los miembros del equipo restador debía devolver la pelota al campo contrario, con un único golpe, antes de que esta cayese al suelo. La elección del orden de saque se hacía

mediante un juego azaroso entre los capitanes del equipo. Cada jugador sacaba tres veces consecutivas con independencia del tanteo del partido.

- *Let (traducción al francés de red)*: el árbitro gritaba “let” cuando, tras el primer saque, la pelota golpeaba alguno de los elementos de la red, superando o no esta barrera. Si esto sucedía, el sacador disponía de un segundo saque sin penalización. Esta situación solo se permitía una vez por saque.
- *Pareja ganadora del punto*: una pareja ganaba un punto si la pelota caía en el campo contrario o si la pelota, golpeada por un equipo, caía fuera del terreno de juego de la pareja contraria.
- *Líneas del campo*: se consideraba como punto aquellas situaciones en las que la pelota tocaba una de las líneas que delimitaban el campo contrario.
- *Puntuación*: se seguía la misma puntuación que otros deportes de raqueta como el tenis o el pádel decidiéndose la resolución de un juego con empate a 40 con un último punto denominado “punto de oro”. Ganaba el equipo que conseguía dos juegos.
- *Conductas antideportivas*: el anotador registraba conductas antideportivas por parte de los jugadores o espectadores. Para ello, se tuvieron en cuenta una serie de directrices:
 - Solo el capitán del equipo podía dirigirse directamente al árbitro.
 - Cuando la pelota estaba en juego, nadie podía hablar.
 - El material debía tratarse con cuidado y respeto.

❖ *Frisbee Ultimate*: las adaptaciones de este deporte se diseñaron a partir del reglamento establecido por la Federación Española del Disco Volador (2021):

- *Terreno de juego*: las dimensiones del terreno de juego fueron las mismas que en el deporte de colpbol, utilizando las dimensiones de las pistas polideportivas (20x40 metros). Sin embargo, como sucedió con el resto de los deportes, estas dimensiones se redujeron en los partidos de pretemporada y en los entrenamientos con el objetivo de facilitar el dominio del móvil.
- *La zona de gol*: se utilizó el área de fútbol sala como zona de tantos.

- *Equipos*: se conformaron equipos mixtos. En cada partido se enfrentaban el mismo número de jugadores, de tal forma que, a aquellos equipos que disponían de más efectivos se le ponía a disposición una zona de banquillo. Cuando el anotador marcaba la mitad del partido, se producían las sustituciones pertinentes.
- *Punto, gol y partido*: la duración del partido dependía de los contenidos y actividades de la sesión, planteándose partidos entre 3 y 7 minutos. El equipo ganador era aquel que conseguía más goles (recepciones dentro de la zona de tanto). Cada partido se iniciaba con un sorteo en el que se permitía al ganador elegir entre lanzar o recibir el “pull” (saque inicial) y qué zona de gol defender.
- *Pull*: el capitán del equipo defensor lanzaba el disco al campo contrario. Cuando el capitán del equipo atacante recibía o recogía del suelo el disco, los jugadores de cada equipo que se habían situado tras la línea de fondo salían corriendo, iniciándose el tiempo de partido.
- *Cambio de posesión (turnover)*: cada vez que el disco caía al suelo, la posesión cambiaba de equipo. El disco solo lo podía recoger un jugador del equipo que iba a reiniciar el juego. El equipo que perdía esta posesión retrocedía hasta una distancia aproximada de dos metros de distancia. Cuando el árbitro consideraba que se mantenía la distancia adecuada, daba la señal para reiniciar el juego con un pase hacia atrás.
- *Pases y recepciones*: los atacantes podían lanzar y recibir el móvil en cualquier dirección y punto del campo.
- *Ley del defendido*: los defensores no podían estar a menos de un metro de distancia del jugador en posesión del móvil.
- *Interceptaciones*: el equipo defensor podía interceptar atrapando o desviando el móvil, siempre y cuando este estuviera en el aire.
- *Infracciones*: los árbitros debían considerar como infracciones las siguientes acciones denominadas “llamados”:
 - No respetar la regla del defendido
 - Arrebatarse el móvil de las manos de un jugador atacante
 - Que el disco cayese al suelo
 - Contactos físicos que interfirieran el normal desarrollo del juego

- *Reanudación del juego tras un llamado*: el juego siempre se reanudaba con el saque hacia atrás por parte del capitán del equipo contrario. De este modo, el disco debía dejarse en la misma posición en la que se había señalado el llamado.

En cuanto a la competición, cabe destacar que, además de la competición deportiva, se tomó como referencia una competición basada en el “fair play”, la cual puntuaban los anotadores, árbitros y árbitros ayudantes. En esta segunda competición se tenían en cuenta las posibles penalizaciones por conductas recogidas en el apartado “observaciones” del acta arbitral (Anexo VII). Para un correcto desarrollo de esta competición, en la asamblea inicial y final, el docente publicaba la actualización de las clasificaciones y enfatizaba sobre las conductas a observar en cada uno de los niveles trabajados en el MRPS.

Cabe destacar el carácter lúdico que se le otorgó al desarrollo de la temporada. Para ello, se plantearon distintas propuestas lúdicas como juegos orientados a la adquisición de aspectos técnicos y tácticos o retos motores de tipo cooperativo planteados al finalizar cada una de las sesiones. Además, este componente lúdico se evidenció en el torneo final característico del MED, en el que se celebró una ceremonia de apertura con la presentación de los equipos y se disputaron una serie de enfrentamientos de carácter amistoso entre los equipos, practicando los distintos deportes. Por último, en ese evento, se reconoció a los mejores equipos a nivel deportivo y se premió al mejor equipo en la categoría de “*fair play*”.

3.4. Plan de análisis de la información

El análisis estadístico de los datos obtenidos tanto en los cuestionarios aplicados como en las pruebas motrices se ha desarrollado a partir del programa IBM SPSS Statistics 28.0 para Windows. En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de las diferentes variables objeto de estudio (mínimo, máximo, media, desviación típica, frecuencia y porcentaje). Además, se realizó el cálculo de la consistencia interna de cada uno de los cuestionarios empleados en la investigación a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Posteriormente, se comprobó la normalidad de la distribución de los datos a través de la prueba de Shapiro-Wilk. Para conocer las diferencias entre hombres y mujeres y entre grupo control y experimental en los niveles de partida de las diferentes variables de la investigación se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney. Finalmente, para conocer los efectos del programa de intervención en el grupo control y experimental se utilizó la prueba de Wilcoxon. El tamaño del efecto se calculó a partir de la prueba de Cohen, donde valores de 0.1 representaron un efecto pequeño, 0.3 un efecto mediano y a partir de 0.5 un efecto grande (Fritz et al., 2012). Se estableció un nivel de significación de $p < .05$.

III. Presentación de los resultados

El apartado de análisis y descripción de los resultados se estructura en tres subapartados respondiendo a cada uno de los objetivos generales propuestos en esta tesis doctoral. Estos objetivos relacionan la intervención basada en la hibridación del MRPS y el MED y su influencia en la responsabilidad personal y social, las NPB, la motivación, así como en los niveles de actividad y condición físicas de los estudiantes atendiendo al sexo y al tipo de participación del alumnado.

1. Efectos de la hibridación del MRPS y el MED sobre la responsabilidad personal y social del alumnado en función del sexo y del tipo de participación

Para abordar el primer objetivo, se analizaron los estadísticos descriptivos de partida comparando los niveles de responsabilidad social y personal por sexo y para los grupos control y experimental (Tabla 5). En los dos niveles de responsabilidad social, *Respeto* y *Ayuda a los demás*, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni por sexo ni por grupos, aunque las medias fueron superiores para los varones y para el grupo experimental. Comparando los resultados del factor responsabilidad personal se observa que existen diferencias estadísticamente significativas por sexo; la media es superior en los varones ($4,12 \pm 0,46$ frente a $3,73 \pm 0,68$). En el nivel *Participación y esfuerzo* se mantiene la diferencia significativa de medias, sin embargo, no existen diferencias en *Autonomía personal*.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos iniciales de responsabilidad personal y social diferenciados por sexo y por tipo de participación

	Masculino	Femenino		Control	Experimental	
	M (D.T.)	M (D.T.)	p	M (D.T.)	M (D.T.)	p
Responsabilidad social						
Respeto	4,40 (0,66)	4,13 (0,59)	.42	4,13 (0,64)	4,19 (0,60)	.71
Ayuda a los demás	4,45 (0,67)	4,31 (0,61)	.14	4,33 (0,70)	4,40 (0,56)	.83
	3,95 (0,83)	3,80 (0,68)	.20	3,80 (0,74)	3,93 (0,75)	.37
Responsabilidad personal	4,12 (0,46)	3,73 (0,68)	.02*	3,80 (0,59)	3,98 (0,67)	.10
Participación y esfuerzo	4,42(0,60)	3,83 (0,83)	.01**	3,93 (0,81)	4,23 (0,77)	.06
Autonomía personal	3,64 (0,53)	3,39 (0,65)	.14	3,54 (0,86)	3,44 (0,65)	.37

Nota: M = Media; D.T. = Desviación Típica; Significación: **p < .01, *p < .05

En la Tabla 6 se observa la comparación de los niveles de responsabilidad personal y social para los grupos control y experimental. En ella se aprecia que los niveles de responsabilidad social y personal muestran valores superiores en ambos grupos y en ambas mediciones. Por su parte, el grupo experimental muestra resultados superiores al grupo control en ambas dimensiones: responsabilidad personal y responsabilidad social. Se aprecian diferencias significativas en las medias, con valores superiores tras la intervención, en el factor *Ayuda a los demás* en el grupo de control (p=.04) y en el experimental (p=.04). En ambos casos el tamaño del efecto es moderado.

Tabla 6

Efectos de la intervención sobre la responsabilidad personal y social por tipo de participación

		Pretest	Posttest		
		M (D.T.)	M (D.T.)	p	d
Grupo control	Responsabilidad social	4,13 (0,64)	4,26 (0,67)	.06	.20
	Respeto	4,33 (0,70)	4,33 (0,74)	.43	.01
	Ayuda a los demás	3,88 (0,74)	4,03 (0,81)	.04*	.60
	Responsabilidad personal	3,80 (0,59)	3,85 (0,91)	.61	.07
	Participación y esfuerzo	3,93 (0,81)	4,06 (0,92)	.20	.16
	Autonomía personal	3,54 (0,58)	3,55 (0,56)	.98	.02
Grupo experimental	Responsabilidad social	4,19 (0,60)	4,31 (0,68)	.10	.19
	Respeto	4,40 (0,56)	4,34 (0,72)	.69	.09
	Ayuda a los demás	3,93 (0,75)	4,18 (0,72)	.04*	.39
	Responsabilidad personal	3,98 (0,67)	4,06 (0,77)	.42	.11
	Participación y esfuerzo	4,23 (0,77)	4,40 (0,76)	.18	.23
	Autonomía personal	3,44 (0,65)	3,71 (0,64)	.08	.38

Nota: M = Media; D.T. = Desviación Típica; Significación: **p < .01, *p < .05; d = d de Cohen

Atendiendo a los resultados obtenidos tras la intervención, cabe señalar que en el grupo control los hombres presentaron mejoras tanto en la dimensión referida a la

responsabilidad social como a la responsabilidad personal (Tabla 7). Por su parte, las mujeres solo mostraron mejoras en la responsabilidad social observándose resultados inferiores en la dimensión personal con respecto al nivel de partida. Ninguna de las diferencias arrojadas fue significativa para el sexo masculino, mientras que encontramos diferencias significativas, tras la intervención, en las mujeres con respecto al factor Ayuda a los demás ($p=.04$), con un tamaño del efecto moderado.

Tabla 7

Efectos de la intervención sobre la responsabilidad personal y social por sexos en el grupo control

		Pretest	Posttest	p	d
		M (D.T.)	M (D.T.)		
Masculino	Responsabilidad social	4,27 (0,68)	4,36 (0,62)	.33	.14
	Respeto	4,48 (0,75)	4,41 (0,71)	.89	.12
	Ayuda a los demás	4,01 (0,77)	4,15 (0,74)	.20	.25
	Responsabilidad personal	4,08 (0,42)	4,29 (0,69)	.99	.37
	Participación y esfuerzo	4,40 (0,58)	4,45 (0,72)	.53	.07
	Autonomía personal	3,60 (0,40)	3,64 (0,49)	.80	.04
Femenino	Responsabilidad social	4,04 (0,61)	4,20 (0,70)	.11	.24
	Respeto	4,24 (0,66)	4,34 (0,78)	.27	.29
	Ayuda a los demás	3,79 (0,70)	3,96 (0,72)	.04*	.46
	Responsabilidad personal	3,63 (0,62)	3,58 (0,94)	.46	.06
	Participación y esfuerzo	3,66 (0,80)	3,83 (0,97)	.24	.32
	Autonomía personal	3,50 (0,67)	3,50 (0,60)	.91	.01

Nota: M = Media; D.T. = Desviación Típica; Significación ** $p < .01$, * $p < .05$; d = d de Cohen

Al igual que sucede en el grupo control, los varones del grupo experimental mostraron mejoras no significativas en ambas dimensiones (Tabla 8), siendo los niveles de pretest del grupo experimental superiores en la responsabilidad personal frente a la social. Comparando los resultados de la Tabla 7 y la Tabla 8, el sexo masculino del grupo control mostró valores superiores en el posttest para las dimensiones social y personal, excepto en *Autonomía personal* que alcanzan la misma media con una desviación típica similar. Por su parte, en la Tabla 8, se observan mejoras en ambas dimensiones para el sexo femenino del grupo experimental, con medias superiores al grupo control en todos los casos. Se encuentra una diferencia de medias significativa ($p=.01$) en el factor *Autonomía personal*, pasando de una media de 3,25 puntos a 3,76, mientras que en la *Ayuda a los demás* la media aumentó de 3,97 a 4,23 puntos ($p=.04$). En el primer caso, el tamaño del efecto es grande ($d=.77$) y, en el segundo, este es moderado ($d=.43$).

Tabla 8

Efectos de la intervención sobre la responsabilidad personal y social por sexos en el grupo experimental

		Pretest	Posttest	p	d
		M (D.T.)	M (D.T.)		
Masculino	Responsabilidad social	4,13 (0,66)	4,23 (0,71)	.81	.15
	Respeto	4,42 (0,61)	4,25 (0,72)	.55	.24
	Ayuda a los demás	3,89 (0,90)	4,10 (0,77)	.17	.30
	Responsabilidad personal	4,17 (0,50)	4,21 (0,77)	.17	.06
	Participación y esfuerzo	4,45 (0,64)	4,46 (0,81)	.50	.01
	Autonomía personal	3,68 (0,64)	3,64 (0,57)	.97	.07
Femenino	Responsabilidad social	4,23 (0,56)	4,37 (0,66)	.43	.23
	Respeto	4,40 (0,54)	4,42 (0,73)	.79	.03
	Ayuda a los demás	3,97 (0,62)	4,23 (0,68)	.04*	.43
	Responsabilidad personal	3,85 (0,74)	3,94 (0,77)	.93	.12
	Participación y esfuerzo	4,06 (0,84)	4,36 (0,74)	.19	.38
	Autonomía personal	3,25 (0,61)	3,76 (0,71)	.01*	.77

Nota: M = Media; D.T. = Desviación Típica; Significación: **p < .01, *p < .05; d = d de Cohen

2. Efectos de la hibridación del MRPS y el MED sobre las NPB y la motivación en función del sexo y del tipo de participación

Atendiendo a los niveles de partida de cada variable relacionada con el segundo objetivo, las NPB y la motivación, se muestran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental en relación con el *Apoyo a la Autonomía* ($p=.04$), la *Competencia* ($p=.03$) y las *Relaciones Sociales* ($p=.00$), como se observa en la Tabla 9. Las medidas de estos tres factores son superiores en el grupo experimental que en el control. La comparativa entre sexos en las NPB muestra medias superiores en el sexo masculino para las tres variables que forman las NPB.

Respecto a la motivación, no existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental en ninguno de los factores analizados, siendo superiores las medias en el grupo control, respecto al experimental, para la *Regulación intrínseca*, *identificada* y la *Desmotivación*. En cuanto al sexo aparecen diferencias significativas en estos tres últimos factores citados ($p=.00$, $p=.01$ y $p=.03$, respectivamente). Las medias son superiores en los chicos en todas las variables (con valores superiores a 4, en una escala de 1 a 5, en la *Regulación intrínseca* y la *identificada*) salvo en la *Desmotivación* con valores superiores en las chicas (1,79 frente a 1,43 de los chicos).

Tabla 9

Estadísticos descriptivos iniciales de las NPB y la motivación diferenciados por sexo y por tipo de participación

	Masculino	Femenino		Control	Experimental	
	M (D.T.)	M (D.T.)	p	M (D.T.)	M (D.T.)	p
NPB						
Apoyo a la Autonomía	3,69 (0,94)	3,54 (0,81)	.40	3,81 (0,82)	3,36 (0,85)	.04*
Apoyo a la Competencia	4,45 (0,60)	4,15 (0,72)	.07	4,39 (0,73)	4,13 (0,61)	.03*
Apoyo a las Relaciones Sociales	4,18 (0,86)	4,03 (0,91)	.53	4,36 (0,83)	3,78 (0,86)	.00**
Motivación						
Regulación intrínseca	4,36 (0,68)	3,40 (1,07)	.00**	3,90 (1,09)	3,65 (1,00)	.16
Regulación identificada	4,08 (0,73)	3,36 (0,92)	.01*	3,71 (0,93)	3,56 (0,90)	.43
Regulación introyectada	2,97 (1,03)	2,71 (0,98)	.35	2,73 (1,00)	2,90 (1,01)	.40
Regulación externa	2,86 (1,26)	2,52 (0,85)	.28	2,58 (1,04)	2,73 (1,04)	.50
Desmotivación	1,43 (0,85)	1,79 (0,94)	.03*	1,69 (0,86)	1,61 (1,00)	.53

Nota: M = Media; D.T. = Desviación Típica; Significación: ** $p < .01$, * $p < .05$

En la Tabla 10, se observa la comparativa entre los resultados obtenidos tras la administración de los cuestionarios antes y después de la intervención en cada uno de los grupos: experimental y control. En este caso, con relación a las NPB, se aprecia una

mejora significativa en el *Apoyo a las Relaciones Sociales* ($p=.01$) para el grupo que siguió la metodología basada en la hibridación de modelos, con un tamaño del efecto mediano ($d=.48$). Asimismo, ambos grupos mostraron un incremento en los resultados medios referidos al *Apoyo a la Autonomía* y a las *Relaciones Sociales*, pero no lo hicieron en el *Apoyo a la Competencia* ya que el grupo control se mantuvo la misma media (4,39), aunque distinta desviación típica (0,73 en el pretest y 0,83 en el postest), mientras que el grupo experimental mostró un decrecimiento en este factor.

Con respecto a la dimensión relativa a la motivación, cabe destacar las mejoras significativas del grupo control en las regulaciones que componen la motivación controlada: la *Regulación introyectada* ($p= .02$) y la *Regulación externa* ($p= .01$), con un tamaño del efecto mediano en ambos casos (.50 y .34 respectivamente). Por su parte, el grupo experimental también mostró una mejora significativa en la *Regulación externa* ($p= .01$; $d= .27$). En cuanto al resto de las regulaciones, ambos grupos mostraron resultados más elevados en cada una de ellas, a excepción de la *Regulación identificada* en el grupo experimental. Los integrantes del grupo control muestran una disminución de la desmotivación tras la aplicación de la intervención educativa, sin embargo, los del experimental ven aumentada los valores medios de esta variable.

Tabla 10

Efectos de la intervención sobre las NPB y la motivación según el tipo de participación

		Pretest	Postest	p	d
		M (D.T.)	M (D.T.)		
Grupo control	NPB				
	Apoyo a la Autonomía	3,81 (0,82)	4,06 (1,02)	.12	.27
	Apoyo a la Competencia	4,39 (0,73)	4,39 (0,83)	.85	.00
	Apoyo a las Relaciones Sociales	4,36 (0,83)	4,44 (0,79)	.45	.10
	Motivación				
	Regulación intrínseca	3,90 (1,09)	4,16 (0,95)	.06	.25
	Regulación identificada	3,71 (0,93)	3,86 (0,99)	.49	.16
	Regulación introyectada	2,73 (0,10)	3,12 (1,09)	.02*	.50
	Regulación externa	2,58 (1,04)	2,93 (1,01)	.01**	.34
Desmotivación	1,69 (0,86)	1,64 (0,82)	.41	.06	
Grupo experimental	NPB				
	Apoyo a la autonomía	3,36 (0,85)	3,56 (0,93)	.15	.22
	Apoyo a la competencia	4,13 (0,61)	4,10 (0,66)	.93	.05
	Apoyo a las relaciones sociales	3,78 (0,86)	4,17 (0,76)	.01*	.48
	Motivación				
	Regulación intrínseca	3,65 (0,99)	3,69 (1,25)	.60	.04
	Regulación identificada	3,56 (0,90)	3,48 (1,30)	.78	.07
	Regulación introyectada	2,90 (1,01)	3,08 (1,22)	.10	.16
	Regulación externa	2,73 (1,04)	3,04 (1,21)	.02*	.27
Desmotivación	1,60 (0,99)	1,78 (1,09)	.18	.17	

Nota: M = Media; D.T. = Desviación Típica; Significación: ** $p < .01$, * $p < .05$; d = d de Cohen

Atendiendo a los resultados del grupo control, se observa que en el sexo masculino no se produjeron diferencias significativas tras la intervención, mostrándose resultados medios inferiores en el postest en los tres factores de la NPB, así como en la *Regulación intrínseca* e *introyectada*. Sin embargo, se aprecian mejoras en el resto de las dimensiones, incluida la *Desmotivación* en la cual los resultados de la segunda prueba son menores (Tabla 11). En cuanto al sexo femenino, se aprecian mejoras no significativas en las NPB, así como en los distintos tipos de motivación, con las excepciones de la *Regulación intrínseca* ($p=.03$), *Introyectada* ($p=.05$) y *Externa* ($p=.02$) en las que estas diferencias sí son significativas con un tamaño del efecto (d) moderado. Cabe señalar que, a diferencia de los varones, las mujeres muestran resultados superiores en la desmotivación tras la aplicación de la hibridación de modelos.

Tabla 11

Efectos de la intervención sobre el apoyo a las NPB y de motivación por sexos en el grupo control

		Pretest	Postest	p	d
		M (D.T.)	M (D.T.)		
Masculino	NPB				
	Apoyo a la Autonomía	4,15 (0,70)	4,13 (0,96)	.98	.02
	Apoyo a la Competencia	4,68 (0,52)	4,50 (0,63)	.25	.31
	Apoyo a las Relaciones Sociales	4,67 (0,45)	4,65 (0,40)	.84	.05
	Motivación				
	Regulación intrínseca	4,60 (0,45)	4,58 (0,54)	.96	.00
	Regulación identificada	4,23 (0,64)	4,24 (0,63)	.73	.00
	Regulación introyectada	2,91 (1,10)	2,89 (0,19)	.26	.01
	Regulación externa	2,95 (1,31)	2,97 (0,31)	.20	.00
	Desmotivación	1,42 (0,65)	1,40 (0,67)	.20	.03
Femenino	NPB				
	Apoyo a la Autonomía	3,61 (0,84)	4,01 (1,08)	.45	.41
	Apoyo a la Competencia	4,21 (0,79)	4,32 (0,94)	.34	.13
	Apoyo a las Relaciones Sociales	4,17 (0,95)	4,32 (0,94)	.35	.16
	Motivación				
	Regulación intrínseca	3,48 (0,15)	3,94 (1,02)	.03*	.63
	Regulación identificada	3,40 (0,94)	3,67 (1,07)	.27	.27
	Regulación introyectada	2,62 (0,94)	3,05 (1,00)	.05*	.44
	Regulación externa	2,36 (0,78)	2,85 (0,90)	.02*	.58
	Desmotivación	1,85 (0,94)	1,88 (0,92)	.91	.03

Nota: M = Media; D.T. = Desviación Típica; Significación: ** $p < .01$, * $p < .05$; d = d de Cohen

En la Tabla 12 se observa que, tras la intervención en el grupo experimental, en relación con las NPB, solo se encuentran diferencias significativas en el *Apoyo a las Relaciones Sociales* para el sexo masculino ($p=.04$), presentando un tamaño del efecto grande ($d=.86$). En el resto de los resultados obtenidos no se aprecian diferencias

significativas en ninguno de los dos sexos, aunque sí se observan mejoras en el resto de NPB para ambos grupos, exceptuando el *Apoyo a la Competencia* que muestra una leve disminución en el sexo femenino. Con respecto a la motivación, cabe destacar que para el sexo masculino las regulaciones que conforman la motivación autónoma (*intrínseca e identificada*) muestran resultados inferiores en el posttest, con valores situados entre el valor 3,75 y 4,25, mientras que el resto de las regulaciones, incluida la *Desmotivación*, mejoran sus resultados tras la intervención. Por su parte, el sexo femenino también muestra un incremento en las medias de la *Regulación intrínseca, introyectada y externa*, reportando un aumento de la *Desmotivación* para este grupo.

Tabla 12

Efectos de la intervención sobre el apoyo a las NPB y la motivación por sexos en el grupo experimental

		Pretest	Posttest	p	d
		M (D.T.)	M (D.T.)		
	NPB				
Masculino	Apoyo a la Autonomía	3,23 (0,93)	3,61 (1,07)	.83	.38
	Apoyo a la Competencia	4,22 (0,60)	4,23 (0,69)	.63	.02
	Apoyo a las Relaciones Sociales	3,68 (0,90)	4,41 (0,79)	.04*	.86
	Motivación				
	Regulación intrínseca	4,13 (0,80)	4,11 (1,08)	.23	.02
	Regulación identificada	3,92 (0,79)	3,83 (1,25)	.33	.09
	Regulación introyectada	3,02 (0,99)	3,09 (1,17)	.20	.06
	Regulación externa	2,77 (1,24)	3,16 (1,25)	.19	.31
	Desmotivación	1,43 (1,04)	1,42 (0,60)	.62	.01
		NPB			
Femenino	Apoyo a la Autonomía	3,45 (0,80)	3,53 (0,82)	.75	.10
	Apoyo a la Competencia	4,07 (0,63)	4,00 (0,63)	.68	.11
	Apoyo a las Relaciones Sociales	3,86 (0,85)	3,98 (0,70)	.48	.15
	Motivación				
	Regulación intrínseca	3,30 (0,99)	3,35 (1,29)	.92	.04
	Regulación identificada	3,31 (0,90)	3,20 (1,30)	.52	.10
	Regulación introyectada	2,82 (1,05)	3,06 (1,29)	.25	.20
Regulación externa	2,70 (0,90)	2,95 (1,19)	.37	.24	
Desmotivación	1,73 (0,98)	2,08 (1,31)	.23	.30	

Nota: M = Media; D.T. = Desviación Típica; Significación: **p < .01, *p < .05; d = d de Cohen

3. Efectos de la hibridación del MRPS y el MED sobre los niveles de actividad física y de condición física en función del sexo y del tipo de participación

Atendiendo a los resultados obtenidos en el cuestionario PACE, en la Tabla 13 se muestra el porcentaje del alumnado que realiza actividad física en una semana cotidiana y en la última semana según el sexo y el tipo de participación. Como indican las consideraciones del propio cuestionario, se ha definido como sedentario a aquellos participantes que realizan actividad física durante cuatro o menos días en una semana; y se ha determinado como activos, si la práctica deportiva la realiza más de cuatro días en la semana.

Inicialmente, en el grupo control, en una semana cotidiana, el 65% del alumnado es sedentario, siendo el 30,8% hombres y el 69,2% restante, mujeres. En el caso del grupo experimental, esta cifra es inferior: el 55,0% del estudiantado es sedentario (28,6% hombres frente al 71,4% mujeres) y el 45% se considera activo (66,7% chicos y el 33,3% chicas). Si se atiende a aquellos que realizan algún tipo de actividad física en la última semana, en el grupo control disminuyen, respecto al otro periodo de tiempo, los estudiantes activos considerándose que un 58,3% son sedentarios (27,3% hombres y 72,7% mujeres). En el grupo experimental, el porcentaje es muy parecido al otro periodo, destacando la disminución de mujeres sedentarias (55,5%) y aumentando el de activas (56,3%).

Tabla 13

Porcentaje de actividad física inicial según el sexo y el tipo de participación

		Grupo control			Grupo experimental		
		Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Semana cotidiana	Sedentario	65,0	30,8	69,2	55,0	28,6	71,4
	Activo	35,0	50,0	50,0	45,0	66,7	33,3
Última semana	Sedentario	58,3	27,3	72,7	55,6	45,5	55,5
	Activo	41,7	50,0	50,0	44,4	43,8	56,3

Atendiendo a los niveles de partida, en la Tabla 14, no se muestran diferencias estadísticamente significativas respecto al sexo del estudiante ni al tipo de participación. Si se atiende a los resultados de la actividad física practicada en la última semana según el tipo de participación, si se observan diferencias significativas tanto en los participantes sedentarios como activos. Por sexo son los chicos, tanto activos como sedentarios, los

que realizan más días de actividad física a la semana (ya sea en una semana cotidiana como en la última). Sucede lo mismo en el grupo control, frente al experimental.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos iniciales de días de práctica de actividad física según el sexo y el tipo de participación

	Masculino	Femenino		Control	Experimental	
	M (D.T.)	M (D.T.)	p	M (D.T.)	M (D.T.)	p
Semana cotidiana						
Sedentario	3,21 (0,97)	2,18 (1,40)	.16	2,54 (1,42)	2,43 (1,33)	.78
Activo	5,12 (2,02)	3,58 (2,68)	.09	4,79 (2,12)	4,20 (2,68)	.52
Última semana						
Sedentario	3,60 (1,40)	2,19 (1,54)	.18	2,77 (1,48)	2,60 (1,82)	.03*
Activo	4,88 (2,10)	3,11 (2,27)	.15	4,00 (2,34)	3,88 (2,39)	.01**

Nota: M = Media; D.T. = Desviación Típica; Significación: **p < .01, *p < .05

Tras la intervención, en la Tabla 15, se muestran diferencias tanto en el porcentaje de alumnado que realiza actividad física en una semana cotidiana como en la última semana. Se observa que el porcentaje de alumnos sedentarios ha aumentado en los dos grupos y en los dos periodos de tiempo, siendo menos acusado este incremento en el grupo control (2,5 puntos porcentuales de diferencia en una semana cotidiana y 5 puntos en la última semana).

Tabla 15

Porcentaje de participantes activos y sedentarios según el tipo de participación

		Grupo control		Grupo experimental	
		Pretest	Postest	Pretest	Postest
Semana cotidiana	Sedentario	65,0	67,5	58,3	75,0
	Activo	35,0	32,5	41,7	25,0
Última semana	Sedentario	55,0	60,0	55,6	72,2
	Activo	45,0	40,0	44,4	27,8

La Tabla 16 muestra las diferencias en los niveles medios de días que realizan actividad física entre el grupo control y el experimental, contrastando los resultados del pretest y postest. Se observa que estos niveles medios, tanto en una semana cotidiana como en la última semana, aumentaron en los dos grupos de estudiantes. Los estudiantes que practicaron deporte la última semana, en el grupo control, han obtenido valores significativamente más altos en el post test frente al pretest (p=.02), con un tamaño del efecto moderado (d=.54). Con relación al grupo experimental, si bien hubo resultados

más altos en cuanto a la cantidad de días que los estudiantes realizaron actividad física, las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Tabla 16

Diferencia de días de práctica de actividad física entre el grupo control y el grupo experimental

Grupo	Periodo tiempo	Pretest M (D.T.)	Postest M (D.T.)	p	d
Control	Semana cotidiana	3,32 (1,99)	3,45 (1,89)	.63	.14
	Última semana	3,10 (2,22)	3,88 (1,90)	.02*	.54
Experimental	Semana cotidiana	3,17 (2,16)	3,58 (2,05)	.45	.25
	Última semana	3,44 (1,81)	3,67 (1,66)	.94	.16

Nota: M = Media; D.T. = Desviación Típica; Significación: **p < .01, *p < .05; d = d de Cohen

En la Tabla 17 se comparan los días de actividad física según el sexo del estudiante antes y después de la intervención realizada. Se aprecia que las medias de los varones disminuyen en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas tanto en la semana cotidiana como en la última semana. Sin embargo, la intervención ha logrado que aumente el nivel medio de días que practican actividad física entre las estudiantes del grupo experimental en los dos periodos examinados, siendo las diferencias estadísticamente significativas (p=.04 en la semana cotidiana y p=.03 en la última semana) y el tamaño del efecto moderado en ambos casos.

Tabla 17

Diferencia de días de práctica de actividad física según el sexo

Grupo	Periodo tiempo	Pretest M (D.T.)	Postest M (D.T.)	p	d
Masculino	Semana cotidiana	4,26 (1,87)	3,81 (1,74)	.21	.25
	Última semana	4,19 (1,90)	4,16 (1,79)	.88	.02
Femenino	Semana cotidiana	2,56 (1,90)	3,20 (1,89)	.04*	.34
	Última semana	2,73 (2,10)	3,51 (1,74)	.03*	.43

Nota: M = Media; D.T. = Desviación Típica; Significación: **p < .01, *p < .05; d = d de Cohen

Se comparan los niveles medios de actividad física entre el grupo control y el experimental, por sexos, tras la intervención realizada en la Tabla 18. Esta desagregación permite observar que son las mujeres las que más han aumentado la actividad física en el segundo test realizado, siendo la diferencia estadísticamente significativa en el caso de aquellas que lo realizaron en la última semana (p=.01) con un tamaño del efecto moderado (d=.68).

El grupo experimental se comporta de igual manera destacando la diferencia estadísticamente significativa (p=.03) entre las estudiantes que realizaron actividad física

en una semana cotidiana, pasando de una media de 2,50 días a 3,60 días. El tamaño del efecto en este caso es moderado ($d=.58$).

Tabla 18

Diferencia de días de práctica de actividad física entre el grupo control y el grupo experimental por sexo

Grupo	Sexo	Periodo tiempo	Pretest M (D.T.)	Posttest M (D.T.)	p	d
Control	Hombre	Semana cotidiana	4,53(1,46)	4,40 (1,93)	.79	.08
		Última semana	4,73 (1,53)	4,67 (1,92)	.88	.04
	Mujer	Semana cotidiana	2,60 (1,93)	2,88 (1,86)	.47	.15
		Última semana	2,12 (1,98)	3,40 (1,76)	.01*	.68
Experimental	Hombre	Semana cotidiana	4,00 (2,22)	3,25 (1,72)	.17	.38
		Última semana	3,69 (2,12)	3,66 (1,58)	.86	.02
	Mujer	Semana cotidiana	2,50 (1,91)	3,60 (1,90)	.03*	.58
		Última semana	3,50 (2,04)	3,65 (1,76)	.89	.08

Nota: M = Media; D.T. = Desviación Típica; Significación: ** $p < .01$, * $p < .05$; d = d de Cohen

En cuanto a los niveles de condición física, la Tabla 19 muestra los resultados de los estudiantes del grupo control y del grupo experimental en las pruebas motrices aplicadas para su evaluación; velocidad-agilidad, salto de longitud y resistencia cardiorrespiratoria, antes y después de la intervención realizada. Comparando ambos grupos, se muestra que el grupo experimental logró resultados superiores en el pretest excepto en el test de velocidad-agilidad, mientras que el grupo control experimentó una mejora en todos los resultados de las categorías después de la intervención. El grupo experimental obtuvo resultados superiores en velocidad-agilidad ($M = 8,80$, $DT = 1,14$) y resistencia cardiorrespiratoria ($M = 2210,38$; $DT = 487,76$), pero tuvo una disminución en el salto de longitud como se puede apreciar en esta tabla ($M = 1,58$; $DT = 0,27$). Esta tabla también muestra que las diferencias entre el pretest y el posttest fueron significativas para el grupo control en la prueba de salto de longitud de pie ($p=.01$) y la prueba de velocidad-agilidad ($p=.04$).

Tabla 19

Efectos de la intervención sobre los niveles de condición física según el tipo de participación

		Pretest M (D.T.)	Postest M (D.T.)	p	d
Test de velocidad- agilidad (segundos)	Control	9,16 (1,08)	9,38 (1,07)	.04*	.70
	Experimental	8,5 (0,76)	8,8 (1,14)	.88	.53
Test de salto a pies juntos (metros)	Control	1,40 (0,25)	1,46 (0,25)	.01*	.90
	Experimental	1,65 (0,25)	1,58 (0,27)	.17	.46
Test de Resistencia cardiorrespiratoria (metros)	Control	1758,8 (368,8)	1970,3 (1314,6)	.60	.90
	Experimental	2187,5 (418,4)	2210,38 (487,8)	.87	.20

Nota: M = Media; D.T. = Desviación Típica; Significación: **p < .01, *p < .05; d = d de Cohen

La Tabla 20 muestra los resultados obtenidos por cada sexo para el grupo control y experimental. Por su parte, el grupo control muestra una mejora significativa en la prueba de salto a pies juntos para el grupo femenino ($p=.02$) comparando la primera y la segunda prueba, mientras que el test de resistencia muestra una mejora no significativa. En el sexo masculino, no se aprecian diferencias significativas, aunque tanto la prueba de velocidad-agilidad como la de salto muestran mejoras en la comparación de ambas pruebas. En cuanto al grupo experimental, ni el grupo masculino ni el grupo femenino muestran diferencias significativas, observándose mejoras en todas las pruebas para el sexo masculino y en la prueba de salto a pies juntos y de resistencia cardiorrespiratoria para el sexo femenino.

Tabla 20*Efectos de la intervención sobre los niveles de condición física según el sexo*

		Control				Experimental			
		Pretest		p	d	Pretest		p	d
		M (D.T.)	M (D.T.)			M (D.T.)	M (D.T.)		
Test velocidad-agilidad (segundos)	Mas.	8,39 (0,98)	8,64 (0,96)	.15	.17	8,21 (0,73)	8,23 (0,72)	.59	.03
	Fem.	9,66 (0,84)	9,65 (0,99)	.37	.001	8,80 (0,68)	8,59 (0,76)	.81	.29
Test salto a pies juntos (metros)	Mas.	1,56 (0,25)	1,60 (0,27)	.99	.26	2,74 (0,36)	2,78 (0,31)	.38	.01
	Fem.	1,33 (0,21)	1,39 (0,20)	.02*	.29	2,33 (0,82)	2,35 (0,20)	.29	.59
Test Resistencia cardiorrespiratoria (metros)	Mas.	1988,46 (375,92)	1933,33 (241,09)	.40	.003	2289,29 (475,63)	2302,05 (482,63)	.56	.03
	Fem.	1756,67 (289,97)	1984,78 (1553,47)	.25	.03	2045 (286,21)	2085,83 (376,52)	.58	.12

Nota: M = Media; D.T. = Desviación Típica; Significación: **p < .01, *p < .05; d = d de Cohen

IV. Discusión

- **Influencia de la hibridación del MRPS y el MED sobre la responsabilidad personal y social del alumnado en función del sexo y del tipo de participación**

Atendiendo al primer objetivo de esta tesis doctoral, relativo al efecto que presenta la aplicación hibridada del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva sobre los valores asociados a la responsabilidad personal y social en función del sexo y del tipo de participación, se aplicó, antes y después de la intervención, el Cuestionario de Responsabilidad personal y Social en su versión validada y traducida al castellano por Escartí et al. (2011). Son numerosos los estudios que han utilizado este instrumento en el contexto educativo español, como Caballero (2015), Gómez-Mármol (2014), Sánchez-Alcaraz (2013) o los trabajos expuestos en la revisión sistemática llevada a cabo por Sánchez-Alcaraz et al. (2020).

En el análisis descriptivo de los niveles de partida del grupo control y el grupo experimental, no se mostraron diferencias significativas, lo que confirmó la homogeneidad de los grupos en términos de responsabilidad personal y social. Por tanto, cabe considerar que la elección de grupos fue adecuada, a pesar de no respetarse la organización aleatoria de la muestra, como se describe en el MED (Siedentop et al. 2004; 2019). Sin embargo, como sucede en otras investigaciones en centros escolares (Méndez-Giménez et al., 2015; Menéndez-Santurio, 2022) o en clubes deportivos (Méndez-Giménez et al., 2023), resulta difícil cumplir esta condición dada la indivisibilidad de grupos que estipula la legislación educativa en los centros educativos durante un mismo curso escolar o la dificultad de combinar jugadores de distintos equipos federados a lo largo de una temporada.

Tras la aplicación de la intervención, en ambos grupos se observaron niveles superiores tanto en la responsabilidad personal como en la social. Por lo tanto, siguiendo lo expuesto por Llopiz-Goig et al. (2011), se puede considerar que la duración del MRPS fue adecuada, puesto que se expone que la responsabilidad personal y social aumenta cuando el modelo se aplica durante un tiempo suficiente. Esta duración (17 sesiones) se estipuló atendiendo a la duración más extensa de la temporada deportiva que propone Siedentop et al. (2004, 2019) en el MED. De hecho, Hellison (2011) o Hastie y Buchanan (2000) plantean como condición la duración prolongada de ambos modelos para consolidar, por un lado, los aprendizajes relativos a las conductas propias de la

responsabilidad personal y social y, por otro, para favorecer el desarrollo de la cohesión social y el sentimiento de pertenencia al grupo.

Atendiendo a cada uno de los valores que conforman estas dos dimensiones, las diferencias fueron significativas para el grupo experimental en la dimensión *Ayuda a los demás*. Estos resultados se corroboran tanto con estudios previos que aplican el MED, como el de Hastie y Buchanan (2000); con otros que analizan el MRPS, como en el caso de Sánchez-Alcaraz et al., (2016); así como con intervenciones que hibridan ambos modelos, como la de Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016) o Fernández-Río y Menéndez-Santurio (2017). En todos ellos se observa una influencia positiva tanto del MED como del MRPS sobre la ayuda a los demás, derivada principalmente del trabajo en equipo que proponen ambos modelos pedagógicos.

En este sentido, además de la influencia implícita que presenta el MRPS sobre esta dimensión, cabe destacar los beneficios que aportan las características del MED sobre las conductas asociadas a la responsabilidad social del modelo expuesto por Hellison (2011). De hecho, Pill y Hastie (2016), en su estudio basado en la aplicación del MED, exponen que las mejoras significativas registradas en el valor referido a la ayuda a los demás, se debe principalmente a dos de las características principales del MED: la organización en equipos estables a lo largo de toda la temporada y la propuesta de objetivos comunes a los miembros de estos equipos.

En los resultados referidos al resto de los niveles asociados al MRPS, se observaron mejoras no significativas, a excepción de los resultados referidos al *Respeto*. En este caso, se muestran resultados inferiores en el postest para el grupo experimental. Esto contrasta con investigaciones previas que avalan la relación positiva del MRPS sobre las conductas asociadas a este valor (Escartí et al., 2012; Gordon et al., 2011; Forneris et al., 2013), así como de estudios que, aplicando el MED, defienden la influencia entre el modelo y las conductas respetuosas de los participantes. Por ejemplo, Calderón et al. (2010) enfatizan sobre la influencia que tiene este modelo sobre las conductas de “fair play” dado que los jugadores priorizan las experiencias vividas con sus iguales a los resultados propios de la competición.

Sin embargo, Contreras (2004) expone la influencia mediática del deporte como un condicionante influyente sobre las conductas irrespetuosas y violentas observadas en las aulas, asociadas a la excesiva competitividad que se genera en el deporte. Además,

defiende, para la etapa escolar, la aplicación del deporte educativo entendiéndolo como aquel que suprime, precisamente, la excesiva competitividad, que se centra en el desarrollo de los contenidos curriculares y que favorece el desarrollo de la formación integral.

Tras la intervención, los resultados referidos a la *Autonomía personal* son mejores para el grupo experimental, aunque no hay diferencias significativas, pero sí un tamaño del efecto medio. Esta mejora se recoge en otras investigaciones en las que se mostraron resultados positivos en esta dimensión. Así sucede en el estudio de Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela (2019), desarrollado en condiciones similares a las de esta investigación; en el de Walsh et al. (2007), cuya recogida de datos fue cualitativa; o en el de Pardo (2008), quien, a pesar de evidenciar una mejora en la *Autonomía personal* de los participantes, enfatiza en las dificultades de analizar las conductas asociadas a esta variable. Esta apreciación también se destaca en otros, como el desarrollado por Cryan y Martinek (2017) o el de Bean y Froniers (2015) en los que, a pesar de registrar valores superiores para ambas responsabilidades, se explican las dificultades encontradas para trabajar sobre las conductas asociadas a la responsabilidad personal de forma efectiva.

La mencionada investigación de Bean y Froniers (2015) se desarrolla únicamente con mujeres. En este caso, a pesar de las dificultades comentadas, encuentran mejoras no significativas para la autonomía personal, como sucede en los resultados para el sexo femenino de esta investigación. Esta mejora también se recoge en otros estudios previos como, por ejemplo, en el de Caballero (2015), en la que se hace alusión a los incrementos registrados en los dos niveles referidos a la responsabilidad personal del MRPS (*Participación y esfuerzo y Autonomía personal*) para el sexo femenino.

Browne et al. (2004), tras la aplicación del MED, también observan una mejora de la responsabilidad personal para el sexo femenino. En este caso, esta mejora observada se debe, principalmente, a la autonomía que conceden algunas características del modelo, como el reparto de roles. Gutiérrez et al. (2013) o Wallhead y Ntoumanis (2003) aluden a la mejora registrada en el esfuerzo de los participantes como consecuencia de la aplicación de diversos deportes a través del MED. Cuevas et al. (2016), además de corroborar este aumento, enfatizan en la implicación activa y participación de los estudiantes en la práctica de deportes gracias a las características propias del modelo, como la implicación en el desarrollo del sentido táctico. Sin embargo, estos resultados no pueden compararse directamente con los registrados en el presente estudio dado que las

investigaciones mencionadas analizan la satisfacción y frustración de las NPB, sobre las que establecen una relación con las actitudes de esfuerzo y participación.

Atendiendo a los resultados obtenidos en función del sexo, cabe señalar que tanto en el masculino como en el femenino del grupo experimental se registraron resultados superiores en el posttest para la responsabilidad social y para la responsabilidad personal. Estas mejoras también se recogen en investigaciones previas como la de Bean y Forniers (2015), Cryan y Martinek (2017), Escartí et al. (2006), Martinek (2003) o Sánchez-Alcaraz et al. (2013). De igual modo, en la investigación de Fernández-Río y Menéndez-Santurio (2017), en la que se hibrida el MRPS y el MED, también se observa una mejora de ambas responsabilidades. En este caso, destaca la retroalimentación positiva que presenta la combinación de ambos modelos al complementarse satisfactoriamente, reduciendo sus limitaciones recíprocamente.

▪ **Influencia de la hibridación del MRPS y el MED sobre las NPB y la motivación en función del sexo y del tipo de participación**

El segundo objetivo de esta investigación hace referencia al efecto que presenta la hibridación del MRPS y del MED sobre las NPB y la motivación de los participantes, en función del sexo y del tipo de participación. En este caso, se aplicaron dos cuestionarios: el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas, utilizado tanto en investigaciones dentro del ámbito educativo español (Moreno et al., 2008; Sánchez-Oliva et al., 2014) como en el extranjero, en su versión en inglés (Taylor et al., 2010; Vlachopoulos y Michailidou, 2006), y el Cuestionario de Motivación en las clases de Educación Física (Sánchez-Oliva et al., 2014).

Al contrario de lo sucedido en los valores asociados a la responsabilidad personal y social, tanto los estadísticos descriptivos iniciales relativos al análisis de las NPB como a la motivación, se registraron diferencias significativas entre grupos y sexos. Esto sucede en investigaciones previas como es el caso de Patón et al. (2019), quienes estudian las NPB en una investigación cuasi-experimental controlada. Tras la discusión de los resultados, se plantea como limitación del estudio la dificultad encontrada en la selección y configuración de grupos elegidos por conveniencia. Por su parte, Méndez-Giménez et al. (2015) también ponen de manifiesto el inconveniente de llevar a cabo su estudio con una muestra organizada en grupos previamente configurados, lo que imposibilitó su distribución aleatoria en grupos de trabajo.

Atendiendo a los resultados obtenidos en el postest, relativos a las NPB, se observa una mejora significativa en el *Apoyo a las relaciones sociales* tanto en el grupo experimental de forma conjunta, como para el sexo masculino de este mismo grupo. Este dato coincide con investigaciones previas como la de Fernández-Río y Menéndez-Santurio (2017) quienes defienden la relación positiva entre el MRPS y el apoyo a las relaciones sociales gracias a la influencia que el modelo tiene sobre las conductas asociadas a la responsabilidad social. Por su parte, Taylor (2010) también manifiesta la relación positiva entre la mencionada variable y aquellos individuos que muestran altos niveles de responsabilidad social, puesto que estos presentan un desarrollo óptimo de las habilidades para establecer relaciones sociales.

Este resultado positivo en el *Apoyo a las relaciones sociales* corrobora lo expuesto en estudios anteriores que avalan la influencia positiva del MED sobre esta necesidad psicológica básica. Son numerosos los estudios que manifiestan los beneficios que presenta este modelo sobre las relaciones sociales de los participantes, como Burgueño et al., (2018) o Perlman (2010). En el caso de Perlman (2010), quien analizó la influencia del MED sobre las NPB de estudiantes desmotivados, se ponen de manifiesto las condiciones favorables que presenta el modelo sobre las relaciones sociales gracias, por ejemplo, a la implicación activa que experimenta el alumnado en situaciones de trabajo en equipo, facilitada por el reparto de roles, o por la necesidad de conseguir objetivos comunes. Por su parte, Burgueño et al. (2018) justifican la mejora de esta necesidad psicológica aludiendo a aspectos como el clima de aprendizaje óptimo que se genera a través del MED, favoreciendo, a su vez, las interacciones sociales con los compañeros y con el docente, o a la organización en equipos estables a lo largo del desarrollo de una temporada.

En el estudio desarrollado por Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016), basado en la hibridación del MRPS y el MED, también se obtienen incrementos significativos en el *Apoyo a la competencia*. A pesar de aplicar ambos modelos, se concluye que el MED presenta mayor influencia sobre este desarrollo debido a las características que lo definen. Entre ellas, destacan la aplicación práctica de aprendizajes en contextos competitivos de carácter lúdico, como sucede en la festividad final. Esta apreciación también es manifestada en otros estudios que aplican únicamente el MED como sucede en Hastie et al. (2009).

En las otras dos variables asociadas a las NPB, no solo no se observan mejoras significativas para el grupo experimental, sino que los resultados del pretest y el postest asociados a la *Competencia* registran la misma media aritmética. Estos datos contrastan con investigaciones previas que aplican el MRPS (Perlman y Goc, 2010), el MED (Cuevas et al., 2015) o la hibridación de ambos (Menéndez-Santurio y Fernández-Río et al., 2016) en los que se registran mejoras para las tres NPB descritas en la TAD. No obstante, Perlman (2011) y Perlman y Karp (2010) exponen que el MED presenta dificultades a la hora de desarrollar la competencia del alumnado debido a la autonomía e independencia que se concede a los participantes a lo largo de su desarrollo. Farias et al. (2018) plantean la necesidad de una mayor implicación del docente para guiar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dadas las carencias observadas en los resultados de los estudiantes, derivadas de la libertad expuesta en el MED.

En cuanto a la motivación, cabe señalar que se registraron mejoras significativas tanto en el grupo control como en el grupo experimental en la regulación controlada. Para ambos grupos, los mayores incrementos se encontraron en los dos tipos de regulaciones menos autodeterminadas: la regulación externa e introyectada. Estos datos también aparecen en investigaciones como la de Manzano-Sánchez y Gómez-López (2023) en la que se arrojan valores significativamente superiores para los participantes de la etapa de ESO. De hecho, tras llevar a cabo una intervención basada en el MRPS, se concluye que en la etapa de Educación Primaria se obtienen mejores resultados en términos de motivación autónoma que en etapas posteriores, como también sucede en investigaciones previas que aplican este modelo como el de Sánchez-Alcaraz et al. (2013).

Los resultados relativos a la motivación autónoma obtenidos en esta investigación difieren de los obtenidos en investigaciones previas en las que se registran mejoras significativas en los constructos de motivación autodeterminada, tras la aplicación tanto del MRPS (Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela, 2019), como del MED (Hernández-Andreo et al., 2020). Otro estudio en el que se observan mejoras significativas es el de Perlman (2010), quien alude a la influencia positiva que presenta el MED sobre la motivación de los participantes, debido a aspectos como el carácter novedoso del modelo, que acerca el deporte al contexto educativo desde un punto de vista lúdico. En esta misma línea, atendiendo a Menéndez-Santurio (2022) también se entiende como factor influyente sobre la motivación del alumnado el planteamiento de deportes no

convencionales, como el kickboxing, utilizado en su estudio o los deportes alternativos utilizados en esta investigación, como son el frisbee ultimate o el colpbol

Atendiendo a los resultados diferenciados por sexos, se observa que el sexo femenino presenta mejores resultados en lo concerniente a la motivación, tanto en el grupo control como en el experimental. Manzano-Sánchez et al. (2019), quienes también observan una mayor influencia del MRPS sobre el sexo femenino en la motivación, exponen que su margen de mejora es mayor dado que los resultados iniciales asociados al sexo femenino son inferiores al masculino. Esto mismo sucede en los resultados obtenidos en la presente investigación, en los que hay una diferencia inicial entre ambos sexos, recogiéndose una mayor influencia en las mujeres, especialmente, en la variable *Desmotivación* en la que se refleja el mayor tamaño del efecto de la intervención.

Manzano-Sánchez y Gómez-López (2023) destacan en su programa de intervención, la influencia positiva que tuvo el MRPS sobre la desmotivación de los participantes. Además, aluden al influjo que presenta la percepción del docente sobre la desmotivación del alumnado, ya que consideran como un factor influyente la satisfacción percibida por los instructores de su propia acción docente. No obstante, también se encuentran otras como la de Melero-Canas et al. (2021) en la que no se encuentran diferencias significativas sobre la desmotivación de los participantes de una intervención basada en el MRPS.

- **Influencia de la hibridación del MRPS y el MED sobre los niveles de actividad física y de condición física en función del sexo y del tipo de participación**

Por último, en el tercer objetivo de esta investigación, referido al efecto que presenta la intervención basada en la hibridación del MRPS y el MED sobre los niveles de actividad y condición física en función del sexo y del tipo de participación, se aplicaron dos instrumentos diferenciados para la recogida de datos: por un lado, el cuestionario PACE, para valorar la actividad física de los participantes y, por otro, una serie de pruebas físicas expuestas en distintas baterías de test motores que permiten medir la condición física de los estudiantes. Se debe remarcar que son escasas las investigaciones que estudian la combinación de ambos modelos y su relación con los niveles de actividad física y, especialmente, de condición física, siendo esta una de las mayores contribuciones de este estudio.

Los resultados del pretest y postest del grupo control y del experimental muestran resultados inferiores a los estipulados por Martínez-Gómez et al. (2009) para considerar a una persona físicamente activa. Estos investigadores establecen que un individuo presenta un estilo de vida saludable y activo si realiza, al menos, 5 días de actividad física moderada y/o vigorosa semanalmente. Esta cifra concuerda con lo manifestado por la OMS, desde hace más de una década, en relación con la necesidad de practicar actividad física diariamente (OMS, 2020). Los resultados obtenidos en este estudio relacionados con los niveles de actividad física confirman las deficiencias de la población en edad escolar publicada en recientes estudios (OMS, 2022). Esta misma organización clama por la necesidad de concienciar al alumnado en la influencia que tiene el sedentarismo sobre su salud, así como de motivar a los jóvenes a mantener una vida activa y saludable dados los beneficios que estos presentan sobre la salud.

Los resultados referidos a los niveles de actividad física habitual y puntual, se registra una mejora significativa para el grupo control, pero no para el grupo experimental, aunque este segundo grupo también registró mejoras no significativas en ambas categorías. Estos resultados coinciden con investigaciones previas como la Pérez-Pueyo et al., (2021) en la que se muestran mejoras no significativas para las dos cuestiones del cuestionario PACE tras desarrollar una intervención basada en el MED. Estos investigadores, a pesar de los resultados, ponen de manifiesto la influencia positiva que presenta el modelo sobre la actividad física dada las condiciones que lo caracterizan, como, por ejemplo, la implicación activa desde un punto de vista de la deportividad que favorece la total participación del alumnado. Por su parte, Perlman (2011) también alude a que estas características del MED implican mayores niveles de motivación y, por tanto, de predisposición a la práctica de actividad físico-deportiva en el contexto escolar.

Perlman (2011) tampoco registra mejoras en los niveles de actividad física tras la aplicación del MED. Sin embargo, dicha intervención fue aplicada en participantes con altos niveles de desmotivación, a diferencia del presente estudio. De la misma manera, apoya que la propia desmotivación de los participantes hacia cualquier tipo de actividad (no sólo motriz, también educativa) es una de las causas principales de los resultados obtenidos.

Otros estudios, como el de Gómez-Buendía et al. (2022), también manifiestan la relación positiva entre el disfrute y la motivación generada por la aplicación del MED sobre la mejora de los niveles de actividad física. En la literatura científica, son numerosos

los estudios que, al contrario de lo sucedido en esta investigación, sí muestran mejoras significativas en dichos niveles tras la aplicación del MED, como sucede en los estudios de Valero-Valenzuela et al. (2020a) o Kurt et al. (2017). Sin embargo, estos estudios difieren de la presente investigación dado que estos se orientaban de forma directa al desarrollo de los niveles de actividad y condición física, aplicando estrategias y técnicas orientadas específicamente a este propósito. Por el contrario, el actual estudio plantea la aplicación de deportes alternativos para analizar su influencia sobre distintas variables, como los niveles de actividad y condición física.

Gómez-Mármol et al. (2017) aluden a la relación entre la responsabilidad personal y social y los niveles de actividad física, defendiendo que, a mayores niveles de actividad física, mayores son los niveles de responsabilidad personal y social. Del mismo modo, Gómez-Mármol (2014) establecía una relación similar por la que se determinaba que aquellos participantes que presentaban los niveles más bajos de responsabilidad personal y social también mostraban los mayores índices de sedentarismo. Martenes (2005) defendía la necesidad de trabajar sobre los niveles de responsabilidad personal y social de los jóvenes en edad escolar para garantizar la mejora de los niveles saludables de actividad física de esta población.

Valero-Valenzuela et al. (2020b), en un estudio basado en la aplicación del MRPS y la gamificación, apuntan a la relación positiva que tienen ambas variables: la responsabilidad personal y social y los niveles de actividad física. En este sentido, se deduce que un alto nivel de responsabilidad personal y social, influirán favorablemente en el incremento de los niveles de actividad física de los participantes en programas de intervención basado en este modelo. Estos investigadores añaden que la aplicación de este modelo, hibridado con la gamificación, dio lugar a una mejora de los niveles de actividad física, no solo en el contexto educativo sino también en su tiempo de ocio y tiempo libre.

De forma análoga, Pritchard et al. (2015), tras una intervención basada en el MED, también hacen referencia a la influencia positiva que tuvo una intervención basada en este modelo sobre los niveles de actividad física fuera del contexto educativo. Por su parte, Hastie y Buchannan (2000) defienden que la relación entre el modelo y los niveles de actividad física se produce de forma indirecta, pues la influencia del MED se relaciona con la predisposición hacia la implicación en actividades físico-deportivas dado que sus beneficios no derivan de la mera intervención, sino de las experiencias de disfrute que se

experimentan en el modelo. Esto favorece la participación voluntaria, por parte de los discentes, en el contexto formal y, especialmente, en el informal en estas actividades. Se deduce que la aplicación de este modelo se configura como un recurso idóneo puesto que, como indican Pérez-Pueyo et al. (2021), resulta fundamental contribuir al incremento de actividad física fuera del entorno educativo dado que la asignatura de Educación Física únicamente cuenta con dos horas semanales (LOMLOE, 2020).

En relación con los resultados obtenidos en las pruebas motrices utilizadas para medir los niveles de condición física, destaca que se observaron mejoras significativas para el grupo control, pero no para el experimental. De hecho, se registraron resultados inferiores en la prueba de salto de longitud para el grupo experimental mientras que la mejora fue significativa para el grupo control en esta misma prueba.

Estos resultados contrastan con los obtenidos por Melero-Canas et al. (2021), quienes también utilizaron la hibridación del MRPS y la gamificación para analizar su efecto sobre los niveles de condición física, a través de test motores similares a los aplicados en la presente investigación. En este caso, se observaron mejoras significativas para el grupo experimental en distintas pruebas motrices derivadas de la influencia positiva de estos modelos y, especialmente, del MRPS en relación con la motivación que se deriva del mismo y que influye positivamente en la disposición de los estudiantes a participar en actividades físicas y deportivas.

Pérez-Pueyo et al. (2021) o Carriedo et al. (2022) arrojan mejoras en los niveles de condición física del alumnado tras la aplicación del MED. En ambos casos, se establece una relación positiva entre el autoconcepto y la confianza en sí mismo que favorece el modelo y los niveles de condición física. En esta misma línea, Rosa et al. (2019) ponen de manifiesto esta relación positiva, no solo entre los niveles de condición física y el autoconcepto físico, sino también con el autoconcepto cognitivo.

De forma similar, Kurt et al. (2017) afirman que este modelo permite el conocimiento de sus propias posibilidades y limitaciones, lo que se traduce en un aumento de confianza en sí mismo. Sin embargo, este estudio no analizó los resultados de las pruebas mediante un análisis cuantitativo, a diferencia del presente estudio, lo que no permite comparar los resultados de las pruebas físicas, limitándose su análisis a las actitudes manifestadas por los participantes. Farias et al. (2018) también estudian la relación positiva entre el MED y las pruebas motrices que se aplican en el contexto

educativo, destacando la motivación que genera el modelo y que se refleja en la actitud de autosuperación de los participantes en este tipo de pruebas. Por lo tanto, atendiendo a estas apreciaciones, y a lo comentado anteriormente, se podría deducir que el modelo no tiene una influencia directa sobre los niveles de condición física, sino que este influye de forma colateral sobre las actitudes y la predisposición de los participantes.

Cabe destacar que, como indican Melero-Canas et al. (2021), son escasas las investigaciones encontradas en la literatura científica que utilizan tanto el MRPS como el MED para analizar su efecto sobre los niveles de condición física. Estos estudios aplican el MRPS junto con características de la gamificación por lo que resulta complejo comparar los resultados obtenidos con referencias previas que se asemejen a las propuestas en este estudio.

V. Reflexiones finales

1. Conclusiones

En relación con el objetivo principal de esta tesis doctoral, hay que destacar las mejoras obtenidas en los valores asociados a la responsabilidad personal y social, así como a la motivación y a las NPB, derivadas de la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva. Sin embargo, cabe señalar que no ha habido mejoras en las variables relacionadas con el nivel de actividad y de condición física.

De forma más concreta, en lo concerniente al primer objetivo específico, relativo al efecto que presenta la intervención basada en la hibridación del MRPS y el MED sobre los valores asociados a la responsabilidad personal y social, se observa una mejora para ambas dimensiones. En este sentido, se confirma la hipótesis planteada, dada la relación positiva recogida en la literatura científica sobre esta relación de influencia (Hellison, 2011; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016; Siedentop et al., 2019). El MRPS presenta una relación directa positiva sobre la responsabilidad personal y social, mientras que el MED, no solo la presenta de forma independiente, sino que su hibridación muestra resultados óptimos en términos de responsabilidad.

En cuanto a la diferenciación por sexos, cabe destacar la mejora en relación con la autonomía personal para ambos sexos en el valor autonomía personal. Esto permite afirmar que la hibridación de ambos modelos influye positivamente en el desarrollo de esta variable. De hecho, el MRPS presenta como uno de sus niveles este valor relativo a la responsabilidad personal, mientras que el MED lo hace a través de actuaciones como el reparto de roles o la autorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje concediendo progresivamente mayor autonomía al alumnado.

Atendiendo al segundo objetivo específico, referido al efecto de una intervención basada en la hibridación de los modelos sobre las NPB y la motivación, se registran progresos para las necesidades psicológicas, entre los que destaca la mejora significativa del apoyo a las relaciones sociales. Esto concuerda con los objetivos principales de ambos modelos: por un lado, el MRPS presenta como penúltimo nivel de su progresión el desarrollo de la ayuda a los demás y, por tanto, del trabajo en equipo (Sánchez-Alcaraz et al., 2020); mientras que el MED tiene como una de sus intenciones principales el desarrollo de la cohesión social y el sentimiento de pertenencia al grupo, similar al generado en equipos de deportes colectivos (Bessa et al., 2019). Por su parte, los

resultados registrados en esta investigación relativos a la motivación no confirman la hipótesis planteada, pues no se registran mejoras significativas e incluso, se observa un incremento de la desmotivación para el sexo femenino.

Por último, aludiendo al tercer objetivo específico por el que se analiza el efecto que presenta una intervención basada en la hibridación del MED y el MRPS sobre los niveles de actividad y condición física, no se pudo confirmar la hipótesis al no observar mejoras significativas para el grupo experimental en ninguna de las dimensiones medidas. Esto contrasta con investigaciones previas que aluden a la influencia positiva que presentan ambos modelos sobre la motivación y predisposición a la práctica física. No obstante, son escasas las investigaciones que analizan la hibridación de ambos modelos y su relación con estas dos variables por lo que estos resultados deben analizarse con cautela.

2. Limitaciones del estudio

Tratando de garantizar el rigor científico que exige este tipo de investigación, se trataron de minimizar los sesgos y factores externos que hayan podido influir en el desarrollo del trabajo. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, no ha sido posible controlar la totalidad de limitaciones que suelen aparecer en investigaciones propias del ámbito de las Ciencias Sociales.

En primer lugar, destaca que la muestra fue elegida por conveniencia. Este hecho impidió la organización y distribución aleatoria de los grupos, como estipulan ambos modelos, pues no se permite la modificación de grupos-clase en un centro educativo. Este hecho condicionó la comparativa entre el grupo experimental y el grupo control, pues el primero mostraba niveles ligeramente más altos en la mayoría de las dimensiones estudiadas, lo que limitaba más su potencial de mejora.

Se debe mencionar el momento en el que se llevó a cabo la intervención que condicionó el desarrollo normal de la programación. Cuando esta intervención se propuso y se aprobó, las restricciones derivadas del COVID-19 permitían el acceso a las aulas de la totalidad de los estudiantes, con excepciones que variaban periódicamente. Estas restricciones se endurecieron tras el periodo de vacaciones de Navidad hasta el punto de que algunos participantes no pudieron finalizar su participación el estudio debido al número elevado de faltas de asistencia recogido en las sesiones de Educación Física. Este hecho pudo repercutir en la motivación de determinados estudiantes pues el MED queda regido por el desarrollo del trabajo en equipo. Por lo tanto, la ausencia de dos o más participantes del equipo podía generar sensaciones de frustración y rechazo a la propia participación en la competición, derivadas de situaciones como la inferioridad numérica en los partidos o la dificultad a la hora de organizar los roles de responsabilidad propios del MED. Del mismo modo, la falta de regularidad en la asistencia a clase de algunos de los participantes no permitió garantizar que su progresión a lo largo de los niveles descritos en el MRPS fuera óptima y adecuada.

Como se ha comentado anteriormente, ambos modelos presentan unas condiciones idóneas para su hibridación. Esto se corrobora con los beneficios encontrados en la bibliografía científica en relación, principalmente, con los valores asociados a la responsabilidad personal y social, las NPB y la motivación. Sin embargo, dadas las características que lo definen, se observa una reducción del tiempo de compromiso motor

en favor de acciones no motrices, como la toma de decisiones o el desempeño de funciones de organización. Todo ello, puede influir negativamente en los niveles de actividad física y, especialmente, de condición física, pues la asignatura de Educación Física únicamente cuenta con dos horas semanales. De hecho, son numerosos los esfuerzos que se han tratado de desarrollar para conseguir una optimización del tiempo de compromiso motor en las sesiones de Educación Física.

Para atender a las necesidades curriculares de la programación didáctica del aula, la intervención se desarrolló a lo largo de tres unidades formativas independientes entre sí, que se organizaron en función de las características del MED y de la progresión del MRPS. No obstante, hubiese sido preferible la elección de un único deporte, trabajado a lo largo de una unidad de intervención como se plantea en el MED, con el fin de observar las mejoras y dificultades encontradas, derivadas del conocimiento y dominio de una modalidad deportiva.

En definitiva, los resultados obtenidos parecen mostrar resultados positivos a pesar de las limitaciones y dificultades encontradas en su desarrollo. Por lo tanto, sería oportuno utilizar estas metodologías en futuros estudios que permitan su comparación con los encontrados en esta tesis doctoral. De hecho, sería recomendable que se replicaran estos datos en nuevas investigaciones que apliquen instrumentos de recogida de información de tipo mixto, de tal forma que no solo se analicen los datos cuantitativos, sino que se conozcan las vivencias, opiniones y sensaciones de los participantes e instructores, a través de un formato de entrevista.

3. Propuestas de futuro

Desde esta investigación, se plantean las siguientes líneas de actuación relativas a los resultados obtenidos en la presente tesis doctoral:

1. La propuesta y desarrollo de estudios de metodología mixta que analicen las variables descritas en esta tesis doctoral mediante un análisis cualitativo y cuantitativo. La aplicación de modelos de enseñanza puede requerir de un conocimiento explícito de las vivencias y experiencias de sus participantes para analizar y entender los datos cuantitativos obtenidos como resultados de dichas intervenciones.
2. El desarrollo de investigaciones que analicen la hibridación de ambos modelos y su relación de influencia sobre los valores asociados a la responsabilidad personal y social, que no se limiten a la mera descripción, si no que atiendan al efecto producido por una unidad de intervención educativa. En la literatura son frecuentes los estudios descriptivos que analizan estas variables, siendo menos comunes los relativos a experiencias prácticas en el aula.
3. El planteamiento de estudios longitudinales, de duración similar a la propuesta, que atiendan a la influencia de una única unidad formativa basada en uno de los deportes alternativos, de tal forma que se puedan observar las influencias del aprendizaje y dominio de este único deporte sobre cada una de las variables. Los deportes alternativos son cada vez más comunes gracias a sus beneficios en la formación integral, por lo que la aplicación prolongada, que permita su conocimiento y dominio por parte de los participantes, puede ofrecer recursos aún más positivos en términos de valores, motivación, NPB y niveles de actividad y condición física.
4. La realización de estudios que analicen el desarrollo de las variables propuestas, basados en intervenciones que impliquen una metodología cruzada. De esta forma, un conjunto de participantes asume el rol de “grupo control”, mientras que el otro se configura como el “grupo experimental”. Posteriormente, estos grupos se intercambian los roles con el fin de comparar sus resultados y obtener así conclusiones más certeras y rigurosas. Análogamente, sería oportuna la realización de un re-test que permita valorar la permanencia de los aprendizajes.

4. Aplicaciones prácticas

Desde esta investigación se han analizado algunos de los aspectos más alarmantes que ocupan a la comunidad educativa como son la pérdida de valores, la falta de motivación, la insatisfacción de sus necesidades psicológicas básicas o los bajos niveles de actividad física. Para ello, atendiendo a la literatura científica, se aplicó la hibridación de dos modelos de enseñanza, el MED y el MRPS, que persiguen un objetivo común: el desarrollo de valores a través de la práctica de actividad física.

En este sentido, tomando como referencia al ámbito socioeducativo, se recomienda la aplicación de ambos modelos de forma independiente, pero, sobre todo, de forma hibridada. Las características que los definen se configuran como medios idóneos para su aplicación simultánea en las sesiones de Educación Física. Por ejemplo, el reparto de roles de responsabilidad del MED coincide con las actitudes de autonomía definidas por el MRPS; el fomento de actitudes de *fair play* que se pretende fomentar en la puesta en práctica de los deportes a través del MED, se relaciona directamente con el respeto a los demás que se fomenta en el MRPS desde el primer nivel; o el planteamiento de organizar la clase en equipos estables a lo largo de la temporada deportiva descrita por el MED encaja con el fomento de la ayuda a los demás del IV nivel del MRPS.

En la actualidad, la legislación educativa aboga por este tipo de metodologías que no se centren en lo meramente físico. Contreras (2004) entiende que la Educación Física no es solo la enseñanza de lo motriz, sino que la entiende como la enseñanza a través de la motricidad. De hecho, los modelos aplicados en esta tesis doctoral no tienen como principal objetivo la enseñanza de ningún contenido específico de la Educación Física, sino que ambos entienden este ámbito como un espacio idóneo para el desarrollo de otros propósitos como la educación en valores.

A través de este enfoque de la enseñanza, se pretende acercar la actividad física y deportiva al alumnado y así reducir los altos niveles de sedentarismo, obesidad y sobrepeso. Teniendo en cuenta que la Educación Física apenas cuenta con dos horas semanales, la función del docente no debe ser crear atletas o compensar las carencias de actividad física fuera del horario lectivo sino fomentar los hábitos y estilos de vida activos y saludables de sus estudiantes. Para ello, es fundamental ofrecer recursos de ocio activo, pero, especialmente, generar actitudes favorables y de predisposición a la práctica de actividad física en su tiempo libre y de ocio.

Desde un punto de vista científico, también se insta a futuros investigadores que aborden estos modelos de enseñanza de forma híbrida pues, como se ha comentado anteriormente, sus condiciones son favorables para aplicarlos de forma conjunta. Sin embargo, las investigaciones encontradas en la literatura científica son escasas a pesar de los resultados favorables que se han arrojado para cada una de las variables analizadas en esta tesis doctoral. Cabe destacar la escasez de investigaciones que aplican estos modelos para medir su efecto sobre los niveles de actividad y condición física. Sin embargo, dados los resultados positivos que ofrecen tanto el MRPS como el MED sobre la motivación autodeterminada de los discentes en las sesiones de Educación Física, parece oportuno analizar su efecto sobre los niveles de actividad física en el tiempo de ocio.

Se recomienda la aplicación de estos modelos con otros contenidos menos utilizados en la literatura científica como las actividades físicas en el Medio Natural o las actividades físicas expresivas. Igualmente, sería interesante llevar a cabo unidades de intervención interdisciplinarias en la hibridación de estos modelos, respondiendo así a las exigencias de la actual legislación educativa. De esta forma, se aplicarían las características de ambos modelos, propias de la actividad física y el deporte como la competición o el trabajo en equipo a otros ámbitos educativos, con el objetivo de conseguir una transferencia real al día a día del alumnado.

En definitiva, desde esta tesis doctoral se recomienda la aplicación de esta hibridación tanto a docentes de la etapa de Educación Primaria y Secundaria como a investigadores del ámbito de la Educación Física pues se considera una estrategia de enseñanza óptima, viable y ajustada a la realidad actual. De este modo, en el presente trabajo se presenta una propuesta de intervención para estudiantes de ESO que puede ser una guía para el profesorado de Educación Física en la aplicación de metodologías basadas en el MRPS y en el MED. Así, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y los analizados en la literatura científica resultaría interesante observar cómo la comunidad educativa y científica podría contribuir a la mejora de variables como la responsabilidad personal y social, la motivación, las NPB y los niveles de actividad y de condición física utilizando esta metodología.

VI. Referencias bibliográficas

- Abad, D. (2010). Sportmanship. *Sport, Ethics and Philosophy*, 4(1), 27-41.
- Adam, C., Klissouras, V., Ravazollo, M., Renson R & Tuxworth, W. (1988). *European test of physical fitness*. Rome: Council of Europe, Committee for the Development of Sport.
- Allen, T. D. (2003). Mentoring others: A dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 134–154. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00046-5).
- Alonso, C (1983). *Autonomía afectiva y creatividad* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- ALPHA. (2009). The ALPHA Health-related Fitness Test battery for Children and Adolescents, Test Manual.
- Andermo, S., Hallgren, M., Nguyen, T. T. D., Jonsson, S., Petersen, S., Friberg, M., Romqvist, A., Stubbs, B. & Elinder, L. S. (2020). School-related physical activity interventions and mental health among children: a systematic review and meta-analysis. *Sports medicine-open*, 6(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s40798-020-00254-x>.
- Andrey, J., & Puerto, S. C. (2023). Impacto de la Educación Física en las competencias ciudadanas: Una revisión bibliométrica. *Ciencia y Deporte*, 8(3), 507-522. <https://dx.doi.org/10.34982/2223.1773.2023.v8.no3.0014>.
- Aparicio-Ugarriza, R., Mielgo-Ayuso, J., Ruiz, E., Ávila, J. M., Aranceta-Bartrina, J., Gil, Á., Serra-Majem, L., Varela-Moreiras, G. & González-Gross, M. (2020). Active commuting, physical activity, and sedentary behaviours in children and adolescents from Spain: Findings from the ANIBES Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 668-680. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020668>.
- Arias, J.L.; Argudo, F.M. & Alonso, J.I.(2011). Las reglas como variables didácticas. Ejemplo en baloncesto de formación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(43), 491-512. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista43/artreglas227.htm>.

- Arocha, J. I. (2019). Sedentarism, a disease from xxi century. *Clínica e Investigación En Arteriosclerosis (English Edition)*, 31(5), 233-240. <https://doi.org/10.1016/j.artere.2019.04.001>.
- Arráez-Martínez, J. (1995). Juegos y deportes alternativos con deficientes psíquicos. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(40), 69-80.
- Babu, T. A. (2022). Acute surge in the incidence of overweight and obesity in children—A Spin-off epidemic triggered by the ongoing COVID-19 pandemic. *Current Medical Issues*, 20(2), 120-121. https://doi.org/10.4103/cmi.cmi_14_22.
- Baena-Morales, S., Barrachina-Peris, J., García-Martínez, S., González-Víllora, S., & Ferriz-Valero, A. (2023). La Educación Física para el Desarrollo Sostenible: un enfoque práctico para integrar la sostenibilidad desde la Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(1), 1-15. [https://doi.org/10.55166/reefd.vi437\(1\).1087](https://doi.org/10.55166/reefd.vi437(1).1087).
- Bagherian, S., Nafian, S., & Baker, J. S. (2022). Is There a Need to Assess the Health Status of School-Age Students When Reopening Schools Following the COVID-19 Pandemic?. *Epidemiology and Health System Journal*, 9(2), 97-98. <https://doi.org/10.34172/ijer.2022.17>.
- Baker, K. (2016). Models-Based Practice: Learning From and Questioning the Existing Canadian Physical Education Literature. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 7(2), 47-58.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de psicología del deporte*, 17(1), 123-139.
- Balderson, D.W., & Martin, M. (2011). The Efficacy of the Personal and Social Responsibility Model in a Physical Education Setting. *Phenex Journal*, 3(3).
- Barba, B. (2005). Educación y Valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 9-14.

- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., & Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 647-670. <https://doi.org/10.1348/000709910X487023>.
- Bean, C. N., & Forneris, T. (2015). Using a time-series analysis to evaluate a female youth-driven physical activity-based life skills program based on the teaching personal and social responsibility model. *Agora for PE and sport, 17*(2), 94-114.
- Bean, C. N., Kendellen, K., & Forneris, T. (2016). Moving beyond the gym exploring life skill transfer within a female physical activity based life skills program. *Journal of Applied Sport Psychology, 28*(3), 274-290. <https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1124155>.
- Bermejo, M., Borràs Rotger, P. A., Haces-Soutullo, M., & Ponseti Verdaguer, F. J. (2018). Is fair play losing value in grassroots sport?. *Revista de psicología del deporte, 27*(3), 1-4.
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the sport education model: A systematic review. *Journal of sports science & medicine, 18*(4), 812-829.
- Bessa, C., Hastie, P., Rosado, A., & Mesquita, I. (2020). Differences between sport education and traditional teaching in developing students' engagement and responsibility. *Journal of Physical Education and Sport, 20*(6), 3536-3545. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.06477>.
- Besnier, N., Brownell, S., & Carter, T. F. (2019). *Antropología del deporte: Emociones, poder y negocios en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education, 84*(6), 740-756. <https://doi.org/10.1002/1098-237>.
- Blanco, M., Veiga, O. L., Sepúlveda, A. R., Izquierdo-Gomez, R., Román, F. J., López, S., & Rojo, M. (2019). Family environment, physical activity and sedentarism in

- preadolescents with childhood obesity: ANOBAS case-control study. *Atención Primaria*, 52, 250-257. <http://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.05.013>.
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (2016). *Métodos de enseñanza en Educación Física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (2020). *Descubre cómo es la Educación Física del siglo XXI. Así trabaja el profesorado más innovador*. Barcelona: Inde.
- Bronikowska, M., Korcz, A., Pluta, B., Krzysztozek, J., Ludwiczak, M., Łopatka, M., Warwzynieak, S., Kowalska J.E., & Bronikowski, M. (2019). Fair play in physical education and beyond. *Sustainability*, 11(24). <https://doi.org/10.3390/su11247064>.
- Browne, T. B., Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10(2), 199-214.
- Bruno, F. E., Tisocco, F., & Stover, J. B. (2022). Adaptación de la Escala de Orientaciones Generales de Causalidad para estudiantes universitarios. *Revista psicodebate: psicología, cultura y sociedad.*, 22(1), 24-37. <http://doi.org/10.18682/pd.v22i1.4560>.
- Bunker, D., and Thorpe, R., (1982) A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Bubeck, M. & Bilsky, W. (2004). Value structure at early age. *Swiss Journal of Psychology*, 6(1), 31-41.
- Burchard, I., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2019). Development of basic psychological need satisfaction in physical education: Effects of a two-year PE programme. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 4-21. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1375>.
- Burchard, I., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2020). Global self-worth among adolescents: The role of basic psychological need satisfaction in physical

education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 768-781.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>.

Burgueño, R., Chillón, P., Herrador, M., Villa, E., Martínez, E., Alcaraz, M., & Sevil, J. (2022). Basic psychological need frustration scale: adaptation and validation to active commuting to school in Spanish children and adolescents. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour*, 91, 346-356.
<https://doi.org/10.1016/j.trf.2022.10.010>.

Burgueño, R., Cueto-Martín, B., Morales-Ortiz, E., Silva, P. C., & Medina-Casaubón, J. (2018). Clarifying the influence of sport education on basic psychological need satisfaction in high school students. *Motricidade*, 14(2-3), 48-58.
<https://doi.org/10.6063/motricidade.13318>.

Butcher, R., & Schneider, A. (1996). Fair play as respect for the game. *Journal of the Philosophy of Sport*, 25(1), 1-22.

Caballero, P. (2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 179-194.

Caballero, P., & Delgado-Noguera & M. A. (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.

Caballero, P., Delgado-Noguera, M. Á., & Escartí, A. (2013). Analysis of Teaching Personal and Social Responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of human sport and exercise*, 2013, 8(2), 427-441.
<https://doi.org/10.4100/jhse.2012.82.10>.

Cala, A. F. (2022). *Aspectos de la evaluación de la condición física en adolescentes empleando la prueba ALPHA Fitness: Una revisión sistemática* (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Aplicadas Ambientales. Bogotá, Colombia.

Calderón, A., Hastie, P. & Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). Experiencia inicial en Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15), 169-180.

- Caldevilla, P., & Zapatero, J. A. (2022). Los deportes alternativos como contenidos para la Educación Física en Educación Secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 46, 1004-1014.
- Campbell, R., Vansteenkiste, M., Delesie, L. M., Mariman, A. N., Soenens, B., Tobbacq, E., Van der Kaap-Deeder, J. & Vogelaers, D. P. (2015). Examining the role of psychological need satisfaction in sleep: A Self-Determination Theory perspective. *Personality and individual differences*, 77, 199-204. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.003>.
- Cañón, F. G., & Villarreal, M. A. (2022). La educación física como fortalecimiento de valores ciudadanos para la convivencia. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (44), 285-294.
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Otero, L., & Monsalvo, E. (2017). Program to promote personal and social responsibility in the secondary classroom. *Frontiers in Psychology*, 8(809). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00809>.
- Carl, J., Sudeck, G., & Pfeifer, K. (2020). Competencies for a healthy physically active lifestyle—reflections on the model of physical activity-related health competence. *Journal of Physical Activity and Health*, 17(7), 688-697. <https://doi.org/10.1123/jpah.2019-0442>.
- Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of teaching in physical education*, 16(2), 176-195.
- Carriedo, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2020). COVID-19, psychological well-being and physical activity levels in older adults during the nationwide lockdown in Spain. *The American journal of geriatric psychiatry*, 28(11), 1146-1155. <https://doi.org/10.1016/j.jagp.2020.08.007>.
- Carriedo, A.; Fernández-Río, J.; Méndez-Giménez, A. & Cecchini, J.A. (2022) Fitness Testing: Traditional Model Versus Sport Education Model. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 22(86), 269-284. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2022.86.005>.

- CARM (2015). Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- CARM (2022). Decreto nº 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- CARM (2022). Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- CARM (2022). Resolución de la dirección general de formación profesional e innovación, por la que se convoca el programa educativo escuelas activas, para el curso escolar 2022-2023.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- Castejón, F. J. & Gaviria, D. F. (2013). El Proceso Didáctico en Educación Física como Generador de Valores y Actitudes. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 161-
<https://doi.org/186.10.4471/qre.2013.22>.
- Castillo, I., González, L., Fabra, P., Mercé, J., & Balaguer, I. (2012). Estilo interpersonal controlador del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas, y burnout en futbolistas infantiles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 143-146.
- Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2014). Effects of Epstein's TARGET on adolescents' intentions to be physically active and leisure-time physical activity. *Health education research*, 29(3), 485-490.
<https://doi.org/10.1093/her/cyu007>.
- Cecchini, J. A., González-Mesa, C & Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19(1), 57-64.
- Cepero, M., Marín, M. N., & Torres, J. (2010). Teaching and learning social values: experience of resolution of conflicts in the classroom of physical education across

the learning of social skills. *Journal of human sport and exercise [en línea]*. Vol. 5(3). <https://doi.org/10.4100/jhse.2010.53.20>.

Chaput, J. P., Willumsen, J., Bull, F., Chou, R., Ekelund, U., Firth, J., Jago, r., & Ortega, F. Katzmarzyk, P. T. (2020). 2020 WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5–17 years: summary of the evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01037-z>.

Chiva-Bartoll, O. (2019). Los valores educativos del deporte: el fair-play como ética cívica. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 87, 86-96.

Cohen, R., Baluch, B., & Duffy, L. J. (2018). Defining extreme sport: Conceptions and misconceptions. *Frontiers in psychology*, 9, 1974. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01974>.

Contreras, O. R. (2004). *Didáctica de la Educación Física: Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.

Contreras, O. R., Arribas & Gutiérrez (2017). *Didáctica de la Educación Física por modelos para Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.

Comisión estatal contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte (2017). *Violencia en espectáculos deportivos. Datos de la temporada 2015-2016*.

Comisión estatal contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte (2018). *Violencia en espectáculos deportivos. Datos de la temporada 2016-2017*.

Comisión estatal contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte (2019). *Violencia en espectáculos deportivos. Datos de la temporada 2017-2018*.

Comisión estatal contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte (2020). *Violencia en espectáculos deportivos. Datos de la temporada 2018-2019*.

- Costa, S., Gugliandolo, M. C., Barberis, N., Cuzzocrea, F., & Liga, F. (2019). Antecedents and consequences of parental psychological control and autonomy support: The role of psychological basic needs. *Journal of Social and Personal Relationships*, *36*(4), 1168-1189. <https://doi.org/10.1177/0265407518756778>.
- Crocket, H., Pringle, R., & Puddle, D. (2021). *Masculinities in alternative sports: Ultimate Frisbee™ and parkour*. En Sturm, D. y Kerr, R. (cords.) *Sport in Aotearoa New Zealand* (pp. 146-158). London: Routledge.
- Cryan, M., & Martinek, T. (2017). Youth sport development through soccer: An evaluation of an after-school program using the TPSR model. *Physical Educator*, *74*(1), 127. <https://doi.org/10.18666/TPE-2017-V74-I1-6901>.
- Cuevas, R., García-López, L. & Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *15*(2), 155-162.
- Cuevas, R., García-López, L. M., & Serra-Olivares, J. (2016). Sport education model and self-determination theory: An intervention in secondary school children. *Kinesiology*, *48*(1), 30-38. <https://doi.org/10.26582/k.48.1.15>.
- Daly-Smith, A. J., Zwolinsky, S., McKenna, J., Tomporowski, P. D., Defeyter, M. A., & Manley, A. (2018). Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: understanding critical design features. *BMJ open sport & exercise medicine*, *4*(1). <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2018-000341>.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, *4*, 19-43. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, *2*, 3-33.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and social psychology bulletin*, 27(8), 930-942.
- Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. España: Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Enríquez-Del Castillo, L. A., Cervantes, N., Candia, R., & Flores, L. A. (2021). Capacidades físicas y su relación con la actividad física y composición corporal en adultos. *Retos, nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 41, 674-683.
- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M. & Tarín, S. (2012). Applying the Teaching Personal Model and Social Responsibility Model (TPSR) in Spanish school context: lesson learned. *Agora for PE and Sport*, 14(2), 178-196.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. *Revista de educación*, 341, 171-396.
- 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., & Lloips, 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), 287-402.

- 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., Pascual, C. & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Grao.
- España-Romero, V, Artero, E.G., Jiménez-Pavón, D, Cuenca-García, M., Ortega F.B., Castro-Pinero J., Sjöstrom M., Castillo-Garzón M.J. & Ruiz J.R. (2010). Assessing health-related fitness tests in the school setting: reliability, feasibility and safety; the ALPHA Study. *International Journal of Sports Medicine*, 31(7): 490-497. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1251990>.
- Farias, C., Valério, C. & Mesquita, I. (2018). Sport Education as a curriculum approach to student learning of invasion games: Effects on game performance and game involvement. *Journal of Sports Science and Medicine*, 17, 56-65.
- Federación Española del Disco Volador (2021) *Reglamento del Ultimate de la World Flying Disc Federation*. Recuperado de: [file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/reglas-del-juego-de-tenis-playa-2023%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/reglas-del-juego-de-tenis-playa-2023%20(1).pdf).
- Federación Deportiva de Colpbol (2017). *Reglamento de Colpbol*. Recuperado de: <https://www.colpbol.es/wp-content/uploads/2023/03/Reglament-Oficial-Colpbol%C2%A9-1.pdf>.
- Fernández-Bustos, J. G., Cuesta-Valera, P., & Zamorano-García, D. (2024). Health-Based Physical Education for developing Physical Literacy: strategies for its implementation and to promote motivation in middle schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 95(4), 13-21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2024.2308247>.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista española de educación física y deportes*, 413, 55-75. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>.

- Fernández-Río, J., Jiménez, M. B., & Fernández, J. C. (2018). Deporte e inclusión social: Aplicación del programa de responsabilidad personal y social en adolescentes. *Revista de humanidades*, 34, 39-58.
- Fernández-Río, J. & Menéndez-Santurio, J. I. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 134-139.
- Fiero, S., Haro, A., & García, V. (2016). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *E-motion: Revista de educación, motricidad e investigación*, 6, 40-48. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i6.2800>.
- Flores, R. & Zamora, J.D. (2009). La educación física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel de Primaria. *Revista Educación*, 33(1), 133-143.
- Fornieris, T., Whitley, M. A., & Barker, B. (2013). The reality of implementing community-based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: Challenges and potential strategies. *Quest*, 65(3), 313-331. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773527>.
- Freire, E. D. S., Marques, B. G., & Miranda, M. L. (2018). Teaching values in physical education classes: the perception of Brazilian teachers. *Sport, education and society*, 23(5), 449-461. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1213715>.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2–18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>.
- Fronzizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ganzar, L. A., Ranjit, N., Saxton, D. & Hoelscher, D. M. (2019). Association of school physical activity policies with student physical activity behavior. *Journal of Physical Activity and Health*, 16(5), 340-347. <http://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>.

- García, C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *En-claves del pensamiento*, 16(31). <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504>.
- García, L. M. & Gutiérrez, D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte: Modelos de enseñanza comprensiva y Educación Deportiva*. Barcelona: Inde.
- García-Pastor, T., Salinero, J. J., Sanz-Frias, D., Pertusa, G., & Del Coso, J. (2016). Body fat percentage is more associated with low physical fitness than with sedentarism and diet in male and female adolescents. *Physiology & behavior*, 165, 166-172. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2016.07.016>.
- Garn, A. C., & Wallhead, T. (2015). Social goals and basic psychological needs in high school physical education. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(2), 88-99.
- Garzón, J. C., & Aragón, L (2021). Sedentarismo, actividad física y salud: una revision narrativa. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 42, 478-499.
- Gaviria, D. F. & Castejón, J. (2016). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física. *Revista da Escola de Educação Física*, 22(1), 251-262.
- Ghasemi Siani, M., Mohammadi, S., Soltan Hosseini, M., & Dickson, G. (2021). Comparing young adult responses to rational and emotional sports product advertisements: the moderating role of product type and gender. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, 22(4), 798-815.
- Grgic, J. (2022). Test–retest reliability of the EUROFIT test battery: A review. *Sport Sciences for Health*, 381-388. <https://doi.org/10.1007/s11332-022-00936>.
- Grouzet, F. (2013). Self-regulation and autonomy: The dialectic between organismic and sociocognitive valuing processes. En Sokol. B (Ed.) *Self-regulation and autonomy. Social and developmental dimensions of human conduct*, 47-77. NY: Cambridge University Press.
- Gómez-Buendía, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., Cifo, M., & Gómez-Mármol, A. (2022). Effects of a hybrid teaching model (SEM+ TGfU) and the model of personal and social responsibility on sportsmanship and enjoyment in 4 secondary and 1

baccalaureate students. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* 43, 550–559.

Gómez-Bruton, A., Navarrete-Villanueva, D., Pérez-Gómez, J., Vila-Maldonado, S., Gesteiro, E., Gusi, N., Villa-Vicente, J. G., Espino, L., González-Gross, M., Casajus, J. A., Ara, I., Gómez-Cabello, A. & Vicente-Rodríguez, G. (2020). The effects of age organized physical activity and sedentarism on fitness in older adults: An 8-year longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph17124312>.

Gómez-Mármol, A. & Sánchez-Pato, A. (2014). El concepto de deportividad en alumnos de último curso de la licenciatura en CAFD de la UCAM: un estudio mediante entrevistas. *Trances*, 6(4), 201-226.

Gómez-Mármol, A., De la Cruz, E. & Valero, A. (2014). *Educación en valores en la escuela a través de la educación física*. Saarbrücken: Publicia.

Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., De la Cruz, E., & Valero, A. (2015). La deportividad en escolares según su sexo, nivel educativo y el entorno del centro. *E-balonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte*, 11(3), 209-218.

Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., De la Cruz, E., Valero, A., & González-Villora, S. (2017). Personal and social responsibility development through sport participation in youth scholars. *Journal Physical Education Sport* 17, 775–782. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.02118>.

González, F. & Guzón, J. L. (2018). La educación en valores: axiología, naturaleza y derecho educativo. *Revista Ciencias Humanas*, 18(2), 90-120.

González, V. A., Gámez, L., Beltrán, V. H., & Gamonales, J. M. (2022). RinGol: deporte alternativo e inclusivo en el ámbito educativo. *VIREF Revista de Educación Física*, 11(4), 119-131.

González-Carcelén, C. M., & Gómez-Mármol, A. (2019). Actividad física y responsabilidad personal y social en el alumnado de educación secundaria. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, 31, 69-79.

- González-Cutre, D., Sicilia, Á., & Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema*, 22(4), 841-847.
- 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), 18-20.
- Görgüt, İ., & Tutkun, E. (2018). Views of Physical Education Teachers on Values Education. *Universal journal of educational research*, 6(2), 317-332.
- Griggs, G. (2012). Why have alternative sports grown in popularity in the UK?. *Annals of Leisure Research*, 15(2), 180-187.
- Griggs, G., & Fleet, M. (2021). Most people hate physical education and most drop out of physical activity: In search of credible curriculum alternatives. *Education Sciences*, 11(11), 701-712. <https://doi.org/10.3390/educsci11110701>.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83(4), 508-517.
- Grouzet, F. (2013). *Self-regulation and autonomy: The dialectic between organismic and sociocognitive valuing processes*. En Sokol, B (Ed.) *Self-regulation and autonomy. Social and developmental dimensions of human conduct*, 47-77. NY: Cambridge University Press.
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: regulation types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>.

- Gutiérrez, M., Romero, E. & Izquierdo, T. (2019). Creencias del profesorado de Educación Física en Educación Primaria sobre la educación en valores. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 83-110.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338.
- Harvey, S., Pill, S., Hastie, P., & Wallhead, T. (2020). Physical education teachers' perceptions of the successes, constraints, and possibilities associated with implementing the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 555-566. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1752650>.
- Hastie, P. & Buchanan, A. (2000). Teaching responsibility through sport education: prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25-35. DOI: 10.1080/02701367.2000.10608877.
- Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., y Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140. <https://doi.org/10.1080/17461390802542564>.
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. & Wright, P.M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 369-381.
- Heredia-León, D. A., Valero-Valenzuela, A., Gómez-Mármol, A., & Manzano-Sánchez, D. (2023). Motivational Profiles in Physical Education: Differences at the psychosocial, Gender, Age and Extracurricular Sports Practice Levels. *Children*, 10(1). <https://doi.org/10.3390/children10010112>.
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J. M. (2020). Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: "Conociendo los deportes para personas con discapacidad visual". *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 15, 77-101. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i15.5031>.

- Hoffman, G. J., Malani, P. N., Solway, E., Kirch, M., Singer, D. C., & Kullgren, J. T. (2022). Changes in activity levels, physical functioning, and fall risk during the COVID-19 pandemic. *Journal of the American Geriatrics Society*, 70(1), 49-59. <https://doi.org/10.1111/jgs.17477>.
- Iturbide-Luquin, L. M. & Elosua-Oliden, P. (2017). Los valores asociados al deporte: análisis y evaluación de la deportividad. *Revista de psicodidáctica*, 22(1), 29-36.
- Ivy, V. N., Richards, K. A. R., Lawson, M. A., & Alameda-Lawson, T. (2018). Lessons learned from an after-school program: Building personal and social responsibility. *Journal of Youth Development*, 13(3), 162-175. <https://doi.org/10.5195/jyd.2018.606>.
- Jakicic, J. M., Kraus, W. E., Powell, K. E., Campbell, W. W., Janz, K. F., Troiano, R. P., Sprock, K., Torres A. & Piercy, K. (2018). Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2019). Association between bout duration of physical activity and health: systematic review. *Medicine and science in sports and exercise*, 51(6), 1213-1219. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001933>.
- Jaume, L, Roca, M., Quattrocchi, P. & Biglieri, J. (2019). Aportes a la axiología desde la psicología social. *Anuario de investigaciones*, 26, 131-139.
- Jiménez, J. (2010). Los juegos y deportes alternativos en educación física. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 67, 142-151.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Khairunisa, F., Hendrayana, Y. & Nugraha, R. (2022). The Relationship of Personal and Social Responsibility Perceptions with The Intrinsic Motivation in Physical Education. *Journal of Physical Education For Secondary Schools*, 2(1), 87-93. <https://doi.org/10.17509/jpess.v2i1.45738>.
- Kalajas-Tilga, H., Koka, A., Hein, V., Tilga, H., & Raudsepp, L. (2020). Motivational processes in physical education and objectively measured physical activity among adolescents. *Journal of Sport and Health Science*, 9(5), 462-471. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.06.001>.

- Kang, S., Lee, K., & Kwon, S. (2020). Basic psychological needs, exercise intention and sport commitment as predictors of recreational sport participants' exercise adherence. *Psychology and health, 35*(8), 916-932. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1699089>.
- Kelmendi, D., Hvziu, B., & Arifi, F. (2024). Olympism and role of Olympic Values in Sport. *Journal of Anthropology of Sport and Physical Education, 8*(2), 3-7. <https://doi.org/10.26773/jaspe.240403>.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory, 45*(9), 973-986.
- Koh, K. T., Camire, M., Bloom, G. A., & Wang, C. K. J. (2017). Creation, implementation, and evaluation of a values-based training program for sport coaches and physical education teachers in Singapore. *International Journal of Sports Science & Coaching, 12*(6), 795-806.
- Kolimechkov, S. (2017). Physical fitness assessment in children and adolescents: A systematic review. *European Journal of Physical Education and Sport Science, 3*(4), 65-79. <http://doi.org/10.46827/ejpe.v0i0.653>.
- Kolimechkov, S., Petrov, L., & Alexandrova, A. (2019). Alpha-fit test battery norms for children and adolescents from 5 to 18 years of age obtained by a linear interpolation of existing European physical fitness references. *European Journal of Physical Education and Sport Science, 5*(4). <http://doi.org/10.46827/ejpe.v0i0.2221>.
- Lagar, G (2015). *Patios y Parques Dinámicos: programa y herramienta de inclusión social para personas con TEA*. Trabe.
- Latorre, A., del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lara, M., Mayorga, D., & López, I. (2019). Expresión Corporal: Revisión bibliográfica sobre las características y orientaciones metodológicas en contextos educativos. *Acciónmotriz, (22)*, 23-34.

- Laureda, M. (2012). El rugby como contenido de la Educación Física secundaria: Descubriendo el rugby a través de sus normas. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y profesión*, 17, 47- 59.
- Lavega, P. (2018). Educar conductas motrices. Reto necesario para una educación física moderna. *Acción motriz*, 20, 73-88.
- Lee, O., Kim, Y., & Kim, B. J. (2012). Relations of perception of responsibility to intrinsic motivation and physical activity among Korean middle school students. *Perceptual and Motor Skills*, 115(3), 944-952. <https://doi.org/10.2466/06.10.25.PMS.115.6.944-952>.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B. & Pickering, M. (2008). Measuring students' perception of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.167>.
- Liga, F., Ingoglia, S., Cuzzocrea, F., Inguglia, C., Costa, S., Lo Coco, A., & Larcan, R. (2020). The basic psychological need satisfaction and frustration scale: Construct and predictive validity in the Italian context. *Journal of Personality Assessment*, 102(1), 102-112. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1504053>.
- López, F. J. (2014). The sport for all ideal: A tool for enhancing human capabilities and dignity. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 63(1), 20-28. DOI: <https://doi.org/10.2478/pcssr-2014-0019>.
- López, J. R. (2000). *Historia del deporte*. Barcelona: Inde.
- López-Lemus, I., Del Villar, F., Gil-Arias, A., & Moreno-Domínguez, A. (2023). Equidad de género y motivación en educación física. ¿podría ayudarnos la hibridación de modelos pedagógicos? *Movimiento*, 29. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.128080>.
- Lozano-Sánchez, A. M., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., Puertas-Molero, P., Ramírez-Granizo, I., & Núñez-Quiroga, J. I. (2019). Videogames, physical activity practice, obesity, and sedentary habits in schoolchildren aged 10 to 12 years old in the province of Granada. *RETOS. Nuevas Tendencias en educación*

física, Deporte y recreación, 35, 42-46.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61865>.

- Ługowska, K., Kolanowski, W., & Trafialek, J. (2023). Increasing physical activity at school improves physical fitness of early adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2348. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032348>.
- Luna, P., Guerrero, J., & Cejudo, J. (2019). Improving adolescents' subjective well-being, trait emotional intelligence and social anxiety through a programme based on the sport education model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph16101821>.
- Lynch, S., Sutherland, S., & Walton-Fisette, J. (2020). The A–Z of social justice physical education: Part 1. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(4), 8-13.
- Macmillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. London, England: Pearson.
- MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., & Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research quarterly for exercise and sport*, 79(3), 344-355. [10.1080/02701367.2008.10599498](https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599498).
- Madrid, P.M., Prieto-Ayuso, A., Samalot-Riviera, A. & Gil, P. (2016). Evaluación de una propuesta extraescolar de conductas apropiadas en educación física y deportiva. *Retos*, 30, 36-42.
- Manzano-Sánchez, D. (2023). Comparing Traditional Teaching and the Personal and Social Responsibility Model: Development of Values in Secondary Education Students. *Sustainability*, 15(8), 6964. <https://doi.org/10.3390/su15086964>.
- Manzano-Sánchez, D., Belando-Pedreño, N., & Valero-Valenzuela, A. (2022). Preservice Teachers from Physical Education: Differences between Ireland and Spain in Teaching Personal and Social Responsibility. *Sustainability*, 14(14), 8380. <https://doi.org/10.3390/su14148380>.

- 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*(3). <https://doi.org/10.3390/bs11030036>.
- Manzano-Sánchez, D., Merino-Barrero, J. A., Sánchez-Alcaraz, B. J., & Valero-Valenzuela, A. (2020). *El modelo de responsabilidad personal y social desde la Educación Física a la educación general: Guía teórico-práctico para su aplicación en el contexto escolar*. Málaga: Wanceulen Editorial.
- Manzano-Sánchez, D. y Valero-Valenzuela (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., 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). <https://doi.org/10.3390/ijerph16132326>.
- Martín-Lozano, F., García-Fariña, A., & Jiménez-Jiménez, F. (2024). Aprendizaje cooperativo y entrenamiento en suspensión en Educación Secundaria: Incidencia en las necesidades psicológicas básicas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 53*, 554-562.
- Martinek, T., McLaughlin, D., & Schilling, T. (1999). Project effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 70*(6), 59-65.
- Martínez-Gómez, D., Martínez-De-Haro, V., Del-Campo, J., Zapatera, B., Welk, G. J., Villagra, A., Marcos, A. & Veiga, O. L. (2009). Validez de cuatro cuestionarios para valorar la actividad física en adolescentes españoles. *Gaceta Sanitaria, 23*(6), 512-517. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2009.02.013>.

- Masini, A., Marini, S., Gori, D., Leoni, E., Rochira, A., & Dallolio, L. (2020). Evaluation of school-based interventions of active breaks in primary schools: A systematic review and meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*, 23(4), 377-384. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.10.008>.
- Mayorga-Vega, D., Saldías, M. P., & Viciano, J. (2019). Condición física, actividad física, conducta sedentaria y predictores psicológicos en adolescentes chilenos: diferencias por género. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(42), 233-241.
- MECD (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
- MECD (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
- MECD (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. BOE, núm. 307, 24 de diciembre de 2002. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
- MECD (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE núm. 106, 4 de mayo de 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
- MECD (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. BOE núm. 295, 10 de diciembre de 2013. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
- MECD (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria y del Bachillerato.
- MECD (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE núm. 340, 30 de diciembre de 2020. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
- MECD (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

- Melero-Canas, D., Manzano-Sánchez, D., Navarro-Ardoy, D., Morales-Baños, V., & Valero-Valenzuela, A. (2021). The Seneb's Enigma: Impact of a hybrid personal and social responsibility and gamification model-based practice on motivation and healthy habits in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph18073476>.
- Melo, R., Van Rheenen, D., & James Gammon, S. (2020). Part I: Nature sports: A unifying concept. *Annals of Leisure Research*, 23(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/11745398.2019.1672307>.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. & Cecchini, J. A. (2013a). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula abierta*, 41(1), 63-72.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2013b). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 13(1), 71-82.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(59), 449-466. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.004>.
- Méndez-Giménez, A., Mahedero-Navarrete, M., Puente-Maxera, F., & Martínez-de Ojeda, D. (2023). Motivational effects after applying permanent and rotating roles through Sport Education model in Physical Education. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(56), 15-28. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i56.1177>.
- Méndez-Giménez, A., & Pallasá-Manteca, M. (2018). Disfrute y motivación en un programa de recreos activos. *Apunts. Educación física y deportes*, 4(134), 55-68. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.04).
- Menéndez-Santurio, J. I. (2022). Kickboxing educativo a través del modelo de educación deportiva en educación primaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 74, 147-161.

- 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. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 32, 134-139.
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A. & Belando-Pedreño, N. (2019a). El modelo de responsabilidad personal y social. Variables de estudio asociadas a su implementación. *EmasF. Revista Digital de Educación Física*, 9(49), 60-77.
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., & Moreno-Murcia, J. (2017). Análisis psicométrico del cuestionario estilos de enseñanza en educación física (eeef). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(66), 225-241. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.002>.
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., Pedreño, N. B., & Fernández-Río, J. (2019b). 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>.
- Midol, N. (1993). Cultural dissents and technical innovations in the 'whiz'sports. *International Review for the Sociology of Sport*, 28(1), 23-32.
- Miravalls, R., Pablos, A., Guzman, J. F., Elvira, L., Vañó, V., & Nebot, V. (2020). Factores relacionados con el estilo de vida y la condición física que se asocian al IMC en función del género en preadolescentes españoles. *Nutrición hospitalaria*, 37(1), 129-136.
- Molina, M., Gutiérrez, D., Segovia, Y., & Hopper, T. F. (2020). El modelo de Educación Deportiva en la escuela rural: amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 291-299.

- Molina, M., Segovia, Y., & Gutiérrez, D. (2023). Propuesta de una temporada de Educación Deportiva multinivel: Aplicación en la escuela rural. *Journal of Sport and Health Research*, 15(1), 131-150. <https://doi.org/10.58727/jshr.88745>.
- Monjas, R., Ponce, A. & Gea, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. *Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. Retos*, 28, 276-284.
- Montañés, F., Benito, Á., Lara, D., & Rodríguez, J. (2021). Revisiones históricas y conceptuales del ideario olímpico, del movimiento olímpico y de la evolución actual del deporte. *Citius, Altius, Fortius*, 14(1), 39-57.
- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M. I., & Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *European Journal of Human Movement*, 26, 1-24.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de psicología*, 25(1), 35-51.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., & García, T. (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-Cutre, D., Chillón, M., & Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 295-303.
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno-Llamas, A., García-Mayor, J., & De la Cruz-Sánchez, E. (2022). Gender inequality is associated with gender differences and women participation in physical activity. *Journal of Public Health*, 44(4), 519-526. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdab354>.

- Mosston, M. & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano-Europea: Barcelona.
- Moya, D., Sussi, J., & Mancinas, R. (2024). Poder y plataformas de streaming en el deporte: Un análisis estructural de DAZN como industria creativa audiovisual en la Red. *Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication*, 15(1), 185-200. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.25505>.
- Navarrete, E. M., Herrera, J., & León, P. (2019). Los límites de la prevención del suicidio. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 39(135), 193-214.
- Navarro, S. (1997). Los valores humanos y la comprensión de la desobediencia civil. *Revista de Psicodidáctica*, 3, 113-131.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of educational psychology*, 97(3), 444-453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>.
- Núñez, J. L., & León, J. (2018). Probando las relaciones entre la motivación global, contextual y situacional: un estudio longitudinal de los efectos horizontal, arriba-abajo y abajo-arriba. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.003>.
- Núñez, L. A., Lescano, G. S., Ibarguen, F. E., & Huamani, L. N. (2019). Consideraciones teóricas en torno a la Responsabilidad Social de la Educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 725-735.

- OMS (2019). *Plan de acción mundial sobre actividad física 2018-2030: personas más activas para un mundo más sano*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <https://iris.who.int/handle/10665/327897>.
- OMS (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240014886>.
- OMS (2022). *Informe sobre la situación mundial de la actividad física: resumen ejecutivo*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240060449>.
- ONU (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, NY: United Nations.
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813.
- Ortega, G., Robles, J., Abad, M. T., Durán, L. J., Franco, J., Jiménez, A. C., & Giménez, F. J. (2019). Efecto de un programa de baloncesto educativo sobre la deportividad. *Revista de psicología del deporte*, 28(3), 30-34.
- Ortí, J., Casanova, P., & Pinedo, M. (2018). Enseñando a gestionar emociones en educación física: Una experiencia práctica a partir del rugby. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 59, 57-64.
- Pacheco, L. (2022). *Los valores humanos*. Quito: Centro de Publicaciones PUCE.
- 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, Madrid.
- Pardo, R. (2011) El Modelo de Responsabilidad: desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 211-222.

- Pastor-Vicedo, J.C., Prieto-Ayuso, A., López Pérez, S. & Martínez-Martínez, J. (2021). Active Breaks and Cognitive Performance in Pupils: A Systematic Review. *Apunts Educación Física y Deportes*, 146, 11-23. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/4\).146.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/4).146.02).
- Pavão, I., Santos, F., Wright, P. M., & Gonçalves, F. (2019). 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>.
- Pedraza, N. M., & Mosquera, J. (2024). Investigación pedagógica para solución de conflictos desde la educación de la primera infancia como aporte a la paz territorial. *Investigación & Desarrollo*, 32(1), 96–120. <https://doi.org/10.14482/INDES.32.01.005.329>.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Green-Demers, I., Noels, K., & Beaton, A. M. (1998). Why are you doing things for the environment? The motivation toward the environment scale (mtes) 1. *Journal of applied social psychology*, 28(5), 437-468. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01714.x>.
- Pérez-Pueyo, Á. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Lúdica pedagógica*, 2(18), 81-92.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., Herrán, I., Vega, D., Heras, C., Garrote, J., Sobejano, M. & Hernando, A. (2017). La hibridación de modelos pedagógicos en educación física y la evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 411-418. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.757>.
- Pérez-Pueyo, Á., Alcalá, D. H., Fernández, J. F., García, C. G., & Rodríguez, L. S. (2021). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 345-353.
- Pérez, L. F. (2019). Consideraciones epistemológicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas de la educación en valores. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 184-194. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.417>.

- Pérez- Brunicardi, D. (2011). *Buscando un modelo de deporte escolar para el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Perlman, D. J. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 433-445.
- Perlman, D. J. (2011). Examination of self-determination within the sport education model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2, 79-92.
- Perlman, D. J., y Goc, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401-418. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408980903535800>.
- Pill, S., Gambles, E. A. F., & Griffin, L. L. (2023). *Teaching Games and Sport for Understanding*. Nueva York: Routledge.
- Pill, S., & Hastie, P. (2016). Researching Sport Education Appreciatively. *European Journal of Educational Research*, 5(4), 189-200. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.4.189>.
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., Ayllon-Negrillo, E., & Pérez-Ordás, R. (2022). Effects on empathy and emotional intelligence of a Teaching Personal and Social Responsibility programme in physical education. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 44, 504-514.
- Pritchard, T., Hansen, A., Scarboro, S., and Melnic, I. (2015). Effectiveness of the sport education fitness model on fitness levels, knowledge, and physical activity. *Physical Educator*, 72, 577–600.
- Ramírez, G. (2013). *Manual de Teoría e Historia de la Educación Física y el Deporte contemporáneos*. Sevilla: Wanceulen.
- Ramírez, V., Padial, R., Torres, B., Chinchilla, J. J., Suárez, C., Chinchilla, J. L., González, S. & González, M. C. (2017). The effect of a “PBL” physical activity program-based methodology on the development of values in Spanish Primary

- Education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(4), 1310-1327. <http://doi.org/10.14198/jhse.2017.124.17>.
- Raven, H., & Pels, F. (2021). Why feeling competent matters: Associations between satisfaction of basic psychological needs of students and self-efficacy in secondary school physical education. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51(3), 371-377. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00731-9>.
- Real Federación de Tenis (2023). *Reglas del tenis-playa*. Recuperado de: [file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/reglas-del-juego-de-tenis-playa-2023%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/reglas-del-juego-de-tenis-playa-2023%20(1).pdf).
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial, serie C, número 189, de 4 de junio de 2018.
- Renson, R. (2008). *Fair play: Its origins and meanings in sport and society*. En Raymakers B. (coords.). *Lectures for the XXIst Century* (pp. 63-80). Leuven University Press.
- Renson, R. y Ferrara, F. (2019). Fair play: Sus orígenes y significados en el deporte y la sociedad. *Citius, Altius, Fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y ensayos (CAF)*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.15366/citius2019.12.1.001>.
- Requena, Ó. (2008). Juegos alternativos en educación física: flag football. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 4(3), 1-10.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. *Handbook of self-determination research*, 2, 183-204.
- Richards, K. A. R., Ivy, V. N., Wright, P. M., & Jerris, E. (2019). Combining the skill themes approach with teaching personal and social responsibility to teach social and emotional learning in elementary physical education. *Journal of physical education, recreation & dance*, 90(3), 35-44. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1559665>.

- Rinehart, R. (2000). *Emerging/arriving sport: Alternatives to formal sports*. En Dunning, E. y Coackley, J. (coords). *Handbook of sports studies* (pp. 504-519). London: Sage Publications.
- Rockech, M. (1973). *The nature of human values*. New York, USA: Free Press.
- Rockeach, M. (2008). *Understanding human values*. New York, USA: Free press.
- Rodríguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N. E., Mora-González, J., Migueles, J. H., Molina-García, P., Henriksson, H., Mena-Molina, A., Martínez-Vizcaíno, V., Catena, A., Löf, M., Erikson, K., Lubans, D., Ortega, F. & Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of physical activity and sedentary behaviour in the mental health of preschoolers, children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports medicine*, 49(9), 1383-1410. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5>.
- Romar, J. E., Haag, E., & Dyson, B. (2015). Teacher's experiences of the TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility) model in Physical Education. *Ágora para la educación física y el deporte*, 17(3), 202-219.
- Rosa, A., García-Cantó, E., & Pérez, J. J. (2019). Métodos de enseñanza en Educación Física: desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 11(1), 1-30.
- Rosa, M., & Santamaría, M. C. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 317-338. <https://doi.org/10.6018/educatio.452931>.
- Ruíz, J. R., España, V., Castro, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Cuenca, M., Jiménez, D., Chillón, P., Girela, M. J., Mora J., Gutiérrez, A., Suni, J., Sjöstrom, M. & Castillo, M. J. (2011). Batería ALPHA-Fitness: test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes. *Nutrición hospitalaria*, 26(6), 1210-1214.
- Ruiz, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Durán, L. J. & Jiménez, P. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de educación*, 33, 933-958.

- Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory and well-being. *Social Psychology*, 84(822), 848-849.
- Ryan, R. M., & Patrick, H. (2009). Self-determination theory and physical. *Hellenic journal of psychology*, 6(2), 107-124.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and psychopathology*, 9(4), 701-728.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Ney York, NY: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>.
- Sáez de Ocáriz, U. (2011). Conflictos y Educación Física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de Primaria (Tesis doctoral). Universidad de Lleida, Lleida.
- Salas-Sánchez, M., & Vidal-Conti, J. (2022). Intervenciones en patios escolares para aumentar la actividad física. Revisión sistemática. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 11, 30. <https://doi.org/10.6018/sportk.490251>
- Salazar-Ayala, C. M. & Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 838-844.
- Saliba, K., & Cuschieri, S. (2021). Amidst the COVID-19 pandemic childhood obesity is still an epidemic-spotlight on obesity's multifactorial determinants. *Health sciences review*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.hsr.2021.100006>.
- Sangiao, G. (2021). Lo alternativo de los deportes alternativos. Hacia una propuesta de definición. *EFEI (Educación Física Experiencias e Investigaciones)*, 10(9), 41-

<https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/revistaefei/article/view/3475>.

Sánchez, F. J., Campos, A. M., de la Vega, M., Cortés, O., Esparza, M. J., Galbe, J., Gallego, A., García, J., Pallás, C. R., Rando, Á., San Miguel, M. J., Colomer, J., & Mengual, J. M. (2019). Promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia (parte 1). *Pediatría Atención Primaria*, 21(83), 279-291.

Sánchez-Alcaraz, B. J. (2013). *La actividad física y el deporte como medio para el desarrollo de Personal y Social en jóvenes escolares* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Courel, J., Sánchez, C., Valero, A., & Gómez-Mármol, A. (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: revisión bibliográfica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 755-762.

Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero, 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. *European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E., & Esteban, R. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-17.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E., & Díaz, A. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social a través del deporte como propuesta metodológica para la educación en valores en adolescentes. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(18), 16-26. Recuperado de: <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., De la Cruz, E., 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. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s1023>.

- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Cuevas, R., & García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad: European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 227-250.
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2014). Predicción de los comportamientos positivos en educación física: una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 387-406. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7911>.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (Eds.). (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schwartz, S. (2012). An overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online readings in psychology and culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>.
- Schwartz, S., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 550-562. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550>.
- Sebastiani, E., Campos-Rius, J., Bueno, D., Marín, I., Canaleta, X., García, D. & Salcedo, S. (2019). Gamificación en Educación Física. *Reflexiones y propuestas para sorprender al alumnado*. Barcelona: INDE.
- Sevilla-Sanchez, M., Dopico Calvo, X., Morales, J., Iglesias-Soler, E., Fariñas, J., & Carballeira, E. (2023). La gamificación en educación física: efectos sobre la motivación y el aprendizaje. *Retos*, 47, 87-95. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94686>.

- Sicilia, Á. & Delgado, M. Á. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: Inde.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. & Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. & Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education. Third Edition*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sierra-Díaz, M. J., González-Villora, S., Pastor-Vicedo, J. C., & López-Sánchez, G. F. (2019). Can we motivate students to practice physical activities and sports through models-based practice? A systematic review and meta-analysis of psychosocial factors related to physical education. *Frontiers in psychology, 10*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115>.
- Sinelnikov, O. A., Hastie, P. A., & Prusak, K. A. (2007). Situational motivation during seasons of Sport Education. *ICHPER-SD Research Journal, 2*(1), 43-47.
- Soto-Sánchez, J., Leyton-Dinamarca, B., Fernández-Valero, P., Magnere, P., Cantillana, J. C., & Valenzuela, J. (2023). Differences in nutritional status, risk factors for metabolic syndrome, physical fitness and physical activity according to hours of weekly physical education practice. *Journal of Physical Education and Sport, 23*(2), 517-524. <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.02064>.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E. & Fernández, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en psicología 14*(2), 105-115.
- Tangen, S., & Husebye, B. N. (2018). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge, 13*(3), 21. <https://doi.org/10.5617/adno.4812>.
- Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2010). Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and Chinese physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32*(5), 655-673. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.5.655>.

- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(1), 99-120. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.1.99>.
- Unión Europea. Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea C 189/1, 4 de enero de 2018, p. 1-13.
- Valencia-Peris, A., Lizandra, J., Cebriá-Carrión, S. & Evangelio, C. (2022). Sensibilización sobre el sedentarismo en Educación Física a partir de la hibridación de dos modelos pedagógicos. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 37(2), 64-82.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental 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., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vallerand, R. J. & Losier, G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- van Aart, I., Hartman, E., Elferink-Gemser, M., Mombarg, R., & Visscher, C. (2017). Relations among basic psychological needs, PE-motivation and fundamental movement skills in 9–12-year-old boys and girls in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 15-34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1112776>.
- van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals

- for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>.
- van der Kaap-Deeder, J., Brenning, K., & Neyrinck, B. (2021). Emotion regulation and borderline personality features: The mediating role of basic psychological need frustration. *Personality and Individual Differences*, 168, 110365. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110365>.
- van Sluijs, E. M., Ekelund, U., Crochemore-Silva, I., Guthold, R., Ha, A., Lubans, D., Oyeyemi, A, Ding, D., & Katzmarzyk, P. T. (2021). Physical activity behaviours in adolescence: current evidence and opportunities for intervention. *The Lancet*, 398(10298), 429-442. <https://doi.org/10.1016/S0140-6736>.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*, 105-165. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007).
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Duriez, B. (2008). *Presenting a positive alternative to materialistic strivings and the thin-ideal: Understanding the effects of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits*. En: López, S. J. (Ed.) *Positive psychology: Exploring the best in people*. Westport, CT: Greenwood Publishing Company.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468–483. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>.

- Valero-Valenzuela, A., Camerino, O., Manzano-Sánchez, D., Prat, Q. & Castañer, M. (2020a). Enhancing learner motivation and classroom social climate: a mixed methods approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15). <https://doi.org/10.3390/ijerph17155272>.
- Valero-Valenzuela, A., Gregorio García, D., Camerino, O., & Manzano, D. (2020b). Hybridisation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model and Gamification in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 63-74. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.08](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.08).
- Vázquez, R. & Porto, A. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores. *Innovación educativa*, 30, 113-125.
- Vergara-Morales, J., Valle, M. D., Díaz, A., Matos, L. & Pérez, M. V. (2019). Efecto mediador de la motivación autónoma en el aprendizaje. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e37.2131>.
- Viera, S. V., Beuttemuller, L. J., Arantes, L. C., Silva, V. G., & Both, J. (2020). Necesidades psicológicas básicas y motivación en jóvenes jugadores de baloncesto brasileños. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(1), 25-36. <https://doi.org/10.6018/cpd.355121>.
- Wallhead, T.L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Wallhead, T. L., Garn A. C. & Vidoni C. (2014) Effect of a Sport Education Program on Motivation for Physical Education and Leisure-Time Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85 (4), 478-487. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961051>.
- Walsh, D. (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: An extension of the teaching personal and social responsibility model. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 209-221. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599484>.

- Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. (2007). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(1), 15-28.
- Warburton, D. E., & Bredin, S. S. (2016). Reflections on physical activity and health: what should we recommend?. *Canadian Journal of Cardiology*, 32(4), 495-504. <https://doi.org/10.1016/j.cjca.2016.01.024>.
- Watson, D. L., & Clocksin, B. D. (2012). *Using physical activity and sport to teach personal and social responsibility*. Champaign, IL: Human kinetics.
- Watson, D.L., Newton, M. & Mi-Sook, K. (2003). Recognition of values-based construct in a summer physical activity program. *The urban review*, 35(3), 217-232.
- Wei, M., & Graber, K. C. (2023). Bullying and Physical Education: A Scoping Review. *Kinesiology Review*, 12, 217-234. <https://doi.org/10.1123/kr.2022-0031>.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767–779. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>.
- World Health Organization. (2019). *Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world*. Génova: World Health Organization.
- World Health Organization (2022). *Physical activity and sedentary behaviour: a brief to support older people*. World Health Organization.
- Wright, P. & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school Physical Education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.
- Wright, E., Whitley, M. & Sabolboro, G. (2012). Conducting a TPRS program for an underserved girls' summer camp. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14(1), 5-24.
- Zagalaz, M., Cachón, J., & Lara, A. J. (2014). *Fundamentos de la programación de Educación Física en Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc..

VII. Anexos

Anexo I. Cuestionarios aplicados.

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

CURSO	EDAD	GÉNERO		ESCALA DE VALORACIÓN					
2º <input type="checkbox"/>		Masculino <input type="checkbox"/>	Femenino <input type="checkbox"/>						
Yo participo en las clases de Educación Física...				Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Porque la Educación Física es divertida.				1	2	3	4	5	5
2. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida.				1	2	3	4	5	5
3. Porque es lo que debo hacer para sentirme bien.				1	2	3	4	5	5
4. Porque está bien visto por el profesor y los compañeros.				1	2	3	4	5	5
5. Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física.				1	2	3	4	5	5
6. Porque esta asignatura me resulta agradable e interesante.				1	2	3	4	5	5
7. Porque valoro los beneficios que puede tener esta asignatura para desarrollarme como persona.				1	2	3	4	5	5
8. Porque me siento mal si no participo en las actividades.				1	2	3	4	5	5
9. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante.				1	2	3	4	5	5
10. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura.				1	2	3	4	5	5
11. Porque me lo paso bien realizando las actividades.				1	2	3	4	5	5
12. Para mí es una de las mejores formas de conseguir capacidades útiles para mi futuro.				1	2	3	4	5	5
13. Porque lo veo necesario para sentirme bien conmigo mismo.				1	2	3	4	5	5
14. Porque quiero que mis compañeros/as valoren lo que hago.				1	2	3	4	5	5
15. No lo sé; tengo la impresión de que es inútil seguir asistiendo a clase.				1	2	3	4	5	5
16. Por la satisfacción que siento al practicar.				1	2	3	4	5	5
17. Porque me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes.				1	2	3	4	5	5
18. Porque me siento mal conmigo mismo si faltó a clase.				1	2	3	4	5	5
19. Para demostrar al profesor/a y compañeros/as mi interés por la asignatura.				1	2	3	4	5	5
20. No lo sé claramente; porque no me gusta nada.				1	2	3	4	5	5

CUESTIONARIO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

CURSO	EDAD	GÉNERO	ESCALA DE VALORACIÓN					
2° <input type="checkbox"/>		Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>						
Yo durante las clases de Educación Física...			Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
RESPONSABILIDAD SOCIAL								
Respeto a los demás.			0	1	2	3	4	5
Respeto a mi profesor/a.			0	1	2	3	4	5
Ayudo a otros.			0	1	2	3	4	5
Animo a los demás.			0	1	2	3	4	5
Soy amable con los demás.			0	1	2	3	4	5
Controlo mi temperamento.			0	1	2	3	4	5
Colaboro con los demás.			0	1	2	3	4	5
RESPONSABILIDAD PERSONAL								
Participo en todas las actividades.			0	1	3	3	4	5
Me esfuerzo.			0	1	3	3	4	5
Me propongo metas.			0	1	3	3	4	5
Trato de esforzarme aunque no me guste la tarea.			0	1	3	3	4	5
Quiero mejorar.			0	1	3	3	4	5
Me esfuerzo mucho.			0	1	3	3	4	5
No me propongo ninguna meta.			0	1	3	3	4	5

CUESTIONARIO DE APOYO A LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

CURSO	EDAD	GÉNERO		ESCALA DE VALORACIÓN				
2° <input type="checkbox"/>		Masculino <input type="checkbox"/>	Femenino <input type="checkbox"/>					
En las clases de Educación Física, nuestro profesor/a...				Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
APOYO A LA AUTONOMÍA								
Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar.				1	2	3	4	5
Trata de que tengamos libertad a la hora de realizar las actividades.				1	2	3	4	5
Tiene en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases.				1	2	3	4	5
Nos deja tomar decisiones durante el desarrollo de las tareas.				1	2	3	4	5
APOYO A LA COMPETENCIA								
Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas.				1	2	3	4	5
Nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel.				1	2	3	4	5
Siempre intenta que consigamos los objetivos que se plantean en las actividades.				1	2	3	4	5
Fomenta el aprendizaje y la mejora de los contenidos de la asignatura.				1	2	3	4	5
APOYO A LAS RELACIONES SOCIALES								
Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase.				1	2	3	4	5
Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de clase.				1	2	3	4	5
Promueve que todos los alumnos/as nos sintamos integrados.				1	2	3	4	5
Nos ayuda a resolver los conflictos amistosamente.				1	2	3	4	5

Cuestionario Physician-based Assessment and Counseling for Exercise (PACE)

Lea atentamente cada frase y dedica la frecuencia con la que crea que se produce cada una de ellas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

Contesta a las siguientes preguntas:

En los últimos 7 días, ¿cuántos días hiciste actividad física 60 minutos o más?							
0 días	1 día	2 días	3 días	4 días	5 días	6 días	7 días

En una semana normal, ¿cuántos días hiciste actividad física 60 minutos o más?							
0 días	1 día	2 días	3 días	4 días	5 días	6 días	7 días

Anexo II. Documentación de la Comisión de Ética de Investigación

SOLICITUD DE INFORME

Datos del solicitante del informe	
Nombre y apellidos	Antonio Luis Quiñonero Martínez
Facultad / centro	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Departamento	Didáctica de la Expresión Corporal
Perfil	Estudiante de doctorado
Teléfono	659456855
Correo electrónico	antonioluis.quinonero@um.es

Solo para proyectos: datos del proyecto			
(a rellenar únicamente cuando se trate de proyectos de investigación)			
Título			
Fecha de inicio	/ <<seleccionar>> / <<seleccionar>>	Fecha de finalización	/ <<seleccionar>> / <<seleccionar>>
Financiación⁽¹⁾			
Empresa⁽²⁾			
Observaciones			

⁽¹⁾ CICYT, FIS, Plan Propio, proyecto FUE, contrato directo con empresa o similar, otros.

⁽²⁾ En caso de empresa, indicar nombre y datos.

Solo para proyectos: datos de los investigadores de la UMU adscritos al proyecto ⁽³⁾			
(a rellenar únicamente cuando se trate de proyectos de investigación)			
Nombre y apellidos		<<seleccionar>>	@um.es
Nombre y apellidos		<<seleccionar>>	@um.es
Nombre y apellidos		<<seleccionar>>	@um.es
Observaciones			

⁽³⁾ Incorpore, al menos, tres de las personas que colaboran en el proyecto, investigación o estudio. Rellene esta tabla solo en el caso de tratarse de un proyecto de investigación

Solo para tesis, TFM y TFG: datos de los directores de tesis, de trabajos de fin de máster o de fin de grado⁽⁴⁾

(a rellenar únicamente cuando se trate de tesis doctorales, trabajos de fin de máster o trabajos de fin de grado)

Título <small>(de la tesis, TFM o TFG)</small>	Análisis del desarrollo de valores a través de una intervención educativa basada en la hibridación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva.	Tipo	Tesis doctoral
		Facultad o centro	Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Nombre y apellidos	Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez bjavier.sanchez@um.es		
Nombre y apellidos	Alberto Gómez Mármol alberto.gomez1@um.es		
TFG sin director			<input type="checkbox"/>
<small>(Marque esta casilla en el caso de tratarse de un trabajo de fin de grado que no cuente con director alguno)</small>			

Información sobre el protocolo experimental (del proyecto de investigación, tesis, TFM o TFG)

La investigación a realizar incluye toma de muestras biológicas de origen humano? ⁽⁵⁾ Sí No

⁽⁵⁾ Necesario marcar una opción. En el caso de respuesta afirmativa, necesariamente deberá –también– rellenar el formulario del Comité de Bioseguridad en Experimentación (CBE) disponible en la web de dicho comité [WEB CBE](#) y que puede descargar desde [aquí](#).

Resumen del proyecto⁽⁶⁾

Actualmente existe una problemática referida a la violencia en el contexto escolar. Por este motivo, parece necesaria la implantación de nuevas metodologías que favorezcan conductas de convivencia. En este caso, se propone realizar una intervención a partir de la hibridación de dos modelos de enseñanza con el objetivo de observar una posible mejora en los valores de los alumnos en las sesiones de Educación Física. Se realizará en un centro de la Región de Murcia, con un total de 82 alumnos de segundo curso de Educación Secundaria, divididos en dos grupos de control y dos experimentales. La recogida de datos se llevará a cabo a través de unos cuestionarios referidos a la responsabilidad, la motivación y la satisfacción del alumnado en el área de Educación Física.

⁽⁶⁾ Para todos los casos (TFG, TFM, tesis o proyectos); deberá incluir información descriptiva sobre temática, objetivos, participantes, datos recabados, metodología y efectos indeseables. Máximo 250 palabras.

Objetivos

1. Medir el impacto de la aplicación de una unidad formativa basada en el MRPS sobre responsabilidad personal y social.
2. Valorar la satisfacción y motivación de los alumnos en las sesiones de Educación Física.
3. Analizar el grado de mejora de la condición física de los alumnos

Hipótesis o cuestiones de investigación

Se plantea una posible mejora en las conductas y los valores de los alumnos generada por la implantación de dos modelos de enseñanza que promueven la didáctica deportiva desde el fair play, así como una mejora de los niveles de actividad y condición física.

Fecha prevista para llevar a cabo la recogida de los datos			
Fecha de inicio	Desde la aprobación de la Comisión	Fecha de finalización	6 semanas desde la aprobación

Descripción de la muestra ⁽⁷⁾		
La muestra está compuesta por 76 alumnos de un centro de la localidad de Algezares. La elección ha sido por conveniencia ya que hemos tenido que encontrar un centro que nos permitiese llevar a cabo nuestra intervención.		
¿Participan menores de edad?	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
¿Participan personas en situación de discapacidad?	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No

⁽⁷⁾ Si incluye menores, especifique –en la descripción– sus edades. Tal y como establece la Ley Orgánica 1/1996 –de Protección Jurídica del Menor– modificada por la Ley 26/2015 y la Ley 45/2015, recuerde que todos los participantes de la investigación que tengan alguna interacción con los menores objeto de estudio, acreditarán carencia de delitos de naturaleza sexual a través del certificado que expide el Ministerio de Justicia.

Metodología a utilizar
Se propone un diseño cuasiexperimental con dos grupos control y dos grupos experimentales. A los grupos control se aplicará la enseñanza prevista por el docente responsable del área, mientras que a los grupos experimentales se aplicará una unidad formativa de 17 sesiones basadas en las características del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva.

Instrumentos de recogida de la información
1. Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (traducido al español)
2. Cuestionario de motivación en Educación Física en Educación Primaria (CMEF-EP).
3. Cuestionario para el Análisis de la satisfacción en Educación Física (CASEF)

Beneficios esperados
Se espera una mejora en las conductas asociadas al deporte así como en los valores personales y sociales de los alumnos.

¿Existe algún tipo de contraprestación o seguro para los participantes? ⁽⁸⁾
<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No

⁽⁸⁾ En caso de existir, especifique en qué consistiría

¿Existe algún tipo de efecto adverso o indeseable para los participantes? ⁽⁹⁾
<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No

--

⁽⁹⁾ En caso de existir, especifique cuáles serían

Sobre el cumplimiento de las garantías en materia de protección de datos de carácter personal ⁽¹⁰⁾

Para dar debido cumplimiento a lo referido a la protección de datos de carácter personal, **deberá** rellenar la siguiente [ENCUESTA](#).

⁽¹¹⁾ Especifique el procedimiento a seguir; recuerde que los datos de carácter personal de los informantes clave que otorguen su consentimiento a participar de este estudio deberán ser registrados y almacenados en un fichero con base a lo establecido por la legislación vigente en materia de protección de datos y en garantía de confidencialidad. En todo momento se debe proceder conforme a lo recogido en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) publicado con fecha de 4/05/2016 en el Diario Oficial de la Unión Europea con la denominación de Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo (de 27 de abril de 2016), relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos y por el que se deroga la directiva 95/46/CE (Reglamento General de Protección de Datos), y a tenor de lo establecido por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Hoja informativa: ¿adjunta la hoja informativa para los participantes? ⁽¹²⁾

X Sí No

⁽¹²⁾ Es un documento necesario. Recuerde rellenarlo en el formulario específico incluido como anexo. En caso de no incluirlo, especifique el motivo.

Consentimiento informado: ¿adjunta la declaración de consentimiento informado para los participantes? ⁽¹³⁾

X Sí No

⁽¹³⁾ Es un documento necesario. Recuerde rellenarlo en el formulario específico incluido como anexo. En caso de no incluirlo, especifique el motivo.

Asentimiento (para menores): ¿adjunta la hoja de asentimiento para los participantes –menores–? ⁽¹⁴⁾

X Sí No

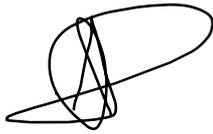
⁽¹⁴⁾ Es un documento necesario cuando haya menores. Recuerde rellenarlo en el formulario específico incluido como anexo. En caso de no incluirlo teniendo menores, especifique el motivo.

Derecho de la persona a retirarse del estudio y garantías de confidencialidad: ¿se especifica este derecho y garantía tanto en la hoja informativa como también en la declaración de consentimiento informado? ⁽¹⁵⁾

X Sí No

⁽¹⁵⁾ Recuerde describir el procedimiento para retirarse, sus consecuencias, así como las garantías de confidencialidad, tanto en el documento de hoja informativa, como también en el documento de consentimiento informado. En caso de no indicarlo, especifique el motivo.

Observaciones generales que desee hacer constar:

<p>Firma</p> <p>(Es necesario firmar este documento; si utiliza firma digital, puede dejar este espacio en blanco)</p>	
---	---

Una vez relleno, recuerde enviar este formulario a comision.etica.investigacion@um.es

ANEXO III

HOJA DE INFORMACIÓN PARA RESPONSABLES LEGALES

(padres o tutores de menores, responsable de personas en situación de discapacidad y necesitadas de especial protección)

Hoja informativa de la tesis doctoral titulada Efecto sobre el desarrollo de valores de un programa de intervención basado en la hibridación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva

Estimado Sr./Sra.:

Le invitamos a que su representado legal pueda participar en un estudio (**tesis doctoral**) sobre **el desarrollo de valores, la motivación y la satisfacción de los alumnos en el área de Educación Física**. Para que pueda valorar la pertinencia o interés de dicha participación, le facilitamos toda una serie de información detallada al respecto.

El propósito es que tras su lectura –y en el caso de estar conforme con su participación–, pueda darnos su consentimiento – con su firma– en el otro documento que –junto a este– se le hace entrega (denominado **Declaración de consentimiento informado**).

La presente **hoja de información** podrá usted conservarla (para participar, solo deberá devolver –con su firma– la **Declaración de consentimiento informado**).

Como responsable del equipo investigador que llevará a cabo este estudio, confío en que resulte de su interés y pueda – finalmente– contar con su consentimiento a esta participación.

En cualquier caso, reciba anticipadamente mi agradecimiento por su dedicación a la lectura de esta información.

TÍTULO DE LA TESIS DOCTORAL

Efecto sobre el desarrollo de valores de un programa de intervención basado en la hibridación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva

PROMOTOR O FINANCIADOR DE LA TESIS DOCTORAL

LUGAR DONDE SE PROCESARÁ LA MUESTRA O TOMA DE DATOS

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

OBJETIVOS Y FINALIDAD

1. Medir el impacto de la aplicación de una unidad formativa basada en el MRPS sobre responsabilidad personal y social.
2. Valorar la satisfacción y motivación de los alumnos en las sesiones de Educación Física.
3. Analizar el grado de mejora de la condición física de los alumnos

Se trata de una tesis doctoral que cuenta con el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

DATOS DEL INVESTIGADOR

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en el presente estudio (tesis doctoral) puede dirigirse a la persona responsable de la misma, cuyos datos son los siguientes:

- **Nombre:** Antonio Luis Quiñero Martínez
- **Cargo:** Investigador
- **Dirección de contacto:**
- **Correo electrónico:** antonioluis.quinero@um.es
- **Teléfono de contacto:**

En el caso de Tesis Doctoral, Trabajo Fin de Máster o Trabajo Fin de Grado, los datos del **director/directora** son los siguientes:

- **Nombre:** Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez
- **Cargo:** Director
- **Dirección de contacto:**
- **Correo electrónico:** bjavier.sanchez@um.es
- **Teléfono de contacto:**

DATOS REFERENTES AL PARTICIPANTE

- **Motivos de su participación**
 - Se ha convocado a participar a su representado legal en este estudio porque **su centro educativo se ha ofrecido a llevar a cabo un estudio sobre los valores, la motivación y la satisfacción de los alumnos en las sesiones de Educación Física**. Sus opiniones resultarán esenciales para esta investigación.
 - Por tratarse de una persona representada legalmente, es necesario contactar con usted debido a su condición representante legal para que pueda expresar (si lo desea) su consentimiento –por representación– a dicha participación.
- **Naturaleza voluntaria de la participación**
 - La participación en esta actividad es libre y totalmente voluntaria.
 - En cualquier momento, tanto su representado legal como usted pueden negarse a seguir participando del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción (y en tal caso, todos los datos facilitados podrán ser borrados si así lo solicita).
- **Requerimientos de la participación**
 - Si usted da su consentimiento para que su representado legal pueda participar en este estudio, debe saber que su participación consistirá en **acudir a las sesiones de Educación Física sin que esto suponga ningún impedimento en el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje...**
- **Duración del estudio**
 - El estudio tendrá una duración total de **3 meses**.
 - **Sí existe** la posibilidad de que los datos facilitados por su representado legal puedan ser utilizados (en el futuro) en nuevos estudios.
- **Tipo de participación del sujeto**
 - El tiempo contemplado para prestar su participación es de **3 meses**.
 - Los datos obtenidos tendrán carácter confidencial, asegurándose el anonimato.
 - Estos datos serán codificados con un número asignado a cada participante, y su correspondencia solo estará a disposición del investigador principal del proyecto a los efectos de poder establecer correlaciones, manteniéndose este aspecto de forma completamente confidencial.
 - Los datos recogidos no serán cedidos a terceros. Los datos estarán a cargo del investigador principal para el posterior desarrollo de informes parciales y finales (de modo anonimizado en cuanto a participantes), así como para divulgación científica en revistas y publicaciones.
 - Finalizado el proceso de investigación, los participantes podrán recibir un informe con los resultados globales (igualmente sin posibilidad alguna de identificar a los participantes).
- **Beneficios para los participantes**
 - Los beneficios (directos o indirectos) que su representado legal recibirá a través de su participación, se traducen en los siguientes aspectos: **análisis de la efectividad de nuevos modelos de enseñanza; el nivel de satisfacción personal y motivación del alumnado en las sesiones de Educación Física**.
 - No se contempla ningún otro tipo de beneficios.
- **Contraprestaciones para los participantes**
 - Las contraprestaciones previstas para los participantes, son las siguientes:
 - Los participantes **no contarán con un seguro** vinculado a dicha participación.
 - En el caso de que el equipo investigador transformase los hallazgos de esta investigación en resultados de interés comercial, con la participación en la investigación el informante clave expresa su conformidad en la renuncia –como participante– a cualquier derecho de naturaleza económica, patrimonial o potestativa sobre los resultados o potenciales beneficios que puedan derivarse de manera directa o indirecta de las investigaciones que se lleven a cabo con la muestra cuya información cede para investigación.

RIESGOS E INCONVENIENTES PARA EL PARTICIPANTE

- Ninguno pues la intervención se desarrollará en las sesiones de Educación Física.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

- Los participantes tienen derecho a la plena revocación del consentimiento y sus efectos, incluida la posibilidad de la destrucción o de la anonimización de la muestra y de que tales efectos no se extenderán a los datos resultantes de las investigaciones que ya se hayan llevado a cabo.
- Para ejercer ese derecho de revocación del consentimiento, para atender cualquier efecto adverso derivado de la participación, para responder cualquier pregunta que los participantes deseen formular durante el proceso de investigación, o para resolver cualquier duda, los participantes deben contactar con **Antonio Luis Quiñonero Martínez** formulando su solicitud por correo electrónico (antonioluis.quinonero@um.es). En un plazo no superior a **72 horas** recibirán su respuesta y –en su caso– la confirmación de revocación del consentimiento.
- Los participantes tienen derecho a revocar el consentimiento en cualquier momento, sin que eso les afecte de ningún modo (personal, profesional o socialmente).
- En el caso de que los datos facilitados por los participantes de este estudio volviesen a ser utilizados en estudios posteriores (para el avance del conocimiento científico en este campo), no volvería a pedirse el consentimiento informado a tales participantes.
- Queda garantizada la confidencialidad de la información obtenida. A pesar de que este estudio no recogerá datos de carácter personal, todos los datos de los informantes clave que otorguen su consentimiento a participar de este estudio serán registrados y almacenados en un fichero con base a lo establecido por la legislación vigente en materia de protección de datos y en garantía de confidencialidad. Para ejercer el derecho de acceso, rectificación, cancelación u oposición, los participantes podrán contactar en la dirección protecciondedatos@um.es (propiedad de la Universidad de Murcia).

Tras toda esta información, se le **solicita** que firme y entregue la hoja de **declaración de consentimiento informado** que se adjunta para poder validar su participación en este estudio. Muchísimas gracias por su valiosa contribución.

Fdo. D./Dña. _____

(Firma del investigador/estudiante responsable)

ANEXO IV

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA RESPONSABLES LEGALES

(padres o tutores de menores, responsable de personas en situación de discapacidad y necesitadas de especial protección)

–Consentimiento por representación: padres o responsables legales–

D./Dña. _____, de _____ años de edad y

D./Dña. _____, de _____ años de edad

Manifestamos que:

- Hemos sido informados sobre los beneficios que podría suponer nuestra participación (como progenitores o tutores legales) para cubrir los objetivos de la tesis doctoral titulada “Efecto sobre el desarrollo de valores de un programa de intervención basado en la hibridación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva”, y cualquier investigación derivada del mismo, dirigido por **Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez** de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Murcia (contactable en el teléfono _____ y correo bjavier.sanchez@um.es)
- Nos han informado que la finalidad general de la tesis doctoral es **el análisis de los valores sociales y personal de los alumnos así como la motivación y la satisfacción de los alumnos en relación al área de Educación Física.**
- Hemos sido informados de que se trata de una tesis doctoral que cuenta con el visto bueno del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia y que **no está financiado.**
- Una vez que hemos leído la **hoja de información al participante** que nos ha sido entregada, afirmamos haber comprendido los posibles efectos indeseables que podría comportar –en nuestro bienestar– la participación en este proyecto, así como sobre el bienestar de nuestro representado.
- Hemos sido informados de que nuestros datos y los del menor participante serán sometidos a tratamiento en virtud de nuestro consentimiento con fines de investigación científica y desde la Universidad de Murcia. El plazo de conservación de los datos será de 6 meses (mínimo indispensable para asegurar la realización del estudio o proyecto). No obstante, y con objeto de garantizar condiciones óptimas de privacidad, nuestros datos identificativos serán sometidos a anonimización total o parcial cuando el procedimiento del estudio así lo permita. En todo caso, la información identificativa que se pudiese recabar será eliminada cuando no sea necesaria.
- También hemos sido informados de que para cualquier consulta relativa al tratamiento de nuestros datos personales en este estudio o para solicitar el acceso, rectificación, supresión, limitación u oposición al tratamiento, podremos dirigirnos a la dirección protecciondedatos@um.es.
- Hemos sido informados de nuestro derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos.
- Hemos sido informados de que podemos revocar nuestro consentimiento y abandonar en cualquier momento la participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno para nosotros o para nuestro representado (en tal caso, todos los datos cedidos podrían ser borrados si así lo solicitamos).
- Nos ha sido entregada una **hoja de información al participante**, así como una **copia de la declaración de consentimiento informado firmada por el investigador/estudiante (que también hemos firmado).**
- Nos han explicado las características y el objetivo del estudio, sus riesgos y beneficios potenciales.
- Nuestro representado ha sido informado del objeto de su participación (atendiendo a su edad y capacidades) sin que exista –por su parte– oposición alguna a participar.

(De los enunciados anteriores, el participante en esta investigación deberá marcar únicamente aquellos que se cumplan)

Y en virtud de todas las manifestaciones anteriores, (los responsables legales¹ por la tutela del menor participante) confirmamos que **otorgamos nuestro consentimiento** a que esta recogida de datos tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en <<seleccionar>>.

En _____, a _____ de _____ de _____

Fdo. D./Dña. _____

(Tutor legal)

Fdo. D./Dña. _____

(Tutor legal)

Fdo. D./Dña. _____

(Firma del investigador/estudiante responsable que devuelve firmada la hoja de consentimiento informado)

¹ En caso de ser menor de edad, deberá acompañarse –en todo caso– esta declaración de consentimiento informado con la firma de los padres (de ambos); en caso de firmar uno solo, indicará expresamente (a mano) que el otro también ha sido informado y consiente en la participación del menor. Evidentemente, en el caso de familias monoparentales solo se requerirá una firma.

ANEXO V

HOJA DE INFORMACIÓN Y DECLARACIÓN DE ASENTIMIENTO INFORMADO²

(Participantes: menores de edad, menores con bajo desempeño funcional a nivel intelectual, personas en situación de discapacidad o personas con capacidad de obrar modificada judicialmente)

¡Hola!

Permíteme presentarme; mi nombre es **Antonio Luis Quiñonero Martínez**.

Soy **estudiante de doctorado** de la Universidad de Murcia.

En estos momentos estoy haciendo un estudio con la finalidad de **analizar el desarrollo de valores a través de la hibridación de nuevos modelos de enseñanza de la Educación Física así como valorar cuál es la satisfacción y motivación de los alumnos en relación al área de Educación Física**.

Para mí es muy importante **contar con tu participación**.

Por eso, me gustaría **que participes en este estudio**.

Si tienes cualquier duda, por favor **avisa a tu profesor** para que podamos resolverla.

Si en cualquier momento te cansas o te aburres, podrás parar –para descansar– o también abandonar (nadie va a enfadarse por ello).

Dentro de unas semanas volveremos a contactar contigo para poder enseñarte los resultados que hayamos encontrado.

¿Te gustaría participar en este estudio?

Sí

No

Fdo. D./Dña. _____

(Firma del investigador/estudiante responsable que devuelve firmada la hoja de consentimiento informado)

Anexo III. Diseño de la propuesta de intervención basada en la hibridación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Modelo de Educación Deportiva

Unidad Formativa: Aprendiendo valores desde “las palas”				
SESIÓN 1: <i>Los modelos de enseñanza.</i>		Fecha: 10/01/22	Duración: 55 minutos	
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje	Bloque de contenidos	Competencia básica	Descripción: A lo largo de esta primera sesión se explicará a los participantes varios conceptos teóricos entre los que destacan las nociones básicas sobre los valores que se pretenden desarrollar durante la U.F., y el funcionamiento de las sesiones. En la parte más práctica se llevará a cabo una familiarización con el material. Al iniciar esta sesión los participantes contestarán a los cuestionarios iniciales (pretest).
3. Controlar las dificultades y los riesgos durante su participación en actividades físico-deportivas	1. Identifica las características de las actividades físico-deportivas propuestas que pueden suponer un elemento de riesgo para sí mismo o para los demás	4. Elementos comunes y transversales	Competencias sociales y cívicas	
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 1. Respeto				
Primera parte (30 minutos)				
1. Recogida en el aula y aplicación del pretest 2. Asamblea inicial 2.1 Presentación de la rutina de las sesiones 2.2 Presentación del Modelo de Hellison y Sport Education 2.3 Presentación del deporte: palas 2.4 Organización por equipos 3. Traslado a la pista polideportiva				Observaciones En esta primera sesión, la primera parte durará más que en el resto por la cantidad de conceptos introductorios que debemos presentar al alumnado.

Segunda parte (10 minutos)

1. Presentación de los roles: con ayuda del proyector, se explicarán los roles que desempeñarán a lo largo de las sesiones:

Tipos de roles:

- **Rol de jugador:** todos desempeñarán esta función cuando estén entrenando o jugando un partido. Sus funciones son:
 - Respetar
 - Esforzarse para aprender habilidades técnicas y tácticas
 - Ser autónomo en el aprendizaje
 - Contribuir al juego en equipo

- **Roles de equipo:** cada miembro deberá contar con uno de estos roles que se mantendrá a lo largo de toda la sesión. Estos son:
 - Entrenador: cumple con las funciones organizativas del equipo:
 - Organiza los ejercicios de entrenamiento: explica, establece las rotaciones, etc.
 - Propone estrategias tácticas
 - Corrige aspectos técnicos

 - Capitán: se encarga de apoyar al entrenador:
 - Encargado de material
 - Pregunta al profesor las dudas que surjan en el equipo.
 - Se comunica con el resto de capitanes para aspectos relativos a la competición: quién saca, elección de campo, etc.

 - Preparador físico: desempeña labores referidas a la salud de los deportistas:
 - Prepara y dirige el calentamiento de su equipo.
 - Avisa al docente en caso de posible lesión.

Observaciones: se pretende que los discentes sean capaces de aceptar la organización de grupos de forma adecuada.

Además, se explicará cada rol para que quede claro, aunque estas funciones estarán colgadas en el aula de referencia.

El rol de entrenador ayudante se quedará como "comodín" en caso de que algún estudiante no acuda a clase, siendo este el rol que no se desempeñe si falta un componente de grupo.

Si la aplicación de cuestionarios y explicaciones iniciales superan el tiempo estimado, no será necesario bajar al pabellón, explicando los roles en el aula de referencia y

<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avisa al equipo directivo en caso de lesión grave. • <u>Periodista</u>: publica lo acontecido en cada sesión. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escribe un titular y una crónica de no más de 300 caracteres y la pega en el mural de noticias habilitado en el aula. ○ Roles de organización: estos roles se adjudicarán al inicio de la sesión para aquellos momentos en los que haya interacción entre equipos (competiciones, parte final de cada sesión, etc.). Entre estos roles se encuentran: • <u>Árbitro</u>: tiene la tarea de regular “in situ” las acciones del juego cuando se enfrentan sus compañeros (siendo “jugador” al mismo tiempo) o cuando se enfrentan los otros dos equipos. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pita las infracciones y regula las acciones del juego. ▪ Comunica al comité de competición aquellas situaciones que no hayan podido ser reguladas con éxito. • <u>Árbitro auxiliar</u>: capaz de decidir ante la duda del árbitro. <ul style="list-style-type: none"> ▪ En caso de duda, debe convocar el “banquillo de diálogo”. Se exponen los hechos por parte de los implicados. Si no existe acuerdo, se juega a piedra, papel o tijera para resolver el conflicto. • <u>Anotador</u>: se encarga de anotar tanteos en el acta del partido. <p>2. Para finalizar la sesión, propondremos una serie de actividades orientadas a la familiarización con las palas y las plumas, así como con los integrantes de cada grupo. Las actividades que se proponen son las siguientes:</p> <p>→ <u>Individualmente</u>: dar el máximo número de golpes lanzando la pluma verticalmente.</p>	<p>renunciando a desarrollar la segunda tarea propuesta.</p>
--	--

<p>→ <u>Por parejas</u>: dar el máximo número de golpes alternando con un compañero.</p> <p>→ <u>En grupo</u>: dar el mayor número de golpes entre todos los miembros del grupo.</p>	
Tercera parte (5 minutos)	
1. Asamblea y reflexión final sobre la sesión.	
Cuarta parte (10 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test 2. Recogida de material 3. Aseo 4. Vuelta al aula de referencia 	

Unidad Formativa: Aprendiendo valores desde “las palas”				
SESIÓN 2: <i>Introducción a las palas I</i>	Fecha: 12/01/22	Duración: 55 minutos		Descripción: Esta sesión se utilizará para remarcar el nivel I del MRPS: el respeto. Además, se trabajará el golpeo de derechas en las palas. Será importante insistir en el correcto cumplimiento de los roles.
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje:	Bloque de contenidos	Competencias básicas	
1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando fundamentos técnicos	1. Aplica los fundamentos técnicos adecuados	2. Juegos y actividades deportivas	Competencias sociales y cívicas Aprender a aprender	
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 1. Respeto				
Primera parte (10 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula, revisión de asistencia y bolsa de aseo 2. Explicación sobre el respeto 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión 4. Traslado a la pista 				
Segunda parte (30 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Calentamiento (7’): Los capitanes y entrenadores ayudantes repartirán una pala y una pluma a cada compañero de su equipo. Los preparadores físicos explicarán al resto que con su mano dominante se desplazarán sobre la pista golpeando verticalmente la pluma tantas veces consecutivas como sea posible. Cada vez que se caiga al suelo, la dejará y buscará una nueva pluma de otro compañero. A continuación, el preparador físico dirigirá una selección de ejercicios de movilidad (con ayuda del docente). 2. ¿Me la pasas? (8’): el entrenador, colocará a sus compañeros en el espacio asignado a su equipo, por parejas enfrentadas, con una pala cada uno y con una pluma por pareja. Golpeando ÚNICAMENTE con la mano dominante “de derechas”, deberán pasarse la pluma tantas veces seguidas como sea posible. A la señal del entrenador (o el entrenador ayudante) se cambiarán las parejas rotando los jugadores que tengan la pluma hacia su derecha. 				Material Una pala por jugador Una pluma por jugador 24 conos Observaciones: Será importante que el docente incida en los roles de cada discente y ayudar a

<ol style="list-style-type: none"> 3. <u>Contacta y gana (8´)</u>: en la misma disposición, el capitán, colocará un cono boca arriba frente a cada pareja. Por turnos, cada miembro de la pareja deberá golpear la pluma “de derechas” para intentar darle al cono (1 punto) o meterlo dentro (2 puntos). A la señal del entrenador (o el entrenador ayudante) se cambiarán las parejas rotando los jugadores que tengan la pluma hacia su derecha. 4. <u>En mi cuadro NO (7´)</u>: el capitán y el entrenador ayudante, formarán con conos, 6 cuadros consecutivos de aproximadamente 1.5 metros de lado. Dentro de cada cuadro se colocará un participante. El capitán cogerá una pluma. El objetivo de cada uno será golpear la pluma “de derechas” (no se podrá “rematar”) para conseguir que caiga en el cuadro de un compañero. Si cae dentro de un cuadro sumará un punto. Gana el jugador que más puntos consiga. Los árbitros determinarán si el punto es válido o no en caso de duda. 	<p>aquellos que se encuentren con dificultades.</p>
Tercera parte (10 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Problema motor (4´)</u>: se propondrá que los grupos consigan pasarse una pluma entre todos los miembros de la clase sin que se caiga al suelo en menos de 3 minutos. 2. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR. 3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día. 	
Cuarta parte (5 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test 2. Recogida de material (capitanes y entrenadores ayudantes) 3. Aseo 4. Vuela al aula de referencia 	

Unidad Formativa: Aprendiendo valores desde las palas				
SESIÓN 3: <i>Introducción a las palas II</i>	Fecha: 17/01/22	Duración: 55 minutos	Descripción: Esta sesión se utilizará para remarcar el nivel I del MRPS: el respeto.	
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje	Bloque de contenidos	Competencias básicas	Además, se trabajará el golpeo de revés en las palas. Para ello los mismos ejercicios que en la sesión anterior para promover la familiarización y favorecer el dinamismo de la sesión. Será importante insistir en el correcto cumplimiento de los roles.
1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando fundamentos técnicos	1. Aplica los fundamentos técnicos adecuados	2. Juegos y actividades deportivas	Competencias sociales y cívicas Aprender a aprender	
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 1. Respeto				
Primera parte (10 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula y traslado a la pista polideportiva 2. Explicación sobre el respeto 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión 4. Asignación de roles 				
Segunda parte (30 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Calentamiento (7')</u>: Los capitanes y entrenadores ayudantes repartirán una pala y una pluma a cada compañero de su equipo. Los preparadores físicos, explicarán a los participantes que con su mano dominante se desplazarán sobre la pista golpeando verticalmente la pluma tantas veces consecutivas como sea posible. En esta ocasión, deberán golpear girando la pala para golpear con el revés. Cada vez que se caiga al suelo, la dejará y buscará una nueva pluma de otro compañero. A continuación, el preparador físico dirigirá una selección de ejercicios de movilidad (con ayuda del docente). 2. <u>¿Me la pasas? (8')</u>: el entrenador, colocará a sus compañeros en el espacio asignado a su equipo, 				<p><u>Material</u></p> <p>Una pala por jugador</p> <p>Una pluma por jugador</p> <p>24 conos</p> <p><u>Observaciones</u></p>

<p>por parejas enfrentadas, con una pala a cada uno y con una pluma por pareja. Golpeando ÚNICAMENTE con la mano dominante “de revés”, deberán pasarse la pluma tantas veces seguidas como sea posible. A la señal del entrenador (o el entrenador ayudante) se cambiarán las parejas rotando los jugadores que tengan la pluma hacia su derecha.</p> <p>3. <u>Contacta y gana (8´)</u>: en la misma disposición, el capitán, colocará un cono boca arriba frente a cada pareja. Por turnos, cada miembro de la pareja deberá golpear la pluma “de revés” para intentar darle al cono (1 punto) o meterlo dentro (2 puntos). A la señal del entrenador (o el entrenador ayudante) se cambiarán las parejas rotando los jugadores que tengan la pluma hacia su derecha.</p> <p>4. <u>En mi cuadro NO (7´)</u>: el capitán y el entrenador ayudante, formarán con conos, 6 cuadros consecutivos de aproximadamente 1.5 metros de lado. Dentro de cada cuadro se colocará un jugador. El capitán cogerá una pluma. El objetivo de cada uno será golpear la pluma “de revés” (no se podrá “rematar”) para conseguir que caiga en el cuadro de un compañero. Si cae dentro de un cuadro sumará un punto. Gana el jugador que más puntos consiga. Los árbitros determinarán si el punto es válido o no en caso de duda.</p>	<p>En la explicación de los juegos, se enfatizará en aquellas conductas no deseadas expuestas en la asamblea final de la sesión anterior.</p>
Tercera parte (10 minutos)	
<p>1. <u>Problema motor</u>: en caso de que el reto no se cumpliera el día anterior, daremos una nueva oportunidad para que lo consigan. Si en su defecto, resolvieron el problema planteado añadiremos una nueva regla: todos los jugadores deben estar en movimiento durante la realización de la actividad y/o reduciremos el tiempo para que se superen a sí mismos. Además, los participantes tendrán un minuto para plantear una estrategia a seguir.</p> <p>2. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR.</p> <p>3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día.</p>	
Cuarta parte (5 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test 2. Recogida de material 3. Aseo 4. Vuelta al aula de referencia 	

Unidad Formativa: Aprendiendo valores desde las palas				
SESIÓN 4: <i>Jugando a las palas</i>		Fecha: 19/01/22		Duración: 55 minutos
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje:	Bloque de contenidos	Competencias básicas:	Descripción: esta sesión servirá de introducción a la competición, por lo que será fundamental enfatizar sobre lo aprendido en relación al respeto.
1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando fundamentos técnicos	2. Describe la forma de realizar los movimientos implicados en el modelo técnico	2. Juegos y actividades deportivas	Aprender a aprender Competencia lingüística	
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 1. Respeto				
Primera parte (10 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula y traslado a la pista polideportiva 2. Explicación sobre el respeto 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión 4. Asignación de roles 				
Segunda parte (30 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Calentamiento (6')</u>: Los capitanes y entrenadores ayudantes repartirán una pala y una pluma a cada jugador. A continuación, los preparadores físicos explicarán a sus compañeros una variante del "pilla-pilla": todos portarán una pala con una pluma sobre ella. Los capitanes de cada equipo pillan, llevando una pala en la mano, pero sin pluma. Pillan con la mano que tienen liberada. Cuando un jugador es pillado, se saldrá del espacio delimitado y dará tres golpes consecutivos para volver a la pista. <u>Variante:</u> Al cabo de 3 minutos, se intercambiará la pluma por pelotas de tenis. 2. <u>Entrenamos (12')</u>: los capitanes y entrenadores ayudantes colocarán una cinta que atraviese longitudinalmente el espacio. Los entrenadores colocarán a sus compañeros en el espacio 				<p>Material:</p> <p>Una pala por participante</p> <p>Una pluma por participante</p> <p>Una pelota de tenis por participante</p> <p>Un elástico (red)</p> <p>24 conos</p> <p>Observaciones:</p>

<p>asignado de la manera que crean conveniente. Junto a los entrenadores ayudantes, explicarán y corregirán a sus compañeros los golpes de derechas y revés trabajados previamente. Cuando lo consideren oportuno, los entrenadores cambiarán la pluma por la pelota de tenis a aquellos jugadores que así lo deseen.</p> <p>3. <u>Jugamos (12')</u>: siguiendo las directrices marcadas por lo entrenadores, por parejas, los jugadores del mismo equipo jugarán pequeños partidos en espacios de 4x4 (con la red en medio) marcados por conos. Los árbitros no podrán enfrentarse entre sí, de tal forma, que siempre uno de los dos pueda arbitrar. De igual modo, los entrenadores supervisarán a sus compañeros enfatizando en los gestos técnicos.</p>	<p>El docente supervisará las explicaciones y correcciones que los entrenadores dan para asegurar el correcto funcionamiento de la sesión.</p>
Tercera parte (10 minutos)	
<p>1. <u>Problema motor</u>: los estudiantes se colocarán por parejas enfrentados dejando el elástico entre ellos. En menos de dos minutos, deben conseguir pasarse entre todos la pelota (por encima del elástico) pudiendo dar un bote. Si una de estas dos condiciones no se da, deberán empezar de nuevo.</p> <p>2. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR.</p> <p>3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día.</p>	
Cuarta parte (5 minutos)	
<p>1. Thumb test</p> <p>2. Recogida de material</p> <p>3. Aseo</p> <p>4. Vuelta al aula de referencia</p>	

Unidad Formativa: Aprendiendo valores desde las palas				
SESIÓN 5: <i>Jugando a las palas</i>	Fecha: 24/01/22	Duración: 55 minutos		Descripción: En esta sesión, pasaremos al nivel 2, introduciendo para ello el factor de la competición entre equipos. En este sentido, será necesario recordar lo aprendido en el nivel anterior para extrapolarlo a este nuevo nivel. Se evolucionará de un pequeño “entrenamiento” a partidos reducidos entre parejas de diferentes equipos.
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje	Bloque de contenidos	Competencias básicas:	
1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando fundamentos técnicos	2. Describe la forma de realizar los movimientos implicados en el modelo técnico	2. Juegos y actividades deportivas	Aprender a aprender Competencia lingüística	
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 2. Participación y esfuerzo				
Primera parte (15 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula y traslado a la pista polideportiva. 2. Explicación sobre la participación y el esfuerzo. 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión. 4. Asignación de roles. 5. Elección de nombre del equipo, elaboración de un escudo y un grito de equipo para antes de los partidos 6. Elaboración de reglas de juego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nº de botes permitidos ✓ Valor de los puntos en función del tipo de golpeo ✓ Penalizaciones posibles ✓ Otros 				Observaciones: Esta parte tendrá una mayor duración para la preparación de la competición final de la UF. Los escudos elaborados se utilizarán en el cuadro de competición.
Segunda parte (25 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Calentamiento (3')</u>: los preparadores físicos dirigirán el calentamiento de sus equipos. Para ello, se moverán por el espacio asignado a su equipo como crean conveniente (golpeando la pluma, botando la pelota de tenis, saltando, corriendo, etc.) para que sus compañeros los imiten. 				Material: Una pala por participante Una pluma por participante

<ol style="list-style-type: none"> 2. <u>Entrenamiento (10')</u>: los entrenadores, dirigirán una sesión de recursos técnicos, corrigiendo a sus compañeros en el golpeo de derechas y de revés. 3. <u>Competición (12')</u>: los directores deportivos, harán un sorteo (elaborado por el docente) para ver qué parejas se enfrentan entre sí. Los entrenadores, decidirán las parejas de sus equipos. Se jugarán 3 partidos de 3 minutos cada uno, ganando el equipo que más puntos haya conseguido en la totalidad de sus partidos. Cualquier falta de respeto, será sancionada con un punto negativo al tanteo por parte de los árbitros. Antes de cada partido los equipos podrán juntarse para hacer su grito. 	<p>Una pelota de tenis por participante</p> <p>Un elástico (red)</p> <p>24 conos</p> <p><u>Observaciones:</u> Los árbitros deberán decidir la validez de los puntos. Por su parte, los directores deportivos deberán favorecer el cumplimiento de las normas (fair play) por parte de su equipo.</p>
Tercera parte (10 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Problema motor</u>: se repetirá el problema motor en caso de no haberse conseguido. En su defecto, se propondrá una variante de tal forma que los participantes deban pasarse la pelota sin que bote en el suelo. 2. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR. 3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día. 	
Cuarta parte (5 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test 2. Recogida de material 3. Aseo 4. Vuelta al aula de referencia 	

Unidad Formativa: Aprendiendo valores desde las palas				
SESIÓN 6: Let's play	Fecha: 26/01/22	Duración: 55 minutos		<p>Descripción: esta sesión se utilizará para la competición entre equipos. Se trata de simular la gran competición del final de la "season".</p> <p>Se enfatizará sobre los dos niveles trabajados en esta UF.</p>
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje	Bloque de contenidos	Competencia básica	
1. Reconoce las posibilidades de la actividad física como forma de inclusión social	1. Muestra tolerancia tanto en el papel de participante como de espectador	4. Elementos comunes y transversales	Competencias sociales y cívicas	
Modelo del MRPS trabajado: Nivel 2. Participación y esfuerzo				
Primera parte (15 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula, revisión de asistencia y bolsa de aseo 2. Explicación sobre la participación y el esfuerzo 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión 4. Repaso de las reglas propuestas 5. Presentación del cuadro de competición 6. Traslado a la pista 				
Segunda parte (25 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Calentamiento (3')</u>: los preparadores físicos dirigirán el calentamiento de sus equipos. Para ello, se moverán por el espacio asignando a su equipo como crean conveniente (golpeando la pluma, botando la pelota de tenis, saltando, corriendo, etc.) para que sus compañeros los imiten. 2. <u>Preparación de la competición</u>: los entrenadores ayudantes y los capitanes prepararán los campos de juego, colocando el elástico y los campos de 5x6 metros aproximadamente. Los directores deportivos, se encargarán de realizar los sorteos de saque y campo, además de ubicar a sus equipos en los campos asignados. Los entrenadores harán las parejas para sus equipos. 3. <u>Inicio de la competición</u>: los árbitros del equipo que no está jugando se encargará de pitar los dos partidos que habrá en juego. Los entrenadores que no estén participando podrán corregir a sus 				<p>Material:</p> <p>2 pelotas de tenis</p> <p>8 palas</p> <p>1 elástico</p> <p>Papel y lápiz</p> <p>Observaciones</p> <p>Se enfatizará sobre la correcta ejecución de los dos golpes trabajados en la</p>

<p>compañeros. Los directores deportivos se asegurarán de que no aparece ninguna conducta inapropiada. Los periodistas podrán comentar los partidos o tomar notas para su artículo. Los miembros del comité de competición que no estén en juego se encargarán de llevar el tanteo de cada partido. A su vez, todos los jugadores que no se encuentren en partido actuarán como espectadores.</p> <p>4. Se jugarán partidos de 4 minutos, respetándose el orden de juego propuesto por el docente. Gana el equipo que más puntos haya conseguido en la totalidad de encuentros (teniendo en cuenta las posibles sanciones que hayan podido tener).</p>	<p>unidad formativa.</p> <p>Será importante procurar que todos ejerzan como espectadores respetuosos a la vez que cumplen con sus tareas asignadas a cada rol.</p>
Tercera parte (10 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR. 2. Valoración de la Unidad formativa 3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día. 	
Cuarta parte (15 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test 2. Recogida de material (capitanes y entrenadores ayudantes) 3. Aseo 4. Vuela al aula de referencia 	

Unidad Formativa: Aprendiendo valores desde el colpbol				
SESIÓN 7: <i>Introducción al colpbol I</i>		Fecha: 31/01/22	Duración: 55 minutos	<u>Descripción:</u> en esta sesión, presentaremos el juego del colpbol y se realizará un trabajo sencillo de familiarización con el material.
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje	Bloque de contenido	Competencia básica	
1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando fundamentos técnicos	1. Aplica los fundamentos técnicos adecuados	2. Juegos y actividades deportivas	Competencias sociales y cívicas Aprender a aprender	
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 2. Participación y esfuerzo				
Primera parte (15 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula, revisión de asistencia y bolsa de aseo 2. Explicación sobre la participación y el esfuerzo 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión y presentación del colpbol 			<u>Observaciones</u>	
			Esta parte tendrá una mayor duración debido a la presentación del nuevo deporte	
Segunda parte (25 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Familiarizándonos con el móvil (8')</u>: individualmente, los entrenadores darán instrucciones de como golpear el balón: con la palma, con el dorso, con bote, etc. A su señal, los jugadores con balón le pasarán el balón a uno sin balón. Variante: el jugador sin balón trata de robar el balón al jugador con balón dentro del espacio delimitado para cada equipo. 			<u>Material:</u>	
			9 balones 12 conos	
<ol style="list-style-type: none"> 2. <u>1, x, 2 (6')</u>: los capitanes cogerán un balón para sus equipos. Los preparadores físicos, siguiendo las instrucciones del docente, organizarán a sus compañeros de forma circular para jugar a "1x2", de tal forma que el jugador que le toque rematar, trate de golpear un cono situado en el medio del círculo. Cada 			<u>Observaciones:</u>	
			En el segundo juego, el docente estará pendiente de que todos los entrenadores ordenan cambiar	

<p>vez que el cono no sea derribado, todos correrán hasta el centro de la pista para volver a su posición de juego.</p> <p>3. <u>Tira, contacta y gana (8')</u>: los entrenadores colocarán a sus compañeros de dos en dos, con un balón por pareja. En medio, habrá un cono el cual debe ser derribado por uno de ellos. Antes de derribarlo, han debido dar tres pases entre ellos, golpeando únicamente con la mano dominante. Gana el jugador que llegue a 3 puntos. Cuando alguien gane, el entrenador organiza cambios de pareja.</p> <p>Variante: cuando el entrenador lo considere oportuno, cambiará el juego para que se juegue con la mano no dominante.</p> <p>4. <u>A la pared (8')</u>: los entrenadores colocarán a sus compañeros en fila india. El primero se sitúa con un balón frente a una pared a una distancia de dos metros. Golpeará el balón facilitando que el compañero siguiente pueda volver a golpear el balón contra la pared.</p> <p>Variante: cuando el entrenador lo considere oportuno, cambiará el juego para que se juegue con la mano no dominante.</p>	<p>de mano en el juego.</p>
Tercera parte (10 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Problema motor</u>: todos los jugadores de la clase se colocarán dentro de un aro. En menos de 2 minutos, deberán ser capaces de pasarse el balón, recepcionando dentro del aro. 2. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR. 3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día. 	<p>Será necesario que todos cojan un aro antes de iniciar el reto.</p>
Cuarta parte (5 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test. 2. Recogida de material 3. Aseo 4. Vuelta al aula de referencia 	

Unidad Formativa: Aprendiendo valores desde el colpbol				
SESIÓN 8: <i>Introducción al colpbol II</i>	Fecha: 02/02/22	Duración: 55 minutos		<u>Descripción:</u> esta segunda clase, se utilizará para introducir el golpeo con todas las partes del cuerpo posibles de cintura para arriba. Además, será la última sesión del segundo nivel del MRPS.
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje	Bloque de contenidos	Competencias básicas	
1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando fundamentos técnicos	1. Aplica los fundamentos técnicos adecuados	2. Juegos y actividades deportivas	Competencias sociales y cívicas Aprender a aprender	
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 2. Participación y esfuerzo				
Primera parte (10 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula, revisión de asistencia y bolsa de aseo 2. Explicación sobre la participación y el esfuerzo 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión e introducción de las reglas del colpbol 				
Segunda parte (30 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>1, x, 2 (6´)</u>: los capitanes cogerán un balón para sus equipos. Los preparadores físicos, siguiendo las instrucciones del docente, organizarán a sus compañeros de forma circular para jugar a "1x2", de tal forma que el jugador que le toque rematar, trate de golpear un cono situado en el medio del círculo. Cada vez que el cono no sea derribado, todos correrán hasta el centro de la pista para volver a su posición de juego. Variante: el entrenador dirá con qué parte del cuerpo se debe golpear el móvil. 2. <u>A la pared (8´)</u>: los entrenadores colocarán a sus compañeros en fila india. El primero se sitúa con un balón frente a una pared a una distancia de dos metros. Golpeará el balón facilitando que el compañero siguiente pueda volver a golpear el balón contra la pared. 				<u>Materiales:</u> 9 balones 12 conos <u>Observaciones:</u>

<p>Variante: cuando el entrenador lo considere oportuno, cambiará el juego para que se juegue con una parte del cuerpo determinada.</p> <p>3. <u>Contra la pared (8')</u>: de forma similar al juego anterior, los entrenadores dividirán a su equipo en parejas, de tal forma que uno compita contra el otro. El objetivo será golpear el balón a una distancia de dos metros contra la pared tratando que el rival no sea capaz de lanzarlo de nuevo contra la misma sin que el balón bote antes de llegar.</p> <p>Variante: la propia pareja decidirá con qué parte del cuerpo se golpeará la pelota.</p> <p>4. <u>2x2x2 (8')</u>: esas mismas parejas (u otras si el entrenador lo considera oportuno) competirán en situaciones de dos contra dos. Una pareja empezará atacando tratando de meter gol en una portería de unos 4 metros delimitada con conos, otra pareja tratará de defender para robar el balón mientras que la otra pareja se colocará entre los conos para detener los lanzamientos. Los entrenadores decidirán cuando se cambian los roles. Los árbitros se encargarán de pitar cualquier infracción mientras que los directores deportivos tratarán de evitar conflictos propios del juego favoreciendo la creación de un buen clima de entrenamiento.</p>	
Tercera parte (10 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Problema motor</u>: todos los jugadores de la clase se colocarán en el centro del campo. A la señal del docente, dispondrán de dos golpes para meter el balón en una de las porterías de la pista. 2. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR. 3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día. 	<p>En el problema motor, los jugadores sin balón se colocarán fuera de la pista para recoger el balón de algún compañero</p>
Cuarta parte (5 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test 2. Recogida de material 3. Aseo 4. Vuelta al aula de referencia 	

Unidad Didáctica: Aprendiendo valores desde el colpol				
SESIÓN 9: Día de entreno	Fecha: 7/02/22	Duración: 55 minutos		Descripción: se trata de la primera sesión asociada al nivel III del MRPS. Se procurará dejar la mayor autonomía posible a los participantes en el desarrollo y diseño de los juegos planteados.
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje	Bloque de contenido	Competencias básicas:	
1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando fundamentos técnicos	3. Mejora su nivel en la ejecución y aplicación de las acciones técnicas individuales respecto a su nivel de partida	2. Juegos y actividades deportivas	Aprender a aprender Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 3. Autonomía personal				
Primera parte (10 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula, revisión de asistencia y bolsa de aseo 2. Explicación sobre la autonomía personal 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión 				
Segunda parte (30 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Calentamiento (8´): Los preparadores físicos elegirán uno de los juegos desarrollados a lo largo de la unidad para desarrollar el calentamiento. Mandarán a los capitanes y entrenadores ayudantes a por el material y organizarán el equipo de la manera más adecuada. 2. Vaciar la casa (15´): los entrenadores decidirán a suertes, qué equipos empiezan jugando y en qué campo. En cada campo habrá 5 balones, de tal forma que el objetivo de cada equipo es lanzar esos balones al campo rival. Gana el equipo que menos balones tiene cuando finalice el tiempo de juego (3 minutos). Los entrenadores, con ayuda de los directores deportivos, decidirán los cambios de reglas de juego que consideren oportunas: dimensiones del campo, número de golpes por jugador, sistema de puntos, etc. El equipo que no participa, se ocupará de recoger los balones que queden sobre el suelo sin botar para volver a lanzarlos al campo permitiendo que nadie coja el balón con las dos manos. 			Materiales: 10 balones 12 conos Observaciones: Las únicas reglas que no se pueden cambiar son aquellas que pongan en peligro la seguridad del juego como lanzar el balón con los miembros inferiores del cuerpo o lanzar el	

<p>3. <u>2x2x2 (10')</u>: igual que el día anterior, los jugadores jugarán partidos entre los miembros del grupo, pudiendo variar las reglas de juego: número de porteros, distancia entre los conos, distancia de tiro, etc.</p>	<p>balón con las dos manos.</p>
Tercera parte (10 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Problema motor</u>: todos los jugadores de la clase se colocarán en el centro del campo. A la señal del docente, dispondrán de dos golpes para meter el balón en una de las porterías de la pista. 2. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR. 3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día. 	
Cuarta parte (15 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test 2. Recogida de material 3. Aseo 4. Vuelta al aula de referencia 	

Unidad Didáctica: Aprendiendo valores desde el colpol				
SESIÓN 10: Partidos amistosos	Fecha: 09/02/22	Duración: 55 minutos	Descripción: siguiendo la dinámica de la sesión anterior, se otorgará una mayor autonomía en aquellas situaciones conocidas para los participantes. Además, se iniciará la cooperación-oposición entre equipos.	
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje	Bloque de contenidos	Competencias básicas:	
1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando fundamentos técnicos	1. Mejora su nivel en la ejecución y aplicación de las acciones técnicas individuales respecto a su nivel de partida	2. Juegos y actividades deportivas	Aprender a aprender Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 3. Autonomía personal				
Primera parte (10 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula, revisión de asistencia y bolsa de aseo 2. Explicación sobre la autonomía personal 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión 				
Segunda parte (30 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Calentamiento (8')</u>: los preparadores físicos elegirán uno de los juegos desarrollados a lo largo de la unidad para desarrollar el calentamiento. Mandarán a los capitanes y entrenadores ayudantes a por el material y organizarán el equipo de la manera más adecuada. 2. <u>Entrenamiento (10')</u>: los entrenadores, de acuerdo con sus compañeros, organizará partidos de entrenamiento entre los miembros del equipo, teniendo en cuenta aspectos como el tamaño de la portería (conos), los equipos e incluso las estrategias a desarrollar. 3. <u>Partidos amistosos (12')</u>: los equipos a través de sus directores deportivos propondrán cómo jugar los partidos en base a: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tamaño de la portería ✓ Límites del campo ✓ Valor de los puntos según la distancia de tiro 			<p>Materiales: Balones (a demanda de los preparadores físicos) Conos</p> <p>Observaciones: el docente debe controlar el tiempo de</p>	

<p>✓ Número máximo de porteros permitidos</p> <p>A continuación, tras un sorteo realizado entre los capitanes, los equipos se enfrentarán entre ellos con las normas acordadas. Mientras dos equipos se enfrentan, el otro puede elegir si ser espectador o seguir entrenando hasta que sea su turno.</p>	<p>decisión que se toman los equipos para garantizar que el tiempo de compromiso motor sea óptimo.</p>
Tercera parte (10 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Problema motor</u>: todos los jugadores de la clase se colocarán en el centro del campo. A la señal del docente, dispondrán de dos golpes para meter el balón en una de las porterías de la pista. 2. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR. 3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día. 	
Cuarta parte (5 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test 2. Recogida de material 3. Aseo 4. Vuelta al aula de referencia 	

Unidad Didáctica: Aprendiendo valores desde el colpol				
SESIÓN 11: <i>Día de competición</i>	Fecha: 14/02/22	Duración: 55 minutos	Descripción: esta última sesión se destinará a la competición entre equipos.	
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje:	Bloque de contenidos		Competencias básicas:
1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando fundamentos técnicos	3. Respeta a los demás dentro de la labor de equipo	4. Elementos comunes y transversales		Competencia social y cívica
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 3. Autonomía personal				
Primera parte (15 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula y traslado a la pista polideportiva. 2. Explicación sobre la autonomía personal 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión. 4. Asignación de roles. 5. Elaboración de una puesta en escena del equipo 6. Elaboración de reglas de juego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tamaño de la portería ✓ Valor de los puntos en función de la distancia ✓ Nº máximo de porteros ✓ Penalizaciones posibles ✓ Otros 				
Segunda parte (25 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Calentamiento (3')</u>: los preparadores físicos dirigirán el calentamiento de sus equipos. Para ello, se moverán por el espacio asignando a su equipo como crean conveniente. 2. <u>Preparación de la competición</u>: los entrenadores ayudantes y los capitanes prepararán los campos de juego según lo establecido. Los directores deportivos, se encargarán de realizar los sorteos de saque y campo, además de ubicar a sus equipos en los campos asignados. Los entrenadores darán las últimas charlas a sus equipos. 3. Presentación de los equipos 4. <u>Inicio de la competición</u>: los equipos se irán enfrentando entre sí según se haya decidido previamente. Los 			Material: Balones Conos Papel y lápiz	

<p>miembros del equipo que no juega tendrán las siguientes funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Árbitros: juzgarán las acciones del juego deteniendo el juego cuando sea necesario. ◆ Periodista: podrá comentar el partido ◆ Capitán: controlará el tanteo del partido ◆ Entrenador, director deportivo, VAR y comité de competición: animarán a los jugadores de los dos equipos. 	
Tercera parte (10 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR. 2. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día. 	
Cuarta parte (15 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test 2. Recogida de material (capitanes y entrenadores ayudantes) 3. Aseo 4. Vuela al aula de referencia 	

Unidad Didáctica: Aprendiendo valores desde el Ultimate				
SESIÓN 12: <i>Introducción al Ultimate I</i>	Fecha: 16/02/22	Duración: 55 minutos	<u>Descripción:</u> el inicio de esta UF se enfocará a la presentación del nuevo deporte, así como del lanzamiento "backhand".	
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje	Bloque de contenidos	Competencias básicas	
1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando fundamentos técnicos	1. Aplica los fundamentos técnicos adecuados	2. Juegos y actividades deportivas	Competencias sociales y cívicas Aprender a aprender	
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 3. Autonomía personal				
Primera parte (15 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula, revisión de asistencia y bolsa de aseo 2. Explicación sobre la autonomía personal 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión y presentación del Ultimate 				
Segunda parte (25 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Familiarización con el móvil (7')</u>: los capitanes y entrenadores ayudantes recogerán un frisbee por compañero. A continuación, por todo el espacio, los participantes se desplazarán lanzando el móvil verticalmente para volver a cogerlo (el docente realiza el movimiento y ellos lo imitan). Variante: los jugadores se desplazan y a la señal, se lo intercambian con algún compañero. Variante: los jugadores se desplazan y a la señal, se dirigen a una portería para lanzarlo desde fuera del área. 2. <u>Explicación del gesto técnico (8')</u>: los entrenadores y entrenadores ayudantes, colocarán a sus jugadores en dos subgrupos. Siguiendo las pautas explicadas por el docente, explicarán y corregirán el lanzamiento "backhand" de sus compañeros. 3. <u>Los diez pases (10')</u>: los entrenadores organizan a sus equipos en dos subgrupos. Cada subgrupo tratará de dar diez pases 			<p><u>Material:</u></p> <p>Un disco por participante</p> <p><u>Observaciones:</u>El docente guiará la enseñanza de los entrenadores a sus compañeros a través de unas fichas explicativas.</p>	

<p>“backhand”, colocándose a la distancia que ellos consideren. Cada vez que lo consigan, esa distancia podrá aumentar. Variante: los entrenadores podrán cambiar los grupos en el momento que lo consideren oportuno.</p>	
Tercera parte (10 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Petanca</u>: cada equipo se colocará en una esquina del campo. A la señal, por turnos, lanzarán sus discos para intentar dejarlo lo más cerca posible del interior del círculo central. Gana el equipo que más discos consiga introducir. 2. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR. 3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día. 	
Cuarta parte (5 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test 2. Recogida de material 3. Aseo 4. Vuelta al aula de referencia 	

Unidad Didáctica: Aprendiendo valores desde el Ultimate				
SESIÓN 13: <i>Introducción al Ultimate</i>	Fecha: 21/02/22	Duración: 55 minutos		<p><u>Descripción:</u> esta sesión se utilizará para la presentación del último nivel a trabajar del MRPS.</p> <p>También se utilizará para presentar el nuevo lanzamiento: “forehand” o “flick” y la recepción en pinza.</p>
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación:	Estándar de aprendizaje:	Bloque de contenidos	Competencias básicas	
1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando fundamentos técnicos	1. Aplica los fundamentos técnicos adecuados	2. Juegos y actividades deportivas	Competencias sociales y cívicas Aprender a aprender	
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 4. Ayuda a los demás				
Primera parte (10 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula, revisión de asistencia y bolsa de aseo 2. Explicación sobre la ayuda a los demás 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión e instrucciones para el nuevo lanzamiento 				
Segunda parte (30 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Calentamiento (6´)</u>: los capitanes y entrenadores ayudantes cogerán un disco para los directores deportivos. Cada individuo se desplazará libremente por el espacio delimitado evitando que los entrenadores les pillen. Si un jugador es pillado, deberá esperar, de pie y en el sitio, a que un director deportivo le lance el disco para cogerlo sin que caiga al suelo. Una vez se ha liberado, el juego sigue. 2. <u>Explicación del gesto técnico (8´)</u>: los entrenadores y entrenadores ayudantes, colocarán a sus jugadores en dos subgrupos. Siguiendo las pautas aportadas por el docente, explicarán y corregirán el lanzamiento “forehand” y la recepción de sus compañeros. 3. <u>Los diez pases (7´)</u>: los entrenadores organizan a sus equipos en dos subgrupos. Cada subgrupo tratará de dar diez pases “forehand”, colocándose a la distancia 				<p><u>Material</u></p> <p>8 discos</p> <p><u>Observaciones</u></p> <p>El docente deberá marcar las normas de seguridad para evitar peligros. Entre estas destacamos la de defender a un metro de distancia (sin contacto).</p>

<p>que ellos consideren. Cada vez que lo consigan, esa distancia podrá aumentar.</p> <p>4. <u>Balón-torre (9')</u>: los equipos, por turnos, se enfrentarán entre ellos al juego de "balón-torre". Los capitanes de cada equipo empezarán dentro del semicírculo ubicado en la zona de la pista de baloncesto. Sus compañeros deberán pasarse el disco con el lanzamiento de "forehand" o "backhand" hasta llevarlo a su capitán. Cada vez que se consiga, el equipo suma un punto.</p>	
Tercera parte (10 minutos)	
<p>1. <u>Petanca</u>: cada equipo se colocará en una esquina del campo. A la señal, por turnos, lanzarán sus discos para intentar dejarlo lo más cerca posible del interior del círculo central, con el lanzamiento "forehand". Gana el equipo que más discos consiga introducir.</p> <p>2. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR.</p> <p>3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día.</p>	
Cuarta parte (5 minutos)	
<p>1. Thumb test</p> <p>2. Recogida de material</p> <p>3. Aseo</p> <p>4. Vuelta al aula de referencia</p>	

Unidad Didáctica: Aprendiendo valores desde el Ultimate				
SESIÓN 14: <i>Jugando juntos</i>	Fecha: 23/02/22	Duración: 55 minutos	<u>Descripción:</u> esta sesión se utilizará para proponer situaciones de cooperación y cooperación-oposición entre los jugadores.	
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje	Bloque de contenidos	Competencias básicas	
1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando fundamentos técnicos	3. Mejora su nivel en la ejecución y aplicación de las acciones técnicas individuales respecto a su nivel de partida	2. Juegos y actividades deportivas	Aprender a aprender Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 4. Ayuda a los demás				
Primera parte (10 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula, revisión de asistencia y bolsa de aseo 2. Explicación sobre la ayuda a los demás 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión y revisión de las reglas de juego. 				
Segunda parte (30 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Calentamiento (6´)</u>: los capitanes cogerán un frisbee por equipo. Los equipos se dispondrán en filas detrás de la línea de fondo de la pista de fútbol sala. A la señal del docente, el equipo se colocará a lo largo de la pista para poder pasarse el frisbee (que lo tendrá el jugador colocado sobre la línea de salida) sin que este se caiga. Gana el equipo que antes lleve el frisbee al otro extremo de la pista. Variante: cuando se cae el frisbee al suelo, todos deben correr a la línea de salida e iniciar de nuevo el juego. 2. <u>Roba-frisbee (10´)</u>: cada equipo se ubicará en una zona del campo (porterías de fútbol sala y 				<p><u>Material</u></p> <p>15 frisbee</p> <p><u>Observaciones</u></p> <p>El docente procurará dar las instrucciones solo a los entrenadores para que estos se encarguen de</p>

<p>prolongación del centro del campo) con 5 discos cada uno. A la señal, todos los jugadores saldrán en busca de otros frisbee para llevarlos a su zona. Para ello, deberán pasárselo entre los compañeros teniendo en cuenta que el jugador con disco no puede moverse. Gana el equipo que consiga todos los móviles o que más tenga cuando acabe el tiempo de juego (3 minutos).</p> <p>3. <u>3x3 (15')</u>: los equipos jugarán en situaciones de 3 contra 3 en espacios reducidos. Los entrenadores procurarán que los jugadores trabajen los dos lanzamientos practicados y la correcta recepción.</p>	<p>transmitírselas a sus compañeros.</p>
Tercera parte (10 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Apunta y lanza (4')</u>: se colocarán dos aros colgados de una de las porterías. En turnos de dos, todos los jugadores lanzarán su frisbee. El objetivo será que el 50% de la clase consiga meter su disco en uno de los aros. Tienen 3 minutos para conseguirlo. 2. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR. 3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día. 	
Cuarta parte (5 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test 2. Recogida de material 3. Aseo 4. Vuelta al aula de referencia 	

Unidad Didáctica: Aprendiendo valores desde el Ultimate				
SESIÓN 15: <i>Día de entreno y partido</i>	Fecha: 28/02/22	Duración: 55 minutos		Descripción: esta sesión estará orientada al trabajo autónomo por parte de los participantes, así como el inicio de la competición entre equipos.
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje	Bloque de contenidos	Competencias básicas	
1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando fundamentos técnicos	2. Describe la forma de realizar los movimientos implicados en el modelo técnico	2. Juegos y actividades deportivas	Aprender a aprender Competencia lingüística	
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 4. Ayuda a los demás				
Primera parte (10 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula, revisión de la asistencia y bolsa de aseo 2. Explicación sobre la ayuda a los demás 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión. 4. Asignación de roles. 5. Elección de una canción para su presentación de equipo 6. Elaboración de reglas de juego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Medidas del campo ✓ Valor de los puntos en función del lanzamiento ✓ Penalizaciones posibles ✓ Otros 				
Segunda parte (30 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Calentamiento (5')</u>: los preparadores físicos elegirán uno de los juegos trabajados a lo largo de la unidad para calentar. Pedirán a los capitanes que recojan el material. Los entrenadores colaborarán la organización del juego. 2. <u>Entrenamiento (10')</u>: los entrenadores, dirigirán una sesión de recursos técnicos, corrigiendo a sus compañeros en el lanzamiento y recepción. 3. <u>Competición (12')</u>: los directores deportivos, harán un sorteo (desarrollado por el docente) para ver qué equipos se enfrentan entre sí. Se jugarán 3 partidos de 3 minutos cada uno, ganando el equipo que más puntos haya conseguido en la totalidad de 				<p><u>Material</u></p> <p>Según necesidades de los equipos</p> <p><u>Observaciones</u></p> <p>Los árbitros deberán decidir la validez de los puntos. Por su parte, los directores</p>

<p>sus partidos. Cualquier falta de respeto, será sancionada con un punto negativo al tanteo por parte de los árbitros. Antes de cada partido los equipos podrán juntarse para hacer su grito. El equipo que no está jugando puede elegir entre entrenar o ver el partido como espectador.</p>	<p>deportivos deberán favorecer el cumplimiento de las normas (fair play) por parte de su equipo.</p>
Tercera parte (10 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los directores deportivos elegirán qué problema motor desean realizar. 2. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR. 3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día. 	
Cuarta parte (5 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test 2. Recogida de material 3. Aseo 4. Vuelta al aula de referencia 	

Unidad Didáctica: Aprendiendo valores desde el Ultimate				
SESIÓN 16: Día de competición	Fecha: 2/03/22	Duración: 55 minutos		Descripción: en esta clase se desarrollará la competición del "Frisbee Ultimate" que servirá de simulacro y preparación para la gran festividad del último día.
Vinculación curricular				
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje	Bloque de contenidos	Competencias básicas	
1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando fundamentos técnicos	2. Describe la forma de realizar los movimientos implicados en el modelo técnico	2. Juegos y actividades deportivas	Aprender a aprender Competencia lingüística	
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 4. Ayuda a los demás				
Primera parte (10 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula, revisión de asistencia y bolsa de aseo 2. Explicación sobre la ayuda a los demás 3. Comentario sobre el desarrollo de la sesión 4. Repaso de las reglas propuestas 5. Presentación del cuadro de competición 6. Traslado a la pista 				
Segunda parte (30 minutos)				
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Calentamiento (5')</u>: los preparadores físicos elegirán uno de los juegos trabajados a lo largo de la unidad para calentar. Pedirán a los capitanes que recojan el material. Los entrenadores colaborarán la organización del juego. 2. <u>Preparación de la competición</u>: los entrenadores ayudantes y los capitanes prepararán el campo de juego (si es necesario) y el material. Los directores deportivos, se encargarán de realizar los sorteos de saque y campo, además de ubicar a sus equipos en los campos asignados. 3. <u>Inicio de la competición</u>: los árbitros del equipo que no está jugando se encargará de pitar el partido que habrá en juego. Los entrenadores que no estén participando podrán corregir a sus compañeros. Los directores deportivos se asegurarán de que no aparece ninguna conducta inapropiada. Los periodistas podrán comentar los partidos o tomar notas para su artículo. Los miembros del comité de competición que no estén en juego se encargarán de llevar el tanteo de cada 				Observaciones:

<p>partido. A su vez, todos los jugadores que no se encuentren en partido actuarán como espectadores.</p> <p>4. Se jugarán partidos de 5 minutos, respetándose el orden de juego propuesto por el docente. Gana el equipo que más puntos haya conseguido en la totalidad de encuentros (teniendo en cuenta las posibles sanciones que hayan podido tener).</p>	
Tercera parte (10 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR. 2. Valoración de la Unidad formativa 3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día 	
Cuarta parte (15 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test 2. Recogida de material (capitanes y entrenadores ayudantes) 3. Aseo 4. Vuela al aula de referencia 	

Unidad Didáctica: Aprendiendo valores desde el colpbol			
SESIÓN 17: <i>LET'S PARTY</i>	Fecha: 7/03/22	Duración: 55 minutos	Descripción: la última sesión se dedicará a la realización de los cuestionarios y de la festividad propia del Modelo de Educación Deportiva.
Vinculación curricular			
Criterios de evaluación	Estándar de aprendizaje	Bloque de contenidos	
1. Reconoce las posibilidades de la actividad física como forma de inclusión social	1. Muestra tolerancia tanto en el papel de participante como de espectador	4. Elementos comunes y transversales	Competencias sociales y cívicas
Nivel del MRPS trabajado: Nivel 4. Ayuda a los demás			
Primera parte (15 minutos)			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida en el aula, revisión de asistencia y bolsa de aseo 2. Aplicación de los cuestionarios 3. Breve presentación de la festividad final 4. Traslado a la pista 			<p><u>Observaciones</u></p> <p>En esta parte de la última sesión se volverán a aplicar los cuestionarios seleccionados para la investigación</p>
Segunda parte (25 minutos)			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de los equipos con nombre del equipo, canción, puesta en escena y grito. 2. Calentamiento dirigido por los preparadores físicos 3. Sorteo de enfrentamientos entre los directores deportivos 4. Desarrollo de los partidos en el siguiente orden: <ol style="list-style-type: none"> a) Torneo de palas (partidos a 5 puntos) b) Torneo de colpbol (partidos a 3 goles o 5 minutos) c) Torneo de Ultimate (partidos a 3 goles o 5 minutos) 5. Los árbitros del equipo que no está jugando se encargará de pitar el partido que habrá en juego. Los entrenadores que no estén participando 			<p><u>Material</u></p> <p>Según necesidades de los preparadores físicos</p> <p><u>Observaciones</u></p> <p>El docente deberá</p>

<p>podrán corregir a sus compañeros. Los directores deportivos se asegurarán de que no aparece ninguna conducta inapropiada. Los periodistas podrán comentar los partidos o tomar notas para su artículo. Los miembros del comité de competición que no estén en juego se encargarán de llevar el tanteo de cada partido. A su vez, todos los jugadores que no se encuentren en partido actuarán como espectadores.</p>	<p>garantizar el correcto funcionamiento de las competiciones, preestableciendo el orden.</p> <p>En caso de que ningún discente se haya ofrecido, el docente presentará a los equipos.</p>
Tercera parte (10 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración grupal de la sesión. Aportaciones de los directores deportivos, del comité de competición y propuestas del VAR. 2. Valoración de la festividad 3. Recordatorio a los periodistas de su publicación para el próximo día. 	
Cuarta parte (5 minutos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Thumb test 2. Recogida de material (capitanes y entrenadores ayudantes) 3. Aseo 4. Vuela al aula de referencia 	

Anexo IV. Descripción de los aspectos trabajados en cada uno de los niveles del Modelo de Responsabilidad Personal



NIVEL I. RESPETO

- Respeto a todos y a todo
- Autocontrol
- Buen clima de convivencia

NIVEL II. PARTICIPACIÓN Y ESFUERZO

- Sin miedo al fracaso
- Propios criterios de éxito
- Experiencias positivas

NIVEL III. AUTONOMÍA PERSONAL

- Responsabilidad individual
- Toma de decisiones
- Planificación de objetivos

NIVEL IV. AYUDA A LOS DEMÁS

- Empatía
- Solidaridad
- Cooperación

Anexo V. Cronograma diseñado para el reparto de roles asociados al Modelo de Educación Deportiva

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18
Participante 1.1	Cap.	Cap.	Cap.	Cap.	Entr.	Entr.	Entr.	Entr.	P. F.	P.F.	P.F.	P. F.	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	Arb.	Arb.
Participante 1.2	Entr.	Entr.	Entr.	Entr.	Cap.	Cap.	Cap.	Cap.	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	Arb.	Arb.	Arb.	Arb.	P. F/ Aux	P. F/ Aux
Participante 1.3	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	P. F./ Aux	P. F./ Aux	P. F./ Aux	P. F./ Aux	Arb.	Arb.	Arb.	Arb.	Cap.	Cap.	Cap.	Cap.	Entr.	Entr.
Participante 1.4	Arb	Arb	Arb	Arb	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	Entr.	Entr.	Entr.	Entr.	P. F/ Aux	P. F/ Aux	P. F/ Aux	P. F/ Aux	Cap.	Cap.
Participante 1.5	P. F/ Aux	P. F/ Aux	P. F/ Aux	P. F/ Aux	Arb.	Arb.	Arb.	Arb.	Cap.	Cap.	Cap.	Cap.	Entr.	Entr.	Entr.	Entr.	Per/ Anot	Per/ Anot

Entr. = Entrenador

Per/Anot = Periodista y anotador

Cap/Arb = Capitán y árbitro

P. F./Aux = Preparador físico y árbitro auxiliar

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18
Participante 3.1	Cap.	Cap.	Cap.	Cap.	Entr.	Entr.	Entr.	Entr.	P. F/ Aux	P. F/ Aux	P. F/ Aux	P. F/ Aux	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	Arb.	Arb.
Participante 3.2	Entr.	Entr.	Entr.	Entr.	Cap.	Cap.	Cap.	Cap.	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	Arb.	Arb.	Arb.	Arb.	P. F/ Aux	P. F/ Aux
Participante 3.3	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	P. F/ Aux	P. F/ Aux	P. F/ Aux	P. F/ Aux	Arb.	Arb.	Arb.	Arb.	Cap.	Cap.	Cap.	Cap.	Entr.	Entr.
Participante 3.4	Arb	Arb	Arb	Arb	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	Per/ Anot	Entr.	Entr.	Entr.	Entr.	P. F/ Aux	P. F/ Aux	P. F/ Aux	P. F/ Aux	Cap.	Cap.

Entr. = Entrenador

Per/Anot = Periodista y anotador

Cap/Arb = Capitán y árbitro

P. F./Aux = Preparador físico y árbitro auxiliar

ROL DE JUGADOR

❖ FUNCIONES:

- ✓ Respetar
- ✓ Esforzarse para aprender habilidades técnicas y tácticas
- ✓ Ser autónomo en el aprendizaje
- ✓ Contribuir al juego en equipo

ROL DE EQUIPO: ENTRENADOR

❖ FUNCIONES:

- ✓ Organiza los ejercicios de entrenamiento: explica, establece las rotaciones, etc.
- ✓ Propone estrategias tácticas y corrige aspectos técnicos
- ✓ Convoca el banquillo de diálogo para su equipo

ROL DE EQUIPO: PREPARADOR FÍSICO

❖ FUNCIONES:

- ✓ Prepara y dirige el calentamiento de su equipo.
- ✓ Avisa al docente en caso de posible lesión.
- ✓ Avisa al equipo directivo en caso de lesión grave.

ROL DE EQUIPO: PERIODISTA

❖ FUNCIONES:

- ✓ Escribe un titular y una crónica de no más de 300 caracteres y la pega en el mural de noticias habilitado en el aula.

ROL DE EQUIPO: CAPITÁN

❖ FUNCIONES:

- ✓ Encargado de material
- ✓ Pregunta al profesor las dudas que surjan en el equipo.
- ✓ Se comunica con el resto de capitanes para aspectos relativos a la competición: quién saca, elección de campo, etc.

ROL DE ORGANIZACIÓN ÁRBITRO

❖ FUNCIONES:

- ✓ Pita las infracciones y regula las acciones del juego.
- ✓ Comunica al docente qué equipo ha ganado el “fair play”.

ROL DE ORGANIZACIÓN ÁRBITRO AUXILIAR

❖ FUNCIONES:

- ✓ Pita las infracciones y regula las acciones del juego.
- ✓ Revisa el acta en caso de duda

ROL DE ORGANIZACIÓN Anotador

❖ FUNCIONES:

- ✓ Tomar nota del tanteo del partido
- ✓ Anotar jugadores que anotan el punto
- ✓ Anotar el número de “banquillos de diálogo” convocados por el equipo

Anexo VII. Acta de los partidos

Equipo local:		Equipo visitante:	
Fecha:	Hora:		Pista:
Árbitro:	Árbitro auxiliar:		Anotador:
	Tanteo		
Jugador	Local	Visitante	Jugador
Equipo ganador por puntos:	Equipo ganador "fair play":		Observaciones: