



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Diseño y efecto de un programa basado en el fomento de la responsabilidad sobre la motivación y sus consecuencias en jóvenes escolares de Educación Física

D. Juan Andrés Merino Barrero

2017

Por ti Papá, tu ausencia me ha enseñado
a quererte más y a comprender lo mucho
que me enseñaste, desde tu prudencia
y silencioso trabajo. Allá donde estés, te lo dedico.

A mi mujer Fátima y mis hijas Alejandra y Adriana,
sin vosotras me hubiera sido imposible conseguirlo.

Gracias por darme la fuerza y el optimismo
en esos momentos en los que no conseguía apreciarlo.

Gracias por vuestro amor y por los pequeños detalles
que me han hecho posible no venirme abajo.

Me ha costado mucho realizar este trabajo y, si lo
he conseguido, ha sido por vosotras. Gracias miles
por existir y por ser mis manos y mis pies para todo.

A mi madre, por ser la persona que me ve con los mejores ojos
posibles. Por estar siempre, por enseñarme tanto,
por quererme tan bien. Sé que te sentirás orgullosa.

Sin saberlo, me has dado lecciones de vida que
procuraré inculcárselas a tus nietas. Gracias Mamá.

A mi hermano, por todo lo que me supone.

Eres el mayor regalo que me
dieron nuestros padres. Sé que contigo nunca estaré solo.

Gracias.

A mi sobrino Jorge, por ser otra
estrella a la que enseñarle tanto.

A toda mi familia, suegros,
cuñadas, primos, tíos
y amigos que sé
con seguridad que os alegráis.

Agradecimientos

Gracias a mi director, D. Alfonso Valero Valenzuela, quien desde el primer minuto creyó en mí, en mi trabajo, en mi esfuerzo, en mis posibilidades. Gracias por hacérmelo tan fácil, tan guiado. Gracias por ser tan accesible y ofrecerme tu tiempo. Gracias por tus conocimientos. Gracias por tu amistad.

Gracias a mi directora, D^a. Noelia Belando Pedreño, por aparecer en el momento justo y por transmitirme la ilusión y los conocimientos necesarios para sacar adelante esta tesis doctoral. Gracias por creer en el trabajo y por brindarme tu tiempo.

Gracias a los profesores y alumnos participantes, así como a los directores de los Centros Educativos por el permiso concedido para poder desarrollar la investigación. Gracias a Juan Carlos Caballero García, Daniel Vidal Montesinos, José García Ros y José Valverde Pujante por creer en las posibilidades formativas del Modelo de Responsabilidad Personal y Social y de sus posibilidades para beneficio de sus alumnos.

Gracias a mis compañeros de profesión que, desinteresadamente, se prestaron a realizar los análisis observacionales de uno de los estudios recogidos en este documento. Gracias a mis amigos, los doctores Santiago García Soler y Andrés Rosa Guillamón por estar siempre dispuestos a prestarme una desinteresada ayuda. Quién nos iba a decir a nosotros que íbamos a estar en estas lindes cuando comenzamos el Máster en Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Gracias a mis compañeros Pedro Jara y Antonio Pascual por su ayuda en el diseño de imágenes y maquetación de este trabajo.

AUTORIZACIÓN 1

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

D. Alfonso Valero Valenzuela

Profesor Titular de la Universidad de Murcia

HACE CONSTAR:

Que la presentación de la tesis doctoral titulada “Diseño y efecto de un programa basado en el fomento de la responsabilidad sobre la motivación y sus consecuencias en jóvenes escolares de Educación Física”, realizada por D. Juan Andrés Merino Barrero, ha seguido mi inmediata dirección y se presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

Y para que surta los efectos oportunos al interesado, firmo la presente en Murcia a 24 de marzo de 2017.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'A. Valero', with a long horizontal flourish extending to the right.

AUTORIZACIÓN 2

UNIVERSIDAD ISABEL I

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

D^a. Noelia Belando Pedreño

Profesora Titular de la Universidad Isabel I

HACE CONSTAR:

Que la presentación de la tesis doctoral titulada “Diseño y efecto de un programa basado en el fomento de la responsabilidad sobre la motivación y sus consecuencias en jóvenes escolares de Educación Física”, realizada por D. Juan Andrés Merino Barrero, ha seguido mi inmediata dirección y se presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

Y para que surta los efectos oportunos al interesado, firmo la presente en Burgos a 24 de marzo de 2017.



Noelia B.P.

ÍNDICE



INDICE

1. INTRODUCCIÓN	41
2. MARCO TEÓRICO	45
2.1. Modelo de responsabilidad personal y social (MRPS)	49
2.1.1. Pilares metodológicos claves del Modelo del Responsabilidad Personal y Social	49
2.1.2. Niveles de responsabilidad	50
2.1.3. Estrategias metodológicas para poner en práctica los niveles de responsabilidad	54
2.1.4. Estructura de la sesión educativa	57
2.1.5. Investigaciones sobre el Modelo de Responsabilidad Personal y Social	58
2.1.5.1. Principales variables analizadas vinculadas al Modelo de Responsabilidad Personal y Social	59
2.1.5.2. Estudio de la responsabilidad en relación con la Educación Física	61
2.1.5.3. Nuevas tendencias en el estudio de la responsabilidad	64
2.2. Teoría de metas de logro y metas sociales	69
2.2.1. Modelo cognitivo-social de la motivación de logro	71
2.2.1.1. Investigaciones que relacionan las metas de logro, la motivación autodeterminada y consecuencias positivas en Educación Física	74
2.2.2. Metas sociales: contextualización y tipos	76
2.2.2.1. Investigaciones sobre metas sociales y consecuencias positivas en la Educación Física	78
2.3. Teoría de la autodeterminación (TAD)	87
2.4. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (HMIEM)	95
2.4.1. Investigaciones relacionadas con los constructos motivacionales de la teoría de la autodeterminación en Educación Física	97

2.4.1.1. Clima motivacional como factor social y autodeterminación	98
2.4.1.2. Necesidades psicológicas básicas, motivación y autodeterminación	101
2.4.1.3. Investigaciones que contemplan la TAD y el HMIEM vinculadas a la Educación Física	103
2.5. Consecuencias cognitivas, afectivas y sociales:	
Deportividad, intención de ser físicamente activo y estilo de vida	111
2.5.1. Deportividad	
2.5.1.1. Deportividad y Educación Física	112
2.5.1.2. Deportividad y teorías motivacionales	113
2.5.1.3. Deportividad y MRPS	116
2.5.2. Intención de ser físicamente activo	118
2.5.3. Estilo de vida	
2.5.3.1. Estilo de vida de los escolares en España	122
2.5.3.2. Estilo de vida y autodeterminación	124
3. MARCO EXPERIMENTAL	131
3.1. Objetivos	133
3.1.1. Objetivos generales	136
3.1.2. Objetivos específicos	136
3.1.3. Cuestiones que se nos plantean	137
3.2. Hipótesis	139
3.3. Estudio 1	143
3.3.1. Introducción	145
3.3.2. Método	148
3.3.2.1. Participantes	148
3.3.2.2. Medidas	148
3.3.2.3. Diseño y procedimiento	152
3.3.2.4. Análisis de datos	153

3.3.3. Resultados	
3.3.3.1. Análisis descriptivos y correlaciones bivariadas	154
3.3.3.2. Análisis de regresión estructural	155
3.3.3.3. Efectos indirectos	160
3.4. Estudio 2	161
3.4.1. Introducción	163
3.4.2. Método	164
3.4.2.1. Participantes	164
3.4.2.2. Medidas	165
3.4.2.3. Diseño y procedimiento	169
3.4.2.4. Análisis de datos	183
3.4.3. Resultados	
3.4.3.1. Estrategias empleadas por los docentes para enseñar la responsabilidad	184
3.4.3.2. Análisis preliminar	188
3.4.3.3. Efectos de la intervención	189
3.5. Discusión	191
3.5.1. Estudio 1	195
3.5.2. Estudio 2	202
3.6. Conclusiones	213
4. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN	217
4.1. Limitaciones	221
4.2. Prospectivas de investigación	222
5. TRANSFERENCIA SOCIAL: APLICACIONES PRÁCTICAS Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	227
5.1. Aplicabilidad	229
5.2. Propuesta para el desarrollo de la responsabilidad en alumnos de Educación Física	230
6. REFERENCIAS	239
7. ANEXOS	301

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS



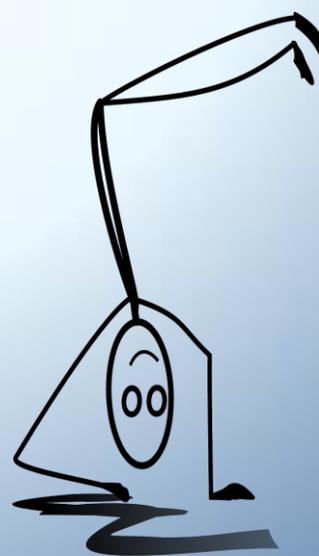
TABLAS

Tabla 1. Estrategias grupales para la enseñanza de la responsabilidad	55
Tabla 2. Fiabilidad, estadísticos y correlaciones bivariadas de las variables	155
Tabla 3. Efectos indirectos estandarizados de las variables	160
Tabla 4. Descripción de las categorías de los profesores para enseñar la responsabilidad (TARE) y fiabilidad intra-observador	175
Tabla 5. Estrategias para promover la responsabilidad de los alumnos empleadas por los profesores en cada una de las sesiones	185
Tabla 6. Comparación del uso de estrategias para promover la responsabilidad	187
Tabla 7. Medias y desviaciones típicas de las medidas pretest y posttest en los grupos experimental y control y resultados de los MANOVA pretest, ANCOVA de medidas repetidas y MANCOVA posttest	190

FIGURAS

Figura 1. Modelo adaptado de Hellison (2011). Relación de objetivos, componentes y niveles del MRPS	54
Figura 2. Estrategias metodológicas específicas (Hellison, 2011)	56
Figura 3. Diagrama del Modelo de responsabilidad personal y social	67
Figura 4. Diagrama de teoría de metas de sociales, metas de logro y su relación con el MRPS	83
Figura 5. Secuencia motivacional implicando factores sociales, mediadores psicológicos, motivación y consecuencias que componen la teoría de la autodeterminación	88
Figura 6. Mini-teorías de la teoría de la autodeterminación	89
Figura 7. Continuo de autodeterminación, tipos de motivación y de regulación	90
Figura 8. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca	97
Figura 9. Mapa conceptual de la teoría de la autodeterminación y del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca	107
Figura 10. Consecuencias cognitivas, afectivas y sociales: deportividad, intencionalidad de ser físicamente activo y estilo de vida	129
Figura 11. Modelo de regresión estructural (SEM) que analiza las relaciones entre la responsabilidad, mediadores psicológicos, IAD, deportividad, estilo de vida e intencionalidad de ser físicamente activo	159
Figura 12. Temporalización de la investigación	181
Figura 13. Porcentajes totales de utilización de estrategias de la responsabilidad por profesor	186
Figura 14. Diagrama de imágenes de las variables estudiadas en relación con el MRPS	237

ÍNDICE DE ANEXOS



ANEXOS

Anexo 1. Informe del Comité de Bioética de la Universidad de Murcia	303
Anexo 2. Consentimiento informado de la investigación	304
Anexo 3. Ejemplo de formación continua a los profesores del grupo experimental	305
Anexo 4. Ejemplo de análisis de observación. Instrumento TARE	308
Anexo 5. Ejemplo de hoja de autoevaluación docente sobre estrategias de responsabilidad	309
Anexo 6. Ejemplo de sesión de MRPS de grupo experimental	310
Anexo 7. Cuestionarios utilizados	311

La utilización del género masculino como generalizador en el uso del lenguaje escrito en esta tesis doctoral responde únicamente a criterios de simplicidad y fluidez en su redacción.

El presente trabajo ha sido realizado siguiendo la normativa APA 6ª edición para su redacción y presentación.

RESUMEN Y ABSTRACT



Resumen

El propósito principal de este trabajo es estudiar y analizar la influencia de los factores sociales y motivacionales que inciden en la génesis de consecuencias positivas asociadas a la implementación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en las clases de Educación Física. Para ello se han llevado a cabo dos estudios diferentes.

Estudio 1: El principal objetivo de este estudio fue conocer de modo preliminar las relaciones existentes entre la responsabilidad percibida por los estudiantes, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada, deportividad, estilo de vida e intención de ser físicamente activo, y proponer un modelo predictivo en consonancia con los postulados del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca. Para ello se utilizó un diseño transversal en una muestra de 128 estudiantes de Educación Física (68 chicos y 60 chicas) con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años ($M = 12.45$; $DT = 1.15$) pertenecientes a tres Centros Educativos públicos de la Región de Murcia. Los instrumentos utilizados han sido el cuestionario de responsabilidad personal y social (*PSRQ*), la escala de las necesidades psicológicas básicas (*BPNES*), el cuestionario de motivación en Educación Física (*CMEF*), la escala multidimensional de la deportividad (*MSOS*), la escala de intención de ser físicamente activo (*IPAS*) y el *Test corto Kreece Plus* para medir el estilo de vida.

Se realizó un análisis de regresión estructural mediante aproximación por pasos, realizando en primer lugar un modelo de medida que permitiera dar validez de constructo a los instrumentos de medida y seguidamente un modelo de predicción de las variables contempladas.

Los resultados mostraron que, en la muestra analizada, la responsabilidad percibida por los estudiantes predecía positivamente la satisfacción de los mediadores psicológicos, quienes a su vez predecían estados de motivación autodeterminada. Como consecuencia de ello se explica una mayor importancia de la deportividad, intención de práctica futura y estilo de vida por parte de los estudiantes participantes. Según los resultados obtenidos, la promoción de responsabilidad por parte del docente de Educación Física contribuye, una vez satisfechas las

necesidades psicológicas básicas, a aumentar la motivación autodeterminada de los estudiantes, aspecto clave y mediador para la promoción de comportamientos deportivos y génesis de hábitos saludables en los alumnos, contribuyendo a la transferencia de estos valores a la sociedad.

Estudio 2: El objetivo de este estudio fue evaluar experimentalmente los efectos de una intervención basada en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social sobre las variables contempladas en el Estudio 1, tratando de garantizar la fidelidad de la intervención por parte de los docentes del grupo experimental, quienes promocionaron un clima de responsabilidad en contraste con el grupo control, en el que no hubo manipulación intencional del clima de aprendizaje.

La muestra estuvo formada por 72 estudiantes de Educación Física pertenecientes a cuatro grupos naturales, estructurados en grupo experimental (2 grupos, uno de 6º de Primaria y uno de 1º de la ESO) de 35 estudiantes (21 chicos y 14 chicas) y grupo control (2 grupos, uno de 6º de Primaria y uno de 1º de la ESO) de 37 estudiantes (17 chicos y 20 chicas). También participaron cuatro docentes funcionarios con edades comprendidas entre 31 y 59 años ($M = 42.50$; $DT = 11.50$). Se utilizó un diseño cuasi experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo control. Antes y después del programa (29 sesiones: 2 sesiones semanales de 55 minutos de duración durante 5 meses) se administraron los instrumentos de evaluación explicados en el Estudio 1.

La intervención de los docentes fue analizada mediante una escala de observación (*TARE*) registrando la utilización de estrategias generales y específicas del MRPS. Se comparó la condición control y experimental de los grupos de estudiantes antes y después de la intervención mediante análisis de la varianza (Manova y Mancova respectivamente) y se analizó el efecto de la intervención mediante un Ancova de medidas repetidas, tomando la edad de los participantes como covariable.

Los resultados relativos a la intervención de los docentes del grupo experimental revelaron un uso diferenciado de estrategias de promoción de responsabilidad en comparación con los del

grupo control. Relativo a los efectos de la intervención del programa, los resultados reflejaron un incremento significativo en todas las escalas de los alumnos pertenecientes al grupo experimental salvo en el estilo de vida, si bien se muestra una tendencia positiva. Los resultados obtenidos refuerzan la eficacia del MRPS en la promoción de responsabilidad de los estudiantes y genera aumentos en la motivación autodeterminada del alumnado. Como consecuencia de ello, desde la Educación Física se puede contribuir a un comportamiento más deportivo de los estudiantes así como un cambio significativo en la intención de práctica y el estilo de vida, recogiendo las demandas educativas de generar hábitos y actitudes saludables en los alumnos.

Palabras clave: responsabilidad, mediadores psicológicos, motivación autodeterminada, fidelización de la intervención, deportividad, estilo de vida e intención de ser físicamente activo.

Abstract

The main purpose of this paper is to study and analyze the influence of social and motivational factors that could influence the genesis of positive consequences associated to the implementation of the Personal and Social Responsibility Model in Physical Education classes. To this end, two different studies have been carried out.

Study 1: The main aim of this paper was to investigate preliminarily the relationships between the perceived responsibility by students, psychological mediators, self-determined motivation, sportsmanship, lifestyle and intention to be physically active, and to propose a prediction model in line with the postulates of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation.

A cross-sectional study was designed. Participants were 128 PE students (68 boys and 60 girls) aged 11 to 15 ($M = 12.45$; $SD = 1.15$) from three state schools in the Region of Murcia. The instruments used have been the questionnaire of personal and social responsibility (*PSRQ*), the scale of basic psychological needs (*BPNES*), motivational questionnaire in Physical Education (*CMEF*), multidimensional scale of sportsmanship (*MSOS*), the intention to be physically active (*IPAS*) and the *Kreze Plus short test* to measure lifestyle.

A structural regression analysis was carried out through a stepwise approach; firstly, a measurement model that allowed construct validity to the measurement instruments and then a prediction model of the contemplated variables.

The results showed that the perceived responsibility by the students positively predicted the satisfaction of the psychological mediators, which, in turn, predicted states of self-determined motivation. As a consequence of this, a greater value of sportsmanship, intention of future practice and lifestyle of the students is explained. According to the results obtained, the promotion of responsibility by the Physical Education teacher contributes, once the basic psychological needs are satisfied, to increase the self-determined motivation of the students, key aspect and mediator for the promotion of sports behaviors and genesis of healthy habits in the students, contributing to the transfer of these values to society.

Study 2: The purpose of this study was to assess empirically the effects of an intervention based on the Personal and Social Responsibility Model (PSRM) on the variables contemplated in Study 1, trying to guarantee the fidelity of the intervention by the teachers of the experimental group, who promoted a climate of responsibility in contrast to the control group in which there was no intentional manipulation of the learning climate.

Participants were 72 PE students belonged to four natural groups, structuring them in an experimental group (2 groups, one of 6th of Primary and another one of 1st of Secondary) of 35 students (21 boys and 14 girls) and control group (2 groups, one of 6 of Primary and another one of 1° of Secondary) of 37 students (17 boys and 20 girls). Four PE teachers, whose ages ranged from 31 and 59 years old ($M = 42.50$, $SD = 11.50$) participated in the study. A quasi-experimental design of pretest-posttest repeated measures with control group was performed. Before and after the program (29 sessions: 2 weekly sessions of 55 minutes duration for 5 months), the evaluation instruments explained in Study 1 were administered.

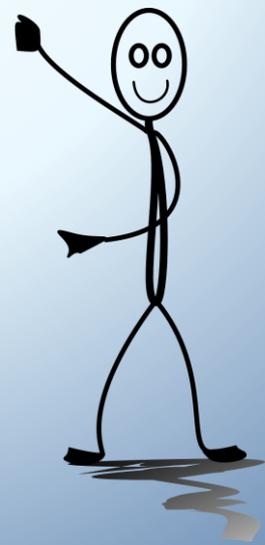
The teachers' intervention was analyzed by an observation scale (TARE) recording the use of general and specific MRPS strategies. The control and experimental condition of the groups of students before and after the intervention was compared through analysis of variance (Manova and Mancova respectively) and the effect of the intervention was analyzed using an Ancova of repeated measures, taking the age of the participants as covariate.

The results related to the intervention of the teachers of the experimental group showed a differentiated use of strategies of promotion of responsibility in comparison with those of the control group. Regarding the effects of the program intervention, the results revealed a significant increase in all the scales of the students belonging to the experimental group, except in the lifestyle, although a positive tendency is shown. The obtained results reinforce the effectiveness of the MRPS in the promotion of responsibility of the students and it generates increases in the self-determined motivation of the students. As a consequence, Physical Education can contribute to sporting behaviors of the students as well as a

significant change in the intention of practice and lifestyle, assuming the educational demands of generating healthy habits and attitudes in students.

Keywords: responsibility, psychological mediators, self-determined motivation, fidelity of the intervention, sportsmanship, lifestyle, intention to be physically active.

INTRODUCCIÓN



1. Introducción

La existencia de una sociedad cada vez más carente de valores ha suscitado gran interés en la comunidad científica en busca del desarrollo personal y social de los jóvenes en el ámbito educativo que permitan revertir sus esfuerzos en conseguir una sociedad mejor (Gordon y Dolye, 2015; Hellison, 2011; Walsh y Wright, 2016). Un constructo clave para la promoción de valores en los alumnos ha sido la responsabilidad, de ahí que determinados autores (Belando, Ferriz-Morrel, y Moreno-Murcia, 2012; Hellison, 1995; 2003; 2011; Hellison y Martinek, 2006) proponen diferentes programas de intervención, utilizando la actividad física y el deporte como medio de transmisión de esos valores, aprovechando de este modo el enorme potencial que ofrecen las clases de Educación Física. Uno de los más implementados y estudiados ha sido el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), el cual utiliza la actividad física como herramienta pedagógica para buscar el desarrollo integral de los participantes en el programa, basado en la promoción de responsabilidad por parte del docente y el aprendizaje de sus valores asociados por parte de los alumnos, cimentado en una creciente toma de decisiones, posibilidad de elección y autonomía.

Múltiples investigaciones (Caballero, 2015; Escartí, Wright, Pascual, y Gutiérrez, 2015; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, y De la Cruz, 2013) han demostrado la eficacia del MRPS en el fomento de valores como el respeto, autocontrol, esfuerzo, mejora personal, autonomía y liderazgo así como la influencia de su implementación en otras variables como la autoeficacia, conductas prosociales, deportividad, violencia o calidad de vida en diferentes contextos de aplicación (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo, y Contreras, 2007; Escartí, Gutiérrez, y Pascual, 2011; Gordon y Dolye, 2015; Wright, Atkins, y Jones, 2012).

En la promoción de los valores mencionados, la motivación juega un papel fundamental, convirtiéndose en un elemento clave del éxito de dicho programa pues se trata de un mecanismo psicológico que contribuye directamente al comportamiento humano (Belando et al., 2012; Iso-

Ahola y St. Clair, 2000; Li, Wright, Rukavina, y Pickering, 2008; Menéndez y Fernández-Río, 2016a). Por ello, el interés en ahondar en el conocimiento de qué aspectos sociales influyen sobre este constructo psicológico, ha llevado a las grandes teorías motivacionales a profundizar en su estudio, constituyendo un cuerpo científico y una base teórica de referencia para explicar su origen y consecuencias. En concreto, la presente tesis doctoral aborda el estudio de la responsabilidad desde una perspectiva multidisciplinar, vinculada a la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2012), teoría de metas sociales (Urda y Maehr, 1995) y de logro (Nicholls, 1984a) y al modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997; 2001). Además, el impacto de estos factores sociales sobre la motivación está mediado por las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás que el estudiante tenga de sí mismo (Deci y Ryan, 2000). Sin embargo, la frustración de alguna de las tres necesidades psicológicas básicas podría provocar la desmotivación de éste (Ryan y Deci, 2000; Vansteenkiste y Ryan, 2013).

En el ámbito de la Educación Física, la investigación viene señalando que la creación de un clima contextual de aprendizaje en el que el estudiante se sienta eficaz y participe de la toma de decisiones provocará mayores niveles de motivación autodeterminada (Baena-Extremera, Gómez-López, y Granero-Gallegos, 2015; Balaguer, Castillo, Duda, y Tomás, 2009; Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, Kinnafick, y García-Calvo, 2014). De igual modo, junto a estos factores relacionados con el fomento de la autonomía y el clima motivacional, existen otros aspectos de índole social que también condicionan el comportamiento del alumnado en clases de Educación Física y que la investigación actual recomienda tener en cuenta debido a su potencial influencia sobre la motivación (Allen, 2003; Belando et al., 2015; Cecchini, González, Méndez-Giménez, y Fernández-Río, 2011; Llopis, Escartí, Pascual, Gutiérrez, y Marín, 2011; Méndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río, y González, 2012).

Atendiendo a la bibliografía revisada y según la situación expuesta, este trabajo de investigación se ha desarrollado con el propósito de profundizar en el análisis de los factores sociales y motivacionales que inciden en la génesis de consecuencias positivas asociadas a la implementación del MRPS. En concreto, se ha decidido estudiar su incidencia sobre el valor de la deportividad, la intención futura de práctica física y estilo de vida de los alumnos participantes. Para ello, se han llevado a cabo dos estudios diferentes. El primero de ellos bajo una metodología correlacional en el que se trata de testar las relaciones del constructo de responsabilidad con los mediadores psicológicos, estados motivacionales y las consecuencias cognitivas, afectivas y sociales propuestas. En el segundo estudio, se propone una intervención basada en el MRPS, comprobando la incidencia en las variables recogidas en el Estudio 1. De igual modo, se pretende garantizar la fidelidad de la implementación de la metodología aplicada recogiendo la demanda de los últimos estudios de este tipo (Gearing, El-Bassel, Ghesquieres, Baldwin, Gillies, y Ngeow, 2011; Hastle y Casey, 2014; Quested, Ntoumanis, Thogersen-Ntoumani, Hagger, y Hancox, 2016).

Los resultados obtenidos permiten relacionar el MRPS con las grandes teorías motivacionales, lo que permitirá sustentarse en una amplia base teórica para explicar determinados comportamientos positivos asociados a su implementación, favoreciendo la formación de mejores personas así como la promoción de hábitos saludables de vida mediante la práctica de actividad física en las clases de Educación Física.

No obstante, esta investigación presenta algunas limitaciones metodológicas y de control de variables externas que deben ser asumidas, suponiendo una amplia prospectiva para futuros estudios, contribuyendo así al avance de la promoción de responsabilidad en los estudiantes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Modelo de Responsabilidad Personal
y Social

2.2. Teoría de metas de logro y metas
sociales

2.3. Teoría de la autodeterminación

2.4. Consecuencias cognitivas, afectivas y
sociales: deportividad, intención de
ser físicamente activo y estilo de vida





En este apartado se analizan los elementos claves del Modelo de Responsabilidad Personal y Social, así como las principales investigaciones que se han realizado en el ámbito de la Educación Física. Por último, se presentan nuevas tendencias en el estudio de la responsabilidad.

2.1. MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL



2.1. Modelo de responsabilidad personal y social (MRPS)

El desarrollo de la responsabilidad, utilizando la actividad física como medio para su consecución, es la finalidad principal del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) desarrollado por Donald Hellison hace cuatro décadas (Hellison, 1978; 2011). Surge, en sus inicios, como un programa dirigido a jóvenes y adolescentes en riesgo de exclusión social y en un intento de potenciar el desarrollo de sus capacidades, valores y comportamientos, tanto en el deporte como en la vida cotidiana (Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wright, 2003; Martinek, Schilling, y Johnson, 2001). Posteriormente y dada su eficacia en el desarrollo de valores asociados a la responsabilidad personal (esfuerzo y autonomía) y a la responsabilidad social (respeto a los sentimientos y derechos de los demás y capacidad de escuchar y ponerse en el lugar de los otros), comienza a ser implantado en otros contextos (Caballero, Delgado-Noguera, y Escartí, 2013).

Uno de los contextos que más interés ha suscitado en la comunidad científica en los últimos años es el educativo desde el área de Educación Física (Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Marín, 2010a; Llopis et al., 2011) aunque el contexto extraescolar (Cecchini, Montero, y Peña, 2003; Hellison y Walsh, 2002; Vizcarra, 2004), los programas de garantía social (Jiménez, 2000; Pardo, 2008) o el medio natural (Caballero, 2015) también han sido objeto de aplicación. En la actualidad, la trascendencia de sus planteamientos hace que se haya constituido una comunidad de práctica (TPSR Alliance) para compartir la enseñanza, investigación y servicios de la promoción de responsabilidad en los diferentes contextos (Walsh y Wright, 2016). Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo se centra en el ámbito educativo, buscando establecer y esclarecer los elementos claves del MRPS.

2.1.1. Pilares metodológicos claves del modelo de Responsabilidad

El modelo se centra en la idea de que los individuos para ser eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás incorporando estrategias en

sus comportamientos que les permitan ejercer el control de sus vidas. Hellison (2003), entiende la responsabilidad como una obligación moral respecto a uno mismo y los demás, actitud que debe derivar en comportamientos que beneficien en favor del bien común (Martinek y Hellison, 2009). Hellison (2011) identifica los siguientes pilares metodológicos sobre los que asienta su modelo:

- **Integración.** El profesor debe enseñar la responsabilidad personal y social aplicada a los contenidos de la actividad física y del deporte, buscando mantener la conexión entre ambos, dado el interés que potencialmente adquiere el alumno con el contenido deportivo.
- **Cesión de responsabilidad a los alumnos.** El profesor debe otorgar responsabilidad a sus alumnos fomentando la toma de decisiones y adquiriendo roles y posiciones de liderazgo en clase, promoviendo respuestas de acciones adaptativas.
- **Relación profesor y alumno.** Deben estar basadas en relaciones personales de experiencia, honestidad, confianza y comunicación bidireccional.
- **Transferencia.** El fin último del modelo es que el alumnado traslade las conductas y valores adquiridos en clase de Educación Física a otros contextos como el familiar, deportivo, educativo, etc.

2.1.2. Niveles de responsabilidad

En base al fundamento metodológico expuesto, se propone el trabajo de la responsabilidad en diferentes niveles que describen la necesidad de repartir el manejo y la gestión de la sesión entre el profesor y alumnado de un modo democrático. Éstos deben conocer los objetivos y qué se espera de ellos durante su participación en el programa, progresando desde la búsqueda de autocontrol y respeto hasta generar la capacidad de alcanzar objetivos que uno mismo se plantea, persistiendo ante las dificultades. El trabajo de los niveles de responsabilidad, si bien Hellison (2003) los presenta de modo progresivo y acumulativo, no implican su trabajo independiente,

aunque se recomienda trabajar el nivel 5 (transferencia) desde el primer día de clase. Cada nivel está determinado por unas estrategias y métodos específicos a desarrollar por los alumnos y el profesor, cuyo propósito es interactuar entre ellos con proyección a la mejora de sus comportamientos y actitudes desarrollados por ellos mismos y buscando su transferencia a otros contextos socio-educativos fuera del aula.

Durante el comienzo del programa, se presenta a los estudiantes los cinco niveles de responsabilidad como una serie de metas a alcanzar y que les harán ser personas más responsables y consecuentes con su comportamiento una vez conseguidas:

▪ **Nivel 0: conductas y actitudes irresponsables**

Es el nivel de partida de muchos alumnos y son caracterizados por ser indisciplinados y rechazar toda la responsabilidad en sus comportamientos, culpando a los demás y a su entorno de sus malas acciones. La función principal del profesor en este nivel es explicar a los alumnos los objetivos del programa que inician, así como su estructuración para adquirir un comportamiento responsable.

▪ **Nivel I: respeto por los derechos y sentimientos de los demás**

El objetivo fundamental de este nivel es el desarrollo de la responsabilidad personal mediante el respeto por los derechos y sentimientos de los demás (Hellison, 2011). Es competencia del profesor crear un clima físico y psicológico adecuado donde los alumnos no se encuentren intimidados ni amenazados por nadie, pudiendo así manifestarse sin temor a ser burlado o menospreciado (Escartí, Pascual, y Gutiérrez, 2005). Deben manifestar tres aspectos relacionados con el respeto a los demás:

- Respetar sus opiniones, formas de ser y no actuar con violencia física o verbal.
- Respetar las reglas básicas de convivencia, elaboradas y establecidas por todos, lo que facilita las relaciones personales, un óptimo clima de trabajo y la confianza en el grupo. Se

incluyen aquí aspectos relativos al material, instalaciones, asistencia o la utilización de ropa deportiva adecuada.

- Autocontrol y autorregulación. Implica atención sobre su propia conducta, autoevaluación en base a estándares de comportamiento y expresiones, emociones generadas como respuesta a los juicios que ha realizado el alumno de su comportamiento.

Es característico de este nivel alumnos que pueden no participar en las actividades propuestas pero que sí deben ser capaces de controlar su comportamiento para no interferir en el derecho que tienen los demás a aprender o el profesor para enseñar. Es quizás uno de los más importantes pues, de no conseguirse, será difícil generar un clima de respeto que permita la aparición de aspectos como la participación, autonomía personal o la ayuda entre compañeros.

- **Nivel II: participación y esfuerzo**

El objetivo de este nivel es ofrecer experiencias positivas a los alumnos buscando que elaboren sus propios criterios de éxito así como objetivos para alcanzarlos. Uno de los problemas que nos encontramos en este nivel es la diferencia en la orientación de los alumnos para alcanzar el éxito dado que unos lo orientan hacia el ego o competición mientras que otros lo orientan a la tarea, siendo su éxito la mejora y el aprendizaje de nuevas experiencias (Escartí et al., 2005). El aspecto principal que se trabaja en este nivel es la utilización de gran variedad de tareas que le proporcionen a los alumnos la oportunidad de experimentar y elegir aquellas que más le gusten y motiven, tratando de concienciarles sobre una nueva definición del éxito, el cual estará identificado con alcanzar los objetivos y esforzarse aunque la tarea no salga bien en los inicios. Se identifican como componentes básicos de este nivel la motivación autodeterminada, el coraje de persistir, intentar y probar cosas nuevas y la redefinición personal de éxito. En este nivel los estudiantes no solo muestran un respeto mínimo hacia los otros, sino que también aceptan los retos, sus habilidades y participan en las actividades con entusiasmo.

- **Nivel III: Autonomía personal**

En este nivel se persigue fomentar la autonomía del alumno, enseñándoles a ser independientes y a asumir responsabilidades (Escartí et al., 2005). Se espera que los alumnos que se encuentran en este nivel tomen opciones responsables y sean capaces de trabajar por sí mismos sin la supervisión directa del profesor. En definitiva, se busca que el alumno sea capaz de tomar decisiones y planificar su trabajo de modo autónomo, siendo capaces de llevar a cabo un plan personal de actividad física.

- **Nivel IV: Ayuda a los demás y liderazgo**

Este nivel se centra en dos aspectos importantes de la responsabilidad social: la empatía, entendida como el respeto a puntos de vistas diferentes al suyo, poniéndose en el lugar del otro cuando sea necesario; y el liderazgo para lo cual el docente asignará a varios estudiantes el estar a cargo de un grupo, promoviendo el trabajo cooperativo y recayendo la decisión final en el responsable del grupo tras su consenso. Se busca en este nivel conseguir ayudar a otros sin arrogancia, siempre que lo soliciten y evitar comportamientos egocéntricos en favor de los solidarios.

- **Nivel V: Transferencia fuera del contexto deportivo-educativo**

Se busca que los estudiantes apliquen a otros ámbitos de su vida (otras clases, en el recreo, en casa, etc.) lo que han aprendido en los niveles anteriores del programa, mostrando respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo no sólo en clase sino también fuera de ella.

En síntesis de lo expuesto, Hellison (2003; 2011) determina que los niveles II y III se centran en el desarrollo de la responsabilidad personal, mientras que los niveles I y IV promueven la responsabilidad social. El nivel V debe ser trabajado desde el primer día buscando transferir todo lo aprendido a contextos reales fuera del deportivo o educativo (véase Figura 1) (Escartí, Gutiérrez, y Pascual, 2013).

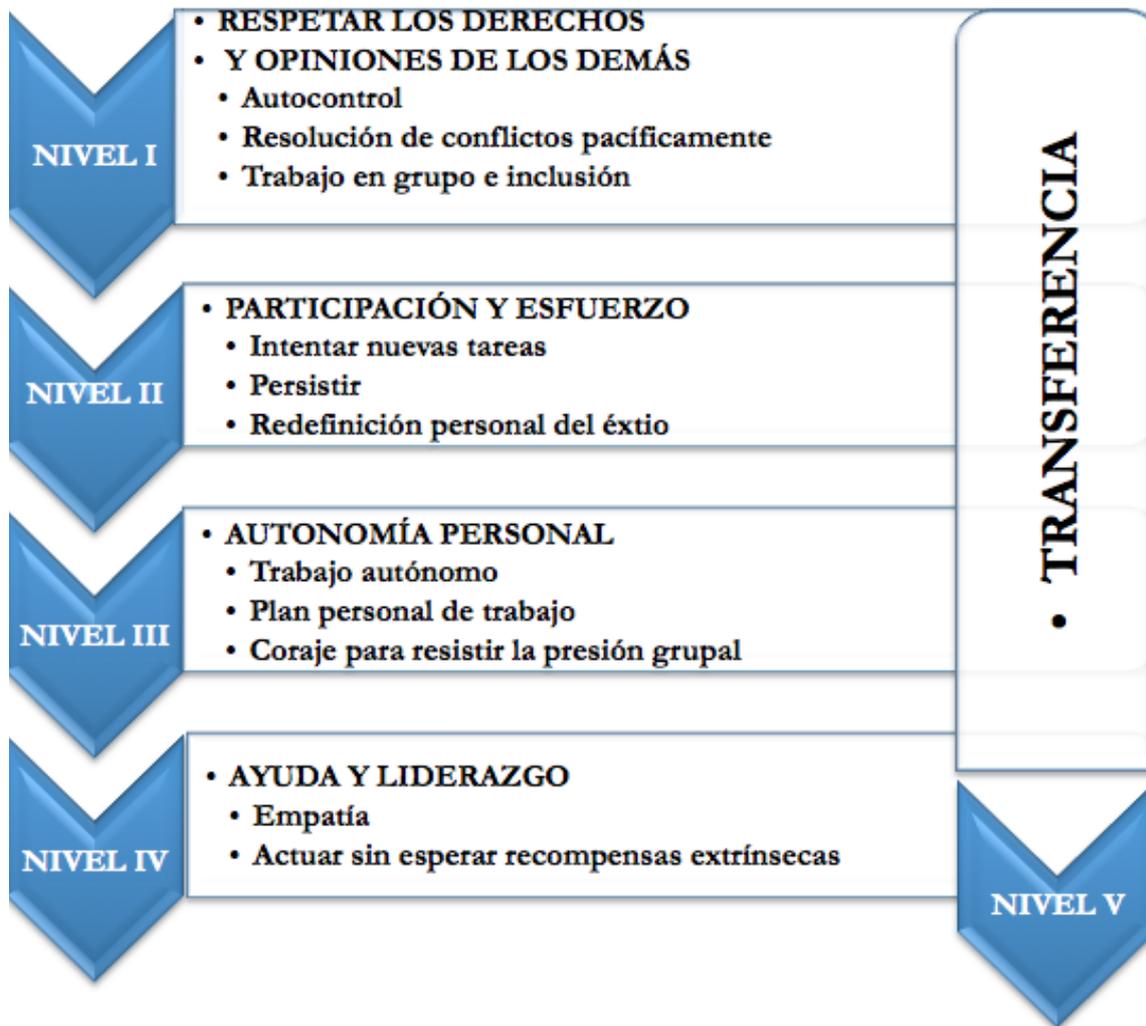


Figura 1. Relación de objetivos, componentes y niveles del MRPS.

Fuente: Modelo adaptado de Hellison (2011).

2.1.3. Estrategias metodológicas para poner en práctica los niveles de responsabilidad

Seguindo a Hellison (2011), la puesta en práctica de los diferentes niveles de responsabilidad y de los fundamentos metodológicos se ejecuta mediante una serie de estrategias metodológicas generales y específicas. Como estrategias metodológicas generales, el profesor debe implementar las siguientes durante la aplicación del MRPS (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Estrategias metodológicas generales para la enseñanza de la responsabilidad.

Estrategia	Descripción
Ser ejemplo de respeto	Comunicarse de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo.
Fijar expectativas	Hacer explícito a los alumnos lo que espera de ellos. Por ejemplo, la forma de realizar las clases prácticas, las normas, procedimientos y modales.
Dar oportunidades de éxito	Estructurar la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar en las actividades con éxito, independientemente de las diferencias individuales.
Fomentar la interacción social	Estructurar las actividades que fomentan la interacción social positiva. Esto podría implicar la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, trabajo en equipo, solución de problemas o la resolución de conflictos.
Asignar tareas	Asignar responsabilidades o tareas específicas a los alumnos (diferentes al liderazgo) que faciliten la organización del programa o una actividad específica. Por ejemplo, ser responsable de distribuir y guardar el material o llevar el control de la puntuación de un partido.
Liderazgo	Permitir a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo. Por ejemplo, enseñar una actividad a toda la clase o hacer de entrenador de un equipo.
Conceder elección y voz	Proporcionar oportunidades para que los alumnos hagan elecciones y les den voz, por ejemplo en las discusiones generales, votar en grupo, hacer preguntas, compartir opiniones o evaluar el programa o el profesor.
Rol en la evaluación	Permitir a los alumnos tener un papel activo en la evaluación del aprendizaje. Podría implicar también la fijación de objetivos o la negociación entre profesor y alumnos respecto a la nota o a su progresión en clase.
Transferencia	Hablar a los alumnos sobre las posibilidades de transferir (aplicar) las habilidades para la vida o las responsabilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa.

Fuente: Extraído de Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Wright (2013).

Dichas estrategias metodológicas generales deben ser complementadas por estrategias específicas en el trabajo propio de cada nivel. Se destacan las siguientes (Figura 2):



Figura 2. Estrategias metodológicas específicas.

Fuente: Adaptado de Hellison (2011).

De igual modo, Hellison (2011) aporta una serie de estrategias metodológicas para resolver situaciones conflictivas individuales (principio de acordeón, progresiva separación del grupo, etc.) y colectivas (árbitros ellos mismos, tribunal del deporte, etc.) que ayudarán a trabajar los diferentes valores asociados a los niveles, generando en ellos comportamientos responsables que les conduzcan a ser mejores personas.

2.1.4. Estructura de la sesión educativa

Durante la puesta en práctica del MRPS, la sesión es un elemento fundamental, debiendo respetar siempre la misma estructura de trabajo, con el fin de acostumbrar a los alumnos al cumplimiento de las normas establecidas y la proyección de expectativas. Hellison (2011) propone una estructura de sesión dividida en 4 partes diferenciadas:

- **Toma de conciencia.** Durante los primeros 5 minutos aproximadamente, el docente expone los comportamientos que deben aprender y practicar en esa sesión, en conexión con el nivel de responsabilidad que estén trabajando. Los alumnos, sentados preferentemente en círculo, escuchan al docente, quién expondrá de forma concisa el objetivo educativo, de forma que los alumnos tengan claro qué se espera de ellos en esa determinada sesión. Posteriormente, debe explicar las tareas a realizar y las normas para llevarlas a cabo.
- **La responsabilidad en la acción.** Se entiende como la parte principal de la clase y corresponde al momento de desarrollar las diferentes actividades físicas propuestas en relación a los objetivos planteados, buscando que los estudiantes aprendan a comportarse con responsabilidad en la realización de las tareas. Éstas deben estar planteadas como medios para enseñar la responsabilidad personal y social, tratando de ser motivadoras y significativas para el alumno.
- **Encuentro de grupo.** Al finalizar la parte de actividad física de la sesión, los alumnos, dispuestos preferentemente en círculo del cual forma parte el docente, dedican un tiempo a compartir ideas, opiniones y pensamientos surgidos durante la clase. El docente es el encargado de orientar el debate mediante preguntas dirigidas a los alumnos, dejando tiempo suficiente para que éstos contesten. El profesor finaliza esta parte con una breve conclusión y aportando el modo en que pueden ser solucionados los problemas surgidos.

- **Evaluación y autoevaluación.** Para concluir, el alumnado durante aproximadamente 2 ó 3 minutos valora su comportamiento en clase en relación con el nivel de responsabilidad trabajado en esa sesión. Igualmente evalúa el comportamiento de sus compañeros y del profesor. Dicha evaluación puede realizarse con un gesto de mano del siguiente modo: el dedo pulgar hacia arriba como signo de evaluación positiva, hacia el medio indicando una evaluación media y hacia abajo indicando una evaluación negativa.

2.1.5. Investigaciones sobre el Modelo de Responsabilidad Personal y Social

En las últimas décadas, el cuerpo teórico generado sobre el MRPS ha suscitado gran interés por la aplicación contrastada y los beneficios generados en torno a él. Ello implica la génesis de una amplia base teórica y contrastación empírica que sitúa al MRPS como un programa sólido de desarrollo de valores, utilizando la actividad física y el deporte como un medio para llegar a ellos (Hellison, Cutforth, Kallusky, Parker, y Stiehl, 2000; Hellison y Walsh, 2002; Meléndez y Martinek, 2015; Walsh, Ozaeta, y Wright, 2010). Como consecuencia, los diferentes contextos de aplicación han ido explorando la posibilidad de beneficiarse de sus postulados, cada vez en mayor medida, avanzando desde el contexto extraescolar de sus inicios hasta las clases de Educación Física.

Caballero et al. (2013) realizan una revisión teórica de los principales contextos y elementos de aplicación del programa. Surge en un intento de actualizar la revisión realizada por Hellison y Walsh (2002), buscando centrar y comparar los elementos estudiados sobre él en EEUU y España. Los autores, analizan los principales contextos de aplicación, el perfil de los participantes, su edad, la duración del programa de intervención, los contenidos impartidos en el programa, diseños metodológicos empleados, así como un análisis de las principales conclusiones por niveles de responsabilidad trabajados.

Posteriormente, el MRPS, dada su contrastada utilidad, está siendo implementado en otros países como Nueva Zelanda (Gordon, 2010), El Salvador (Carreres, 2014) Turquía, Portugal (Gordon, Thevenar, y Hodis, 2012; Martins, Rosado, Ferreira, y Biscaia, 2015), Corea del Sur (Jung y Wright, 2012), Irlanda, Canadá o Finlandia (Gordon y Dolye, 2015; Romar, Haag, y Dyson, 2015) entre otros. No es objeto de esta tesis doctoral reproducir sus elementos de análisis sino resaltar el interés creciente sobre el objeto de estudio y sus principales conclusiones, buscando la relación con las variables estudiadas en el presente trabajo.

2.1.5.1. Principales variables analizadas vinculadas al MRPS

Las principales variables de estudio analizadas en relación al MRPS muestran un incipiente interés en analizar la evolución de conductas positivas vinculadas a la responsabilidad personal y social (Hayden, 2010; Wright et al., 2012; Wright y Burton, 2008). Watson, Newton, y Kim (2003) vinculan valores altos de responsabilidad personal y social con consecuencias como el disfrute, interés por el deporte, expectativas de futuro o el respeto por los líderes del grupo. De igual modo, resulta interesante destacar las conclusiones del trabajo de Newton, Watson, Kim, y Beachman (2006), en el cual sitúan la responsabilidad como un mediador entre componentes de la teoría de metas e indicadores positivos de la motivación.

En línea con el planteamiento anterior, otros estudios como los llevados a cabo por Hellison y Walsh (2002), Hellison y Martinek (2006) o Li, Wright, Rukavina, y Pickering (2008) vinculan altos niveles de responsabilidad personal y social con estados de motivación intrínseca en Educación Física. Sin embargo, en un estudio posterior, Lee, Kim, y Jun (2012) matizaron las relaciones entre la responsabilidad y la motivación. En su trabajo con estudiantes de Educación Física, los resultados reflejaron correlaciones significativamente positivas entre la responsabilidad personal y estados de motivación intrínseca. Sin embargo, las correlaciones entre la responsabilidad social y la motivación intrínseca fue baja y no significativa, lo que les llevó a

demandar trabajos que permitan desarrollar estrategias para fomentar la responsabilidad social de los estudiantes.

Por otro lado, Wright, White, y Gaebler-Spira (2004), en un estudio de personas con diferentes discapacidades, concluyeron que a través del MRPS se obtuvieron mejoras en la motivación, participación y esfuerzo, en la percepción de las capacidades y en el desarrollo de las habilidades sociales. En esta línea, Moreno-Murcia y Vera (2011) relacionan la cesión de responsabilidad en el aula con efectos positivos sobre la motivación intrínseca.

Se ha estudiado también comportamientos de autocontrol en relación al respeto con el material, compañeros, instalaciones, normas (Hayden, 2010; Walsh et al., 2010; Wright y Burton, 2008) obteniendo mejoras evidentes en una población de jóvenes en clases de Educación Física. Hellison y Wright (2003), Lee y Martinek (2009) o Schilling (2001) analizan cómo el programa de responsabilidad contribuye a establecer y mantener un clima de aula positivo y favorecedor del aprendizaje. Martinek, McLaughlin, y Schilling (1999) y Walsh (2007) obtuvieron evidencias significativas de mejora en la participación y en el esfuerzo de los alumnos, medidos a través del tiempo de implicación en la tarea. Se han encontrado evidencias en aumentar los comportamientos autónomos (Walsh et al., 2010), la autoeficacia (Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Llopis, 2010), la autoestima (Agbuga, 2014), así como en el trabajo de ayuda a los demás, empatía, comportamientos prosociales y agresividad (Gutiérrez, Escartí, y Pascual, 2011) o el disfrute de la actividad (Allen, 2003; Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006).

Todos los beneficios y resultados obtenidos en las investigaciones referenciadas hizo que se aumentara el interés por su aplicación en nuestro país y se haya convertido en uno de los modelos pedagógicos más estudiados en la concepción educativa actual, basada en competencias, fomentando la autonomía y cesión de responsabilidad en los alumnos. Bien es cierto que el programa no produce efectos espontáneamente y requiere la formación, cada vez más específica, del profesorado que lo implementa así como la necesaria capacidad de

adaptación al contexto (Beaudoin, Brunelle, y Spallanzani, 2015; Coulson, Irwin, y Wright, 2011, Escartí et al., 2010a).

2.1.5.2. Estudio de la responsabilidad en relación con la Educación Física

La evolución de su implementación en España se inicia con el trabajo de Jiménez (2000) el cual aplica en una población en riesgo de exclusión el modelo de responsabilidad de Hellison dirigido a jóvenes de entre 14-18 años, con objetivo de transformar positivamente sus valores y actitudes así como de conseguir un mejor clima de docencia (Jiménez y Durán, 2004). Posteriormente, Vizcarra (2004) realiza un trabajo de investigación con el propósito de mejorar las habilidades sociales y la competencia social de los escolares así como desarrollar las habilidades sociales de entrenadores y técnicos deportivos participantes. De igual modo, el grupo de investigación encabezado por Cecchini en la Universidad de Oviedo diseñó el Programa Delfos, centrado en la transferencia (Cecchini, Montero, y Peña, 2003), basado en el MRPS, dirigido a alumnos de 12 y 13 años durante las clases de Educación Física y con el propósito de generar cambios positivos en las opiniones y conductas relacionadas con el juego limpio y el autocontrol. En un trabajo posterior, analizaron la influencia de aplicar el MRPS en alumnos de secundaria, mostrando mejoras significativas en la responsabilidad personal, social, autocontrol, deportividad y una disminución de conductas agresivas como las faltas de contacto (Cecchini et al., 2007).

Otro autor destacado es Pardo (2008), quién avanza en el estudio del modelo de responsabilidad buscando ampliar los conocimientos en base a los contextos de actuación. Aplica la metodología en tres ciudades de tres países diferentes (Getafe, España; Láquila, Italia; Los Ángeles, Estados Unidos) consiguiendo mejoras significativas en la participación, esfuerzo y autonomía, aunque reseña la dificultad de encontrar significatividad en conductas relacionadas con los últimos niveles de responsabilidad como el liderazgo o la transferencia a otros contextos.

Destacada es la aportación de otro grupo de investigación que ha generado gran cantidad de producción científica como el dirigido por Amparo Escartí (2006) en la Universidad de Valencia. Inicialmente, estudiaron, en una población de jóvenes en riesgo de exclusión social, las mejoras de la aplicación del programa de responsabilidad en los comportamientos disruptivos y comportamientos agresivos. Posteriormente, adaptaron el modelo original de Hellison al contexto educativo español (Escartí et al., 2005; Escartí, Buelga, Gutiérrez, y Pascual, 2009). En línea con su aplicación en el contexto educativo, Escartí, et al. (2010) estudiaron, en una muestra de alumnos de secundaria de 11 y 12 años, la mejora en la percepción que éstos tenían sobre la autoeficacia regulatoria. La autoeficacia autorregulada también fue objeto de estudio en un trabajo posterior consiguiendo mejoras significativas tras un estudio de intervención en adolescentes en riesgo de exclusión social de 13 y 14 años (Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Marín, 2010b). Igualmente, establecen elementos claves para contribuir al éxito en la aplicación del programa como la duración, métodos de evaluación del modelo o los tipos de diseño adecuados para implementarlo.

En una segunda fase de su producción científica, intentaron aplicar el programa en alumnos de educación primaria, ampliando el contexto de actuación a edades más tempranas. Inciden en la necesaria formación del profesorado para la implementación (Escartí et al., 2010b; Llopis et al., 2011; Pascual, Escartí, Llopis, Gutiérrez, Marín, y Wright, 2011b), en la necesidad de incorporar instrumentos cuantitativos que ayuden a evaluar las consecuencias de la implementación del programa y para lo cual adaptan el cuestionario inicial desarrollado por Li et al. (2008) al contexto español (Escartí et al., 2011), así como en la evaluación de la fidelización del tratamiento impartido que asegure los efectos en los participantes.

En una tercera fase, buscan ampliar la aplicación del MRPS a todas las áreas del currículo escolar. Actualmente están muy centrados en analizar y evaluar la implementación de la metodología y el uso de estrategias para enseñar la responsabilidad por parte de los docentes

(Escartí, Pascual, Gutiérrez, Marín, Martínez, y Tarín, 2012) para lo cual han validado al contexto español el *Instrumento de Observación de las Estrategias de los Profesores para Enseñar la Responsabilidad* (TARE) (Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Wright, 2013), diseñado originalmente por Wright y Craig (2011). Recientemente han publicado un nuevo trabajo en el que mejoran la versión inicial del TARE revisando sus características iniciales y ampliando sus posibilidades iniciales para poder observar también las conductas de los alumnos (TARE 2.0) (Escartí et al., 2015). Es pues preciso destacar el necesario avance en esta dirección de evaluación sobre la implementación de los programas y la formación del profesorado encargado de implementarlo (Pascual, Escartí, Llopis, y Gutiérrez, 2011a; Wright y Craig, 2011; Escartí et al., 2015).

En un trabajo de revisión, Belando et al. (2012) analizan el estado sobre investigaciones realizadas en torno a la responsabilidad así como de diferentes programas aplicados para su desarrollo, aportando un programa de intervención en responsabilidad (PIRAFD) en el ámbito de la actividad físico-deportiva. Consta de tres fases en su aplicación, parte de respetar las características del contexto y de los participantes y busca transferir comportamientos responsables a contextos de vida reales en analogía con el MRPS.

Por otro lado, Carreres (2014) estudió los efectos de la implementación del programa a través del deporte extraescolar, incidiendo en controlar la implementación del mismo. Encontró una relación positiva entre la fidelidad con la que se aplica la metodología y los efectos producidos en los adolescentes en las variables de responsabilidad personal, social, conducta prosocial y autoeficacia. De igual modo, también analiza la percepción de los adolescentes, las familias y el entrenador sobre la intervención así como la transferencia de los aprendizajes a su vida real.

Otro autor de recientes publicaciones relacionadas con el MRPS es Caballero (2015), quien se ha centrado en analizar la eficacia de su implementación en el contexto de actividades físicas en el medio natural y en una muestra de alumnos del ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural (Caballero y Delgado-Noguera, 2014). Sus resultados

avanzan en la idea de la mejora de los comportamientos responsables, mejora de las habilidades sociales, autonomía, empatía, conductas prosociales y mejora del clima de aula, en la línea de las conclusiones publicadas en otros trabajos (Escartí et al., 2009; Hellison, 2011; Hellison y Walsh, 2002).

Siguiendo con el análisis de autores vinculados al estudio de la responsabilidad, Menéndez y Fernández-Río (2017) proponen estudiar la responsabilidad social como factor desencadenante de consecuencias positivas como la meta de amistad, en un intento de explicarla mediante la secuencia motivacional del Modelo Jerárquico de la Motivación propuesto por Vallerand (1997).

Con el propósito de conseguir mejorar el clima de aula y disminuir las conductas disruptivas del alumnado en clase a favor de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el grupo de investigación dirigido por D. Alfonso Valero en la Universidad de Murcia ha aportado avances en relación al MRPS. Sus trabajos publicados han analizado la incidencia de la aplicación de la metodología en variables como responsabilidad personal, social, la deportividad, violencia o la calidad de vida en estudiantes de primaria y secundaria de Educación Física (Sánchez-Alcaraz, Díaz, y Valero, 2014; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, y De La Cruz, 2013; Sánchez-Alcaraz et al., en prensa; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, Sánchez, y Esteban, 2012). De la experiencia y resultados aportados por estos trabajos previos, emana la presente tesis doctoral en el impulso de avanzar en el conocimiento sobre la aplicación del MRPS.

2.1.5.3. Nuevas tendencias en el estudio de la responsabilidad

En la actualidad, la investigación científica trata de avanzar en el estudio de los métodos de implementación con perspectivas de aprovechamiento de las fortalezas de cada uno de ellos, de modo que puedan establecer una relación simbiótica en beneficio de un mejor clima de aprendizaje (Haerens, Kirk, Cardon, y De Bourdeaudhuij, 2011; Metzler, 2005). En este sentido, un primer avance es superar el concepto de modelos de enseñanza a favor del concepto de modelos pedagógicos. Autores como Haerens et al. (2011) plantean que los

modelos de enseñanza suponen una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el docente, el cual controla todos los aspectos relativos al aprendizaje y donde el papel del alumno puede verse reducido en protagonismo. Por ello, proponen introducir el concepto de modelo pedagógico resaltando la interdependencia y la irreductibilidad del aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto (Rovegno, 2006) situando al alumno en un papel activo, competente y generador de su propio aprendizaje.

De este modo y en base al prisma de protagonismo del alumno, la hibridación de los modelos pedagógicos se postula como una solución de aprendizaje que está siendo explorada (Fernández-Río, 2014), produciendo estructuras más efectivas para docentes y alumnos (Fernández-Río, 2015) y abordando situaciones de enseñanza-aprendizaje desde diferentes perspectivas. En concreto, el MRPS está siendo vinculado a las fortalezas del Modelo de Educación Deportiva (MED) (Siedentop, Hastie, y van Der Mars, 2011) por compartir planteamientos de responsabilidad, tratando superar las limitaciones que muestra el MED. Gordon (2009) abordó el estudio de la responsabilidad mediante la hibridación utilizando el rugby como contenido educativo, consiguiendo mejoras significativas en los comportamientos de los alumnos. Hastie y Buchanan (2000) lo hicieron a través del fútbol australiano. Recientemente, un estudio publicado por Menéndez y Fernández-Río (2016a) avanza en la hibridación, buscando mejoras en variables psicológicas vinculadas al desarrollo de la responsabilidad. Mediante el kickboxing educativo e hibridando con el MRPS y el MED consiguen mejoras significativas en valores como la responsabilidad social, violencia, amistad, competencia y relación de los adolescentes. En su intento por avanzar, demandan mayor cantidad de estudios experimentales de hibridación de ambos modelos.

El otro gran modelo pedagógico hibridado con el MRPS es el Aprendizaje Cooperativo (AC) (Fernández-Río, Calderón, Hontigüela, Pérez-Pueyo, y Aznar, 2016). Uno de las limitaciones presentadas por el AC está en la posibilidad de aparición de la *holgazanería social*

(Latane, Willians, y Harkins, 1979) y la *dilución de la responsabilidad* (Slavin, 1995). Dado que uno de los pilares del AC es el aprendizaje basado en estructuras cooperativas (Johnson, Johnson, y Holubec, 2013) proyectando la responsabilidad individual en el trabajo colectivo, se plantea el MRPS como una solución a incrementar la responsabilidad del alumnado en favor de un mejor clima de aprendizaje. Ambos modelos otorgan relevancia al valor de la responsabilidad y a la reflexión grupal e individual sobre lo acontecido en la sesión o al final de la misma, otorgando voz a los estudiantes sobre los elementos significativos acontecidos durante la práctica y ofreciéndoles oportunidades para expresar sus ideas, percepciones, sensaciones o sentimientos (Fernández-Río, 2005; Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2008).

Así pues, la exposición realizada denota el interés reciente por la responsabilidad como objeto de estudio y su vinculación con múltiples variables y consecuencias estudiadas desde diferentes perspectivas teóricas y de aplicación en diversos contextos. Basado en ello, el presente trabajo de investigación tiene la intención de explorar la relación que puede tener la responsabilidad como valor personal y social encajada en los constructos de diferentes teorías motivacionales como la teoría de metas de logro (Urda y Maehr, 1995), la teoría de metas sociales (Nicholls, 1989), la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca expuesto por Vallerand (2001), así como posibles consecuencias adaptativas provocadas por su promoción y enseñanza.

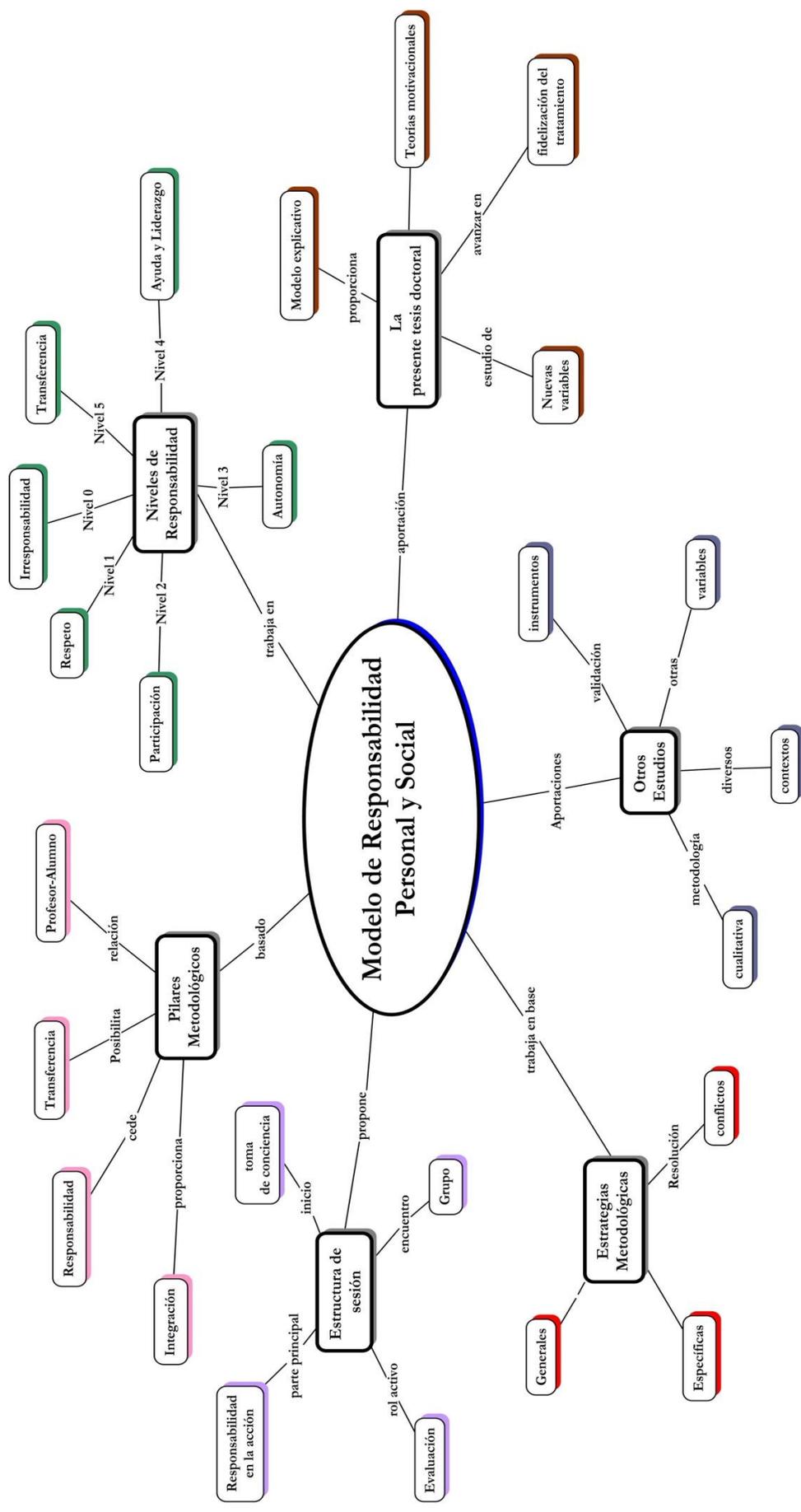


Figura 3. Diagrama del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 1995; 2003; 2011).



En este apartado se exponen ambas teorías así como los principales trabajos que se realizan sobre ellas. De igual modo, se intenta explicar y conocer la forma en la que los estudiantes definen el éxito en el contexto educativo de la Educación Física en base a las investigaciones analizadas.

2.2. TEORÍA DE METAS DE LOGRO Y METAS SOCIALES

2.2. Teorías de metas de logro y metas sociales aplicadas a la Educación Física

Es considerado que los programas de intervención como el MRPS en las clases de Educación Física deben su éxito en gran parte a la motivación experimentada por los estudiantes, dado que sentimientos de aburrimiento y experiencias negativas contribuyen a generar consecuencias desadaptativas hacia la misma (Garn y Sun, 2009), mientras que sentimientos de disfrute y diversión permitirán consecuencias positivas hacia ella (Coakley y White, 1992; Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2014; Vansteenkiste et al., 2012). En este sentido, la Educación Física proporciona a los estudiantes oportunidades para desarrollar aspectos relacionados con la responsabilidad personal, social y las habilidades relacionadas con el deporte. Razón todo ello por lo que resulta importante y necesario comprender qué factores personales y situacionales influyen en la motivación de los estudiantes que permita a los docentes fomentar un mejor clima de aprendizaje, generando hábitos de vida saludables y promoviendo la actividad física como parte del estilo de vida de los alumnos (McKenzie, 2001; Sallis y McKenzie, 1991; Weigand y Burton, 2002). En consonancia con el planteamiento realizado y dentro de la perspectiva social-cognitiva de la motivación, la teoría de metas intenta explicar y conocer la manera en la que los jóvenes estudiantes definen el éxito en los diferentes contextos en los que se encuentran implicados.

2.2.1. Modelo cognitivo-social de la motivación de logro

La perspectiva de las metas de logro ha constituido uno de los modelos teóricos más utilizados en la comprensión de las variables cognitivas, emocionales y conductuales relacionadas con el logro en los estudiantes de Educación Física (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Duda, 1996; Papaioannou, 1995; 1998; Treasure y Roberts, 1994; 1995; Walling y Duda, 1995). La idea principal de esta teoría (Nicholls, 1984a) consiste en que el alumno tiene como propósito demostrar competencia en los ambientes en los que participa y de los que recibe influencias, como son las clases de Educación Física. En esta línea, el tema central de la teoría de las metas

de logro hace referencia a la creencia de que las metas de una persona (representaciones mentales realizadas de los diferentes objetivos propuestos) consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984a). En relación con lo indicado, se considera que las personas difieren en sus definiciones de éxito o fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que se debe mostrar competencia y en los que se debe conseguir alguna meta. Nicholls (1984b, 1989) propuso que la percepción de éxito y fracaso se encuentra unida a tres factores:

- La percepción que tiene la persona de su demostración alta o baja de habilidad.
- Las distintas variaciones subjetivas de cómo se define el éxito y el fracaso desde la concepción de habilidad que se ha adoptado.
- La concepción de habilidad se encuentra influenciada por cambios evolutivos, disposicionales y situacionales.

En relación con lo anterior, la teoría de la motivación de logro asigna un papel central a los procesos interpretativos del individuo, considerando que diferentes creencias implícitas orientarán a los alumnos a diferentes metas de logro, desarrollando como consecuencia, diferentes perfiles motivacionales. Igualmente, en dichas creencias influirán una serie de factores disposicionales y ambientales que determinarán las conductas:

- Los factores disposicionales se identifican con la situación o el contexto en el que el alumno aprende su habilidad y que influirán en él, generando “orientaciones motivacionales individuales” y que dependerán de las primeras experiencias de socialización (Maehr y Braskamp, 1986). Así, estas orientaciones motivacionales determinarán en los estudiantes los objetivos a perseguir en los contextos de logro, el interés hacia la actividad realizada, así como los sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos.

Se distinguen dos orientaciones motivacionales claves y que han sido ampliamente estudiadas:

- *Orientación al ego*, definido por Nicholls (1989) con identificar la habilidad con una entidad fija, innata y general y hace referencia a los procesos de comparación social, donde el estudiante juzga su capacidad en relación a los demás y donde el éxito o el fracaso depende de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia con la de otros “relevantes”.

- *Orientación a la tarea*, en la que la habilidad se identifica con una entidad modificable, mejorable y específica, la cual hace referencia a la preocupación por el aprendizaje y donde el éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió o se mejoró en la tarea.

• Los factores ambientales se refieren a las características del entorno de logro en el que se encuentra el estudiante que, junto con sus características personales, van a influir en su implicación final, bien a la tarea o al ego. Estos factores ambientales hacen referencia al *clima motivacional*, constructo introducido por Ames (1984, 1992) y Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (docente, padres, entrenadores, etc.) en los entornos de logro. Se distinguen dos tipos de climas motivacionales denominados por Ames (1992) y Nicholls (1989) “clima competitivo” y “clima de maestría”, por Cervelló y Santos-Rosa (2001), Duda (2001), Duda y Hall (2000), Escartí, Roberts, Cervelló, y Guzmán (1999) “clima motivacional que implica al ego” y “clima motivacional que implica a la tarea”.

El clima motivacional que implica a la tarea, se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, diversión, satisfacción, interés y motivación intrínseca (Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos, y Martínez-Molina, 2016; Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Seifriz, Duda, y Chi, 1992; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995; Walling, Duda, y Chi, 1993). Este clima promueve el aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los estudiantes basada en la mejora personal e individual de sus

esfuerzos, aprendizajes, éxitos en las tareas y participación en las actividades (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002).

Las investigaciones orientadas al estudio de los climas motivacionales son coincidentes al afirmar la conveniencia de promover y potenciar la percepción de un clima motivacional que implique a la tarea en entornos de logro educativos. Numerosos estudios (Grásten, Jaakkola, Liukkonen, Watt, y Yli-Piipari, 2012; Gutiérrez, Ruiz, y López, 2011; Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, y Cervelló, 2011; Vallerand, 2007) afirman que el clima motivacional tarea se relaciona positivamente con patrones motivacionales más adaptativos que conducen a consecuencias positivas en el aprendizaje como una actitud más positiva.

De igual modo, diversos estudios indican, además, que el interés por las clases de Educación Física es mayor cuando el aprendizaje del alumno se orienta a la tarea en lugar de al ego (Chen y Shen, 2004; García-González, Aibar, Sevil, Almolda, y Julián, 2015; Wallhead y Ntoumanis, 2004). En línea con lo expuesto, el docente debería generar climas de aprendizaje que orienten a la tarea y favorezca la aparición de consecuencias adaptativas en los alumnos. En este sentido, los modelos pedagógicos actuales van en esta dirección dotando al alumno de un papel activo en su aprendizaje, cediéndole responsabilidad en diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentando su autonomía. En la misma línea y vinculado al propósito de la presente tesis doctoral, Agbuga, Xiang y McBride (2015) estudian las relaciones entre las diferentes metas de logro y la responsabilidad personal y social. En sus resultados obtienen que la promoción del clima orientado a la tarea predijo positivamente comportamientos de responsabilidad personal y social en alumnos de Educación Física.

2.2.1.1. Investigaciones que relacionan las metas de logro, la motivación autodeterminada y consecuencias positivas en Educación Física

El clima motivacional generado por el docente en cuanto al diseño de las tareas, a la organización de los grupos, el feedback proporcionado, la evaluación, etc., (Escartí y Gutiérrez,

2001), podrían condicionar los comportamientos de éxito o no de los estudiantes (Ames, 1992). En este sentido, la promoción de climas con implicación a la tarea, focalizados en la mejora personal, en el esfuerzo y en el aprendizaje, se relacionan con patrones motivacionales adaptativos a nivel cognitivo, afectivo y motriz (Jöessar, Hein, y Hagger, 2012; Ntoumanis y Biddle, 1999; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Por el contrario, un clima que implique al ego basado en la potencialización de la competitividad y el resultado se relaciona con patrones motivacionales menos adaptativos, presentando tipos de motivación menos autodeterminados (Papaioannou, 1998; Reinboth y Duda, 2006; Spray, Wang, Biddle, Chatzisarantis, y Warburton, 2006).

Al respecto de lo anterior, diversas investigaciones tratan de profundizar en el conocimiento de los climas motivacionales (promovidos por los padres, docentes, entrenadores e iguales) en la práctica físico-deportiva desde la teoría de metas de logro. Diferentes autores han comenzado a preocuparse e interesarse por esta cuestión. Ntoumanis, Vazou, Spiridoula, y Duda (2007) consideran que los compañeros pueden predecir los logros motivacionales de una forma relativamente independiente a la del docente/entrenador o la influencia de los padres. Carr, Weigand, y Hussey (1999) en su estudio relativo a la influencia de los compañeros junto con padres, docentes y héroes deportivos sobre los patrones de logro de estudiantes de Educación Física, mostraron que padres y compañeros pueden estar relacionados con las orientaciones de metas de los chicos (Carr, Weigand, y Jones, 2000).

Moreno-Murcia, Zomeño, Marín de Oliveira, Ruiz, y Cervelló (2013) ejecutaron un estudio correlacional llevado a cabo con estudiantes de Educación Física en el que manejaron las variables del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación y consecuencias positivas. Tras testar un modelo de ecuaciones estructurales se concluyó que el manejo de metodologías activas por parte del docente podría desencadenar en los estudiantes sentimientos positivos de importancia hacia la Educación Física, lo que podría llevar a un mayor interés por la

práctica deportiva en general. En este sentido, aún queda gran camino por recorrer en el conocimiento, a través de estudios de intervención, de la respuesta comportamental de los jóvenes estudiantes ante el clima generado por el docente.

Otra de las consecuencias analizadas desde la teoría de metas de logro es intentar explicar un mejor rendimiento académico en los estudiantes en las clases de Educación Física. Según diversos estudios recientes (Barkoukis, Taylor, Chanal, y Ntoumanis, 2014; Boiché, Sarrazín, Grouzet, Pelletier, y Chanal, 2008; Sevil, Aibar, Abós, y García, 2017) estados de motivación autodeterminada generados por climas de aprendizaje que promueven la orientación a la tarea pueden provocar una mayor diversión y mejora del rendimiento académico obtenido en las clases de Educación Física.

2.2.2. Metas sociales: contextualización y tipos

Gran parte de los estudios realizados en Educación Física y en el ámbito de la práctica físico-deportiva se han centrado en la teoría de metas de logro para explicar la conducta de las personas para demostrar habilidad y competencia en los contextos de logro. Sin embargo, trabajos desarrollados en educación (e.g. Urdan y Maehr, 1995) han reflejado la importancia de estudiar, fundamentalmente en la adolescencia, las metas sociales que mueven al estudiante hacia la práctica deportiva o a involucrarse en una actividad en la que demostrar competencia y habilidad en la responsabilidad en la práctica, en la importancia de la relación con los iguales y con el docente/entrenador, etc. Diversos estudios realizados en el ámbito académico (Anderman y Anderman, 1999; Hicks, 1996; Urdan y Maehr, 1995; Wentzel, 1991), señalaron que los estudiantes, junto al logro de las metas, podían tener también *razones sociales* que influirían en su concepción del éxito. Asimismo, Allen (2003) sostiene que el deseo de demostrar habilidad o competencia física en contextos de logro como la Educación Física es un enfoque limitado que proporciona un cuadro incompleto de la motivación del estudiante.

A este respecto, resulta evidente el predominio de los estudios que analizan la conducta hacia la práctica físico-deportiva bajo las teorías motivacionales basadas en la habilidad. Pero los aspectos sociales de la motivación hacia la práctica de la Educación Física y del deporte han sido identificados en varios estudios (Allen, 2003; Cecchini, Méndez-Giménez, y Muñiz, 2002; Méndez-Giménez et al., 2012; Stuntz y Weiss, 2003) como posibles determinantes de la motivación más autodeterminada que llevaría a consecuencias positivas para los estudiantes adolescentes. En consecuencia, el contexto social de la Educación Física podría proporcionar a los estudiantes oportunidades para satisfacer su necesidad de relación social, de ser responsable con las normas establecidas, de obtener reconocimiento social, etc.

Por tanto, las metas sociales, al igual que las metas de logro, se podrían definir como representaciones cognitivas de los objetivos propuestos y deseados en las relaciones sociales, en la responsabilidad hacia una tarea, en el reconocimiento social, etc., (Allen, 2003; Hicks, 1996). Así, los estudiantes de Educación Física pueden tener como meta conseguir ser personas responsables, comprometidos con las normas establecidas, que sienten importante lograr un grupo de amigos con el que pasarlo bien y compartir cosas. Por ello y primordialmente en la adolescencia, se recomienda analizar la adherencia a la práctica físico-deportiva teniendo en cuenta las metas sociales, ya que en esta etapa cobra gran importancia la relación con el grupo de iguales y se incrementan las preocupaciones sociales como cumplir con el equipo, o con los compañeros o sentirse bien relacionado con los demás para confirmar su competencia en aquello que realizan (Urdan y Maehr, 1995).

En el ámbito de la psicología de la actividad física y del deporte se establece la existencia de diferentes metas sociales. Podríamos describir al menos cuatro metas sociales: meta de relación, meta de reconocimiento social, meta de responsabilidad y meta de estatus. La meta de relación haría referencia al deseo de mantener buenas relaciones con los compañeros (Ryan, Hicks, y Midgley, 1997); la meta de reconocimiento social estaría relacionada con el reconocimiento de la

habilidad y la aceptación por parte de los compañeros y el docente o entrenador; la meta de responsabilidad reflejaría el deseo de respetar las reglas sociales y el rol establecido (Wentzel, 1991); por último, la meta de estatus se centraría en la búsqueda de relación con el grupo de gente más popular.

2.2.2.1. Investigaciones sobre metas sociales y consecuencias positivas en la Educación Física

Al respecto de lo anteriormente analizado, se consideran insuficientes las investigaciones (especialmente en el contexto de la Educación Física y el deporte) que han analizado la relación de las metas sociales con diferentes consecuencias positivas. Diversos estudios (Anderman y Anderman, 1999; Guan et al., 2006; Moreno-Murcia, González-Cutre, y Sicilia, 2007; Patrick, Hicks, y Ryan, 1997; Wentzel, 1993) han relacionado positivamente la meta de responsabilidad con la orientación a la tarea y patrones adaptativos como la preferencia por el aprendizaje, la mejora personal y el esfuerzo, la persistencia y la competencia percibida. La meta de relación o afiliación se ha asociado de forma positiva con el interés y sentimientos de disfrute (Allen, 2003), así como con la orientación al ego (Anderman y Anderman, 1999). La meta de estatus también ha sido relacionada positivamente con la orientación al ego y con la necesidad de demostrar superior habilidad (Anderman y Anderman, 1999).

En un estudio con estudiantes adolescentes en clase de Educación Física, Moreno-Murcia, Parra, y González-Cutre (2008) mostraron que las metas de relación y responsabilidad predecían positivamente la satisfacción de la necesidad psicológica básica de relación con los demás, la cual predecía negativamente la desmotivación. En esta misma línea, en un estudio diferente, Moreno-Murcia, Hernández, y González-Cutre (2009), testaron en una población de estudiantes de Educación Física la capacidad predictiva de las metas sociales de relación y responsabilidad sobre las necesidades de autonomía y relación con los demás. Éstas a su vez, incrementaban la motivación intrínseca explicando como resultado una mayor diversión experimentada por los

alumnos. Moreno-Murcia y Vera (2011) concluyeron en su estudio que la meta de responsabilidad predijo positivamente la autonomía. A su vez, la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación con los demás predecía positivamente la motivación intrínseca, y ésta predecía positivamente la diversión en Educación Física.

Posteriormente, los resultados del estudio de Cecchini et al. (2011) mostraron que ambos tipos de metas sociales son importantes predictores de los tipos motivación más autodeterminada (motivación intrínseca, regulación identificada, y la regulación introyectada). Es decir, es probable que los estudiantes que muestran altos niveles de responsabilidad y relación social se encuentren intrínsecamente motivados. Por su parte la meta de responsabilidad fue predictor negativo de la desmotivación.

Igualmente, Méndez-Giménez et al. (2012) utilizando una muestra de 318 estudiantes de Educación Física, reflejaron que la meta de relación predecía positivamente la interacción social y, en menor medida, la competencia percibida, mientras que la meta de responsabilidad predecía positivamente la competencia. De manera consecuente con los postulados del modelo jerárquico de Vallerand (1997), la relación con los demás y la competencia percibida predecían positivamente la motivación intrínseca. Ésta, a su vez, predecía consecuencias positivas como la intención de práctica y el esfuerzo percibido (Cecchini, González, Méndez-Giménez, Fernández-Río, Contreras, y Romero, 2008; Guan et al., 2006; Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, y Milosis, 2007).

Otros trabajos han profundizado en el estudio de la capacidad predictiva de las metas sociales de responsabilidad y de relación, junto con el soporte de autonomía, sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, quienes a su vez predicen la motivación intrínseca con consecuencias positivas como el compromiso deportivo (Belandro et al., 2015; Cecchini et al., 2011; Moreno-Murcia et al., 2009) o sobre la importancia atribuida a la Educación Física y la intención de continuar practicando ejercicio fuera del contexto escolar (Moreno-Murcia,

Huéscar, y Cervelló, 2012). En un reciente estudio Menéndez y Fernández-Río (en prensa), tratan de validar la escala de las necesidades psicológicas básicas en Educación Física y analizan el poder predictor de la responsabilidad personal y social sobre las necesidades psicológicas básicas. Los resultados presentados reflejan que la responsabilidad personal predijo la autonomía y la competencia percibidas pero no la relación. Por otra parte, la responsabilidad social predijo la autonomía y la relación pero no la competencia. Ahondando en esta línea, los mismos autores publican un estudio reciente en el que analizan la capacidad predictiva de la responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca sobre la meta de amistad (Menéndez y Fernández-Río, 2017). Sus resultados reflejan que las variables contempladas predicen positivamente la meta de amistad, encontrando la limitación anterior de la no predicción de la responsabilidad social sobre la necesidad de competencia. De este modo, parece demostrado que brindar a los estudiantes la oportunidad de cederles responsabilidad para dar respuesta ante diferentes situaciones, tiene efectos positivos sobre la satisfacción de los mediadores psicológicos y estos, a su vez, sobre la motivación intrínseca (Goudas, Dermizaki, y Bagiatis, 2000).

En esta línea, otras investigaciones (Boyd, Weinmann, y Yin, 2002; Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Li, Lee, y Solmon, 2005) apuntan a que la aceptación de responsabilidad en el aprendizaje es causante de la mejora de la competencia, señalando que los estudiantes que se perciben más competentes son los más motivados. Profundizando, Wallhead y Ntoumanis (2004) encontraron que los estudiantes que aprenden con un modelo en el cual existe autonomía en la toma de decisiones también podrían sentirse más motivados. De igual modo, Vera y Moreno-Murcia (2016), estudiaron la capacidad de predicción de las metas sociales, el apoyo a la autonomía y la percepción de las estrategias de disciplina utilizadas por el profesorado. Sus conclusiones establecen que la meta social de responsabilidad fue el predictor más potente sobre las razones intrínsecas de los alumnos para mantener la disciplina. Asimismo, Ntoumanis (2002), Standage, Duda, y Ntoumanis (2005; 2006) y Vlachopoulos, Karageorghis, y Terry (2000),

muestran que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas predice positivamente la motivación intrínseca y negativamente la desmotivación hacia la práctica de actividad física y deportiva como se ha demostrado en varios estudios (Álvarez, Balaguer, Castillo, y Duda, 2009; Moreno-Murcia et al., 2008; Wentzel, 1991).

Desde esta perspectiva, la implementación basada en el modelo de la meta social de responsabilidad implica que los docentes de Educación Física permitan a los estudiantes participar en la elección de las tareas desde la promoción de autonomía, tal y como se defiende en el MRPS propuesto por Hellison (1995; 2003; 2011). En este sentido, diversas investigaciones han demostrado una mejor valoración por parte de los alumnos sobre las clases de Educación Física (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Duda, 2001; Jiménez, Iglesias, Santos-Rosa, y Cervelló, 2003), lo que implica que ceder responsabilidad a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje les estimula y les motiva a una mayor participación en las clases así como a la intención de seguir practicando actividad física fuera del horario escolar (Moreno-Murcia, Llamas, y Ruiz, 2006; Moreno-Murcia et al., 2013)

Según lo expuesto, las principales metas sociales que se han investigado con el fin de explicar la motivación del alumnado obedecen a las metas sociales de responsabilidad y de relación. Esta tesis doctoral tiene como objetivo tratar de comprender el comportamiento de la responsabilidad y cómo puede influir sobre otras variables psicológicas y motivacionales de los alumnos, las cuales podrían darnos la explicación de determinadas consecuencias afectivas, cognitivas y sociales. Nos encontramos, no obstante, aún en una etapa inicial en el análisis de las metas sociales vinculadas a la Educación Física, de manera que puede resultar interesante analizar la relación de las metas sociales con algunos precedentes y consecuentes existentes en la bibliografía consultada. Es muy probable que el clima motivacional creado por los docentes de Educación Física afecte a determinadas metas sociales. Por ello, es necesario conocer qué tipo de clima motivacional da lugar a metas sociales que lleven a consecuencias positivas como la

motivación autodeterminada, el esfuerzo, el interés, intención de práctica, disfrute, comportamientos prosociales o un estilo de vida más saludable en los alumnos.

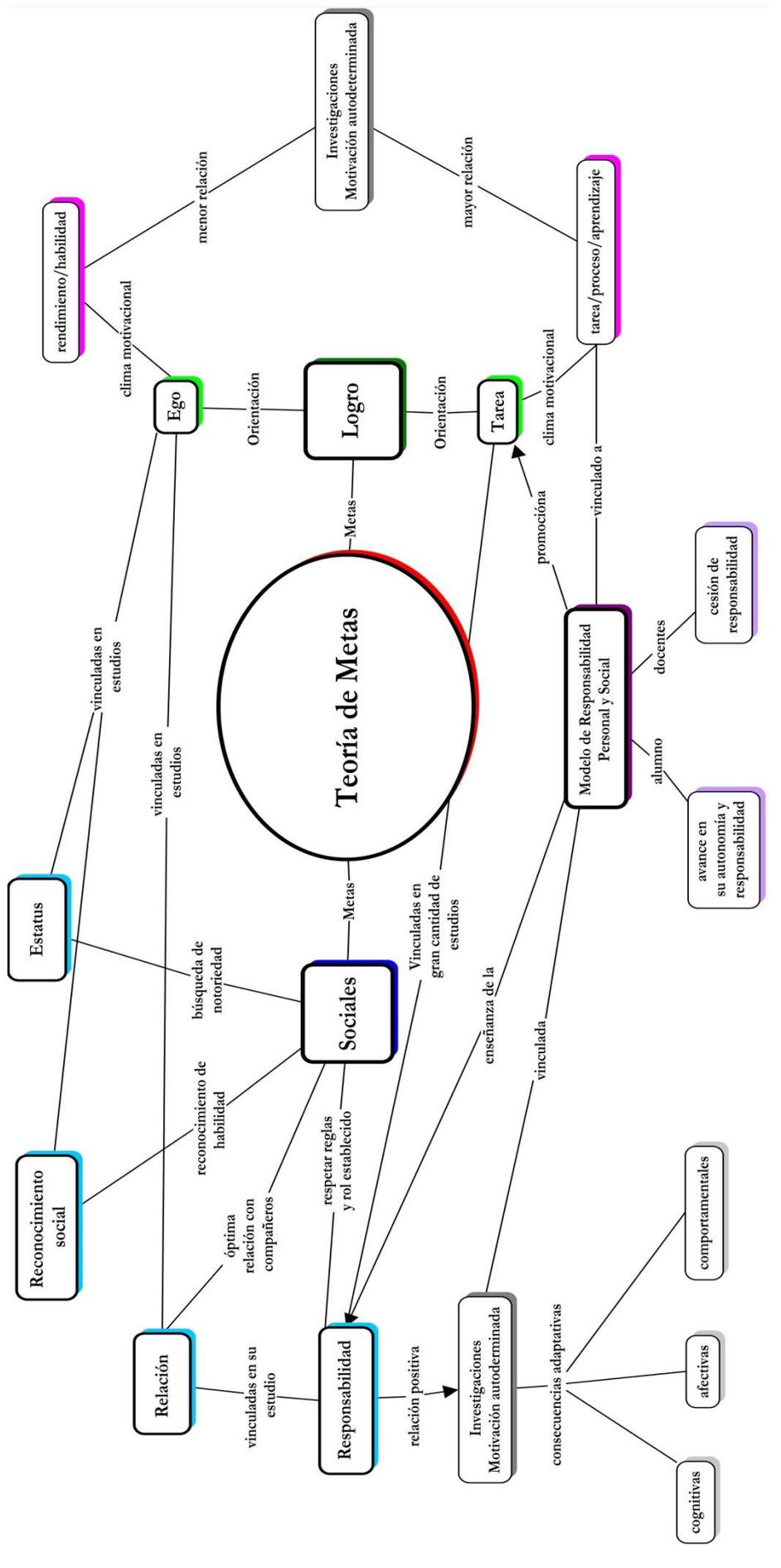


Figura 4. Diagrama de teoría de metas de sociales (Urdan y Machr, 1995), metas de logro (Nicholls, 1984) y su relación con el MRPS (Hellison, 2011).



Se presenta una de las principales teorías sobre el estudio de la motivación humana así como las principales investigaciones realizadas en diferentes contextos. De igual modo, se analiza el modelo jerárquico motivacional justificando la vinculación con el clima promocionado por el docente a nivel contextual.

2.3. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

2.4. MODELO JERÁRQUICO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA

2.3. Teoría de la Autodeterminación

Macro-teoría que se ha convertido en un fenómeno relativamente novedoso sobre el estudio de la motivación, recibiendo gran cantidad de apoyo mediante la investigación científica durante los últimos 20 años (Deci y Ryan, 2008). Recientemente, Deci y Ryan (2012), definen la teoría de la autodeterminación como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y motivación controlada. Se centra en analizar el origen de la motivación y cómo ésta puede dar lugar a diferentes consecuencias cognitivas, conductuales y afectivas en la vida de las personas. Se postula que las personas pueden regular su conducta de forma autónoma y volitiva en la interacción con el entorno, favoreciendo así la calidad de la implicación y el bienestar psicológico, mientras que si, por el contrario, el ambiente social actúa de forma controladora, esta tendencia innata se verá frustrada y se desarrollará malestar (Ryan y Deci, 2000a, 2002). Según esta teoría, la respuesta de una persona ante determinada actividad va a variar dependiendo de que el origen de su motivación sea más interno (autonomía/locus de control interno) o externo (recompensa).

Debido a la relevancia de sus fundamentos, la teoría de la autodeterminación ha recibido gran apoyo empírico, buscando identificar y analizar qué aspectos podrían estar relacionados y ser predictores de los elementos claves en los contextos sociales. Igualmente, mucha de la investigación también se ha dirigido a examinar los factores que estorban o reducen la motivación y el bienestar personal. Por tanto, concierne no sólo a la naturaleza específica de las tendencias positivas del desarrollo, sino también está dirigida a examinar qué ambientes sociales son antagonistas a esas tendencias innatas. Por ello, se analizarán diferentes investigaciones que han contribuido a desarrollar su cuerpo teórico y avanzar en la génesis de los aspectos motivacionales y sus posibles consecuencias. En este sentido, muchos de los métodos usados para acercarse al objeto de estudio se sustentan en fundamentos tradicionales en los que se busca manipular el contexto social para examinar qué efectos tiene sobre los procesos internos (Ryan y

Deci, 2000b). De este modo, los paradigmas de la metodología experimental han permitido especificar y esclarecer las condiciones que actúan en favor o en contra de la actividad natural humana en general y su aplicación específica al ámbito de la Educación Física, actividad física y deporte.

Para una mayor comprensión, en este apartado se profundizará en las diferentes sub-teorías que componen la teoría de la autodeterminación, revisando diversas investigaciones que tratan de analizar la influencia del ambiente social (docente, grupos de iguales, familia, etc.) en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, estados motivacionales autodeterminados así como consecuencias positivas asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Física (Figura 5).

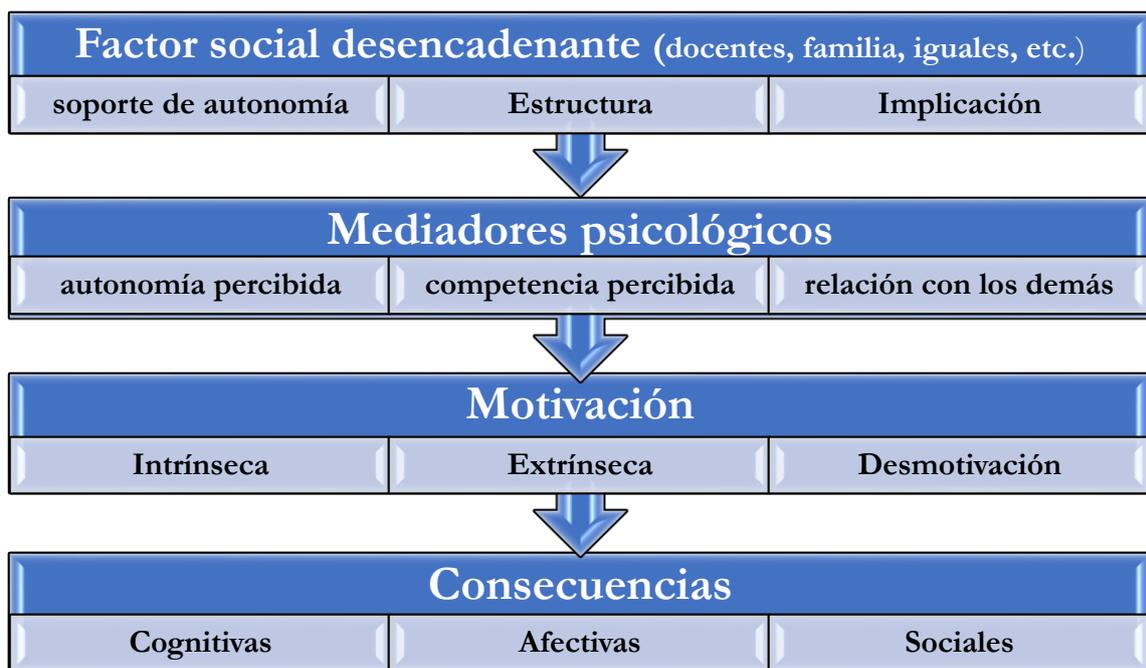


Figura 5. Secuencia motivacional implicando factores sociales, mediadores psicológicos, motivación y consecuencias que componen la teoría de la autodeterminación.

Fuente: Adaptado de Deci y Ryan (2008).

Sus autores desarrollan 6 mini-teorías (ver Figura 6) para conjugar todos los elementos y variables que la sustentan, abordando de este modo su paradigma teórico desde diferentes vertientes, demostrando coherencia e integración y representando cada una de ellas un fragmento de todo su cuerpo teórico. Todas tienen en común que comparten la asunción organísmica, dialéctica y la necesidad de contemplar las necesidades psicológicas básicas de los seres humanos, buscando cubrir todos los tipos de conductas humanas en todos los dominios (Deci y Ryan, 2002).

Mini-teorías de la TAD	• Teoría de la evaluación cognitiva
	• Teoría de la integración del organismo
	• Teoría de las orientaciones de causalidad
	• Teoría de las necesidades psicológicas básicas
	• Teoría de los contenidos de meta
	• Teoría de motivación de las relaciones

Figura 6. Mini-teorías de la teoría de la autodeterminación.

Fuente: Adaptado de Deci y Ryan (2014).

La *teoría de la evaluación cognitiva* (Cognitive Evaluation Theory-CET) trata de analizar los efectos de las variables sociales y contextuales sobre la motivación intrínseca de las personas. Deci y Ryan (1991) formulan para evaluarlo tres dimensiones: apoyo a la autonomía, estructura e implicación. El apoyo a la autonomía se refiere a un contexto que permita la posibilidad de elección, minimizando la presión en la actuación y oponiéndose a los ambientes controladores. La estructura describe la magnitud con la finalidad de que las contingencias entre comportamiento y resultado sean comprensibles, las expectativas claras y el feedback o retroalimentación, equilibrado. Por último, la implicación se centra en el grado de asociación con los otros significativos. Vinculando estos tres elementos, un contexto social que favorezca la autonomía, con una estructura moderada y en la cual la implicación de los otros significativos sea

relevante, será el escenario óptimo para desarrollar una conducta más autodeterminada, refiriéndose así a conductas cuya motivación se basa en la satisfacción, disfrute e interés en ella (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008; Cox, Duncheon, y McDavid, 2009; Moreno-Murcia et. al, 2013).

Desde la *teoría de la integración organísmica* (Organismic Integration Theory-OIT) se establece que los seres humanos poseen una tendencia natural para transformar las normas, costumbres y reglas en valores personales y auto-regulaciones que le permiten desarrollar un sentido unificado de sí mismos (Ryan, 1993). Se preocupa sobre la diferenciación de la motivación extrínseca en relación con la internalización y sobre la influencia que tienen los contextos sociales sobre ella, en función de los diferentes estilos regulatorios que actúan sobre las conductas. En base a esto, la OIT propone una taxonomía de los diferentes tipos de regulación para la motivación extrínseca que difiere en el grado de autonomía que representa (Figura 7). Establece que la motivación es un continuo caracterizado por diferentes niveles de autodeterminación, de tal forma que de mayor a menor encontramos la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000a).

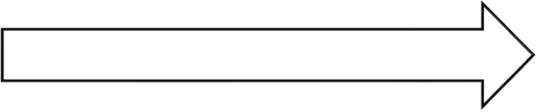
Motivación	Desmotivación	Motivación extrínseca				Motivación Intrínseca
Regulación	Sin regulación	Externa	Introyectada	Identificada	Integrada	Regulación intrínseca
Calidad de la conducta	No auto-determinada					Auto-determinada

Figura 7. Continuo de autodeterminación, tipos de motivación y de regulación.
Fuente: Adaptado de Deci y Ryan (2000).

A la izquierda del continuo está la *desmotivación*, definida como la falta de intención a actuar, no siendo las conductas motivadas ni intrínseca ni extrínsecamente, correspondiendo al grado más bajo de autodeterminación (Ryan, 1995). Los otros cinco apartados del continuo se refieren a la conducta motivada en función de diferentes tipos de regulación. La *motivación intrínseca* se sitúa en el extremo derecho y como se ha establecido anteriormente, se identifica con un estado de participación voluntaria en una actividad por el interés, la satisfacción y el placer que se obtiene en el desarrollo de la misma. Es el prototipo de conducta autónoma y auto-determinada (Ryan y Deci, 2000b).

Los otros tipos de conductas, extrínsecamente motivadas, se caracterizan por cuatro tipos de regulación (*externa, introyectada, identificada e integrada*) situadas entre los estados de motivación intrínseca y desmotivación. Se asocia a la realización de una determinada actividad para lograr ciertos objetivos externos y, por ende, no constituyendo un fin en sí mismo. La *regulación externa* es la forma menos autónoma de motivación extrínseca e incluye el claro ejemplo de estar motivado por la obtención de un premio o la evitación de castigo. Se vincula a una percepción externa del locus de causalidad. La *regulación introyectada* es un tipo de motivación extrínseca que ha sido parcialmente internalizada. Se corresponde con actividades realizadas para evitar sentimientos de culpabilidad, asociada al establecimiento de reglas de acción, así como para lograr mejorar sentimientos relacionados con el ego personal, tales como el orgullo. Estados de *regulación identificada* se asocia a personas que valoran positivamente una actividad, con la cual se identifica y aprecia los beneficios que su práctica conlleva. Es una forma más autodeterminada de motivación extrínseca y representa un aspecto importante del proceso de transformación de la regulación externa en verdadera autoregulación. Al identificarse la persona con la actividad o valorarla, expresa al menos un nivel consciente, llegando a mostrar un alto grado de autonomía en su realización. Se vincula a percepciones internas del locus de causalidad, mostrándose como relativamente autónomas o autodeterminadas.

Por último y como forma más autónoma de conductas extrínsecamente motivadas, aparece la *regulación integrada*, la cual representa la realización de una determinada actividad asociada a un determinado estilo propio de vida, siendo coherente con él. Comparte muchas cualidades con aspectos de motivación intrínseca pero a pesar de estar gobernadas por regulaciones integradas desarrolladas volitivamente, se siguen considerando extrínsecas, dada la realización de ellas por una contingencia externa antes que por el propio interés y disfrute, es decir, siguen teniendo un determinado carácter instrumental.

La tercera mini-teoría obedece a la *teoría de la orientación de causalidad* (Causality Orientation Theory-COI) y se centra en analizar las diferencias individuales en las orientaciones globales sobre la motivación (Deci y Ryan, 2008). Añade una pieza más al gran puzzle de la teoría de la autodeterminación para entender el nivel del funcionamiento de la personalidad humana (Vansteenkiste, Niemic, y Soenens, 2010). El término causalidad es entendido como la razón por la cual una determinada conducta es iniciada.

Esta mini-teoría especifica tres orientaciones de causalidad que difieren en el grado en el cual ellas representan la autodeterminación, diferenciando en autónoma, controlada y orientación impersonal de causalidad. La *orientación autónoma* implica conductas reguladas sobre la base del interés y la auto-valoración de la actividad. Se asocia a estados de motivación intrínseca y estados muy integrados de motivación extrínseca. La *orientación controlada* implica conductas dirigidas a preocupaciones sobre cómo uno debería actuar. Se relaciona con estados de regulación externa e introyectada. Por último, la *orientación impersonal* se asocia a conductas no intencionales y se relaciona con estados de desmotivación o falta de acción intencional. Las especificaciones de las orientaciones de causalidad definidas por Deci y Ryan (2008) fueron posteriormente adoptadas por el modelo jerárquico de la motivación de Vallerand (1997), el cual sugiere que la motivación puede ser estudiada en tres niveles organizados jerárquicamente y que serán expuestos en un apartado específicamente dedicado a explicar su modelo.

Otra mini-teoría y que será clave en los fundamentos explicativos del presente trabajo de investigación, es la *teoría de las necesidades psicológicas básicas* (Basic Psychological Needs Theory-BPNT) desarrollada por Deci y Ryan (2000). Dentro de este marco teórico se considera que los seres humanos tenemos tres necesidades psicológicas básicas, de carácter primario y universal que debemos satisfacer para conseguir consecuencias positivas y bienestar psicológico. Se identifican las necesidades de autonomía, competencia y relación con los demás, condicionantes además de la motivación humana. La multitud de investigaciones realizadas contemplan que cada una de ellas desempeñan un papel importante para el desarrollo humano, teniendo consecuencias negativas en caso de ser alguna frustrada (Deci y Ryan, 2012; Vansteenkiste y Ryan, 2013).

Desde esta perspectiva, se entiende la necesidad de *autonomía* como aquella que comprende los esfuerzos de las personas por sentirse el origen de sus acciones y determinante de su propio comportamiento, estando acorde con sus intereses y los valores permanentes. La necesidad de *competencia* como aquella que trata de controlar el resultado y experimentar eficacia en la realización de una actividad determinada. Por último, la necesidad de *relación con los demás* hace referencia al interés en relacionarse y preocuparse por los otros, así como experimentar que los demás tienen una relación de autenticidad con uno mismo, sintiéndose satisfecho con el mundo social.

Los autores establecen que las tres necesidades psicológicas básicas, se comportan como mediadores psicológicos que influyen en la motivación, de manera que un aumento en todas ellas trae acarreado aumentos en la motivación intrínseca (mayor autodeterminación), mientras que la frustración o desplome en ellas o en alguna de ellas estará asociada con una menor autodeterminación, balanceándose más hacia una mayor motivación extrínseca o estados de desmotivación (Deci y Ryan, 2016). En cuanto al peso de influencia de cada una de ellas sobre la motivación, el cuerpo de investigaciones desarrollados se muestra de acuerdo en que mayores

niveles de competencia y autonomía tienen mayor influencia en mantenimientos de estados de mayor autodeterminación (Deci y Ryan, 2000).

La *teoría de los contenidos de meta* (Goal Content Theory-GCT) ha sido recientemente desarrollada debido a las diferencias que surgieron entre las metas intrínsecas y las extrínsecas y sus posibles influencias sobre la motivación, el bienestar de las personas y otras consecuencias (Ryan, Williams, Patrick, y Deci, 2009; Vansteenkiste et al., 2010). Fruto de esta dicotomía, esta teoría postula que las personas tienen una tendencia natural a moverse hacia metas extrínsecas o intrínsecas. Esto no sucede de forma espontánea sino que precisa de un apoyo contextual que satisfaga la satisfacción de necesidad. En consecuencia, se ha demostrado que los contextos que apoyan la satisfacción de necesidad se mueven desde metas extrínsecas hacia metas intrínsecas mientras que los contextos que la frustran se oponen a ese cambio (Sheldon, Arndt, y Houser-Marko, 2003). En cuanto a su vinculación con las necesidades psicológicas, la CGT postula que las metas intrínsecas y extrínsecas predicen diferencialmente la satisfacción de las necesidades psicológicas, lo que da cuenta de las relaciones diferenciales de los contenidos de meta sobre el bienestar psicológico, físico y social (Sebire, Standagage, y Vansteenkiste, 2009; 2011; Vansteenkiste et al., 2007).

Por último, Deci y Ryan (2014) han desarrollado la *teoría de la motivación de las relaciones* (Relationships Motivation Theory-RMT), estando en sus fundamentos el estudio de la necesidad de relación y su vinculación con la importancia que para las personas tiene el desarrollo y mantenimiento de relaciones personales cercanas, significativas, tales como mejores amigos, parejas o la pertenencia a grupos. Entre sus postulados se destaca que una cierta cantidad de estas interacciones, no sólo es deseable para la mayoría de las personas sino que es esencial para su ajuste y bienestar, consiguiendo, de esta manera, satisfacer su necesidad de relación. No obstante y aunque sea capital satisfacer la necesidad de relación en las relaciones de alta calidad, la investigación realizada en torno a la teoría de la autodeterminación nos muestra que se

requiere a su vez de la satisfacción de las necesidades psicológicas de autonomía y en menor medida de la de competencia para ello. De hecho, las relaciones personales de más alta calidad son aquellas en las que cada pareja es compatible con la autonomía, competencia y necesidades de relación de la otra.

2.4. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (HMIEM)

Otro gran modelo desarrollado para entender el funcionamiento de la motivación humana y que complementa al desarrollado por otras teorías motivacionales como la teoría de la autodeterminación, es el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (HMIEM) desarrollado por Vallerand (1997; 2001; 2007). Dicho modelo integra la variedad de formas en que la motivación se presenta en el individuo, analiza cómo estas representaciones motivacionales se relacionan entre sí y cuáles podrían ser sus posibles determinantes y consecuencias.

Lo analizamos tomando como base postulados y corolarios fundamentales:

Como primer elemento fundamental para comprender los procesos psicológicos que subyacen en la conducta humana, identifica los estados de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación, los cuales han sido abordados en la teoría de la autodeterminación. Por tanto, un completo análisis de la motivación debe tener en cuenta los estados de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación.

Un segundo aspecto importante que afirma Vallerand (1997), es que los estados de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación existen en la persona en tres niveles jerárquicos de generalidad y que permiten aumentar la precisión en su estudio: situacional (durante una actividad en particular), contextual (orientación general hacia un contexto específico) y global (motivación general de una persona).

En tercer lugar, recoge los factores que son determinantes en la motivación y entre los cuales destaca los siguientes (2007):

- ◆ Factores sociales e influencias en los niveles de generalidad.
- ◆ El impacto de los anteriores está mediado por las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación en cada uno de los niveles de jerarquía, existiendo un efecto descendente-ascendente entre los diferentes niveles.
- ◆ Los diferentes tipos de motivación tendrán importantes consecuencias, reseñando lo siguiente:
 - Pueden ser cognitivas, afectivas o de conducta.
 - Las consecuencias positivas se asocian a estados de motivación intrínseca y las negativas a estados de desmotivación y ciertos niveles de motivación extrínseca.
 - Las consecuencias existen en los tres niveles de generalidad (situacional, contextual y global).
 - Las consecuencias deben ser determinadas por motivaciones que se encuentran en el mismo nivel de generalidad fundamentalmente.

Como cuarto postulado establece que la motivación en un nivel inferior, influye en la motivación de un nivel superior. Por ejemplo, si una adolescente tiene experiencias positivas durante sus clases de Educación Física (situacional), puede desarrollar actitudes positivas hacia la Educación Física (contextual) y comprometerse con un estilo de vida saludable y activo (global).

En línea con lo expuesto, el HMIEM plantea que los diferentes tipos de motivación pueden coexistir dentro de los individuos contemplando los tres niveles de generalidad (véase Figura 8), de modo que una persona puede estar intrínsecamente motivado, por ejemplo, hacia la educación y las relaciones sociales, pero extrínsecamente motivado hacia el deporte (Vallerand, 1997). De este modo, cada tipo de motivación representaría a una determinada parte de la

personalidad humana debiendo considerar las diferentes motivaciones que la identifican para poder llegar a entenderla. De la misma manera, los distintos tipos de motivación pueden coexistir en los diferentes niveles de generalidad. A nivel global una persona puede tener personalidad con motivación intrínseca, predispuesta para las relaciones sociales por ejemplo, y a nivel situacional puede presentar una motivación extrínseca, existiendo una interrelación continua entre la persona y el ambiente (Vallerand, 2007).

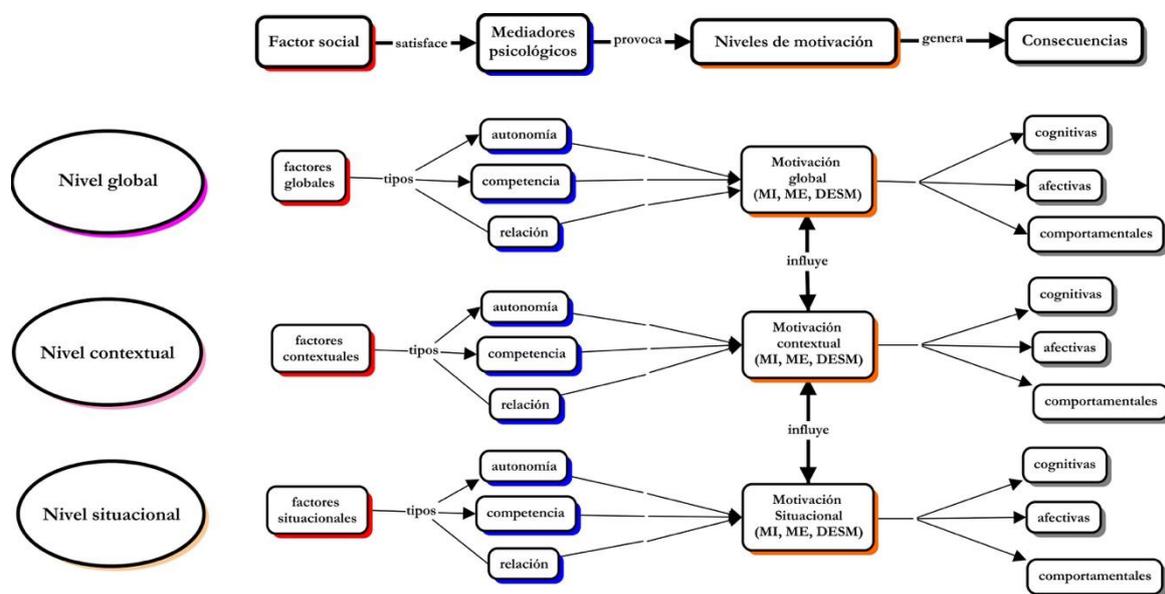


Figura 8. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca.

Nota: MI: motivación intrínseca; ME: motivación extrínseca; DESM: desmotivación.

Fuente: Adaptado de Vallerand (1997; 2001; 2007).

2.4.1. Investigaciones relacionadas con los constructos motivacionales de la teoría de la autodeterminación en Educación Física

Existen gran cantidad de investigaciones que han tratado de analizar la práctica físico-deportiva desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, utilizando diferentes puntos de vista. A continuación se procede a una revisión de las principales investigaciones agrupándolas en función de las variables analizadas en el contexto particular de la Educación Física.

2.4.1.1. Clima motivacional como factor social y autodeterminación

En esta línea, se establece que los diferentes tipos de motivación (del continuo que oscila de más a menos autodeterminación) podrían estar determinados por factores sociales como el clima motivacional. Diversos estudios (Baena-Extremera et al., 2015; Baena-Extremera et al., 2016; Ntoumanis, Pensgaard, Martin, y Pipe, 2004; Sánchez-Oliva et al., 2014) han observado que el clima motivacional que implica a la tarea podría satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás, asociándose con formas de motivación más autodeterminadas, mientras que el clima que implica al ego lo haría con formas menos autodeterminadas (Duda y Nicholls, 1992; Fernández-Río, Méndez-Giménez, Cecchini, y González, 2012). Así, Ntoumanis y Biddle (1999) en un trabajo de revisión del clima motivacional en la actividad física, argumentaron que un clima motivacional que implicara a la tarea podría satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás y desarrollar estados de autodeterminación, mientras que el clima motivacional que implica al ego podía disminuir dichas necesidades, desarrollando así la motivación extrínseca y la desmotivación (Goudas y Biddle, 1994; Ntoumanis, Barkoukis, y Thogersen-Ntoumani, 2009; Papaioannou y Theodorakis, 1996).

Papaioannou (1998) mostraba que un indicador determinante de la igualdad de trato hacia chicos y chicas consistió en una metodología fundamentada en un clima que implique a la tarea, en el que se fomenten actitudes positivas, se otorgue importancia al esfuerzo y se implique a los estudiantes a través de la toma de decisiones, pudiendo conseguir en ellos una motivación más autodeterminada y actitudes más coeducativas (Cervelló et al., 2004). Otros estudios realizados (Griffin y Maina, 2002; Prusak, Treasure, Darst, y Pangrazi, 2004; Ward, 2006) manifiestan que la promoción de tareas variadas, posibilitar la elección en las tareas y la toma de decisiones podría incrementar la motivación más autodeterminada y condicionar la aparición de consecuencias positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea de estudio, Parish y Treasure (2003) hallaron que el clima motivacional que implica a la tarea se relaciona positiva y significativamente con las formas de motivación situacional autodeterminadas (motivación intrínseca e identificación), mientras que el clima ego se correlacionaba de forma positiva y significativa con las formas no autodeterminadas (regulación externa y desmotivación). Al respecto, Zhang, Solmon, y Gu (2012) encontraron que los docentes que destacan la importancia del apoyo a la competencia y a la autonomía bajo un clima focalizado en el aprendizaje y la mejora de las actividades, se podría relacionar con actitudes de logro positivas en los estudiantes de Educación Física.

Del mismo modo, Gråsten et al. (2012) utilizando una muestra de estudiantes de Educación Física, examinaron que el clima motivacional que implica a la tarea predice una mayor competencia percibida, la cual lleva a un aumento de la motivación más autodeterminada, pudiendo provocar un mayor disfrute de los estudiantes. En esta línea, un estudio de Moreno-Murcia y Llamas (2007) añade como consecuencia adaptativa una mayor importancia atribuida por el alumno a la Educación Física tras la promoción por parte del docente de un clima motivacional que implica a la tarea.

En un estudio cuasi-experimental, Gökce y Giyasettin (2013) analizaron la relación entre el clima motivacional proporcionado en clase (a través de las metas de logro y estrategias motivacionales) sobre las actitudes de los estudiantes hacia la Educación Física. Los investigadores desarrollaron un programa de 12 semanas de clases de Educación Física con tres grupos experimentales, en los que crearon diferentes climas motivacionales (clima tarea, clima ego y clima evitación del rendimiento). En consecuencia, se observó que el clima tarea y el clima evitación del rendimiento produjeron resultados positivos manifestados en mayores implicaciones cognitivas y afectivas en los estudiantes. Estos resultados están en la misma línea que los mostrados en los trabajos de autores como Florence (1991) y Cervelló y Moreno-Murcia (2003).

Profundizando en esta línea, Moreno-Murcia, Huéscar, y Parra (2013) estudiaron la manipulación del clima motivacional sobre el aburrimiento en estudiantes de Educación Física de 11 y 12 años. Sus resultados revelaron un aumento significativo de la motivación autodeterminada y una disminución del aburrimiento en los alumnos del grupo experimental. Otros autores como Baena-Extremera et al. (2015) estudiaron las relaciones entre el clima motivacional percibido por los estudiantes, la motivación autodeterminada y la satisfacción con las clases de Educación Física, concluyendo que los valores más altos de satisfacción por parte de los alumnos estaban asociados a estados de motivación intrínseca promovidos por la promoción de un clima, creado por el profesor, orientado a la tarea.

Como se ha intentado establecer en la mayoría de los estudios existentes, el clima orientado a la tarea en las clases de Educación Física está más relacionado con estados de motivación intrínseca, mientras que climas de aprendizaje orientados al ego se asocian con estados de motivación extrínseca (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2014; Moreno-Murcia et al., 2013; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2003). Se expone de este modo, que el clima motivacional es un área que requiere mayor evaluación como un factor que contribuye a la mejora de la enseñanza de la Educación Física.

Es por ello que una mejor comprensión de la influencia del clima motivacional puede ayudar en los esfuerzos para promover la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y el disfrute en el ámbito escolar. El MRPS se ha vinculado a la promoción de un clima tarea dado que en sus fundamentos está la cesión de responsabilidad, la promoción de su autonomía, la posibilidad de elección así como el fomento de la toma de decisiones en los alumnos, haciéndoles partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje como un elemento activo y generador de su progreso (Hellison, 2011).

2.4.1.2. Necesidades psicológicas básicas, motivación y autodeterminación

Diferentes investigaciones en la actividad físico-deportiva muestran una relación positiva de la necesidad de competencia (Boyd, et al., 2002; Goudas y Biddle, 1994; Goudas, Biddle, y Fox, 1994; Goudas et al., 2000; Hassandra et al., 2003; Li et al., 2005; Losier y Vallerand, 1995; Markland y Hardy, 1997) y autonomía percibida (Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003; Markland y Hardy, 1997; Pelletier, 2000) con la motivación intrínseca. Además, Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, y Blais (1995) encontraron correlaciones positivas de la autonomía, competencia percibida y esfuerzo, no sólo con la motivación intrínseca sino también con la identificación. De igual modo, se ha encontrado una relación positiva entre la motivación intrínseca y la relación con los demás (Losier y Vallerand, 1995; Paava, 2001).

De modo general y de acuerdo con los postulados de la teoría de la autodeterminación, la investigación ha tratado de testar cómo la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas se asocia a estados motivacionales más autodeterminados quienes conducirán a consecuencias adaptativas (Cox, Smith, y Willians, 2008; Fortier, Duda, Guerin, y Teixeira, 2012; Hagger y Chatzisarantis, 2008; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, y Biddle, 2003; Standage, Gillison, Ntoumanis, y Treasure, 2012; Teixeira, Carraca, Markland, Silva, y Ryan, 2012).

En el ámbito de la Educación Física, diversos estudios (Cox et al., 2009; Cox y Williams, 2008; González-Cutre, Sicilia, y Moreno-Murcia, 2011; Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera, y García-Calvo, 2012) han manifestado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas median la relación entre el comportamiento de educación en la autonomía del docente y una mayor motivación autodeterminada. Méndez-Giménez et al. (2012) estudiaron en las clases de Educación Física la asociación de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas con estados motivacionales autodeterminados para explicar el autoconcepto físico del alumno. Concluyeron que la satisfacción de las necesidades psicológicas predecían positivamente estados

de motivación intrínseca en el alumnado, quienes presentaron una mayor valoración de su autoconcepto físico.

En un estudio posterior, Schneider y Bethany (2013) observaron que cuando los estudiantes adolescentes sienten satisfechas las tres necesidades psicológicas básicas, de acuerdo a la influencia del entorno educativo-social más cercano (apoyo hacia la práctica de actividad física), se ve mejorada su motivación intrínseca. Rutten, Boen, y Seghers (2012) analizaron la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas sobre la motivación autodeterminada. Para ello, establecen que el profesor tiene un papel capital mediante la promoción de diferentes enfoques como puede ser el soporte de autonomía. No obstante, en sus resultados señalan que la percepción de la necesidad de relación no medió en la consecución de estados de motivación autodeterminada. Estos resultados son coincidentes con los que presentan Standage et al. (2012), quienes en un estudio de relaciones sobre variables contempladas en la teoría de la autodeterminación, determinaron que las necesidades de autonomía y competencia predecían estados motivacionales autodeterminados, no apareciendo la necesidad de relación como predictor significativo.

En línea con destacar la relevancia del profesor sobre las consecuencias obtenidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Polyte, Belando, Huéscar, y Moreno-Murcia (2015) realizan un estudio correlacional con estudiantes de Educación Física en el cual establecen que un estilo controlador por parte del docente tiene efectos negativos sobre la motivación intrínseca. Por el contrario, la satisfacción de los mediadores psicológicos mediante un estilo impersonal por parte del docente, predice estados de motivación intrínseca, siendo estos un excelente indicador del compromiso con la práctica físico-deportiva (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2014; Jang, Reeve, Ryan, y Kim, 2009; Oman y McAuley, 1993) o hacia una mejor predisposición hacia los contenidos de la Educación Física (Sevil, Abós, Generelo, Aibar, y García-González, 2016). No obstante, otras investigaciones, pero en el ámbito deportivo, están estableciendo la necesidad

de combinar ambos estilos (controlador e impersonal) para la satisfacción de mediación de las necesidades psicológicas básicas, quienes a su vez se asociarían con conductas autodeterminadas como la adherencia a la práctica de actividad física (Curran, Hill, Ntoumanis, Hall, y Jowett, 2016).

Como conclusión a este subapartado, en línea con la teoría de la autodeterminación y tal como siguen manteniendo estudios recientes (Malu y Reddy, 2016), la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas predicen positivamente estados de motivación intrínseca así como efectos negativos sobre la desmotivación. Por tanto, el docente debe promover la satisfacción de los mediadores psicológicos en los alumnos a través de diferentes elementos metodológicos con el fin de conseguir aumentar la motivación del alumnado.

2.4.1.3. Investigaciones que contemplan la teoría de la autodeterminación y el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca vinculadas a la Educación Física

Existen algunos estudios que tratan de testar toda la secuencia horizontal (factores sociales → necesidades psicológicas básicas → tipos de motivación → consecuencias) del HMIEM de Vallerand (1997; 2001; 2007) tratando de analizar las relaciones existentes entre los diferentes constructos definidos por la teoría de la autodeterminación. Como se ha expuesto, Vallerand (2007) establece que la motivación se puede dar a un nivel global (la motivación general del estudiante ante cualquier actividad que se proponga), a nivel contextual (la motivación que posee el estudiante en la clase de Educación Física) y a nivel situacional (refiriéndose a la motivación del estudiante en una sesión específica) considerando que la motivación experimentada en un nivel puede influir sobre el resto de niveles, de modo que con la acumulación de situaciones positivas en las clases de Educación Física (motivación situacional) se podría influir en consecuencias positivas para el alumno como pueden ser la deportividad, estilo de vida e intención de ser físicamente activo, fomentando hábitos de vida saludables y deportivos. El

HMIEM ha sido muy aplicado en el contexto deportivo (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008; Luckwü y Guzmán, 2011) o el laboral (Wu, Li, y Khoo, 2015) entre otros. No obstante, nos centraremos en el contexto educativo de la Educación Física por ser en el que se desarrolla la presente tesis doctoral.

Trabajos previos han analizado la influencia de factores sociales sobre diferentes consecuencias positivas en las clases de Educación Física (Ferrer-Caja y Weis, 2000; Ntoumanis, 2001; 2005; Prusak et al., 2004). En esta línea, Moreno-Murcia et al. (2013), analizaron la capacidad de predicción del clima motivacional transmitido por el profesor en el aula, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre la importancia y utilidad concedida por el alumno a la Educación Física. Los resultados mostraron que el clima tarea predecía positivamente los tres mediadores psicológicos y el índice de autodeterminación, el cual a su vez predecía positivamente la importancia concedida a la Educación Física por el alumno.

Trabajos recientes han continuado replicando el modelo de Vallerand tratando de incluir nuevas variables o consecuencias motivacionales (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, y Moreno-Murcia, 2011; Cecchini, Fernández-Losa, González de Mesa, y Cecchini, 2013; Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini, 2013^a; Moreno-Murcia et al., 2013) tomando como factor social la promoción de un clima tarea en el cual el profesor promueve la mejora personal y la comparación autoreferenciada del alumno para favorecer resultados cognitivos, afectivos y sociales positivos (Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Méndez-Alonso, 2015). Sánchez-Oliva et al. (2014), partiendo de un trabajo previo de validación de un instrumento y en el que se testaron las relaciones del apoyo a las necesidades psicológicas básicas y su satisfacción (Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Cuevas, y García-Calvo, 2013), analizaron como consecuencias determinados comportamientos positivos en el alumnado de Educación Física en secundaria de tipo personal (autocontrol y valoración del esfuerzo) y de tipo social (respeto a las instalaciones y materiales, cooperación y tolerancia y respeto a los compañeros). Sus resultados reflejan que el apoyo a las

necesidades psicológicas básicas como factor social, satisface éstas provocando estados motivacionales autodeterminados, los cuales predirán los comportamientos positivos personal y social antes mencionados, destacando la figura del docente en la promoción del clima de aprendizaje.

En línea con este trabajo, Aibar et al. (2015) estudiaron la influencia del profesor a través del apoyo a la autonomía y la práctica habitual de actividad física en adolescentes. En este sentido, sus resultados muestran que una mayor percepción de autonomía generada por el docente en el nivel contextual se asoció a mayores niveles de actividad física por parte del alumnado. Destaca pues la influencia positiva del profesor para generar consecuencias positivas en el alumnado, en línea con lo apuntado en diversos estudios (Cheon y Reeve, 2013; Cheon, Reeve, y Moon, 2012; Mandirgo, Holt, Anderson, y Sheppard, 2008).

Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre (2016) analizaron mediante un estudio de corte cuasi-experimental, el efecto que el soporte de autonomía, tomado como factor social, tenía sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca, la importancia atribuida a la Educación Física y la intención de práctica y actividad física habitual en un grupo de alumnos de edades comprendidas entre 10 y 12 años. Los resultados mostraron que los alumnos del grupo experimental tuvieron incrementos significativos, tras la intervención, en las variables señaladas en comparación con el grupo control.

Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini (en prensa) han replicado el estudio original de Ntoumanis (2001) pero aplicándolo al contexto español y añadiendo como factor social el papel importante como componente del clima tarea, fomentado por el aprendizaje cooperativo. Sus resultados coinciden en gran parte con los del estudio original de Ntoumanis (2001). El aprendizaje cooperativo como factor social tuvo una relación positiva y directa con las necesidades psicológicas básicas, quienes, a su vez, predicen estados de motivación intrínseca, siendo la competencia el factor más predictivo seguido de autonomía y relación. Por último, la

motivación intrínseca predijo positivamente la diversión, el esfuerzo y la intención de práctica futura de los estudiantes de Educación Física. Por el contrario, la motivación intrínseca predijo negativamente respuestas desadaptativas como el aburrimiento, estando en la línea de los hallazgos de otros estudios (Méndez-Giménez et al., 2013b; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, y Sideridis, 2008; Standage et al., 2005).

Por lo tanto, los resultados revisados enfatizan la importancia de los docentes en promover climas de aprendizaje orientados a la tarea, particularmente, en los comportamientos que contribuyan a satisfacer dichas necesidades innatas y universales de los estudiantes que se asocian a estados de motivación intrínseca (Moreno-Murcia y Martínez, 2006; Moreno-Murcia et al., 2011; Otto, Sevil, Abós, y García-González, 2015). Algunos autores (Kilpatrick, Hebert, y Jacobsen, 2002, Mageau y Vallerand, 2003; Moreno-Murcia y González-Cutre, 2005; 2006) han planteado diferentes consideraciones para poder fomentarlo como promover el feedback positivo, metas que se orienten al proceso, establecer objetivos accesibles al alumnado, dar posibilidades de elección, explicar los propósitos de la actividad, fomentar la relación social, utilizar recompensas, desarrollar estados de flujo y concienciar de la necesidad de aprender. En este sentido, el MRPS participa de la promoción y estimulación de muchas de las estrategias comentadas, por lo que justifica su aplicación práctica respetando los postulados de la teoría de la autodeterminación y buscando estados motivacionales de carácter autodeterminado vinculados a consecuencias adaptativas como las establecidas en la revisión de estudios realizada.

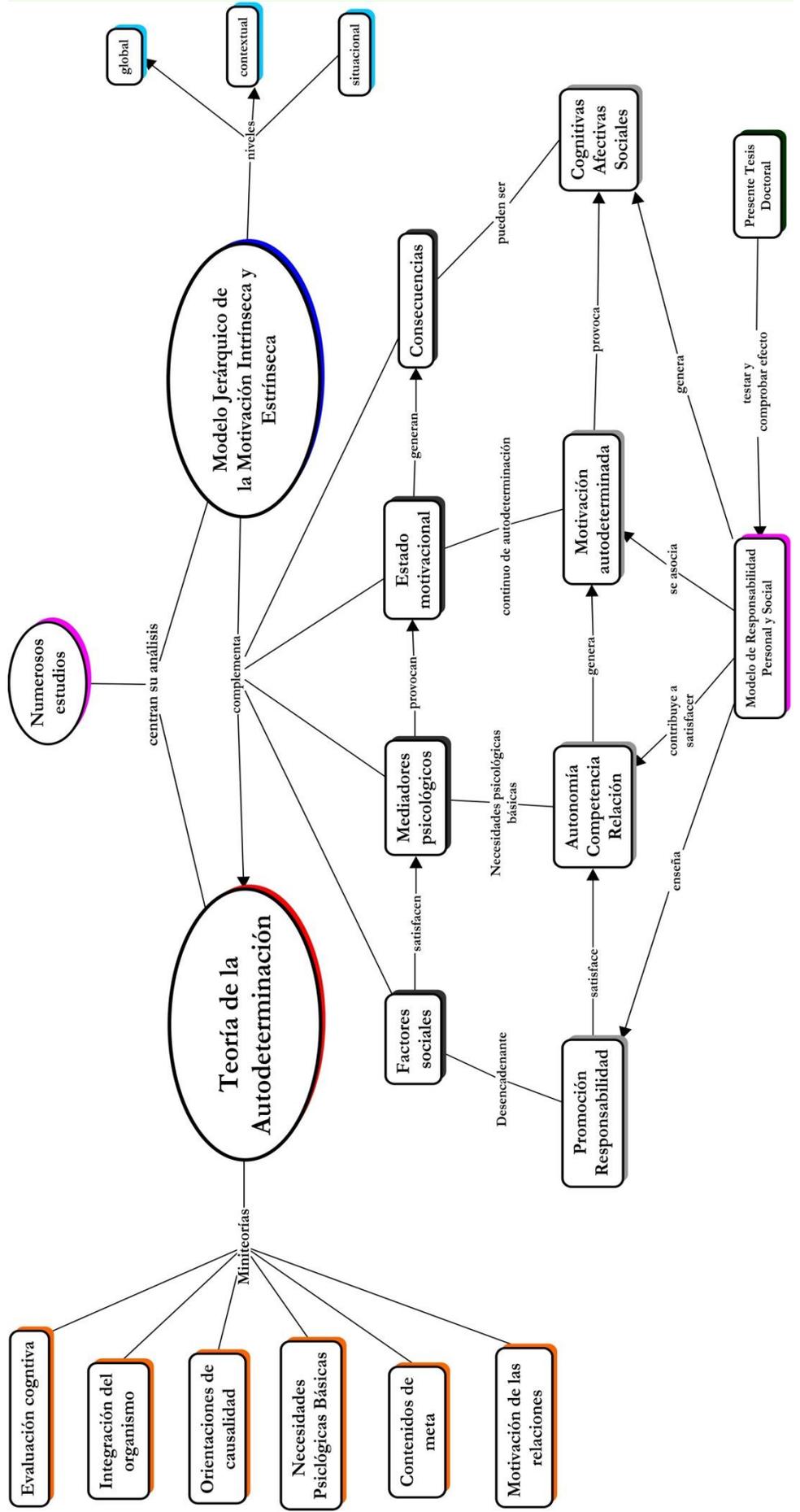


Figura 9. Mapa conceptual teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2014) y modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 2007).



Siguiendo con la secuencia motivacional propuesta por el Modelo Jerárquico, se estudian las principales consecuencias analizadas, introduciendo el estudio de la deportividad, intencionalidad de ser físicamente activo y estilo de vida como consecuencias de la promoción de responsabilidad por el docente en las clases de Educación Física.

2.5. CONSECUENCIAS COGNITIVAS, AFECTIVAS Y SOCIALES

2.5. Consecuencias cognitivas, afectivas y sociales vinculados con estados motivacionales autodeterminados

Atendiendo a la revisión bibliográfica de los apartados anteriores, multitud de trabajos de investigación (Méndez-Giménez et al., 2012; Standage et al., 2005; Standage y Treasure, 2002) han puesto de manifiesto la importancia de que alumnado y docentes se encuentren motivados. Se ha establecido como marco de referencia para el estudio de la motivación en la presente tesis doctoral grandes teorías motivacionales como la teoría de metas de logro (Nicholls, 1989), la teoría de metas sociales (Urda y Maerh, 1995), la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; 2000; 2012; 2014) y el HMIEM propuesto por Vallerand (1997; 2001; 2007), tratando de vincular dichas teorías con el MRPS (Hellison, 1995; 2003; 2011). Así, todo este entramado teórico justificativo de los planteamientos básicos de la presente investigación se tomará como referente para analizar las posibles consecuencias adaptativas vinculadas a estados motivacionales autodeterminados en las clases de Educación Física.

En este sentido, han sido diversas las consecuencias analizadas en diferentes trabajos como el esfuerzo (Moreno-Murcia et al., 2012), diversión (Moreno-Murcia et al., 2009), aburrimiento (Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini, 2013b; Ruiz-González, Videra, y Moreno-Murcia, 2015), el rendimiento académico (Boiché et al., 2008; Barkoukis et al., 2014) o la intención de seguir practicando actividades físico-deportivas fuera del contexto educativo de la Educación Física (Hein, Müür, y Koka, 2004, Méndez-Giménez et al., 2012), entre otras. En particular, en la presente tesis doctoral se ha establecido estudiar tres consecuencias motivacionales en los alumnos: deportividad, intencionalidad de ser físicamente activo y estilo de vida tras la aplicación de un programa de responsabilidad basado en el MRPS.

2.5.1. Deportividad

2.5.1.1. Deportividad y Educación Física

Existe un compromiso institucional de promover programas formativos en los jóvenes que les permitan mejorar su condición física, fomentar su diversión y distracción y potenciar la igualdad y deportividad (Iturbide y Elosua, 2012). No obstante y a pesar de que se han implementado multitud de ellos para promocionar comportamientos deportivos como, por ejemplo, el desarrollo de habilidades para la vida (Danish y Nellen, 1997), educación socio-moral (Miller, Bredemeier, y Shields, 1997), deporte para la paz (Ennis, 2000), modelo de educación deportiva (Méndez-Giménez et al., 2015; Siedentop, Hastie, y Van der Mars, 2011), el currículo de enseñanza de valores y conducta deportiva apropiada en Educación Física y el deporte (Samalot-Rivera, 2007), o el MRPS (Hellison, 2011) entre otros, existe una problemática importante en torno a ellos, alimentada por el no común consenso sobre la definición del constructo deportividad, de los valores relacionados con él y sobre la forma de desarrollar y transmitir los programas (Gutiérrez, Carratalá, Guzmán, y Pablos, 2010; Iturbe y Elosua, 2017).

A este respecto, nuestro trabajo se apoya en la definición desarrollada por Vallerand et al. (1997), quienes aportan una visión operacional de la deportividad, entendiéndola como un valor (Shields y Bredemeier, 2008) y a la cual incorporan cinco componentes: (1) compromiso hacia la participación deportiva, (2) respeto por las convenciones sociales, (3) respeto e interés por las reglas y los árbitros, (4) respeto e interés por el adversario, y (5) enfoque negativo de la deportividad. No obstante, otras corrientes promovidas por diferentes autores y debido a la falta de consenso comentada, proponen identificar la deportividad como un constructo unidimensional (Gómez-Mármol y Sánchez-Pato, 2014) invitando a hablar más de conductas deportivas (fair play) que de deportividad (Simon, 2015).

En línea con lo anterior, el deporte y la Educación Física han sido identificados como contextos o escenarios ideales para establecer relaciones interpersonales y adquirir valores

asociados a su práctica como la solidaridad, cooperación, trabajo en equipo o comportamientos deportivos (Dorado, 2012; Hellison, 2003; 2011; Kavussanu y Boardley, 2009; Sharpe, Brown, y Crider, 1995). Ahora bien, la mera realización práctica en los contextos comentados no tiene vinculado la gestación improvisada de sus valores asociados (García-Calvo et al., 2012). Para ello se precisan programas de promoción de la deportividad bien especificados y fundamentados en un constructo problemático y sin consenso que puede explicar la precariedad en que se encuentra el estudio de los valores vinculados al deporte en general y de la deportividad en particular (Sáenz, Gimeno, Gutiérrez, Lacambra, Arroyo del Bosque, y Marcén, 2014).

2.5.1.2. Deportividad y teorías motivacionales

Son crecientes las investigaciones que se han desarrollado (Cecchini, González, López, y Brustad, 2005; Cecchini, González, y Montero, 2007; Kavussanu y Ntoumanis, 2003; Moreno-Murcia y Vera, 2011) en un intento por avanzar en su estudio, vinculando el constructo con las grandes teorías motivacionales como la teoría de la autodeterminación, teoría de metas de logro y metas sociales o el HMIEM, en contextos deportivos y educativos (Belando et al., 2012).

Adentrándonos en su comprensión y en relación con las orientaciones de meta, diversos estudios han relacionado la orientación al ego con conductas antideportivas (Dunn y Dunn, 1999; Kavussanu y Roberts, 2001; Miller, Roberts, y Ommundsen, 2004). Otras investigaciones ahondan en su estudio y muestran cómo la orientación al ego predice negativamente la motivación autodeterminada, correlacionando negativamente con todas las dimensiones de la deportividad (Monacis, Estrada, Sinatra, Tanucci, y de Palo, 2013). Por el contrario, la orientación a la tarea ha sido relacionada de forma positiva con comportamientos deportivos (Dunn y Dunn, 1999; Lee, Whitehead, Ntoumanis, y Hatzigeorgiadis, 2013; Lemyre, Roberts, y Ommundsen, 2002; Vallerand y Losier, 1994) y con sentimientos de diversión (Cecchini et al., 2007). Los autores Gutiérrez y Ruiz (2009) en una muestra de estudiantes de Educación Física de

educación secundaria encontraron que las variables que medían las orientaciones a la tarea tenían mayor capacidad de predicción sobre actitudes deportivas en los estudiantes.

Por otro lado y ateniéndose a la relación del estudio de la deportividad desde la perspectiva de la teoría de metas sociales, las metas de responsabilidad y de relación con los demás han sido vinculadas a metas de logro desde la perspectiva socio-moral de la actividad física al estar representadas en las definiciones de fair play. Sin embargo, la relación de las metas sociales sobre comportamientos deportivos o fair play no ha sido ampliamente investigada todavía, aún menos en el contexto específico de la Educación Física. Tratando de abrir camino en este sentido, Fernández-Río et al. (2012) analizaron la influencia de las metas sociales y de las metas de logro en las percepciones de fair play en un grupo de alumnos de educación secundaria en las clases de Educación Física. En relación con las metas de logro, alumnos con orientación al ego correlacionaron positivamente con conductas agresivas y juego duro, coincidiendo sus resultados con otros estudios realizados (Stuntz y Weiss, 2003). Los orientados a la tarea correlacionaron positivamente con comportamientos deportivos o de fair play. Respecto a las metas sociales, sus resultados muestran una correlación negativa entre las metas de responsabilidad y relación con el juego duro, asociado a comportamientos antideportivos. Específicamente, la meta de responsabilidad correlacionó negativamente con el deseo de victoria. Estos resultados les llevaron a concluir que metas sociales como la responsabilidad o la relación se vinculan positivamente con actitudes deportivas positivas.

En relación con la teoría de la autodeterminación y el HMIEM, en la literatura científica podemos encontrar diversos estudios que abordan la relación entre motivación y deportividad (Fernández-Río et al., 2012; Kavussanu, 2008; Vallerand y Losier, 1994). Esta vinculación parte del estudio original realizado por Vallerand y Losier (1994), quienes estudiaron primariamente la relación entre ellas. Sus resultados, a grandes rasgos, establecen que atletas motivados intrínsecamente tienen comportamientos más deportivos y mayor autonomía para la

participación en el deporte. Posteriores estudios en la misma línea corroboraron sus resultados y conclusiones (Chantal, Robin, Vernat, y Bernache-Assollant, 2005; Duda, Olson, y Templin, 1991; Dunn y Dunn, 1999). Chantal y Bernache-Assollant (2003) testaron la replicabilidad de los hallazgos iniciales de Vallerand y Losier (1994) encontrando igualmente correlaciones positivas entre estados autodeterminados de motivación y orientación hacia aspectos positivos de la deportividad. Posteriormente, Ntoumanis y Standage (2009) realizaron un estudio con jugadores de diferentes deportes individuales y colectivos en el que concluyeron que estados de motivación autodeterminada predecían positivamente comportamientos deportivos y negativamente comportamientos antisociales. Estos hallazgos se sitúan en la línea de los encontrados por Mouratidou, Goutza, y Chatzopoulos (2007), quienes estudiaron los efectos de un programa deportivo en los comportamientos de los estudiantes de Educación Física, concluyendo que aquellos que estaban orientados a la tarea tenían razonamientos morales asociados a comportamientos deportivos en comparación con los estudiantes del grupo control.

Ahondando en relación anterior, Gutiérrez y Ruiz (2009) establecieron en su estudio con estudiantes de Educación Física que el clima tarea predijo comportamientos deportivos y mejores actitudes de los estudiantes hacia sus profesores y hacia la consideración de la materia. Boixadós, Cruz, Torregrosa, y Valiente (2004) demandan en su estudio con jóvenes jugadores de fútbol la necesidad de fomentar climas de aprendizaje orientados a la tarea en favor de comportamientos deportivos. Luckwü y Guzmán (2011), en una muestra de jugadores de balonmano, establecen que el clima tarea predice la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. A su vez estas variables predicen el índice de autodeterminación quien, en última instancia, predijo positivamente el respeto a las reglas y las convenciones sociales.

Los autores Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado, y García Calvo (2012), testaron el modelo de Vallerand en una muestra de estudiantes de Educación Física, concluyendo que el clima orientado a la tarea predecía positivamente la satisfacción de las necesidades psicológicas

básicas. Éstas una vez satisfechas, predecían positivamente el índice de autodeterminación (la necesidad de competencia predijo negativamente dicho índice) el cual a su vez predijo positivamente comportamientos deportivos y negativamente comportamientos antisociales. Finalmente, Méndez-Giménez et al. (2015), a través de un estudio de intervención en estudiantes de educación secundaria y bachillerato para la promoción de los comportamientos positivos, reportaron mejoras significativas en la deportividad de los alumnos pertenecientes al grupo experimental en comparación con los alumnos pertenecientes al grupo control.

2.5.1.3. Deportividad y Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS)

Como se analizó anteriormente, se han desarrollado programas de intervención para una mejora de los valores asociados al comportamiento deportivo o fair play, entre los cuales, se encuentra el MRPS (Hellison, 2003; 2011). En nuestro país, desde el contexto de estudios de intervención que promuevan la deportividad bajo la óptica de la promoción de responsabilidad en los alumnos, encontramos inicialmente el estudio desarrollado por Cecchini et al. (2003) quienes estudiaron en una muestra de estudiantes de educación primaria los cambios generados en sus comportamientos deportivos tras la implementación del MRPS. Sus resultados mostraron una disminución significativa en las conductas de juego duro, en las faltas de contacto, en las conductas antideportivas y un aumento del autocontrol y de las conductas deportivas. Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez-Taboada, y Chacón (2006) también aplicaron el MRPS en un programa de adaptación curricular con alumnos de 4º de educación secundaria, concluyendo en su estudio con una disminución de las conductas agresivas por parte de estos.

Cecchini et al. (2007) observaron una mejora en los niveles de deportividad y responsabilidad tras la aplicación del Modelo en un grupo de estudiantes de educación secundaria. Cecchini et al. (2009) encontraron una disminución de las conductas agresivas en alumnos de educación primaria tras implementar el MRPS. Gómez-Mármol (2013) referencia en su trabajo de investigación una correlación positiva entre las variables de responsabilidad personal y social y

deportividad por parte de estudiantes de Educación Física de primaria y secundaria en la Región de Murcia. Sánchez-Alcaraz et al. (2014) reflejan una mejora significativa en el valor de la deportividad tras la aplicación del MRPS en estudiantes de Educación Física de educación primaria.

Lamoneda, Huertas, Córdoba, y García (2015) implementaron un modelo de intervención basado en el MRPS en jugadores de fútbol alevín con el objetivo de mejorar los aspectos sociales de la deportividad y analizar los cambios generados. Tras su implementación, los jugadores del grupo experimental mejoraron en el respeto al oponente, interés por el jugador lesionado y respeto de las decisiones arbitrales, incluso tras su equivocación. Sánchez-Alcaraz et al. (en prensa), tras un proceso de intervención del MRPS en escolares de educación primaria y secundaria de la Región de Murcia, reportan mejoras significativas en las valoraciones de los alumnos del grupo experimental en las dimensiones componentes de la deportividad como compromiso a la práctica, convenciones sociales, respeto a las reglas y a los oponentes. En este mismo estudio, analizan la capacidad predictora de la responsabilidad sobre la deportividad y violencia. Sus conclusiones establecen que la responsabilidad predice positivamente la deportividad y negativamente la violencia en línea con otros estudios de corte similar (Cecchini et al., 2009; Escartí et al., 2011; Martinek et al., 2001).

En conclusión y tras la revisión realizada, teniendo en cuenta las variables analizadas, su vinculación con las diferentes teorías motivacionales y los resultados obtenidos, el MRPS se postula como un modelo de intervención adecuado para el fomento de los comportamientos deportivos y un mejor valor de la deportividad en los escolares.

2.5.2. Intención de ser físicamente activo

2.5.2.1. Intención de ser físicamente activo y teorías motivacionales en Educación

Física

De reconocida aceptación mundial son los beneficios que la práctica de actividad física tiene sobre las dimensiones fisiológica, psicológica y social de las personas que la realizan (Carazo-Vargas y Moncada-Jiménez, 2015; Castillo y Moncada, 2012; Gomes, Tadeu, Cordeiro, Stabelini, Chacón-Araya, y deCampos, 2015). A pesar de ello, la adolescencia es una etapa crítica en la que se observa una disminución de los niveles de actividad física practicado por los escolares (Cervelló, Escartí, y Guzmán, 2007; Currie, Gabhainn, y Godeau, 2008; Verloigne et al., 2012), constituyendo una gran preocupación social (Ortega et al., 2005; Tercedor et al., 2007) y aumentando la demanda de programas de intervención que promuevan hábitos de actividad física en ellos (Cecchini et al., 2008).

La materia de Educación Física es reconocida como un medio ideal para el fomento de hábitos vinculados con la práctica de actividad física (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015; Sallis, McKenzie, Beets, Beighle, Erwin, y Lee, 2012; Taylor, Spray, y Pearson, 2014). En este sentido, diversos estudios (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho, y Bracho-Amador, 2012; Sheeran, 2002; Shephard y Trudeau, 2000) defienden que la intención de práctica expresada por los niños y adolescentes puede ser un fuerte predictor de su conducta futura. De igual modo, se demanda que los programas de intervención deberían girar en torno a aumentar la motivación intrínseca del alumnado para vincularla positivamente con la intención de práctica de actividad física (Granero-Gallegos et al., 2014; Lim y Wang, 2009).

Desde esta perspectiva, el estudio entre la motivación y la intención de práctica ha sido abordado desde varias teorías motivacionales como la teoría de metas de logro (Nicholls, 1989), teoría de metas sociales (Urda y Maehr, 1995), la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) o el HMIEM propuesto por Vallerand (2001). En esta línea, sosteniéndose en la teoría de

metas de logro y la teoría de la autodeterminación, varias investigaciones han demostrado la importancia que tienen los procesos motivacionales que desarrollan los alumnos en las clases de Educación Física para explicar la adherencia a la práctica físico-deportiva (Cecchini et al., 2013; Franco, Coterón, Martínez, y Brito, 2016; Hagger y Chatzisarantis, 2012). En relación con las metas de logro, existe evidencia científica de que estados que impliquen a la tarea se relacionan con la intención futura de práctica de actividad física directa (Jiménez, Cervelló, García, Santos-Rosa, e Igesias, 2007; Moreno-González, 2014; Sproule, Wrang, Morgan, McNeil, y McMorris, 2007) e indirectamente (Goudas et al., 1994; Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2014). Respecto a la implicación al ego existen estudios que vinculan la orientación al ego de forma negativa con la implicación y participación en actividades físicas (Skjesol y Halvari, 2005). Otros, por el contrario, han mostrado una relación positiva entre la implicación al ego y la intención de ser físicamente activo (Lintunen, Valkonen, Leskinen, y Biddle, 1999). No obstante, Moreno-González (2014) sugiere en su investigación que una promoción del clima ego asociada a altos niveles de orientación motivacional a la tarea resulta positivo para la adherencia a la práctica de actividad física, en consonancia con otros estudios sobre la asociación de ambas metas (Guan et al., 2006; Wang, Biddle, y Elliot, 2007).

Por otro lado, en la adolescencia es necesario analizar el compromiso deportivo de los alumnos teniendo en cuenta las metas sociales, dada la relevancia de éstas en ellos (Urdan y Machr, 1995). La meta de relación juega un papel importante en la Educación Física por la importancia de los compañeros e iguales (Martín-Albo, Núñez, y Navarro, 2009). Así, Peres, Cid, Marinho, Leitaó, y Vlachopoulos (2012) afirman que la satisfacción de las necesidades psicológicas, entre las que se encuentra la relación con los demás, puede llevar acarreado una mejora del comportamiento en relación con un aumento de práctica de ejercicio físico.

Profundizando en este planteamiento, Moreno-Murcia y Huéscar (2013) estudiaron las relaciones de la importancia del soporte de autonomía por parte del docente sobre la intención

de ser físicamente activo desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación y de las metas sociales. El soporte de autonomía y las metas de responsabilidad y relación, predijeron la satisfacción de los mediadores psicológicos, quienes a su vez predijo estados motivacionales autodeterminados asociados a una mayor intención de práctica.

Con respecto a la teoría de la autodeterminación, se ha relacionado positivamente estados motivacionales autodeterminados con la intención de práctica de actividad física durante el tiempo libre (Baena-Extremera et al., 2013; Belando, 2013; Josefsson, Lindwall, y Ivarsson, 2015; Taylor, Ntoumanis, Standage, y Spray, 2010). En este sentido, Ntoumanis (2005) afirma que cuando un alumno se encuentra intrínsecamente motivado participa activamente en las clases de Educación Física e incluso aumenta su intención de práctica física en su tiempo libre. Standage et al. (2006) establecieron a través de un modelo predictivo como la promoción de autonomía satisfacía positivamente las necesidades de autonomía y relación con los demás. Éstas a su vez predecían positivamente estados de motivación autodeterminada. Finalmente, esta última predecía la intención de práctica de actividad física. Lim y Wang (2009) concluyen que altos niveles de motivación intrínseca provocan en el alumno una mayor posibilidad de convertirse en físicamente activos por sí mismos.

En la línea de resaltar la capacidad predictora de la motivación intrínseca sobre la intención de ser físicamente activo por parte de los alumnos, se encuentra el estudio realizado por Cuevas, Contreras, Fernández, y González-Martí (2014), quienes en sus conclusiones establecieron que la motivación intrínseca predijo positivamente la intención de ser físicamente activo en estudiantes de Educación Física de secundaria. Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015), en un estudio con una muestra de similares características, hallaron en su trabajo una fuerte correlación entre estados de motivación intrínseca y la intención de práctica física, apoyando las conclusiones encontradas en otros trabajos (Granero-Gallegos et al., 2012; Haerens, Kirk, Gardon, De Bourdeaudhuij, y Vansteenkiste, 2010). De igual modo, Almagro, Navarro, Paramio, y Sáenz-

López (2015) estudiaron las consecuencias de la motivación experimentada por los estudiantes de Educación Física de secundaria y bachillerato, entre las que analizaron la intención de ser físicamente activo. Sus conclusiones se encuentran en la línea con otras investigaciones al encontrar que la motivación intrínseca predice positivamente la intención de ser físicamente activo.

Samperio, Jiménez-Castuera, Lobato, Leyton, y Claver (2016), analizaron la predicción de las barreras o excusas que impiden a los estudiantes realizar ejercicio físico, encontrando la predicción de una mayor intención de práctica física futura en aquellos que presentaban mayor motivación intrínseca. Franco, Coterón, Gómez, Brito, y Martínez (2017) en un estudio reciente sobre los efectos de la motivación intrínseca en la intención de ser físicamente activo en una muestra de escolares de cuatro países diferentes, encontraron que la motivación intrínseca predecía positivamente la intención futura de ser físicamente activo de los alumnos, mostrándose en sintonía con los hallazgos de trabajos similares (Hein et al., 2004; Méndez-Giménez et al., 2012; Taylor et al., 2010).

Siguiendo la propuesta de Vallerand (2001), existen diversos factores sociales que pueden generar mayor compromiso de práctica de actividad física por parte de los adolescentes (Haerens et al., 2010). En este sentido, Standage et al. (2003) examinaron un modelo motivacional en el contexto específico de la Educación Física siguiendo la secuencia propuesta por Vallerand y teniendo en cuenta los fundamentos teóricos recogidos en la teoría de la autodeterminación y en la teoría de metas para explicar la intención de práctica de los estudiantes. Sus conclusiones establecen que los alumnos que perciben un clima de aprendizaje orientado a la tarea encuentran satisfechas sus necesidades psicológicas básicas, las cuales predicen estados de motivación autodeterminada. Como consecuencia de ello, la intención de práctica de actividad física fuera del contexto escolar es predicha positivamente. Por el contrario, estados amotivacionales predicen negativamente la intención de práctica física. Conclusiones similares son las establecidas

por Fernández-Ozcorta, Almagro y Sáenz-López (2015), quienes destacan que los estudiantes de Educación Física que tienen satisfechas las necesidades psicológicas básicas y presentan estados autodeterminados de motivación hacia el ejercicio, tienden a tener una mayor intención de ser físicamente activos en un futuro.

Por último y con respecto al estudio de la intención de ser físicamente activo vinculado a la aplicación del MRPS, no se han encontrado trabajos que vinculen su análisis, cobrando relevancia el planteamiento del presente trabajo de investigación. En este sentido, se han encontrado trabajos de intervención a través del modelo de educación deportiva, comprobando el impacto del programa en la intención de ser físicamente activo. Tras su implementación sus resultados reflejan un aumento de los niveles de práctica física de los alumnos participantes (Martínez, Méndez-Giménez, y Valverde, 2016; Ojeda-Pérez, Méndez-Giménez, y Pérez, 2016; Wallhead, Hagger, y Smith, 2010).

2.5.3. Estilo de vida

2.5.3.1. Estilo de vida de los escolares en España

Estrechamente vinculado a la consecuencia motivacional de una mayor intención de ser físicamente activo, diversos trabajos estudiaron el estilo de vida de los estudiantes como una variable importante a tener en cuenta (Annesi y Johnson, 2013; Burke, Vanderloo, Gaston, Pearson, y Tucker, 2015; Práxedes, Sevil, Moreno, del Villar, y García-González, 2015), dado que existe evidencia científica sobre los beneficios de la adquisición de hábitos saludables en la infancia y adolescencia y su permanencia en la vida adulta (Espejo, Cabrera, Castro, López, Zurita, y Chacón, 2015; Heaven, 1996).

La presente tesis doctoral toma como referencia el concepto definido por Ramos (2009) y Ortega, Ruiz, Castillo, y Sjöström (2008) quienes, entre las dimensiones de un estilo de vida saludable, incorporan la práctica regular de actividad física y ejercicio como elementos claves para definirlo. Leyton, Jiménez, Naranjo, Castillo, y Morenas (2013) identifican factores físicos,

psicológicos y sociales como configuradores del estilo de vida de las personas, reconociendo la importancia de la actividad física y deportiva como un indicador dentro de los factores que definen el estilo de vida. A este respecto, en la actualidad los alumnos de primaria y secundaria presentan elevados índices de obesidad (Abarca-Sos, Murillo, Julián, Zaragoza, y Generelo, 2015; Moscoso, Martín, Sánchez, y Pedrajas, 2015; Rodríguez, López, López, y García, 2014) producto de una creciente tendencia a la vida sedentaria (Calvo-Pacheco, Rodríguez-Álvarez, Moreno, Abreu, Aguirre, y Arias, 2014; Serra, Aranceta, y Rodríguez-Santos, 2003; Serra, Aranceta, Pérez, Ribas-Barba, y Delgado-Rubio, 2006), con un uso excesivo de ocio sedentario (número de horas de televisión, Internet y videojuegos), lo que conforma un estilo de vida no del todo saludable y en el que sustituyen la práctica de actividad física por actividades que implican un menor gasto calórico (Aspano, Lobato, Leyton, Batista, y Jiménez, 2016). González y Portolés (2013) confirman esta realidad de España ocupando uno de los lugares más altos en inactividad física, solo por detrás de Portugal y Bélgica (Varo, González, Sánchez-Villegas, Martínez-Hernández, Irala, y Gibney, 2003).

Los datos aportados anteriormente son corroborados por el estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) del año 2009-2010 que recoge la escasa práctica de actividad física y deportiva de los escolares. Otro estudio posterior llevado a cabo por el Consejo Superior de Deportes, la Fundación Alimentum y la Fundación Deporte Joven dentro del plan A+D (2011) sobre los hábitos deportivos de los alumnos en edad escolar reveló que el 35% de los escolares llevaba un estilo de vida sedentario. En las edades de 10-11 años el porcentaje era del 22% que ascendía hasta el 49% en alumnos de 16-18 años (Samperio et al., 2016).

Esta realidad ha suscitado gran interés y han sido muchos los estudios que han reflejado la importancia de adquirir hábitos saludables como la práctica de actividad física ya desde edades muy tempranas dadas las evidencias de permanencia que hábitos adquiridos en la juventud tienen en la edad adulta (Aguilar, Ortegón, Mur, Sánchez, García-Verazaluce, García-García, y Sánchez,

2014; Martínez, Rojas, Serrano, López, Aedo, y Flórez, 2014; McAuley, Chen, Lee, Artero, Bluemke, y Burke, 2014). Para ello, las clases de Educación Física han sido propuestas como un ambiente clave para el desarrollo del currículo escolar en la promoción de hábitos de vida saludables, mediante el fomento de la práctica física y la adquisición de conductas positivas relacionadas con la actividad física (Corbin, 2002; Faiclough y Stratton, 2005; Sallis y McKenzie, 1991).

2.5.3.2. Estilo de vida y autodeterminación

Según el panorama descrito, uno de los aspectos que más interés suscita en investigaciones relacionadas con el estilo de vida de los escolares es determinar qué factores o variables pueden estar relacionadas con un estilo de vida activo, donde la práctica física cobra especial relevancia al haber sido vinculada a la reducción de la probabilidad de sufrir obesidad (Serra et al., 2003) y a aumentos de la motivación intrínseca hacia la realización de una determinada tarea o actividad, siendo mayor que en los individuos sedentarios (Capdevila, Niñerola, y Pintanel, 2004). Por ello, la teoría de la autodeterminación y el HMIEM han sido marcos teóricos de referencia en su estudio, intentando explicar desde sus postulados como influyen determinados estados motivacionales en conductas adaptativas asociadas a un estilo de vida activo. A este respecto, diversos estudios establecen en sus conclusiones que una mayor motivación autodeterminada está relacionada positivamente con un mayor compromiso y adherencia a la práctica deportiva (Almagro et al., 2011; Belando, 2013; Cuevas et al., 2014; Ullrich-French y Smith, 2009).

En esta misma línea, otros estudios reflejan un aumento en la persistencia en la práctica física de aquellos practicantes de actividad física que se encuentren intrínsecamente motivados (Batista, Jiménez, Leyton, Lobato, y Aspano, 2016; Buckworth, Lee, Regan, Scneider, y Di-Clemente, 2007; DeFreese y Smith, 2013; Hagger et al., 2014; Leyton, 2014; Sicilia, Ferriz, y González-Cutre-2016; Zamarripa, 2011).

Complementando con el modelo planteado por Vallerand (2007), Patek, Lloyd, Schmidt, Meane, y Vaughan (2016) examinaron tras un trabajo de intervención las relaciones entre variables motivacionales y la participación en el ejercicio. Sus resultados arrojaron que la necesidad básica que más predijo positivamente estados de motivación autónoma y una mayor participación en el ejercicio fue la autonomía, concluyendo que intervenciones basadas en esta relación pueden favorecer la participación en el ejercicio. Sin embargo, otros estudios llevados a cabo en el ámbito educativo señalan que la necesidad psicológica básica que más influye en la adherencia a la práctica de ejercicio físico es la necesidad de competencia percibida (Castillo, Balaguer, Duda, y García-Mérita, 2004; Jiménez, Moreno, Leyton, y Claver, 2015; Sicilia et al., 2016; Taylor et al., 2010).

En la línea de este debate, otras investigaciones concluyen en sus trabajos que la intención de persistir en la práctica deportiva se encuentra asociada a altos niveles de competencia y/o autonomía (Almagro, Sáenz-López, y Moreno-Murcia, 2010; García-Calvo, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, y Amado, 2012; Guillet, Sarrazin, Carpenter, Troullioud, y Cury, 2002). Por otro lado, otros trabajos desarrollados en el ámbito de la Educación Física, no encuentran predicción de la necesidad básica de relación con los demás sobre estados autodeterminados de motivación, resaltando el rol no tan importante de ésta en relación con las otras dos necesidades psicológicas básicas (Barkoukis, Hagger, Lambropoulos, y Tsorbatzoudis, 2010; González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez, y Hagger, 2014; Sicilia et al., 2016). No obstante, Aspano et al. (2016) tras un estudio correlacional con estudiantes de Educación Física de secundaria, exponen sus conclusiones en consonancia con el HMIEM, reflejando que al satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, se obtiene un aumento de la motivación intrínseca de los alumnos, lo que favorece una mayor práctica de actividad física y deportiva.

Por otro lado, González-Jiménez, Cañadas, Fernández-Castillo y Cañadas-De la Fuente (2013) a través de un estudio de intervención basado en un programa de salud en alumnos de Educación Física de secundaria, comprobaron la adopción de hábitos alimentarios saludables y de actividad física. Sus conclusiones exponen que, tras la intervención, los alumnos el grupo experimental mejoraron en ambas variables reduciendo el tiempo que los alumnos dedicaban al ocio sedentario. Posteriormente, González-Jiménez, Cañadas, Lastra-Caro y Cañadas-De la Fuente (2015) realizaron un estudio similar en el que los alumnos de secundaria de Educación Física que participaron experimentaron una mejora significativa en la adopción de hábitos saludables, demandando entre sus conclusiones mayor práctica de ejercicio físico en los adolescentes.

Por último, en un reciente estudio de intervención Ferriz, González-Cutre, Sicilia, y Hagger (2016) analizaron la influencia de un ambiente de enseñanza estructurado, basado en la mejora física y en la promoción de conductas saludables, sobre variables contempladas en la teoría de la autodeterminación y posibles consecuencias saludables como la práctica de ejercicio físico, hábitos alimenticios, consumo de tabaco o drogas. Sus datos reflejaron que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas provocaba estados de motivación autónoma. Ahora bien, en sus resultados, la motivación autónoma sí predijo positivamente la práctica de actividad física pero, por el contrario, no predijo la adopción de hábitos alimenticios saludables, menor consumo de drogas o de tabaco. Sus conclusiones llevan a demandar más estudios que vinculen variables motivacionales con consecuencias saludables, dado que ponen en evidencia una mayor influencia de las intervenciones basadas en un clima estructurado de aprendizaje sobre conductas relacionadas con el estilo de vida de los alumnos.

Como conclusión a este apartado y en línea con otros autores (Morente, Zagalaz, Molero, y Carrillo, 2012; Sicilia et al., 2016), se demandan intervenciones desde el ámbito educativo que permitan aumentar la motivación del alumnado a la práctica de actividad física y la adopción de

un estilo de vida más saludable. Autores como Moreno-Murcia y González-Cutre (2006) demandan incidir desde el clima motivacional a través del fomento de la autonomía, competencia y relación con los demás, con el apoyo del grupo de iguales que les llevaría a estados de motivación autodeterminada y con la asociación a consecuencias positivas, entre las que estaría un mayor compromiso de práctica física y deportiva. En línea con sus postulados, desde la presente tesis doctoral se pretende estudiar el papel de la promoción de la responsabilidad como factor social a través del MRPS para conseguir actuar sobre el estilo de vida de los escolares, incidiendo en los factores psicológicos que propician una mayor adherencia a la práctica y continuidad tanto de la actividad física como de la intención de ser físicamente activo analizado en el sub-apartado anterior.

3. MARCO EXPERIMENTAL

3.1. Objetivos

3.2. Hipótesis

3.3. Estudio 1

3.3. Estudio 2

3.4. Discusión

3.6. Conclusiones





Contextualizadas las principales teorías que tratan de explicar la regulación del comportamiento de los estudiantes en relación con la promoción de responsabilidad, se proponen los objetivos generales y específicos de este trabajo.

3.1. OBJETIVOS

Los aspectos motivacionales y el desarrollo personal y social de los jóvenes son constructos que han suscitado gran interés científico últimamente, para determinar qué factores y condicionantes pueden influir en la mejora de las competencias que necesitan adquirir los alumnos en su proceso educativo-social (Escartí et al., 2015; Hellison, 2003; 2011; Ntoumanis, 2001). Para ello, la literatura científica ha destacado la importancia de determinados factores sociales entre los cuales sobresale la figura del docente por su responsabilidad en la creación de un clima de aprendizaje óptimo.

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 1985; 1995; 2003; 2011) enfatiza la necesidad de enseñar, a través de la actividad física y el deporte, valores y conductas que puedan contribuir al desarrollo adecuado de los estudiantes, generando en ellos respeto, autocontrol, esfuerzo, mejora personal, autonomía y habilidades sociales, claves para su desarrollo vital, superando lo aprendido durante la implementación en busca de una transferencia a la vida real (Escartí, et al., 2006; Escartí et al., 2015; Ruiz et al., 2006). En este contexto, en los últimos años, diversos estudios han demostrado que cediendo responsabilidad a los estudiantes les genera el fundamento para construir su proceso de aprendizaje, asociado a patrones motivacionales adaptativos (Belandó et al., 2015; Moreno, Húscar, y Cervelló, 2012).

Según lo expuesto, este trabajo de investigación tiene la firme intención de profundizar en el propósito de conseguir mejores personas, utilizando como medio el tremendo potencial transformador que tiene la Educación Física.

3.1. Objetivos

Tras la contextualización bajo el paradigma de las diversas teorías motivacionales analizadas que intentan explicar la regulación del comportamiento de los estudiantes, los objetivos propuestos son los siguientes:

3.1.1. Objetivos generales

1. Conocer las relaciones existentes entre la responsabilidad percibida por los estudiantes, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada, deportividad, estilo de vida e intención de ser físicamente activo, y proponer un modelo de predicción en consonancia con los postulados del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca.

2- Garantizar la fidelización de la implementación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social por parte de los docentes del grupo experimental.

3- Analizar el efecto de una intervención basada en el MRPS sobre variables contempladas en las teorías de la autodeterminación, la teoría de metas sociales y metas de logro así como sobre diversas consecuencias comportamentales, afectivas y cognitivas.

3.1.2. Objetivos específicos

1. Determinar la capacidad de predicción de la responsabilidad, entendida como factor social desencadenante, sobre variables contempladas en la teoría de la autodeterminación (necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada, consecuencias adaptativas).

2. Testar en la muestra analizada la secuencia del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca en el nivel contextual: responsabilidad percibida → satisfacción de los mediadores psicológicos → motivación autodeterminada → deportividad, estilo de vida e intención de ser físicamente activo.

3. Comparar y garantizar la correcta implementación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social mediante el análisis de las estrategias empleadas por los docentes de Educación Física participantes.

4. Analizar y comparar el efecto de una intervención basada en el MRPS sobre las variables de responsabilidad personal, responsabilidad social, los tres mediadores psicológicos, los diferentes tipos de motivación, así como sobre la deportividad, intención de ser físicamente activo y estilo de vida.

3.1.3. Cuestiones que se nos plantean

En la presente propuesta de investigación se cuestionó:

- ¿Puede la Educación Física influir en la motivación hacia la práctica deportiva de los estudiantes?
- ¿Son los docentes un factor social primordial para generar conductas autodeterminadas en los estudiantes?
- ¿Educar en responsabilidad puede generar hábitos comportamentales positivos?
- ¿La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas a través Modelo de Responsabilidad Personal y Social estará vinculada a estados motivacionales más autodeterminados en los alumnos?
- ¿Cómo puede un docente influir desde su enfoque metodológico en conseguir respuestas adaptativas en los alumnos?
- ¿Será eficaz el Modelo de Responsabilidad Personal y Social en la promoción de valores en la muestra objeto de estudio?
- ¿Son significativamente diferentes los aspectos metodológicos que se trabajan en el MRPS en comparación con otras metodologías docentes?
- ¿Es el MRPS un planteamiento metodológico eficaz en el actual paradigma educativo?



Se presentan las hipótesis planteadas en base a los objetivos establecidos en esta investigación.

3.2. HIPÓTESIS

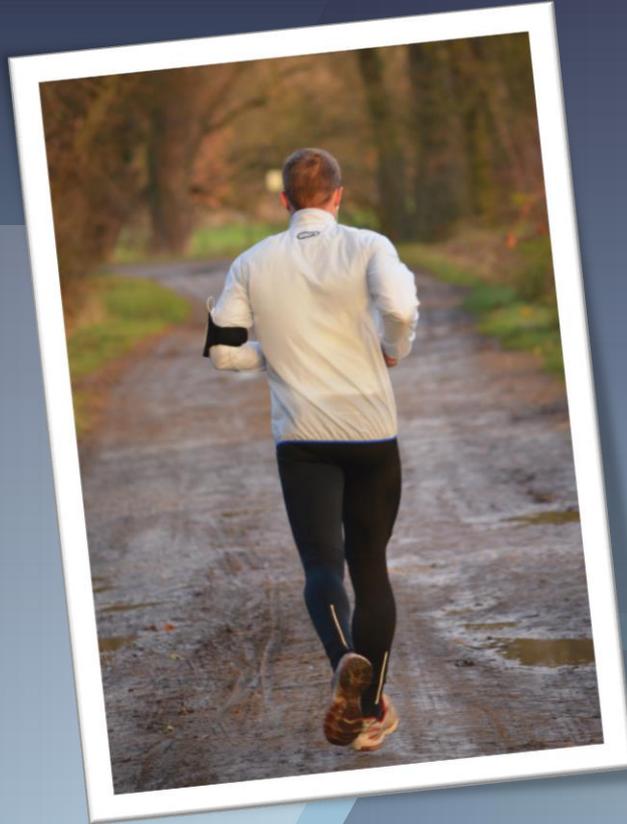
3.2. Hipótesis

Tras la revisión sistemática de las diferentes investigaciones que se han preocupado por discernir el génesis autodeterminado de las conductas de los alumnos y sus consecuencias, se formulan las siguientes hipótesis:

- Atendiendo a estudios previos sobre los factores influyentes en la motivación humana (Balaguer, Castillo, Duda, Quested, y Morales, 2011; Belando et al., 2012; Chatzisarantis y Hagger, 2009; Méndez-Giménez et al., 2012; Moreno-Murcia et al., 2012; Wallhead et al., 2013), se hipotetizó que la percepción de la responsabilidad del alumno actuaría como factor social desencadenante en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos.
- Dada la importante relación entre variables contempladas en la teoría de metas sociales y la teoría de la autodeterminación y el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Belando et al., 2015; Cecchini et al., 2012; Méndez-Giménez et al., 2013; Moreno-Murcia, Aracil, y Reina, 2014; Wallhead, Garn, y Vidoni, 2013), se esperó que la enseñanza de la responsabilidad, satisfechas las necesidades psicológicas básicas, provocaría estados de motivación autodeterminados.
- Siguiendo la secuencia del modelo de la motivación desarrollado por Vallerand (1997; 2001; 2007) y justificada su relación con las teorías de metas sociales y de la autodeterminación, se hipotetizó que mayores niveles de autodeterminación provocarían una mayor importancia de la deportividad, de estilo de vida activo y de la intención de ser físicamente más activos en los alumnos.
- Ante la preocupación por garantizar la fidelidad con la que se implementa una determinada metodología para asegurar los efectos que provoca (Dusenbury, Brannigan, Falco, y Hansen, 2003; Escartí et al., 2013; Escartí et al., 2015; Hastle y Casey, 2014; Hellison, 2011; Quested et al., 2016), se hipotetizó que los docentes del grupo experimental, tras un proceso de formación previa y continua, aplicarían correctamente las estrategias

para enseñar la responsabilidad en los estudiantes y serían significativamente diferentes a las de la empleadas por los docentes del grupo control.

- Dada la evidencia de estudios que contemplan el efecto positivo del MRPS sobre la mejora del clima de aprendizaje de los alumnos y comportamientos prosociales (Caballero, 2015; Cecchini et al., 2013; Hellison, 1995; 2003; 2011; Sánchez-Alcaraz et al., 2014), se hipotetizó que su implementación tendría efectos positivos significativos en las variables de responsabilidad personal, responsabilidad social, los tres mediadores psicológicos, los tipos de motivación más autodeterminados, así como sobre la deportividad, intención de ser físicamente activo y estilo de vida.



El objetivo de este estudio fue conocer de modo preliminar las relaciones existentes entre la responsabilidad percibida por los alumnos, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada, deportividad, estilo de vida e intencionalidad de ser físicamente activo.

3.3. ESTUDIO 1

- **INTRODUCCIÓN**
- **MÉTODO**
- **RESULTADOS**

Estudio 1

3.3.1. Introducción

La figura del docente ha sido destacada como un agente clave y potencialmente condicionador sobre las intenciones de los estudiantes hacia su implicación y participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y compromiso académico (De Meyer, Soenenes, Vateenkiste, Aelterman, Van Petegem, y Haerens, 2016; Höner y Demetriou, 2014; Walsh et al., 2010), contribuyendo a que el clima de aprendizaje promovido a través de aspectos metodológicos pueda comportarse como un factor social determinante en el desarrollo de los procesos motivacionales en el aula (Cheon, Reeve, Yu, y Jang, 2014).

En este sentido, el estilo de intervención docente o metodología de actuación en clase podría ser determinante para su concepción pedagógica, condicionando la forma de relacionarse con los alumnos y catalizando el desarrollo de la responsabilidad en el alumnado en 5 niveles de trabajo (Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Marín, 2010a; Hellison, 1995; 2003; 2011; Sánchez-Alcaraz et al., 2014), debiendo ser modelo de respeto, dar voz a los estudiantes, potenciarles la autonomía y el liderazgo y procurar que todos los alumnos experimenten éxito en las tareas que emprenden (Escartí et al., 2013; Hellison, Martinek, Walsh, y Holt, 2008). Para conseguirlo, su comportamiento puede oscilar en un continuo desde un comportamiento controlador a un estilo de comportamiento interpersonal autónomo, en cuanto a la forma de comunicación con el grupo, la organización de las tareas y el manejo del clima de aula en general (Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2014).

La relevancia de dichos estilos podría determinar la regulación motivacional más interna o externa de los estudiantes ante las tareas propuestas (Reeve, 2002; Ryan y Deci, 2000a). De este modo, un docente que promueve un clima de aula orientando a la tarea y de fomento de la responsabilidad se caracterizaría por ser positivo, receptivo, incentivar el rendimiento a través del esfuerzo en sus estudiantes, permitir participar en la elección de las tareas, proporcionar

oportunidades de éxito, de toma de decisiones y de resolución de problemas, buscando un comportamiento responsable del alumno que le lleve a ser mejor persona, sintiendo éxito cuando lo consigue (Guan et al., 2006; Papaioannou et al., 2007). Este clima de responsabilidad se relacionaría positivamente con la motivación intrínseca del estudiante hacia una actividad determinada (Balaguer et al., 2009; Belando et al., 2015; Moreno-Murcia, et al., 2012).

Como se ha revisado en el apartado dedicado al análisis de las teorías motivacionales, estaríamos ante un clima condicionado por las *razones sociales* que mueven a los estudiantes hacia la acción de una actividad, denominadas “metas sociales” (Urdan y Maehr, 1995) y que han sido estudiadas en varios trabajos de investigación en Educación Física (Garn, McCaughtry, Shen, Martin, y Fahlman, 2011; Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, González-Cutre, y Marcos, 2009). Entre las diferentes metas sociales, Guan et al. (2006) consideran la meta de responsabilidad como una de las más importantes en Educación Física, la cual, reflejaría el deseo de respetar las reglas sociales y el rol establecido (Wentzel, 1991).

Aunque todavía son considerados escasos los estudios que han profundizado en el estudio de la meta social de responsabilidad en las clases de Educación Física y el deporte, ésta se relaciona con consecuencias positivas como la persistencia y el disfrute con la actividad (Allen, 2003; Cecchini et al., 2008; Guan et al., 2006; Méndez-Giménez et al., 2012; Menéndez y Fernández-Río, 2017). A pesar de ser reconocida la vinculación entre las razones sociales y la motivación, los estudios de los aspectos sociales de la motivación no se han sucedido en los últimos años (Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini, 2014; Menéndez y Fernández-Río, 2016b; Wallhead, Garn, y Vidoni, 2013) a pesar de la insistencia de su profundización en determinados trabajos (King y McInerney, 2012).

En concordancia con lo anterior y dentro del marco de la teoría de la autodeterminación, el HMIEM de Vallerand (1997; 2001; 2007) aplicado a la Educación Física, muestra que dichos motivos sociales, entre los cuales ubicamos la responsabilidad (Belando et al., 2015; Méndez et

al., 2012; Menéndez y Fernández-Río, 2017; Moreno-Murcia et al., 2012) influyen como precursores en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación con los demás para desarrollar la motivación del estudiante (Garn et al., 2011; Menéndez y Fernández-Río, en prensa; Standage et al., 2005). Sin embargo, la frustración de alguna de las tres necesidades psicológicas básicas podría provocar la desmotivación del mismo (Deci y Ryan, 2012; De Meyer, Soenens, Vanteenkiste, Aelterman, Pan Petegem, y Haerens, 2015; Vansteenkiste y Ryan, 2013). Así pues, la satisfacción de los mediadores psicológicos se fundamenta ampliamente en la bibliografía como esenciales en estados motivacionales más autodeterminados y relacionados con consecuencias positivas cognitivas, afectivas y conductuales como puede ser el disfrute o la intención de práctica futura de actividad física (Franco et al., 2017; González-Cutre et al., 2014; Su y Reeve 2011), mayor valor de la deportividad (Chantal et al., 2005; Chantal y Bernache-Assollant, 2003; Vallerand y Losier, 1994), o el seguimiento de un estilo de vida más saludable (González-Cutre et al., 2014; Moreno-Murcia et al., 2012; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016).

Según lo expuesto, el objetivo de este estudio fue testar de modo preliminar las relaciones existentes entre la responsabilidad percibida por los estudiantes, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada, deportividad, estilo de vida e intención de ser físicamente activo. Se estableció para ello, analizar el papel predictor de la responsabilidad, entendida como desencadenante a nivel contextual en las clases de Educación Física, sobre las demás variables. Se hipotetizó que la responsabilidad actuaría como desencadenante y satisfaría los mediadores psicológicos. Éstos a su vez, predirían niveles más altos de autodeterminación, quienes tendrían como consecuencias comportamientos adaptativos como mayor importancia de la deportividad, un estilo de vida más activo y la intención de ser físicamente activo. A su vez, se planteó que la responsabilidad y los mediadores psicológicos tendrían efectos indirectos significativos sobre las consecuencias planteadas.

3.3.2. Método

3.3.2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 128 estudiantes de Educación Física, 68 chicos (53%) y 60 chicas (47%) de edades comprendidas entre los 11 y 15 años ($M = 12.45$; $DT = 1.15$) pertenecientes a tres centros públicos de la Región de Murcia de características y entornos similares. Los participantes cursaban Educación Física en los niveles de 6º de Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Los criterios de inclusión para la participación en el estudio fue la asistencia regular a las clases de Educación Física y la cumplimentación de todos los cuestionarios.

3.3.2.2. Medidas

Responsabilidad personal y social. Para medir la responsabilidad personal y social de los participantes se utilizó el *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (PSRQ) de Li, Wright, Rukavina, y Pikerling (2008), validado al contexto español por Escartí, Pascual, y Gutiérrez (2011). El cuestionario está formado por 14 ítems, distribuidos en dos factores, de siete ítems cada uno: responsabilidad personal (e.g. “quiero mejorar”) y responsabilidad social (e.g. “respeto a los demás”). Los participantes deben responder en una escala Likert de 6 puntos, que gradúa desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 6 (*Totalmente de acuerdo*). En el inicio del cuestionario se recogen las instrucciones para su cumplimentación en las cuales se indica lo siguiente: “Es normal comportarse unas veces bien y otras mal. Nos interesa saber cómo te comportas normalmente durante las clases de Educación Física. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, contesta las siguientes preguntas marcando la opción que representa mejor tu comportamiento”. La consistencia interna de las subescalas, medidas a través de coeficiente alfa de Cronbach, fueron de .84 y .76 respectivamente. La escala total obtuvo un valor α de .88.

Mediadores psicológicos. Se empleó la versión en español (Moreno-Murcia et al., 2008) de la *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES) (Vlachopoulos y Michailidou, 2006). El cuestionario está formado por un total de 12 ítems, distribuidos en 3 factores que evalúan la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas en contextos de ejercicios físico: autonomía (e.g. “Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses”); competencia (e.g. “Realizo los ejercicios eficazmente”) y relación con los demás (e.g. “Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros”). Los participantes deben contestar en una escala Likert de 5 puntos que va desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*). La sentencia previa que encabeza el cuestionario es “En mis clases de Educación Física...”.

Los valores α de Cronbach obtenidos en las diferentes subescalas fueron de .78, .74 y .75 respectivamente. La escala total obtuvo un coeficiente α de .84.

Las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las subescalas fueron agrupadas en un valor único denominado "mediadores psicológicos" (Moreno, Jiménez, Gil, Aspano, y Torrero, 2011; Ntoumanis, 2001; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochi, y Goossens, 2012; Wallhead y Ntoumanis, 2004), que permitieran arrojar una puntuación total para su inclusión en el posterior análisis estadístico (Bartholomew, Ntoumanis, y Thogersen-Ntoumani, 2010; Polyte et al., 2015; Torregrosa, Belando, y Moreno-Murcia, 2014).

Motivación autodeterminada. Se empleó el *Cuestionario de Motivación en la Educación Física* (CMEF), de Sánchez-Oliva, Amado, Leo, González-Cutre, y García-Calvo (2012). Esta escala está compuesta por un total de 20 ítems distribuidos en cinco factores de 4 ítems cada uno, que miden los diferentes tipos de regulación motivacional: motivación intrínseca (e.g. “porque la Educación Física es divertida”); regulación identificada (e.g. “porque puedo aprender habilidades

que podría usar en otras áreas de mi vida”); regulación introyectada (e.g. “porque es lo que debo hacer para sentirme bien”); regulación externa (e.g. “porque está bien visto por el profesor y los compañeros”); desmotivación (e.g. “pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física”). Los participantes deben contestar en una escala Likert de 5 puntos que va desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*). La sentencia previa que encabeza el cuestionario es “Yo participo en clases de Educación Física...”.

Los valores de α de Cronbach obtenidos en las diferentes subescalas fueron de .79, .82, .79, .75 y .83 respectivamente. La fiabilidad de la escala total obtuvo un valor de .78.

Las puntuaciones obtenidas en cada una de las subescalas del CMEF fueron utilizadas para calcular el índice de autodeterminación (IAD): $(2 \times (\text{motivación intrínseca} + \text{regulación identificada}) - ((\text{regulación introyectada} + \text{regulación externa}) / 2 + 2 \times \text{desmotivación}))$ (Vallerand y Rousseau, 2001). El IAD permite mostrar el grado de autodeterminación motivacional (calculando el peso que cada tipo de motivación tiene de acuerdo a su posición en el continuo de autodeterminación), el cual ha sido muy utilizado en investigaciones relacionadas con el estudio motivacional en las clases de Educación Física (García-Calvo, Leo, Sánchez, Jiménez, y Cervelló, 2014; González-Cutre, Sicilia, y Moreno-Murcia, 2008; Moreno-Murcia, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008; Sicilia, Ferriz, y González-Cutre, 2014; Standage, et al., 2006).

Deportividad. Para medir el nivel de deportividad se utilizó la versión española (Martín-Albo, Núñez, Navarro, y González, 2006) de la *Multidimensional Sport Orientation Scale* (MSOS), diseñada originalmente por Vallerand, Brière, Blanchard, y Provencher (1997). Esta escala se compone de 25 ítems distribuidos en 5 factores medidos por 5 ítems cada uno de ellos: compromiso personal con la práctica deportiva (e.g. “No me rindo ni siquiera después de cometer muchos errores”); convenciones sociales (e.g. “Cuando pierdo, felicito a mi adversario sea quien sea”); respeto a las reglas, jueces y árbitros (e.g. “Respeto las decisiones arbitrales

aunque sean equivocadas”); respeto a los oponentes (e.g. “Cuando un adversario se lesiona, pido al árbitro que detenga el juego para que puedan asistirlo”); perspectiva negativa de la deportividad (e.g. “Compito por el honor personal, los trofeos y las medallas”). Los participantes deben contestar en una escala Likert de 5 puntos que va desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*) a la siguiente pregunta que encabeza el cuestionario: “De las siguientes expresiones: ¿cuáles consideras que deben formar parte de la deportividad?”. Los valores de α de Cronbach obtenidos en las diferentes sub-escalas fueron de .71, .80, .77, .68 y .55 respectivamente. La fiabilidad de la escala total, calculada sin la dimensión “perspectiva negativa de la deportividad”, obtuvo un valor de .83. Dada la baja fiabilidad que arrojaba esta dimensión se decidió prescindir de ella (De Bofarull y Cusí, 2014), calculando el valor del constructo de la deportividad con las 4 dimensiones restantes a través de un valor único denominado *índice global de la deportividad*, calculado con las medias de cada una de las dimensiones (Chantal y Bernache-Assollant, 2003; Chantal et al., 2005; Vallerand y Losier, 1994). Altos valores en este índice indican firmes actitudes de preocupación y respeto por las reglas y oficiales, oponentes, convenciones sociales, así como un sentido positivo hacia la participación deportiva.

Intención de ser físicamente activo (IFA). Se empleó la versión adaptada al castellano (Moreno-Murcia, Moreno, y Cervelló, 2007) de la escala original de Hein et al., (2004) *Intention to be Physically Active Scale* (IPAS). Está compuesta de cinco ítems que se agrupan en torno a un solo factor desarrollado para medir la intención del participante de ser físicamente activo tras su paso por las clases de Educación física (e.g. “Me interesa el desarrollo de mi forma física”). Debe ser contestada en una escala Likert de 5 puntos que va desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*). El valor α de Cronbach de la escala es de .87.

Estilo de vida. Se empleó el *Test Corto Krece Plus* (Serra, Aranceta, y Rodríguez-Santos, 2003). Está compuesto de 2 preguntas: ¿cuántas horas ves la televisión o juegas a videojuegos u ordenador diariamente de promedio? y ¿cuántas horas dedicas a actividades deportivas

extraescolares semanalmente? Los participantes deben contestar en una escala Likert de 6 puntos que va desde el valor 0 hasta más de 4 horas. El valor α de Cronbach de la escala es de .77. Este cuestionario permite calificar el estilo de vida del participante en malo (0 a 3 puntos), regular (4 a 6 puntos) o bueno (7 puntos) (Edo et al., 2010).

3.3.2.3. Diseño y procedimiento

Se utilizó una metodología descriptiva con diseño transversal (Montero y León, 2007). Se llevó a cabo una selección de los Centros Educativos por accesibilidad y conveniencia (Azorín y Sánchez-Crespo, 1994), seleccionando un total de 7 grupos de alumnos, 2 grupos pertenecientes a 6º curso de Educación Primaria y 5 grupos pertenecientes a primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. La facilidad de acceso a dichos Centros Educativos fue un factor primordial para su selección. Se obtuvo el informe favorable del Comité de Bioética de la Universidad de Murcia para realizar la investigación (Anexo 1). Por otro lado, para la recogida de la información nos pusimos en contacto con los tres Centros, informándoles de los objetivos de la investigación y solicitando su colaboración. Debido a la minoría de edad de los estudiantes, se les solicitó una autorización por escrito de sus padres para participar en la investigación, siendo éstos también informados del propósito de la misma (Anexo 2). Una vez aclarados los aspectos referentes a las normas de cumplimentación de los cuestionarios, se procedió a su administración bajo la supervisión del investigador principal y en presencia del profesor de Educación Física, quien insistió en el anonimato y sinceridad de las respuestas. Durante el proceso de cumplimentación el investigador principal solventó todas aquellas dudas que pudieron surgir. Con el objetivo de reducir al mínimo la respuesta por tendencia social de los participantes, se les animó a contestar lo más verazmente posible, insistiéndoles en la no incidencia de las respuestas en las notas de Educación Física.

Los cuestionarios se contestaron de forma individual y en un ambiente calmado y tranquilo en el que se favoreció la relajación y concentración de los estudiantes, durante un tiempo aproximado de 20-25 minutos. La recogida de los cuestionarios se realizó de forma individual para comprobar que ningún ítem quedara en blanco. Tanto los Centros Educativos a los que se acudió, como el profesorado y los estudiantes, participaron de forma voluntaria en la investigación.

3.3.2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos, las medias, las desviaciones típicas y valores de asimetría y curtosis de las variables latentes. Igualmente se calculó la consistencia interna de cada una de ellas a través del coeficiente alfa de Cronbach. Una vez efectuados estos análisis, se realizó un análisis de las correlaciones bivariadas entre las variables mediante el coeficiente de correlación de Pearson (r). Posteriormente, se realizó un análisis de regresión estructural con el objetivo de testar las relaciones hipotetizadas entre las variables del estudio. Para ello, se llevó a cabo una aproximación por pasos, tal y como recomiendan Anderson y Gerbing (1988), realizando en primer lugar un modelo de medida que permita dar validez de constructo a los instrumentos y, seguidamente, un modelo de predicción de las variables en las que se analiza la influencia de unas determinadas variables sobre otras contempladas en el modelo hipotetizado.

Los ítems que componían los factores latentes se dividieron en dos grupos, realizando dicho análisis basándonos en dos modelos de ecuaciones estructurales (Anderson y Gerbing, 1988); el primero de ellos formado por doce medidas observadas y seis constructos latentes que correlacionaban libremente, analizaba la validez de constructo del modelo de medida testado mediante el análisis factorial confirmatorio. En el segundo paso, el modelo de ecuaciones estructurales ejecutado estaba integrado igualmente por doce medidas observadas y seis

constructos latentes y examinaba las relaciones predictivas de la responsabilidad percibida, los mediadores psicológicos, el grado de autodeterminación, la deportividad, el estilo de vida y la intención de ser físicamente activo. Todos los análisis se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS 19.0 y Amos 19.0.

3.3.3. Resultados

3.3.3.1. Análisis descriptivo y correlaciones bivariadas

Los resultados muestran, a nivel contextual, que la variable de responsabilidad fue la más valorada por los estudiantes obteniendo un valor medio de 4.72. La percepción de los participantes sobre la satisfacción de los mediadores psicológicos fue valorada con un valor medio de 3.46. El índice de autodeterminación obtuvo una valoración media de 3.38. Los estudiantes, en general, se encontraban en una posición superior al valor medio y cercano al extremo de la autodeterminación, según el continuo planteado por la teoría de la autodeterminación. Para las variables relacionadas con las consecuencias dentro del modelo jerárquico de Vallerand (1997), la deportividad obtuvo un valor medio de 3.61, el estilo de vida un valor de 2.37 y la intencionalidad de ser físicamente activo un valor medio de 3.55.

Los índices de asimetría y curtosis de las variables obtuvieron valores inferiores a 2, lo que indicaba normalidad univariada de los datos (Bolleng y Long, 1993). Los valores alfa de Cronbach de cada una de ellas obtuvieron índices adecuados (George y Mallery, 2003) al ser superiores a .70. Por último, el análisis de correlación reflejó que todas las variables objeto de estudio correlacionaron positivamente entre sí (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Fiabilidad, estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas de las variables

Variabes	<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango	<i>A</i>	<i>C</i>	α	1	2	3	4	5	6
1. Responsabilidad	4.72	.77	1-6	.122	-1.22	.88	-	.63**	.45**	.69**	.22**	.18**
2. Mediadores	3.46	.70	1-5	-.131	.01	.84		-	.56**	.48**	.42**	.33**
3. IAD	3.38	.46	1-5	.269	.02	.78			-	.42**	.12*	.36**
4. Deportividad	3.61	.65	1-5	.039	-.66	.83				-	.18*	.12*
5. IFA	3.55	.94	1-5	-.314	-.56	.87					-	.18*
6. Estilo de vida	2.37	1.25	1-6	-.169	-.89	.77						-

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *M* = Media; *DT* = Desviación típica; *A* = Asimetría; *C* = Curtosis; α = Coeficiente alfa de Cronbach

3.3.3.2. Análisis de regresión estructural

Modelo de medición

Con intención de realizar el análisis del modelo de medición y testar posteriormente el modelo de ecuaciones estructurales (SEM), se redujo el número de indicadores por factor. Esta técnica se aconseja especialmente cuando el tamaño de la muestra no es particularmente grande comparada con el número de variables, disminuyendo de este modo los grados de libertad y aumentando el control del modelo (Marsh, Richard, Johnson, Roche, y Tremaye, 1994; Vallerand, 2001; 2007). Para ello, se parcelaron homogéneamente los ítems en pares, de modo que la mitad de los primeros ítems de cada subescala fueron promediados para formar el primer bloque de ítems y la segunda mitad fueron promediados para formar el segundo bloque de ítems (Belando et al., 2015) salvo la responsabilidad que fue medida por cada una de las dos subescalas (Sánchez-Alcaraz et al., en prensa). Marsh et al. (1994) propusieron el uso de los pares de ítems porque los resultados de éstos son más fiables, tienden a ser distribuidos de forma más normal al reducir el número de variables observadas, quedando el modelo identificado al estar medido cada factor por al menos dos indicadores (McDonald y Ho, 2002).

El análisis descriptivo de las variables reflejó valores de asimetría y curtosis inferiores a 2, lo que indicaba normalidad univariada de los datos (Bolleng y Long, 1993). Para comprobar la normalidad multivariada de los factores se utilizó el coeficiente de Mardia (12.20) obteniendo un valor adecuado, puesto que valores inferiores a 70 en este índice indican que el alejamiento de la normalidad multivariada no es inconveniente crítico para el análisis (Rodríguez-Ayán, y Ruiz, 2008). Por otro lado, se cumplió el supuesto de multicolinealidad al ser las correlaciones bivariadas entre las variables inferiores a .85 (Pérez, Medrano, y Sánchez Rosas, 2013). Los errores de las variables endógenas eran independientes al no estar correlacionados con otras variables. Se utilizó el método de máxima verosimilitud como método de estimación.

Teniendo en cuenta que se desaconseja utilizar una única medida de ajuste global del modelo, se calcularon diferentes índices de ajuste (Bentler, 2007; Markland, 2007; Miles y Shevlin, 2007). Por ello, el ajuste del modelo fue evaluado con una combinación de índices absolutos y relativos. De este modo, para los índices absolutos se utilizó el X^2 que prueba el modelo nulo frente al modelo hipotetizado (Barret, 2007), así como la ratio entre el índice $X^2/g.l$ (grados de libertad del modelo), heurístico que se utiliza para reducir la sensibilidad del X^2 al tamaño muestral. En un modelo considerado perfecto su valor sería de 1.0 y las ratios por debajo de 2.0 se considerarán como indicadores de muy buen ajuste del modelo (Tabachnik y Fidell, 2007), mientras que valores por debajo de 5.0 son considerados aceptables (Hu y Bentler, 1999).

De igual modo, se ha calculado el índice IFI, que evalúa en qué medida nuestro modelo es mejor que otros, especialmente el modelo de independencia y el CFI y TLI (índices de ajuste comparativo) cuyos valores deben ser iguales o superiores a .90 para considerar aceptable el ajuste de un modelo (Hu y Bentler, 1999). Autores como Kline (2005) recomiendan que se utilice el índice RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation) y el RMSR (Root Mean Square Residual). Valores inferiores a .08 en estos índices son considerados como aceptables (Browne y Cudeck, 1993; Hu y Bentler, 1999). Los índices obtenidos fueron: $X^2 (32, N = 128) = 49.61$,

$p = .024$, $X^2/g.l. = 1.55$, CFI = .98, IFI = .98, TLI = .96, RMSEA = .06, RMSR = .05. Los pesos de regresión estandarizados de los ítems oscilaron entre .52 y .89, siendo estadísticamente significativos, con una varianza de error satisfactoria (Hu y Bentler, 1999).

También se examinó la validez discriminante del modelo, respetando que la correlación entre las variables latentes atenuadas por el error de medición (± 2 veces el error de medición) fuera inferior a 1.0. Por tanto, según las indicaciones anteriores, los resultados mostraron que el modelo de medición era adecuado.

Modelo de regresión estructural

Con el objeto de analizar las relaciones existentes entre las variables pertenecientes al modelo que se plantea (responsabilidad, mediadores psicológicos, motivación autodeterminada, deportividad, estilo de vida e intencionalidad de ser físicamente activo) se realizó un modelo de ecuaciones estructurales. Se hipotetizó que la percepción de responsabilidad de los participantes sería un factor de orden superior que actuaría como desencadenante en la satisfacción de los mediadores psicológicos, quienes a su vez predirían una motivación más autodeterminada de los participantes. Como consecuencias adaptativas positivas, se produciría mayor valor de la deportividad, de un estilo de vida más saludable y la intención de ser físicamente activo. El modelo era recursivo y se encontraba identificado, ya que no presentaba correlaciones entre los errores en las variables endógenas, por lo que satisfacía la regla de ortogonalidad propuesta por McDonald (1997). Se empleó el coeficiente de Mardia (12.20) y la matriz de covarianzas como entrada para el análisis de los datos. En el análisis se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud (Byrne, 2001). El examen de bondad del modelo mostró valores de ajuste adecuados (Hu y Bentler, 1999), ajustándose a los parámetros establecidos: $X^2(37, N = 128) = 64.09$, $p < .004$, $X^2/g.l. = 1.73$, CFI = .97, IFI = .97, TLI = .94, RMSEA = .07, RMSR = .05. Todas las relaciones fueron significativas, oscilando los pesos de regresión estandarizados entre .43 y .88.

De igual modo, la contribución de cada uno de los factores a la predicción de otras variables se examinó a través de los pesos de regresión estandarizados. El valor t asociado a cada peso se tomó como una medida de la contribución, de modo que valores superiores a 1.96 se consideran como significativos (Hair, Black, Balbin, y Anderson, 2009). Los resultados de este modelo (véase Figura 11) revelaron que la responsabilidad percibida predijo la satisfacción de los mediadores psicológicos ($\beta = .77$), quienes a su vez predijeron una motivación más autodeterminada de los participantes ($\beta = .88$). A su vez, estados de motivación autodeterminada predecían un mayor valor de la deportividad ($\beta = .87$), un estilo de vida más activo ($\beta = .70$) y la intención de ser físicamente activo ($\beta = .43$), explicando el 76%, 49%, y 20% de la varianza, respectivamente.

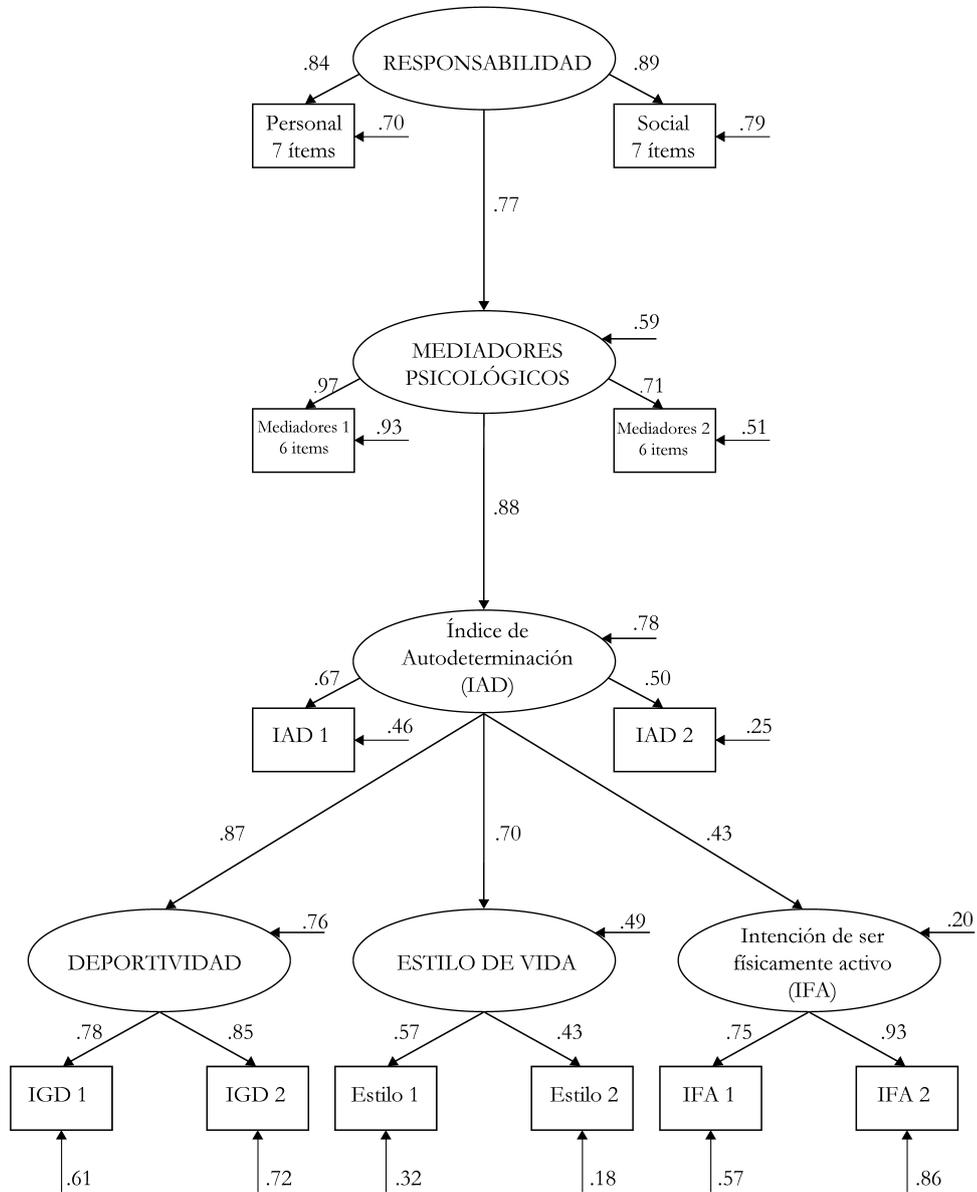


Figura 11. Modelo de regresión estructural (SEM) que analiza las relaciones entre la responsabilidad, mediadores psicológicos, IAD, deportividad, estilo de vida e intencionalidad de ser físicamente activo. Las varianzas se muestran sobre las flechas pequeñas. Todos los parámetros son estandarizados y significativos en $p < .05$.

3.3.3.3. Efectos indirectos

Los efectos mediados o efectos indirectos deben ser analizados en la explicación de un modelo (Edwards y Lambert, 2007). Trabajos anteriores han examinado cómo las diversas razones sociales y contextos interpersonales pueden afectar a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como mediadores en el bienestar y eficaz funcionamiento de las personas (Standage y Ryan, 2012). También han sido analizados los efectos entre los contextos sociales y la motivación en diferentes contextos de actividad física y las variables de resultado (Balaguer et al., 2008; Hagger y Chatzisarantis, 2007) buscando explicar cómo los contextos sociales, satisfechas las necesidades psicológicas vinculadas con génesis autodeterminados de motivación, pueden explicar diferentes consecuencias, directas e indirectamente.

En el presente trabajo, los efectos indirectos estandarizados (ver Tabla 3) revelaron que la responsabilidad tenía efectos positivos sobre la motivación autodeterminada ($\beta = .68$), sobre la deportividad ($\beta = .59$), sobre el estilo de vida ($\beta = .47$) y sobre la intención de ser físicamente activo ($\beta = .31$). Por su parte, los mediadores psicológicos tenían efectos positivos sobre la deportividad ($\beta = .77$), sobre el estilo de vida ($\beta = .62$) y sobre la intencionalidad de ser físicamente activo ($\beta = .40$).

Tabla 3.

Efectos indirectos estandarizados de las variables

VARIABLES	β
Responsabilidad → IAD	.68*
Responsabilidad → Deportividad	.59*
Responsabilidad → Intención de ser físicamente activo	.31*
Responsabilidad → Estilo de vida	.47*
Mediadores → Deportividad	.77*
Mediadores → Intención de ser físicamente activo	.40*
Mediadores → Estilo de vida	.62*

Nota: * $p < .05$



El propósito de este estudio fue analizar el efecto de la implementación del MRPS sobre la responsabilidad, necesidades psicológicas básicas, los diferentes tipos de motivación, deportividad, intencionalidad de ser físicamente activo y estilo de vida. Se pretendió también garantizar la implementación de la metodología por parte de los docentes.

3.4. ESTUDIO 2

- **INTRODUCCIÓN**
- **MÉTODO**
- **RESULTADOS**

Estudio 2

3.4.1. Introducción

Se ha evidenciado científicamente que la aplicación por parte de los docentes de Educación Física de climas sociales orientados a favorecer la participación, autonomía y responsabilidad de los alumnos, tienen efectos positivos sobre el génesis autodeterminado de sus conductas y sus consecuencias positivas (Belando et al., 2015; Cheon et al., 2014; Menéndez y Fernández-Río, 2016b). A pesar de ello, aún existen docentes que se caracterizan por inclinarse hacia climas controladores, los cuales pueden ser asociados con consecuencias negativas (De Meyer et al., 2015; Reeve y Tseng, 2011) e incluso generar comportamientos desafiantes en el alumnado (Haerens, Aelterman, Vanteenkiste, Soenens, y Van Petegem, 2015). Por estos motivos, el desarrollo de estrategias que fomenten la responsabilidad del alumnado para generar un mejor clima social de aprendizaje por parte del docente de Educación Física, se gesta como un factor determinante sobre los procesos motivacionales de los alumnos en el aula (Méndez-Giménez et al., 2012; Menéndez y Fernández-Río, 2016b; Vera y Moreno-Murcia, 2016).

No obstante, el mero ambiente atractivo de la Educación Física no genera cambios automáticos sino que requieren de un trabajo metodológico sistematizado con la orientación pedagógica adecuada (Cecchini et al., 2003; Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araujo, y Rodríguez, 2014). Una de las metodologías probadas que aumenta los niveles de responsabilidad en los alumnos es el MRPS (Hellison, 1995; 2003; 2011). Este modelo pedagógico (Menéndez y Fernández-Río, 2016b) considera la responsabilidad como una obligación moral respecto a uno mismo y a los demás, desarrollando en los participantes valores asociados a la responsabilidad personal, como el esfuerzo y la autonomía, y valores vinculados a la responsabilidad social como respeto, empatía y sensibilidad social (Escartí et al., 2006; Escartí et al., 2010a; Llopis et al., 2011). De igual modo, se ha estudiado la influencia del MRPS en otras variables psicológicas como conductas prosociales, empatía, autoeficacia o agresividad (Gutiérrez et al., 2011; Martinek, et al.,

2001; Ruiz et al., 2006). Otros estudios analizan la influencia de esta metodología en valores como la deportividad y la violencia (Sánchez-Alcaraz et al., 2014; en prensa), calidad de vida (Sánchez-Alcaraz et al., 2012) o en la disminución de las conductas disruptivas en las clases de Educación Física (Sánchez-Alcaraz et al., 2013) encaminada a conseguir un mejor clima social en las clases.

Dado que existen evidencias que han relacionado positivamente variables contempladas en los postulados motivacionales analizados, el propósito de este estudio fue, por un lado, garantizar la implementación de la metodología y, por otro, analizar el efecto que el MRPS tiene sobre la responsabilidad, las necesidades psicológicas básicas, los diferentes tipos de motivación, deportividad, intención de ser físicamente activo y el estilo de vida en escolares durante las clases de Educación Física. Se hipotetizó que los docentes del grupo experimental, tras un proceso de formación previa y continua, aplicarían correctamente las estrategias para enseñar la responsabilidad a los estudiantes. Por otro lado, se espera que, tras la intervención, los alumnos del grupo experimental en comparación con los estudiantes del grupo control, mejorarán en las variables contempladas.

3.4.2. Método

3.4.2.1. Participantes

Estudiantes. Participaron 72 estudiantes de Educación Física pertenecientes a cuatro grupos naturales, estructurados en grupo experimental (2 grupos, uno de 6º de Primaria y uno de 1º de la ESO) de 35 estudiantes (21 chicos y 14 chicas) y grupo control (2 grupos, uno de 6º de Primaria y uno de 1º de la ESO) de 37 estudiantes (17 chicos y 20 chicas). Los criterios de inclusión para la participación en el estudio fueron la asistencia regular a las clases de Educación Física y la cumplimentación de todos los cuestionarios. Ninguno de los participantes del grupo experimental tenía experiencia previa con el MRPS.

Docentes. Participaron cuatro docentes, todos varones, funcionarios y con estabilidad en los Centros Educativos en los que impartían docencia, asegurando así la continuidad del programa a lo largo de toda la investigación. Sus edades estaban comprendidas entre 31 y 59 años ($M = 42.50$; $DT = 11.50$). La selección de los mismos fue realizada por conveniencia. Una vez seleccionados los docentes y tras informar a los directores de los correspondientes Centros, se aprobó su participación en la investigación.

3.4.2.2. Medidas

Responsabilidad personal y social. Para medir la responsabilidad personal y social de los participantes se utilizó el *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (PSRQ) de Li et al. (2008), validado al contexto español por Escartí et al. (2011). El cuestionario está formado por 14 ítems, distribuidos en dos factores, de siete ítems cada uno: responsabilidad personal (e.g. “quiero mejorar”) y responsabilidad social (e.g. “respeto a los demás”). Los participantes deben responder en una escala tipo Likert de 1 a 6 puntos, 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 6 (*Totalmente de acuerdo*). En el inicio del cuestionario se recogen las instrucciones para su cumplimentación en las cuales se indica lo siguiente: “ Es normal comportarse unas veces bien y otras mal. Nos interesa saber cómo te comportas normalmente durante las clases de Educación Física. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, contesta las siguientes preguntas marcando la opción que representa mejor tu comportamiento”. La consistencia interna de la escala total, medida a través de coeficiente alfa de Cronbach, fue de .90 y .89 en las tomas pre y post respectivamente. Para las diferentes subescalas fueron de .87 y .87 para la responsabilidad personal y .86 y .83 para la responsabilidad social.

Mediadores psicológicos. Se empleó la versión en castellano (Moreno-Murcia et al., 2008) de la *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES) de Vlachopoulos y Michailidou (2006). El cuestionario está formado por un total de 12 ítems, distribuidos en 3 factores que evalúan la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas en contextos de ejercicios físico:

autonomía (e.g. “los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses”), competencia (e.g. “realizo los ejercicios eficazmente”) y relación (e.g. “me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros”). Los participantes deben contestar en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*). La sentencia previa que encabeza el cuestionario es “ En mis clases de Educación Física...”.

Los valores α de Cronbach entre las tomas pre y post fueron de .85 y .90 respectivamente para la escala total. Para las diferentes subescalas fueron de .70 y .72 para la autonomía; .72 y .78 para la competencia y .79 y .82 para la relación con los demás.

Motivación. Se empleó el *Cuestionario de Motivación en la Educación Física* (CMEF), de Sánchez-Oliva et al. (2012). Esta escala está compuesta por un total de 20 ítems distribuidos en cinco factores de 4 ítems cada uno, que miden los diferentes tipos de regulación motivacional: motivación intrínseca (e.g. “porque la Educación Física es divertida”); regulación identificada (e.g. “porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida”); regulación introyectada (e.g. “porque es lo que debo hacer para sentirme bien”); regulación externa (e.g. “porque está bien visto por el profesor y los compañeros”) y desmotivación (e.g. “pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física”). Los participantes deben contestar en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*). La sentencia previa que encabeza el cuestionario es “Yo participo en clases de Educación Física...”.

Los valores α de Cronbach entre las tomas pre y post fueron de .79 y .80 para la escala total. Para las diferentes subescalas fueron de .71 y .77 para la motivación intrínseca; .86 y .86 para la regulación identificada; .72 y .69 para la regulación introyectada; .74 y .75 para la regulación externa y .84 y .77 para la desmotivación, respectivamente.

Las puntuaciones obtenidas en cada una de las subescalas del CMEF fueron de nuevo utilizadas para calcular el índice de autodeterminación (IAD) de igual modo que en el Estudio 1:

$(2 \times \text{motivación intrínseca} + \text{regulación identificada}) - ((\text{regulación introyectada} + \text{regulación externa}) / 2 + 2 \times \text{desmotivación})$ (Vallerand y Rousseau, 2001).

Deportividad. Para medir el nivel de deportividad se utilizó la versión española (Martín-Albo et al., 2006) de la *Multidimensional Sport Orientation Scale* (MSOS), diseñada originalmente por Vallerand et al. (1997). Esta escala se compone de 25 ítems distribuidos en 5 factores medidos por 5 ítems cada uno de ellos: compromiso personal con la práctica deportiva (e.g. “no me rindo ni siquiera después de cometer muchos errores”); convenciones sociales (e.g. “cuando pierdo, felicito a mi adversario sea quien sea”); respeto a las reglas, jueces y árbitros (e.g. “respeto las decisiones arbitrales aunque sean equivocadas”); respeto a los oponentes (e.g. “cuando un adversario se lesiona, pido al árbitro que detenga el juego para que puedan asistirlo”); perspectiva negativa de la deportividad (e.g. “compito por el honor personal, los trofeos y las medallas”). Los participantes deben contestar en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*), a la siguiente pregunta que encabeza el cuestionario: “De las siguientes expresiones: ¿cuáles consideras que deben formar parte de la deportividad?”. Los valores α de Cronbach entre las tomas pre y post fueron de .87 y .85 para la escala total. Para las diferentes subescalas fueron de .69 y .70 para compromiso personal con la práctica deportiva; .77 y .81 para convenciones sociales; .80 y .77 para respeto a las reglas, jueces y árbitros; .70 y .67 para respeto a los oponentes y .56 y .50 para la perspectiva negativa de la deportividad, respectivamente. Como ocurrió en el Estudio 1, se decidió prescindir de la subescala “perspectiva negativa de la deportividad” dada su baja fiabilidad, calculando el valor del constructo a través del *índice global de la deportividad* (Chantal y Bernache-Assollant, 2003; Chantal et al., 2005; Vallerand y Losier, 1994).

Intención de ser físicamente activo. Se empleó la versión adaptada al castellano (Moreno-Murcia et al., 2007) de la escala original de Hein et al., (2004) *Intention to be Physically Active Scale* (IPAS). Está compuesta de cinco ítems que se agrupan en torno a un solo factor desarrollado

para medir la intención del participante de ser físicamente activo tras su paso por las clases de Educación Física (e.g. “me interesa el desarrollo de mi forma física”). Debe ser contestada en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*). El valor α de Cronbach de la escala en las tomas pre y post fue de .87 y .79 respectivamente.

Estilo de vida. Se empleó el *Test Corto Krece Plus* (Serra et al., 2003). Está compuesto de 2 preguntas: ¿cuántas horas ves la televisión o juegas a videojuegos u ordenador diariamente de promedio? y ¿cuántas horas dedicas a actividades deportivas extraescolares semanalmente?. Los participantes deben contestar en una escala tipo Likert de 6 puntos que va desde 1 como valor de 0 horas, hasta 6 como valor de más de 4 horas dedicadas. El valor α de Cronbach de la escala en las tomas pre y post fue de .71 y .69 respectivamente. Este cuestionario permite calificar el estilo de vida del participante en malo (0 a 3 puntos), regular (4 a 6 puntos) o bueno (7 puntos), (Edo et al., 2010).

Estrategias para la enseñanza de la responsabilidad. Se empleó la versión española mejorada TARE (Escartí et al., 2013) de la escala original *Tool for Assesing Responsibility-Based Education* (TARE) elaborada por Wright y Craig (2011). El instrumento original cuenta con 4 apartados: registro de estrategias utilizadas por los docentes en el fomento de la responsabilidad, valoración global de los observadores sobre las estrategias de los docentes para el desarrollo de la responsabilidad (Hellison, 2003; 2011), evaluación general del observador sobre la responsabilidad de los alumnos en la sesión y, un último apartado destinado a comentarios generales sobre la sesión. Para la presente investigación se utilizó el primer apartado únicamente, dotado de un sistema de 9 categorías: 1) Modelo de respeto (*M*); 2) Fija expectativas (*E*); 3) Da oportunidades de Éxito (*S*); 4) Fomenta la interacción social (*SI*); 5) Asigna tareas (*T*); 6) Liderazgo (*L*); 7) Concesión de capacidad de elección y voz (*V*); 8) Rol en la evaluación (*A*); 9) Transferencia (*Tr*). Se trata de un método de observación mediante muestreo de intervalos

temporales con el objetivo de registrar el uso de las estrategias que fomentan la responsabilidad por parte de los docentes que implementan el modelo (Escartí et. al, 2013). Los observadores deben analizar en intervalos de 5 minutos la presencia o ausencia de las categorías descritas. En el encabezado del instrumento figuran las instrucciones para su cumplimentación: “Observe las estrategias de enseñanza que aparecen en el listado...”.

3.4.2.3. Diseño y procedimiento

Se utilizó un diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente con medida pretest y posttest en contextos reales (Montero y León, 2007) dado que al tratarse de grupos de clases ya establecidas por los Centros Educativos no se pudo respetar la aleatorización de los participantes. Se emplearon dos cursos de 6º de Educación Primaria (uno control y otro experimental) y dos cursos de 1º de Educación Secundaria (uno control y otro experimental) pertenecientes a Centros diferentes pero con similares características sociodemográficas. La selección de los Centros Educativos se llevó a cabo por accesibilidad y conveniencia (Azorín y Sánchez-Crespo, 1994), siendo la facilidad de acceso a dichos Centros un factor primordial para su selección. Se obtuvo, de igual modo, la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Murcia (Anexo 1).

Cada grupo de alumnos tuvo un profesor diferente. En los grupos experimentales, el profesor transmitió un clima de fomento de la responsabilidad mediante la aplicación del MRPS. En los grupos control los profesores utilizaron una metodología tradicional de enseñanza en la que no hubo ningún tipo de manipulación intencional sobre las variables contempladas en el estudio. Su estructura de sesión era clásica y dividida en 3 partes: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma. Los contenidos impartidos eran los mismos que para el grupo experimental en cada nivel educativo.

Formación del profesorado. Primeramente, se celebró una reunión con los directores y profesores de Educación Física de los Centros Educativos participantes, explicándoles las líneas claves de la investigación y asignación de funciones específicas de la misma. Se solicitó su aprobación en el Consejo Escolar para su aplicación en los cursos seleccionados, haciendo especial hincapié en que se respetaría al máximo la programación docente y los contenidos seleccionados en la misma. Se solicitaron los permisos necesarios para la implantación de la metodología y grabación de las sesiones por parte de los docentes y de los padres de alumnos participantes (Anexo 2).

La correcta implementación del programa requiere de una formación específica del profesorado sobre los distintos componentes del mismo (Escartí et al., 2010; 2012; Pascual et al., 2011b), siendo un factor clave tanto para garantizar la fidelidad de la implementación como para asegurar los efectos del programa en los participantes (Lee y Choi, 2015; Marín, 2011; Metz, Bandy, y Burkhauser, 2009; Mowling, Brock, y Hastie, 2011). Por ello, durante las primeras semanas de septiembre de 2014, los profesores de los grupos experimentales fueron formados en la metodología a impartir con una duración total estimada de 30 horas. A tal fin, asistieron a diferentes seminarios de formación en los que se les explicó cómo intervenir a través de climas de clase bajo el MRPS, dotándoles de estrategias globales y específicas para la implantación de la metodología (Martinek, Schilling, y Hellison, 2006; Hellison, Martinek, y Walsh, 2008). Estos seminarios estaban centrados en describir las premisas establecidas por Hellison (2011).

Para facilitar su formación, se les entregó un manual denominado “Guía rápida de la metodología de Hellison”, el cual recogía los aspectos claves que deberían contemplar así como ejemplos de aplicación y resolución de conflictos. Se les proporcionaron carteles con los diferentes niveles de responsabilidad para su trabajo en las diferentes sesiones y para su exhibición en lugares visibles del gimnasio. De igual modo, se propuso dotar de formación continua a los docentes para garantizar la fidelización del tratamiento (Durlak y Dupre, 2008;

Escartí et al., 2012). Asimismo, el investigador principal se reunía con los docentes cada tres semanas de forma presencial. Estas reuniones tuvieron dos objetivos fundamentales: continuar con la formación del docente y garantizar la implementación del modelo. En ellas se intercambiaban experiencias, resolvían dudas y se aportaba mejoras en las dificultades mostradas por los docentes (ver anexo 3). Por otro lado, existía disponibilidad total mediante contacto telefónico y correo electrónico.

Fidelización de la implementación. La fidelidad con la que se implementa la metodología hace referencia al grado con el que la intervención se aplica tal y como se ha diseñado, constituyendo un elemento primordial dado que los efectos del programa disminuyen cuando se ejecutan sin un adecuado ajuste al protocolo diseñado originalmente (Dusenbury et al., 2003; Gearing et al., 2011; Hastle y Casey, 2014). Es por esto que se requiere controlar los aspectos claves que aseguren que el tratamiento entregado a los alumnos no se aleja del diseño y de las grandes teorías que lo sustentan (Quested et al., 2016).

Las intervenciones de los profesores fueron grabadas en vídeo y se analizaron mediante la observación una de cada seis sesiones de Educación Física impartidas (en total 5 sesiones). La cámara, trípode y micrófono del docente estuvieron siempre presentes en todas las sesiones en las mismas condiciones que las sesiones filmadas. Para ello y previo a la implementación de la metodología, 6 sesiones antes, se instaló la cámara en el aula para favorecer la familiarización de los alumnos y evitar así comportamientos no espontáneos (Anguera, 1990; Anguera et al., 1993). La cámara empleada para la videograbación (HD SONY HDR), se situó sobre un trípode en una de las esquinas del pabellón permitiendo recoger ampliamente y sin zonas oscuras el espacio de desarrollo de las sesiones. Asimismo, con el fin de evaluar la validez de la intervención se siguieron ciertos criterios observacionales (Anguera, Blanco, Hernández-Mendo, y Losada, 2011): no se tuvieron en cuenta los períodos de inobservabilidad ni existió discontinuidad en la

observación durante períodos de tiempo superior al 10%, considerando válidas las sesiones filmadas, lo que nos permitió llevar a cabo los análisis de fiabilidad (Angera, 1990).

Se tuvo en cuenta la *constancia intra e inter-sesional*, dos requisitos claves en garantizar la efectividad del procedimiento, dado que actúan como garantía en la no incurrencia de carencias o errores metodológicos (Blanco y Anguera, 2003). Respecto a la *constancia intra-sesional*, las sesiones fueron grabadas en su totalidad, de principio a fin, no sufriendo interrupciones temporales por falta de luz, lluvia u otras circunstancias. En relación a la *constancia inter-sesional*, se establecieron los siguientes parámetros: mismos docentes en los grupos durante todas las sesiones, aplicar los niveles de responsabilidad en cada sesión, mantenimiento de tiempo similar en la duración de las sesiones (establecidas legalmente), respeto del mismo horario y día de la semana para la impartición de las sesiones al grupo experimental.

La sesión analizada coincidía con una de las sesiones anteriores a la reunión presencial entre investigador principal y docente. En ella se analizaba el comportamiento del docente a través del instrumento TARE (Escartí, et al., 2013) comprobando mediante un sistema de categorías el uso de estrategias claves para la enseñanza de la responsabilidad (Anexo 4). De igual modo los docentes, al finalizar la sesión, debían rellenar un cuestionario de autoevaluación (Anexo 5) que recogía las categorías del TARE con el objetivo de fomentar la reflexión sobre la implantación de la metodología y que debía de ser contestado en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, 1 (*Nunca*) hasta 5 (*Siempre*).

Observación. Se empleó la observación como medio de recogida de información referida a las estrategias para la enseñanza de la responsabilidad por parte del docente en las clases de Educación Física (Escartí et al., 2013; Escartí, et al., 2015; Hemphill, Templin, y Wright, 2015; Wright y Craig, 2011). El instrumento empleado fue la videograbación dado que permite el registro de conductas *in vivo* con escaso nivel de inferencia. La observación es sistematizada ya que el objetivo se encuentra perfectamente preciso en relación a los participantes y situación. El

uso de técnicas de registro garantiza la precisión de los resultados y permite la obtención de datos cuantificables (Anguera et al., 2011). Respecto al nivel de participación, es no participante, estando el investigador alejado del objeto de estudio y no existiendo interacción entre ambos ni en espacio ni en tiempo.

Formación de los observadores. El análisis observacional fue realizado por dos docentes de Educación Física (varones de 33 y 35 años de edad, Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) ajenos a la investigación. Ambos fueron entrenados previamente por el investigador principal para registrar la actuación del docente en relación con las dimensiones descritas anteriormente. El proceso de formación tuvo la siguiente secuencia (Wright y Craig, 2011): 1) explicación y aclaración del significado de cada una de las categorías del instrumento (se les puso diferentes tipos de situaciones ejemplo para que las distinguieran claramente); 2) los dos observadores, junto con el investigador principal, visualizaron dos clases completas de aplicación del MRPS (clases ejemplo correspondientes a una sesión tipo aplicada por los docentes antes del comienzo de la implantación de la metodología) utilizando el TARE; 3) puesta en común de los resultados de la observación por parte de los observadores para la unificación de criterios; 4) Fiabilidad interobservador del 80% garantizada para iniciar el análisis de las sesiones. Se calculó el acuerdo total (AT) mediante el total de acuerdos (TA) dividido por los acuerdos (A) más los desacuerdos (D): $(AT = TA / A + D)$ (García-López, Gutiérrez, González-Víllora, y Valero, 2012).

Recogida de datos. Se grabaron 5 sesiones de Educación Física de cada profesor del grupo experimental y las mismas para uno de los profesores del grupo control (el otro profesor no dio su consentimiento a que se filmaran sus clases), una de cada seis impartidas entre los meses de febrero a junio. Las sesiones contaban con una duración establecida legalmente de 55 minutos de duración. En total se analizaron 275 minutos de cada uno de los profesores. Se les garantizó la confidencialidad de las grabaciones con fines exclusivamente docentes y de investigación. Una

vez grabada la clase seleccionada, se digitalizaba y se analizaba la sesión. Se diseñó una hoja Excel para su análisis que recogía la siguiente información: Sesión (número y fecha); Códigos abreviados relativos a cada una de las categorías del TARE (Anexo 3). Posteriormente, se realizaba el registro observacional por separado, registrando la ocurrencia de las estrategias de promoción de la responsabilidad por parte del docente. El observador frente a un monitor reproducía la secuencia de grabación sobre el profesor tantas veces como estimaba necesario hasta identificar con total claridad las conductas de los docentes. El registro fue continuo anotando los observadores la ocurrencia de las diferentes categorías a lo largo de toda la sesión de observación.

Para controlar la fiabilidad de la observación, una vez finalizada el análisis observacional, los dos observadores procedieron a elaborar un registro consensuado inter-jueces (Escartí et al., 2013). Las categorías descritas en la Tabla 4 representan las estrategias de los docentes para favorecer en los estudiantes el aprendizaje de la responsabilidad personal y social. Algunas de ellas obedecen a óptimas estrategias generales docentes pero otras como la concesión de voz a los alumnos, dar oportunidades de liderazgo, dar participación en la evaluación o fomentar la transferencia constituyen estrategias metodológicas vinculadas más firmemente al MRPS (Doolittle y Demas, 2001; Escartí et al., 2013; Hellison y Wright, 2003).

Tabla 4.

Descripción de las categorías de las estrategias de los profesores para enseñar la responsabilidad (TARE) y fiabilidad inter-observador.

Categorías	Descripción
Ejemplo de respeto (M) * (100%)	El profesor es un ejemplo de respeto. Se comunica de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo.
Fija Expectativas (E) * (90.3%)	Hace explícito a los alumnos lo que espera de ellos. Por ejemplo, la forma de realizar las clases prácticas, las normas, procedimientos y modales.
Da oportunidades de éxito (S) * (97.8%)	Estructura la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar en las actividades con éxito, independientemente de las diferencias individuales.
Fomenta la interacción social (SI) * (94.1%)	Estructura las actividades que fomentan la interacción social positiva. Esto podría implicar la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, el trabajo en equipo, la solución de problemas, la resolución de conflictos.
Asigna Tareas (T) * (98.8%)	Asigna responsabilidades o tareas específicas a los alumnos (distintas al liderazgo) que facilitan la organización del programa o una actividad específica. Por ejemplo, ser responsable de distribuir y guardar el material, llevar el control de la puntuación de un partido.
Liderazgo (L) * (89%)	El profesor permite a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo. Por ejemplo, enseñar una actividad a toda la clase, hacer de entrenador de un equipo.
Concesión de posibilidad de elección (V) * (97.9%)	Proporciona oportunidades para que los alumnos hagan elecciones y les da voz, por ejemplo en discusiones grupales, votar en grupo, elecciones individuales, hacer preguntas, compartir opiniones y evaluar el programa o al profesor.
Rol en la evaluación (A) * (96.9%)	Permite a los alumnos tener un papel en la evaluación del aprendizaje. También podría implicar la fijación de objetivos o la negociación entre el profesor y los alumnos respecto a la nota o su progresión en clase.
Transferencia (Tr) * (95.2%)	El profesor habla a los alumnos sobre las posibilidades de transferir (aplicar) las habilidades para la vida o responsabilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa.

Nota: * Fiabilidad inter-observador entre paréntesis

Intervención. Una vez formados los profesores y previo a la intervención, se administraron a los diversos grupos los diferentes cuestionarios descritos. La aplicación del MRPS fue realizada entre los meses de febrero y junio de 2014, con un total de 29 sesiones de 55 minutos de duración y con una frecuencia de 2 sesiones semanales distribuidas durante 5 meses.

La intervención englobó los contenidos programados por los diferentes docentes, siendo los mismos en cada nivel educativo. Finalizada la misma, se volvieron a administrar los cuestionarios para verificar los cambios producidos. Debido a la minoría de edad de los estudiantes, se les solicitó una autorización por escrito de sus padres para participar en la investigación, siendo éstos, también informados del propósito de la misma (Anexo 2). A continuación se procedió a su administración bajo la supervisión del investigador principal y en presencia del profesor de Educación Física, quien insistió en el anonimato y sinceridad de las respuestas.

Durante el proceso de cumplimentación, el investigador principal solventó todas aquellas dudas que pudieron surgir. Con el objetivo de reducir al mínimo la respuesta por tendencia social de los participantes, se les animó a contestar lo más verazmente posible, insistiéndoles en la no incidencia de las respuestas en las notas de Educación Física. Los cuestionarios se contestaron de forma individual, en un ambiente calmado, tranquilo, en el que se favoreció la relajación y concentración de los estudiantes durante un tiempo aproximado de 20-25 minutos. La recogida de los cuestionarios se realizó de forma individual para comprobar que ningún ítem quedara en blanco. Tanto los centros educativos a los que se acudió, como el profesorado y los estudiantes, participaron de forma voluntaria en la investigación.

Elementos claves de la aplicación del MRPS

Objetivos del MRPS. Durante la implementación del programa, los estudiantes aprendieron la responsabilidad progresivamente, moviéndose a través de diferentes niveles (Tarín-Moreno, Pascual, y Escartí, 2013). El Nivel 1 representa el respeto por los derechos y sentimientos de los demás. El Nivel 2 hace referencia a la participación y el esfuerzo. El Nivel 3 representa la

autonomía personal enfatizando en el aprendizaje de los estudiantes para ser responsables y administrar su tiempo. El Nivel 4 fomenta la empatía y el liderazgo. Finalmente, el Nivel 5 (fuera del gimnasio) consiste en la aplicación y transferencia de lo aprendido en el programa en otros contextos. La puesta en práctica de los niveles se ha realizado de forma progresiva con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escartí et al., 2005; Hellison, 2011; Jiménez y Durán, 2004). Desde el primer momento se incide en el Nivel 5, buscando la transferencia al resto de contextos de vida de los estudiantes. Destacar que el trabajo progresivo de niveles no implicaba no volver a reforzar niveles ya trabajados, siendo el docente, en colaboración con el investigador principal quienes decidieron los niveles y objetivos para trabajar de forma prioritaria (Hellison, 2011).

Responsabilidad de los docentes. Se les instó a los docentes a tener claro los fundamentos claves del MRPS.

- Desarrollar relaciones afectivas, centrarse en los puntos fuertes y los comportamientos positivos.
- Proporcionar a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones.
- Integrar la enseñanza de la responsabilidad en el plan de estudios de Educación Física.
- Potenciar la adquisición de nuevas competencias.
- Hablar de la transferencia.

Estructura diaria de cada sesión. Cada día, a la llegada al gimnasio, durante los primeros cinco minutos aproximadamente correspondientes a la fase de conciencia, el profesor explicaba las conductas de responsabilidad personal y social que serían practicadas, así como el nivel de responsabilidad a trabajar, creando expectativas claras en los estudiantes. El objetivo de la sesión estuvo siempre relacionado con uno de los niveles del MRPS. Tras el encuentro inicial, durante la fase de tiempo de práctica, las tareas propias programadas fueron practicadas. El objetivo era que los alumnos desarrollasen tanto las competencias propias de la Educación Física como la práctica de los niveles de responsabilidad. Posteriormente, en un encuentro de grupo en el que

los adolescentes se sentaban juntos, en círculo preferentemente, los alumnos compartieron opiniones, sentimientos e ideas sobre el programa en general y la sesión en particular. Finalmente, aún sentados en círculo, se realizaba una evaluación y autoevaluación relacionando sus conductas en la misma con los niveles de responsabilidad. Para ello los alumnos debían hacer un gesto con el pulgar (hacia arriba, horizontal y hacia abajo) en función de su autoevaluación positiva, neutra o negativa.

Contenidos. Como ya se estableció, las actividades y tareas a realizar fueron las propias programadas por los docentes, siendo seleccionados las siguientes unidades formativas en función de los grandes bloques de contenidos establecidos en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Primaria	Secundaria
<ul style="list-style-type: none">• Floorball	<ul style="list-style-type: none">• Bádminton
<ul style="list-style-type: none">• Fútbol Sala	<ul style="list-style-type: none">• Tenis de Mesa
<ul style="list-style-type: none">• Beisbol	<ul style="list-style-type: none">• Acrosport
<ul style="list-style-type: none">• Juegos Populares y tradicionales	<ul style="list-style-type: none">• Juegos cooperativos

Las tareas relativas a cada una de las unidades formativas se adecuaron al nivel de responsabilidad que se estaba trabajando en cada momento. Se asesoró a los docentes y nos aseguramos de que los niveles de dificultad de ejecución no excedieran las capacidades de ningún estudiante para que todos pudieran tener la oportunidad de experimentar el éxito en las sesiones (Anexo 6).

Estrategias para la aplicación del MRPS. Durante la aplicación del MRPS los docentes pusieron en práctica las diferentes estrategias metodológicas generales y específicas para trabajar los diferentes niveles de responsabilidad, así como otras para la resolución de conflictos, integrando y sistematizando la responsabilidad personal y social en los contenidos de sus clases de Educación Física.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de cómo los profesores del grupo experimental aplicaron las estrategias metodológicas generales para trabajar los diferentes niveles de responsabilidad, recogidas en el TARE.

- Ejemplo de respeto. El profesor se comunicó siempre de forma respetuosa con los alumnos tanto individualmente como con el grupo completo.
- Fijar expectativas. Explicó e hizo explícito a los alumnos lo que esperaba de ellos, por ejemplo, en relación con la realización de actividades, normas, formas de hablar y dirigirse a los compañeros.
- Dar oportunidades de éxito. Las actividades y la estructura de la sesión fue contemplada para que todos los alumnos pudieran experimentar el éxito, independientemente de sus niveles de competencia y diferencias individuales.
- Fomento de la interacción social. Se estructuró las actividades con el fin de que se generara un clima positivo, por medio de la cooperación, el trabajo en equipo, resolución de problemas y resolución de conflictos (mediante estrategias específicas para ellos).
- Asignación de tareas. Asignó tareas y responsabilidades, como por ejemplo, en la distribución del material, control de puntuaciones en las actividades, arbitraje de determinados partidos o la realización de partes introductorias de la sesión.
- Opciones de liderazgo: Posibilitó esta opción mediante la realización de demostraciones de alumnos, explicación de tareas por ellos, estrategias de microenseñanza o introduciendo la figura de entrenadores-capitanes de diferentes equipos. De igual modo, nombró a "capitanes de responsabilidad" rotatorios.
- Conceder capacidad de elección y voz. Fundamentalmente a través de los momentos de encuentro de grupo, en los que gestionó los debates sobre las situaciones aparecidas en clase, la selección de grupos o compañeros para la realización de determinadas tareas.

- Compartir rol en la evaluación. Además de la fijación de objetivos en las sesiones, permitió a los alumnos participar en la evaluación mediante el procedimiento de coevaluación. Del mismo modo, la discusión abierta en los momentos de debate y la autoevaluación de sus actuaciones también contribuyeron a fomentar su rol de evaluador.
- Mostrar ejemplos de transferencia. Siempre hizo referencias explícitas a la transferencia de los niveles de responsabilidad mediante ejemplos concretos durante las diferentes fases del modelo.

Complementando las estrategias generales, se emplearon diferentes estrategias específicas por niveles de responsabilidad.

- Nivel 1 (Respeto).
 - Bienvenida. En la primera sesión, tratando de crear relación de afecto y confianza entre docente y alumnos.
 - Contrato de responsabilidad. En las primeras sesiones, haciendo partícipe a los alumnos sobre objetivos y normas básicas de convivencia.
 - Posters de los niveles. Siempre presentes en el gimnasio. En ellos se recogían las normas y conductas relativas a cada uno de los niveles de responsabilidad. El docente hacía alusión a ellos de manera recurrente durante la implementación
 - Juegos de cooperación. Al inicio de las sesiones para fomentar la cooperación y llegar a resolver problemas o retos de manera conjunta.
 - Tiempo muerto y banquillo del diálogo. En situaciones de conflicto, resolviéndolos de forma dialogada y pacífica.
- Nivel 2 (Participación y esfuerzo).
 - Tareas reto. Buscando fomentar el esfuerzo y la cooperación.
- Nivel 3 (Autonomía).

- Tareas multireto. Buscando generar experiencias de éxito y sentimientos gratificantes. Se estableció diferentes niveles de dificultad y complejidad diferentes en las tareas para que los alumnos pudieran elegir la que más se ajustaba a sus necesidades.
- Nivel 4 (Ayuda y liderazgo).
 - Rol de líder. Se permitió a los alumnos diseñar y dirigir diversas tareas como calentamientos, explicaciones de tareas o moderar la reunión grupal al final de la sesión.
 - Responsabilidad compartida. Mediante diferentes alternativas propuestas a los alumnos como tareas de organización del material, control de la asistencia, retirada y guardado de material o creación de grupos.
- Nivel 5 (Transferencia).
 - Cadena de favores. Cada compañero eligió a otro para ayudar y motivar en sus objetivos semanales en los contextos del centro, familia y amigos.

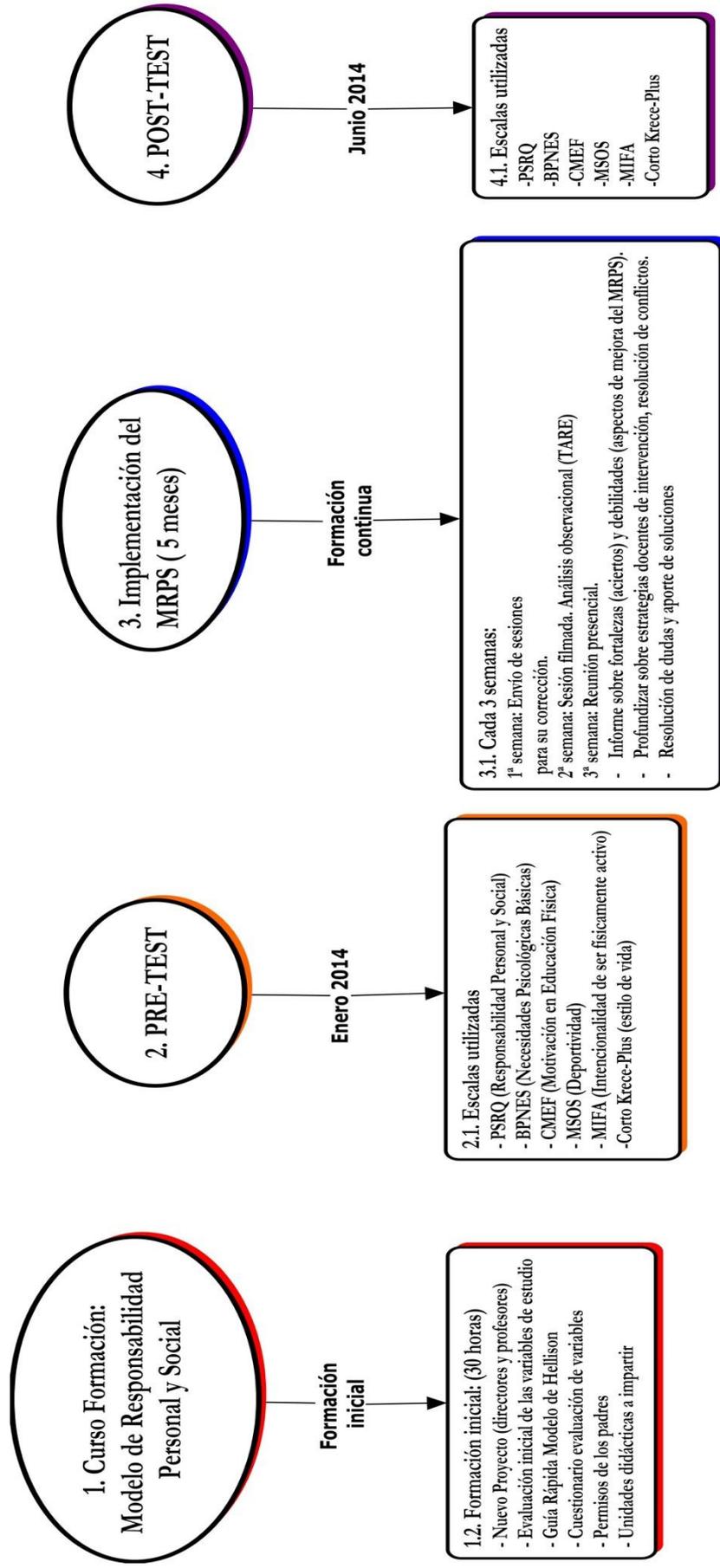


Figura 12. Temporalización de la investigación.

3.4.2.4. Análisis de datos

Inicialmente, se presentan los datos de los análisis observacionales correspondientes a las estrategias empleadas por los docentes para enseñar la responsabilidad. Se analizó la aparición de cada una de las estrategias en cada sesión en intervalos de 5 minutos y se calcularon los porcentajes totales de utilización de cada estrategia por parte de los docentes. Posteriormente, para analizar si había diferencias significativas en las puntuaciones totales relativas al uso de cada una de las estrategias por parte de cada docente se realizó un análisis de la varianza (ANOVA) de un factor. Se realizaron contrastes post hoc mediante el ajuste de Bonferroni o T3 de Dunnet según fuera la significatividad de la prueba de Levene relativa a la homogeneidad de las varianzas.

Seguidamente y de forma preliminar, con el propósito de analizar si había diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en las variables objeto de estudio antes de la intervención, se procedió a analizar la homogeneidad de la muestra a través de un análisis multivariante (MANOVA) en las medidas pre-test de las variables.

Posteriormente, para dar respuesta a la efectividad de la aplicación del programa de intervención desarrollado y a fin de controlar las diferencias iniciales comprobadas referentes a la edad de los participantes (Dimitrov y Rumrill, 2003), se ejecutó un análisis de la varianza de medidas repetidas (ANCOVA) tomando como variable intra-sujetos el tiempo (pre- y post-test) y como variable inter-sujetos el grupo con dos niveles (control y experimental), mientras que la edad de los participantes se tomó como covariable. Se asumió la esfericidad de los datos al resultar la prueba de esfericidad de Mauchly no significativa (Winer, Brown, y Michels, 1991). Se utilizó el método de ajuste de Bonferroni ($p \leq .012$) al compararse cuatro mediciones en el análisis (Ntoumanis, 2001). La magnitud de cambio dentro de cada grupo se obtuvo mediante el coeficiente Eta cuadrado (η^2), especialmente relevante cuando el tamaño de la muestra no es muy amplio. El tamaño del efecto muestra las unidades típicas de separación entre las medias de los

dos grupos, permitiendo cuantificar la diferencia real entre ellos atribuible a la intervención (Sánchez-Meca, 2008). Cohen (1977) caracteriza el tamaño del efecto como pequeño ($\eta^2 = .01$), medio ($\eta^2 = .06$) y grande ($\eta^2 = .13$).

Finalmente, para analizar las diferencias entre grupos tras la intervención y con el fin de separar el efecto del programa del efecto de las diferencias en la selección de los participantes (Cook y Campbell, 1979) se llevó a cabo un análisis multivariante de la varianza (MANCOVA) tomando como factor el grupo con dos niveles (control y experimental) e incluyendo como covariable la edad de los participantes.

3.4.3. Resultados

3.4.3.1. Estrategias empleadas por los docentes para enseñar la responsabilidad

Para evaluar la frecuencia de utilización de los profesores del grupo experimental de las estrategias de enseñanza de la responsabilidad en las sesiones de Educación Física, se analizaron 5 sesiones por profesor, distribuidas en períodos de observación de 5 minutos (11 intervalos de observación). Se registró la presencia o ausencia de cada una de las nueve categorías que mide el TARE, expresando los datos en porcentajes de aparición (ver Tabla 5).

Tabla 5.

Estrategias para promover la responsabilidad de los alumnos empleadas por los profesores en cada una de las sesiones.

Profesor	Sesión	Int	Obs	M%	E%	S%	SI%	T%	L%	V%	A%	Tr%
1	1	11	99	100	81.81	72.72	72.72	72.72	63,63	90.9	81.81	27.27
	2	11	99	100	100	81.81	81.81	90.9	81,81	72.72	54.54	54.54
	3	11	99	100	90.90	90.90	90.90	100	90,90	72.72	81.81	36.36
	4	11	99	90.90	90.90	81.81	90.90	100	90.90	90.90	72.72	54.54
	5	11	99	90.90	81.81	100	81.81	90,90	81.81	72.72	63.63	27.27
	Total	55	495	96.00	89.08	86.36	81.81	90,90	81.81	79.99	70.90	40.00
2	1	11	99	81.81	63.63	72.72	63.63	81.81	63.63	81.81	72.72	45.45
	2	11	99	81.81	63.63	72.72	90.90	81.81	72.72	81.81	54.54	45.45
	3	11	99	100	90.90	90.90	81.81	81.81	90.90	90.90	90.90	45.45
	4	11	99	100	100	81.81	90.90	90.90	72.72	81.81	81.81	36.36
	5	11	99	100	100	90.90	72.72	63.63	90.90	90.90	72.72	45.45
	Total	55	495	92.72	83.63	81.81	79.99	79.99	78.17	85.45	74.54	43.63
3	1	11	99	81.81	63.63	72,2	54.54	81.81	18.28	18.28	0	0
	2	11	99	90.90	81.81	72.72	72.72	90.90	9.09	9.09	9.09	0
	3	11	99	100	72.72	81.81	81.81	45.45	909	27.27	9.09	9.09
	4	11	99	100	63.63	63.63	81.81	45.45	0	9.09	0	0
	5	11	99	100	72.72	90.90	63.63	54.54	18.28	36.36	9.09	0
	Total	55	495	94.54	70.90	76.36	70.90	63.63	10.25	20.02	5.45	1.82

Nota. Sesión: Sesiones de observación; Int: Intervalos en cada sesión; Obs: Observaciones en cada sesión. (M, E, S, SI, T, L, V, A, Tr: Estrategias para enseñar la responsabilidad).

Fuente: Elaborada a partir de Escartí et al., 2013.

Como se refleja en la Figura 13, los porcentajes relativos al uso de todas las estrategias por parte de los docentes del grupo experimental son superiores al 70% en todas las categorías excepto en la categoría de transferencia, con valores ligeramente superiores al 40% en ambos profesores. El no trabajo específico del quinto nivel durante la implementación ha podido ser la consecuencia de las puntuaciones inferiores de dicha estrategia.

De otro modo, las puntuaciones del uso de las estrategias del docente del grupo control presentan valores inferiores, sobre todo en las estrategias liderazgo, concesión de elección y voz, evaluación y transferencia donde sus porcentajes de utilización no superan el 20%.

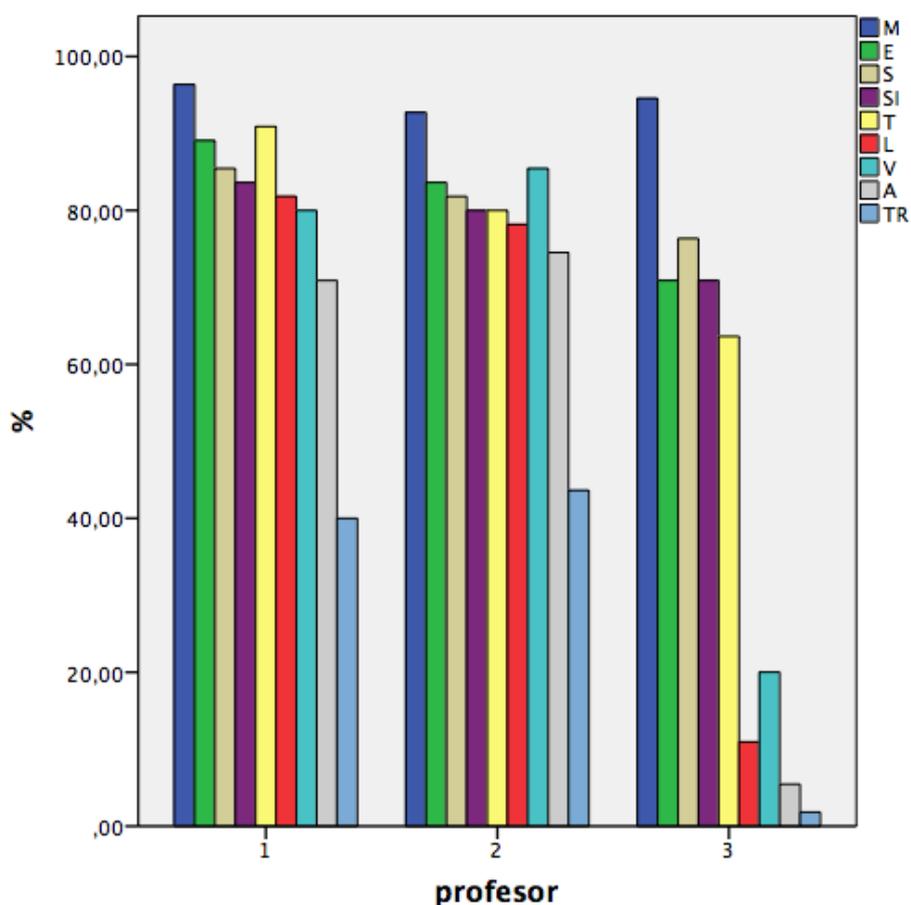


Figura 13. Porcentajes totales de utilización de estrategias para la enseñanza de la responsabilidad por profesor. (M, E, S, SI, T, L, V, A, Tr: Estrategias para enseñar la responsabilidad).

Los valores del ANOVA (ver Tabla 6) refleja que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de los docentes del grupo experimental (profesores 1 y 2) en comparación con el grupo control (profesor 3), lo que denota la utilización de una metodología diferente entre ellos, especialmente en las estrategias antes mencionadas.

Tabla 6.
Comparación del uso de estrategias para promover la responsabilidad.

Estrategias para promover la responsabilidad	Profesor 1 (GE)	Profesor 2 (GE)	Profesor 3 (GC)	ANOVA de un factor	
				F	p
Ejemplo de respeto (M)	96.00	92.72	94.54	.261	.77
Fija expectativas (E)	89.08	83.63	70.90	2.82	.13
Da oportunidades de éxito (S)	86.36	81.81	76.36	1.05	.37
Fomenta la interacción social (SI)	81.81	79.99	70.90	1.90	.19
Asigna Tareas (I)	90.90	79.99	63.63	7.92	.05
Liderazgo (L)	81.81	78.17	10.95**	72.10	.00
Concesión de elección y voz (V)	79.99	84.45	20.02**	74.79	.00
Rol en la evaluación (A)	70.90	74.54	5.45**	65.33	.00
Transferencia (Tr)	40.00	43.63	1.82**	5.43	.00

Nota. % totales de presencia de las estrategias de los profesores; GE, profesor grupo experimental; GC: profesor grupo control; * $p < .05$; ** $p < .01$.

3.4.3.2. Análisis preliminar

En primer lugar se realizó un MANOVA de las diferentes variables dependientes con la toma de datos del pretest, para comprobar la homogeneidad de los grupos. Se comprobó la normalidad multivariada a través del estadístico de Box ($p > .05$) y la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene ($p > .05$), resultando no significativas.

Se encontraron diferencias significativas a nivel multivariado para la variable edad (Wilks' $\Lambda = .50$, $F_{(4,52)} = 14$, $p < .05$). Los ANOVAS individuales de las variables estudiadas reflejan diferencias estadísticamente significativas con valores superiores en las edades comprendidas en el nivel educativo de Educación Primaria en todas las variables dependientes estudiadas ($p < .05$) a excepción de la regulación externa ($p = .23$).

De igual modo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas a nivel multivariado para la variable grupo de la investigación (Wilks' $\Lambda = .47$, $F_{(4,43)} = 14$, $p < .05$). Los posteriores ANOVAS reflejaron diferencias estadísticamente significativas con valores superiores en el grupo control en la responsabilidad personal ($F_{(8,81)} = 14.90$, $p < .05$; $\eta^2 = .18$), responsabilidad social ($F_{(14,30)} = 32.84$, $p < .05$; $\eta^2 = .32$), autonomía ($F_{(3,31)} = 6.29$, $p < .05$; $\eta^2 = .08$), competencia ($F_{(3,43)} = 6.41$, $p < .05$; $\eta^2 = .08$), relación ($F_{(6,92)} = 8.75$, $p < .05$; $\eta^2 = .11$), regulación identificada ($F_{(4,07)} = 9.22$, $p < .05$; $\eta^2 = .11$) e intención de ser físicamente activo ($F_{(5,53)} = 9.09$, $p < .05$; $\eta^2 = .11$). El resto de las escalas no presentaron significatividad estadística ($p > .05$). La pertenencia de los grupos control y experimental a grupos establecidos legalmente de antemano y sin posibilidad de aleatorización ha podido ser la causa de dicha diferencia.

3.4.3.3. Efectos de la intervención

Para analizar los efectos de la intervención en cada grupo se llevó a cabo un ANCOVA de medidas repetidas. La interacción de los efectos (grupo x tiempo) muestra que la intervención tuvo un efecto significativo dado que se produjeron modificaciones significativas en favor del grupo experimental, cuyos valores mejoraron en relación a los del grupo control. El análisis de los datos (ver Tabla 7) reflejó un aumento significativo en las medias del grupo experimental tras la intervención en la mayoría de las variables excepto en la regulación introyectada ($p = .09$), la regulación externa ($p = .36$) y el estilo de vida ($p = .20$). El grupo experimental presenta una mayor puntuación tras la intervención en la responsabilidad personal ($p = .00$), responsabilidad social ($p = .00$), autonomía ($p = .00$), competencia ($p = .00$), relación ($p = .00$), índice de autodeterminación ($p = .00$), motivación intrínseca ($p = .00$), regulación identificada ($p = .00$), deportividad ($p = .03$) e intencionalidad de ser físicamente activos ($p = .01$). Además, disminuyó la puntuación media en desmotivación ($p = .01$).

Finalmente, para comparar las puntuaciones posttest entre los grupos se realizó un análisis multivariante de la varianza (MANCOVA). Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas a nivel multivariado (Wilks' $\Lambda = .60$, $F_{(13,00)} = 2.92$, $p < .03$) para la variable grupo de la investigación con valores superiores a favor del grupo experimental. Concretamente, los ANOVAs posteriores arrojaron diferencias estadísticamente significativas con valores superiores en el grupo experimental en la necesidad básica de autonomía percibida ($F_{(3,43)} = 6.41$, $p < .01$; $\eta^2 = .08$), competencia percibida ($F_{(2,89)} = 4.20$, $p < .04$; $\eta^2 = .05$), relación con los demás ($F_{(3,78)} = 4.35$, $p < .04$; $\eta^2 = .06$), índice de autodeterminación ($F_{(90,64)} = 9.37$, $p < .00$; $\eta^2 = .12$), motivación intrínseca ($F_{(6,04)} = 10.22$, $p < .00$; $\eta^2 = .13$), regulación introyectada ($F_{(3,83)} = 8.49$, $p < .00$; $\eta^2 = .11$) y desmotivación ($F_{(7,22)} = 9.36$, $p < .00$; $\eta^2 = .12$). El resto de variables no presentaron significatividad estadística ($p > .05$).

Tabla 7.
Medias y Desviaciones Típicas de las Medidas Pretest y Postest en los Grupos Experimental y Control y resultados de los MANOVA pretest, ANCOVA de Medidas Repetidas y MANCOVA postest.

	Pretest						Postest						Manova Pretest						Ancova Medidas Repetidas (grupo*tiempo)						Mancova postest												
	Experimental (n = 35)		Control (n = 37)		Experimental (n = 35)		Control (n = 37)		Experimental (n = 35)		Control (n = 37)		F		p		η^2		F		p		η^2		F		p		η^2								
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F	p	η^2	F	p	η^2	F	p	η^2	F	p	η^2	F	p	η^2	F	p	η^2							
Responsabilidad Personal	4.48	.80	5.24	.78	4.87	.92	4.85	1.07	4.85	1.07	4.87	.92	14.90	.00	.18	16.73	.00	.20	14.90	.00	.18	16.73	.00	.20	14.90	.00	.18	16.73	.00	.20	14.90	.00	.18	16.73	.00	.20	
Responsabilidad Social	4.45	.68	5.39	.70	4.91	.79	5.16	.81	5.16	.81	4.91	.79	32.84	.00	.32	20.05	.00	.22	32.84	.00	.32	20.05	.00	.22	32.84	.00	.32	20.05	.00	.22	32.84	.00	.24	32.84	.00	.24	
Autonomía	3.08	.81	3.55	.69	4.12	.56	3.72	.86	3.72	.86	4.12	.56	6.29	.01	.08	15.54	.00	.19	6.29	.01	.08	15.54	.00	.19	6.29	.01	.08	15.54	.00	.19	6.41	.01	.08	6.41	.01	.08	
Competencia	3.42	.81	3.93	.76	4.20	.63	3.82	.97	3.82	.97	4.20	.63	6.41	.01	.08	15.09	.00	.18	6.41	.01	.08	15.09	.00	.18	6.41	.01	.08	15.09	.00	.18	4.20	.04	.05	4.20	.04	.05	
Relación	3.49	.78	4.15	1.00	4.26	.80	3.83	1.05	3.83	1.05	4.26	.80	8.75	.00	.11	29.02	.00	.30	8.75	.00	.11	29.02	.00	.30	8.75	.00	.11	29.02	.00	.30	4.35	.04	.06	4.35	.04	.06	
IAD	3.36	.48	3.57	.42	5.53	1.12	3.35	.48	3.35	.48	5.53	1.12	2.92	.09	.04	10.96	.00	.14	2.92	.09	.04	10.96	.00	.14	2.92	.09	.04	10.96	.00	.14	9.37	.00	.12	9.37	.00	.12	
Motivación Intrínseca	3.75	.61	4.00	.82	4.37	.55	3.83	.95	3.83	.95	4.37	.55	1.45	.23	.02	25.58	.00	.27	1.45	.23	.02	25.58	.00	.27	1.45	.23	.02	25.58	.00	.27	10.22	.00	.13	10.22	.00	.13	
Regulación Identificada	3.50	.73	4.07	.79	4.07	.83	3.91	.87	3.91	.87	4.07	.83	9.22	.00	.11	16.78	.00	.20	9.22	.00	.11	16.78	.00	.20	9.22	.00	.11	16.78	.00	.20	1.26	.26	.01	1.26	.26	.01	
Regulación Introyectada	3.87	.76	3.75	.64	4.03	.65	3.62	.77	3.62	.77	4.03	.65	1.25	.26	.02	2.81	.09	.04	1.25	.26	.02	2.81	.09	.04	1.25	.26	.02	2.81	.09	.04	8.49	.00	.11	8.49	.00	.11	
Regulación Externa	3.92	.97	3.78	.85	3.84	.85	3.54	.95	3.54	.95	3.84	.85	1.62	.42	.01	.85	.36	.01	1.62	.42	.01	.85	.36	.01	1.62	.42	.01	.85	.36	.01	2.55	.11	.03	2.55	.11	.03	
Desmotivación	2.20	.96	2.34	1.01	1.67	.80	2.32	.93	2.32	.93	1.67	.80	1.62	.26	.02	5.86	.01	.08	1.62	.26	.02	5.86	.01	.08	1.62	.26	.02	5.86	.01	.08	9.36	.00	.12	9.36	.00	.12	
Deportividad	3.61	.61	3.93	.73	3.91	.62	3.98	.71	3.98	.71	3.91	.62	3.03	.08	.04	4.67	.03	.07	3.03	.08	.04	4.67	.03	.07	3.03	.08	.04	4.67	.03	.07	.02	.86	.00	.02	.86	.00	.02
Intencionalidad de ser físicamente activo	3.39	.87	4.05	.95	4.08	.87	4.02	.87	4.02	.87	4.08	.87	9.09	.00	.11	11.53	.01	.14	9.09	.00	.11	11.53	.01	.14	9.09	.00	.11	11.53	.01	.14	.79	.37	.01	.79	.37	.01	
Estilo de vida	4.48	1.13	5.13	1.18	5.02	1.14	5.16	1.28	5.16	1.28	5.02	1.14	1.47	.23	.02	1.64	.20	.02	1.47	.23	.02	1.64	.20	.02	1.47	.23	.02	1.64	.20	.02	.02	.86	.00	.02	.86	.00	.02

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; M = Media; DT = Desviación típica; η^2 = tamaño del efecto de Cohen.



Se discuten los resultados de los estudios realizados en base a los hallazgos de cada estudio.

3.5. DISCUSIÓN

3.5. Discusión

Diferentes estudios han destacado las clases de Educación Física como un excelente medio para promover ambientes que generen respuestas autodeterminadas (Hellison, 2003; 2011; Kavussanu y Boardley, 2009; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016) debido a que es la única materia educativa que brinda a los estudiantes tareas y actividades en las que se requieren altos niveles de motricidad junto con una importante implicación cognitiva y afectiva (Barkoukis, et al., 2010; Sallis et al., 2012). En este sentido, se podría considerar la gran labor que se desarrolla desde la Educación Física sobre la base de las intervenciones dirigidas a incentivar el interés por la práctica deportiva de los jóvenes estudiantes y a generar en éstos hábitos saludables para tener una mejor calidad de vida.

Así, desde el adecuado manejo del clima contextual de las clases de Educación Física a través de la enseñanza y promoción de la responsabilidad en los alumnos, se puede contribuir a que los estudiantes se sientan más autónomos, competentes y bien relacionados en el desarrollo de las clases, mostrando comportamientos de regulación más interna que les permitan disfrutar y mantener unos hábitos saludables (Ahrabi-Fard y Matvienko, 2005; Mckenzie, 2007; Pérez y Delgado, 2013). En efecto, como hemos analizado hasta el momento, el papel del profesor es clave para generar climas de aprendizaje adecuados que oriente el éxito de los alumnos a la tarea, dadas sus implicaciones sobre la motivación de los alumnos una vez satisfechas sus necesidades psicológicas básicas (Baena-Extremera et al., 2015; 2016; Moreno-Murcia et al., 2013; Sánchez-Oliva et al., 2014). Todo ello, con la intención de promover en los estudiantes comportamientos más positivos hacia la Educación Física en particular y hacia su vida en general (Moreno-Murcia et al., 2013; Polyte et al., 2015; Sevil et al., 2016), como se describe en el marco teórico de esta tesis doctoral dedicado a analizar las teorías motivacionales y la vinculación de su estudio con diferentes variables psicológicas y comportamentales.

Este trabajo de investigación tuvo como propósito básico proporcionar, en el contexto de Educación Física estudiado, un modelo de intervención integrador de un clima de aula positivo y favorecedor de la responsabilidad, junto con la importancia de las metas sociales, los mediadores psicológicos, estados motivacionales y comportamientos prosociales como la deportividad, intencionalidad de ser físicamente activo y un estilo de vida saludable. Se tomó como marco de referencia las teorías de metas de logro y metas sociales, la teoría de la autodeterminación y el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca.

En esta línea, se ha intentado vincular sus postulados fundamentales con el modelo de responsabilidad propuesto por Hellison (1995; 2003; 2011), en un intento de estudiar y comprender el origen de las consecuencias positivas asociadas a la implementación del programa de responsabilidad. Dichas teorías, sobre las que se han formulado las hipótesis y que han constituido el hilo conductor de esta investigación, enfatizan la importancia de diversos factores sociales como el fomento de la responsabilidad, por su contribución positiva en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación más autodeterminada de los estudiantes para la obtención de las consecuencias adaptativas reseñadas.

Por ello, esta investigación trata de profundizar en el estudio conjunto de estas variables, en el contexto de la Educación Física, sobre la promoción de comportamientos positivos asociados a la implementación del MRPS. En esta línea, se han encontrado estudios que toman la responsabilidad como factor social desencadenante (Belando et al., 2012; Fernández-Río et al., 2011; Menéndez y Fernández-Río, 2017; Méndez-Giménez et al., 2012; Moreno-Murcia et al., 2012) tratando de vincular las grandes teorías motivacionales con su estudio. Sin embargo, el planteamiento de estudio de estas variables vinculadas a la aplicación del MRPS para explicar las consecuencias de su aplicación no ha sido encontrado tras la revisión bibliográfica realizada. Para una mejor organización y comprensión de la discusión se ha distribuido la misma atendiendo a cada estudio.

3.5.1. Estudio 1

Hasta no hace mucho, parecía que la motivación de los estudiantes en las clases dependía específicamente de sus características personales, de la materia impartida o del docente. Sin embargo y gracias al avance científico alcanzado en los últimos años, se conoce que para alcanzar estados motivacionales autodeterminados de los alumnos se precisan, como mínimo, dos condiciones fundamentales. Por un lado, tratar de conocer y comprender qué factores condicionan y son relevantes para aumentar la motivación de los alumnos y, por otro lado, diseñar adecuadamente programas educativos de intervención que nos permitan modificar y aumentar la motivación del estudiante (Moreno-Murcia et al., 2012). En este sentido, los resultados obtenidos en las investigaciones revisadas sobre los procesos psicológicos y motivacionales de los alumnos a través de la Educación Física, podrían ayudar a los docentes a diseñar e implementar adecuadamente programas de intervención específicos basados en los diversos modelos pedagógicos existentes (Cheon et al., 2014).

Este estudio tuvo como objetivo fundamental, testar preliminarmente las relaciones existentes entre la responsabilidad percibida por los alumnos de Educación Física, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada, deportividad, intención de ser físicamente activo y estilo de vida de los participantes en la investigación, proponiendo un modelo de predicción en consonancia con el HMIEM. Se testó un modelo predictivo en el que la responsabilidad actuaría como factor social desencadenante y se decidió comprobar su incidencia sobre el resto de variables contempladas.

De este modo, el modelo de ecuaciones estructurales confirmó la hipótesis inicial planteada, dado que mostró cómo la responsabilidad percibida por los alumnos actuó como desencadenante y permitió predecir positivamente la satisfacción de los mediadores psicológicos de autonomía, competencia y relación en las clases de Educación Física. Estos resultados, van en consonancia con el modelo hipotetizado y sugiere que los alumnos que respetan las normas de

clase, hacen caso a sus profesores, son respetuosos y como consecuencia de ello tienen unos valores positivos, podrían conseguir que su profesor, al confiar más en ellos, les ceda responsabilidad en su aprendizaje progresivamente. Estudios previos en Educación Física (Cecchini et al., 2008; Moreno-Murcia et al., 2008; Moreno-Murcia et al., 2009) ya analizaron relaciones entre variables contempladas en las metas sociales y en la teoría de la autodeterminación. No obstante, todos ellos demandan la necesidad de seguir avanzando en el estudio de modelos teóricos consistentes sobre ambas teorías, avanzando en el conocimiento sobre la influencia de las metas sociales y de logro en variables contempladas en la teoría de la autodeterminación.

En este contexto, varios trabajos han encontrado que hacer a los estudiantes responsables para las diferentes tareas en el proceso de aprendizaje mejora la autonomía, competencia percibida y relación con los demás mediante el respeto al rol establecido o de las reglas sociales (Belando et al., 2015; Moreno et al., 2012). Así, por ejemplo, el trabajo llevado a cabo por Méndez-Giménez et al. (2012), señalan únicamente la predicción de la competencia percibida a través las metas sociales de responsabilidad y amistad. Según los autores, es posible que los alumnos que cumplen las reglas de clase y roles asignados vean satisfecha la necesidad de competencia en mayor medida. En esta línea, otros estudios, como el desarrollado por Moreno et al. (2008) recomendó animar a promocionar la satisfacción de metas sociales en los alumnos como la responsabilidad, dado que podría hacer sentir a los estudiantes mejores con ellos mismos e incrementar su motivación, en consonancia con los postulados del modelo jerárquico de la motivación desarrollado por Vallerand (2001; 2007).

Por su parte, Moreno-Murcia et al. (2009) establecieron que la meta de responsabilidad predecía estados de motivación intrínseca una vez satisfecha las necesidades psicológicas básicas de autonomía y relación, explicando consecuencias como la diversión en Educación Física. En este estudio, los autores reconocen la limitación de no haber encontrado explicación de

predicción para la necesidad de competencia a través de la responsabilidad como ya apuntaban en estudios anteriores (Moreno-Murcia et al., 2007). La explicación a estos resultados pasa, según los autores, por la satisfacción inicial de la necesidad de autonomía y explicar la competencia a través de ella. Es decir, si un alumno es responsable, el profesor le podría ceder más autonomía que le haría sentir más autónomo en la práctica. Esa autonomía percibida podría hacer sentir al alumno más competente a la hora de poder realizar las tareas.

Posteriormente, Moreno-Murcia et al. (2012) en un estudio con una metodología similar en las clases de Educación Física, obtienen que la meta de responsabilidad social predijo la necesidad de competencia y de autonomía, pero no de relación con los demás aunque si existía una correlación positiva entre las variables. Profundizando en este análisis, Menéndez y Fernández-Río (en prensa) encuentran resultados análogos. En su trabajo tratan de validar la escala de las necesidades psicológicas básicas en Educación Física y analizan el poder predictor de la responsabilidad personal y social sobre las necesidades psicológicas básicas. Sus resultados van en la línea de lo establecido por Moreno-Murcia et al. (2012) dado que reflejan que la responsabilidad personal predijo la autonomía y la competencia y no la relación con los demás. Por otra parte, la responsabilidad social predijo la autonomía y la relación pero no la competencia en consonancia con los resultados de estudios más recientes (Menéndez y Fernández-Río, 2017). Sea lo que fuere, existen estudios que justifican la predicción de las necesidades psicológicas básicas a partir de tomar la responsabilidad como factor desencadenante, justificando el planteamiento de partida del modelo presentado en esta tesis doctoral.

A diferencia de algunas de las investigaciones analizadas, en nuestro trabajo se ha estudiado los constructos de responsabilidad (Moreno et al., 2011; Wallhead y Ntoumanis, 2004; Vera y Moreno-Murcia, 2016) y mediadores psicológicos (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, y Thøgersen-Ntoumani, 2011; Polyte et al., 2015; Ntoumanis, 2001; Torregrosa et al., 2014) como un único constructo psicológico, necesario para explicar estados motivacionales

autodeterminados. Los resultados obtenidos implican la creencia de que un reforzamiento positivo y la promoción de responsabilidad por parte del docente tendría como consecuencia la satisfacción de los mediadores psicológicos, en línea con los postulados de la teoría de la autodeterminación y el HMIEM.

Como segundo elemento clave a analizar del modelo testado, en consonancia con los postulados del modelo jerárquico de Vallerand (1997; 2007), los resultados mostraron que la percepción de satisfacción de los mediadores psicológicos predecían estados motivacionales autodeterminados. Esto confirmó los hallazgos encontrados en otras investigaciones que destacaban la importancia de la valoración de estos aspectos por parte de los docentes de Educación Física, dado que bajo climas de aprendizaje que promocionan el éxito enfocado a la tarea se consigue la satisfacción de los mediadores psicológicos, quienes, a su vez, se vinculan con estados de motivación intrínseca, mejorando así el proceso de enseñanza y aprendizaje (Baena-Extremera et al., 2016; Belando et al., 2012; Garn et al., 2011; Santadage et al., 2005). Parece que alumnos responsables y que se perciben autónomos (posibilidad de elección), competentes (capaces) y se sienten bien relacionados en la práctica además de valorados por los demás, generan estados de motivación más autodeterminada en las clases de Educación Física a nivel contextual (Balaguer, Castillo, Duda, y Tomás, 2009; Belando et al., 2015; Méndez-Giménez et al., 2012; Moreno-Murcia et al., 2012;).

Vinculando estos hallazgos con el Modelo de Responsabilidad desarrollado por Hellison (1995; 2003; 2011), los niveles 2º, 3º y 4º del MRPS relacionan las necesidades psicológicas básicas y la motivación con la responsabilidad. En este sentido, algunos autores (Boyd et al., 2002; Hassandra et al., 2003; Li et al., 2005) establecen que promocionar responsabilidad hace que el alumno se perciba más competente y como consecuencia más motivado, es decir, si el alumno experimenta mediante la promoción de un clima de cesión de responsabilidad en el que

pueda elegir, se sienta valorado y competente en las tareas, desarrollará estados de motivación autodeterminada que se asociará a diferentes consecuencias adaptativas (Ryan y Deci, 2000b).

Con respecto al modelo testado y coincidiendo con otros estudios, los aumentos de motivación experimentados por los alumnos estarían asociados a consecuencias adaptativas específicas que generan comportamientos prosociales en favor de un mejor clima de aprendizaje y de la búsqueda por conseguir mejores personas, objetivo principal propuesto por Hellison en los orígenes de su modelo. Atendiendo a los resultados encontrados, altos niveles de responsabilidad percibida por el alumno asociados a estrategias metodológicas que les permitan reforzar sus sentimientos de competencia, autonomía y sentirse socialmente aceptados, contribuye a estar motivados para tener una mayor intención futura de ser físicamente activo, valorar mejor los comportamientos deportivos y buscar un mejor estilo de vida. Más allá de todo esto, la Educación Física puede ser un medio ideal para conseguir desarrollar, promocionar y satisfacer las necesidades psicológicas de los alumnos, que les conduzca a mejoras en los resultados de su aprendizaje.

Como tercer aspecto analizado del modelo testado, una alta motivación autodeterminada promovió una mayor importancia de la deportividad, intención futura de ser físicamente activos y una mejor valoración del estilo de vida asociado a hábitos saludables, entre los cuales la práctica física tiene un peso relevante. Respecto a la deportividad, estudios previos han señalado que la motivación intrínseca predice una mayor importancia de ésta y una reducción de los comportamientos antideportivos (Chantal y Bernache-Assollant, 2003; Chantal et al., 2005; Duda et al., 1991; Fernández-Río et al., 2012; Vallerand y Losier, 1994). En este sentido, son escasos los estudios que analizan la relación de la meta de responsabilidad con la deportividad como consecuencia.

Fernández-Río et al. (2012) en su trabajo trataron de explicar comportamientos deportivos a través de las metas de relación y responsabilidad. En sus resultados encontraron que la meta de

responsabilidad correlacionaba negativamente con el juego duro y con las conductas antideportivas. En este caso parece que los alumnos consideran que jugar duro no refleja un comportamiento responsable, yendo en línea con lo defendido por autores como Weiss y Bredemeier (1990), quienes afirman que buenas conductas deportivas facilitan el desarrollo de las habilidades sociales. Asimismo, Gómez-Mármol (2013) establece una correlación positiva entre las variables de responsabilidad personal y social con la deportividad aunque no muestra una predicción ni un modelo explicativo de estas relaciones. Sánchez-Alcaraz et al. (en prensa) desarrollan un modelo que indica que la responsabilidad predice positivamente los comportamientos deportivos y negativamente la violencia en los escolares. Bien es cierto que este trabajo obvia muchas variables contempladas en el modelo propuesto en esta tesis pero ya nos muestra un avance con respecto al trabajo de Gómez-Mármol (2013), quién únicamente estableció correlación entre ambas variables.

Sobre la base de estos resultados, la promoción de la responsabilidad se asocia a comportamientos deportivos dado que, tal y como afirma Wentzel (1991), alumnos responsables manifiestan deseo por respetar las reglas sociales y el rol establecido, aspectos relevantes y contemplados como uno de los componentes de la concepción de deportividad propuesto por Vallerand (2001). Es por ello, creemos que en el diseño de estrategias para alcanzar comportamientos deportivos en las clases, el MRPS proporciona elementos generales y específicos que el docente debería saber manejar para generar comportamientos prosociales en los alumnos (Escartí et al., 2005; Hellison, 1995; 2003; 2011; Méndez-Giménez et al., 2015). Concretamente, el nivel 1 del MRPS incide, entre otros aspectos, en respetar a los compañeros y sus acciones como postulado básico para seguir avanzando en los niveles de responsabilidad que nos llevará a conseguir alumnos que sean buenas personas para la vida.

Por su parte, la intención de actividad física de los alumnos es predicha bajo estados de motivación autodeterminada, (Chatzisarantis y Hagger, 2009; González-Cutre et al., 2014;

Moreno-Murcia y Huéscar, 2013; Su y Reeve, 2011). En un planteamiento similar al de la presente tesis doctoral, Méndez-Giménez et al. (2012) explican la intención de ser físicamente activo a través de las metas de relación y responsabilidad. Esto podría ser debido, tal y como recogen diversos autores (Ntoumanis, 2005; Thøgersen-Ntoumanis y Ntoumanis, 2006; Samperio et al., 2016) a que los alumnos que presentan un mejor estado motivacional y locus de causalidad interno, una vez satisfechas sus necesidades psicológicas básicas, le permitirán seguir experimentando esas experiencias de práctica que les lleva a sentirse mejor con ellos mismos, en contraposición a aquellos que tienen menor estado autodeterminado de motivación, con locus de casualidad externo.

Otros estudios analizan la intención de ser físicamente activo partiendo desde elementos motivacionales (Haerens et al., 2010; Lim y Wang, 2009; Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2006). De igual modo, resultados similares son arrojados por recientes trabajos que siguen en la línea de tratar de motivar al alumnado desde las clases de Educación Física para conseguir aumentar la intención futura de práctica física (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015; Cuevas et al., 2014; Franco et al., 2017).

Por último, todo esto podría traducirse en la génesis de un estilo de vida más saludable por parte de los alumnos. Conocida la realidad y las raíces aún profundas que tiene el ocio sedentario en la población adolescente, proponemos que el docente de Educación Física gestione y diseñe estrategias para activarlos. Por ello, son relevantes los hallazgos encontrados en el modelo testado dado que desde un clima de promoción de la responsabilidad podemos incidir en generar hábitos saludables en nuestros alumnos, fundamentalmente mediante una mayor práctica de actividad física (González-Cutre et al., 2014; Moreno et al., 2012; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre 2016). Así parece evidente que la clave vuelve a estar en tratar de motivar al alumnado para generar en ellos consecuencias adaptativas. Ahora bien, parece que existe consenso, en consonancia con la teoría de la autodeterminación, sobre la necesidad de satisfacer las necesidades

psicológicas básicas de los alumnos para que puedan obtenerse esas consecuencias. En el modelo propuesto así se recoge, en concordancia con otros modelos aportados en otros trabajos que tienen como consecuencia la explicación de un estilo de vida saludable, vinculado con la práctica física (Aspano et al., 2016; Moreno-Murcia y González-Cutre, 2006; Patek et al., 2016).

Relacionando estos hallazgos con el trabajo de valores contemplados en el MRPS, el apartado de consecuencias cognitivas, afectivas y sociales, podría estar relacionado con lo defendido en el nivel 5º, en el cual se enfatiza transferir todo lo aprendido en las clases de Educación Física a nivel contextual, a la vida real, en concordancia con el HMIEM. Es decir, la promoción de la responsabilidad en las clases de Educación Física tendría consecuencias positivas adaptativas que podrían trasladarse al día a día del alumno, en un contexto mucho más amplio que las propias clases.

3.5.2. Estudio 2

El conocimiento de las variables y factores que influyen sobre la motivación de los alumnos para poder diseñar programas de intervención adecuados es una de las claves que se persigue desde la investigación científica (Moreno-Murcia et al., 2012). Tras testar el modelo propuesto en el Estudio 1 y los estudios aportados en su discusión, parece que existe evidencia científica de la influencia de la meta de responsabilidad percibida por el estudiante sobre variables contempladas en la teoría de la autodeterminación, teoría de metas de logro, así como sobre el HMIEM analizado. Otros estudios han tratado de determinar, específicamente, qué variables intervienen en el aumento de los niveles de responsabilidad personal y social en favor de un mejor clima de aprendizaje que posibilite generar consecuencias comportamentales, afectivas y cognitivas en los alumnos (Escartí et al., 2010; Gutiérrez et al., 2011; Lerner, Schwartz, y Phelps, 2009; Martinek et al., 2001; Sánchez-Alcaraz et al., 2014).

Tras conocer la relación de las variables contempladas en el Estudio 1, los propósitos de este estudio fueron dos: por un lado, garantizar la fidelización del tratamiento aplicado por los docentes del grupo experimental en comparación con los del grupo control, fundamentado en el uso de estrategias metodológicas específicas para la enseñanza de la responsabilidad, y por otro lado, se estableció como objetivo prioritario analizar y comparar el efecto de una intervención basada en el MRPS sobre las variables de responsabilidad personal, responsabilidad social, mediadores psicológicos, motivación autodeterminada, deportividad, intención de ser físicamente activo y estilo de vida, en consonancia con los postulados de las teorías motivacionales analizadas.

En relación al primero de los objetivos, los resultados obtenidos a través del análisis del instrumento observacional utilizado (TARE) (Escartí et al., 2013) permiten confirmar la primera de las hipótesis planteada, al comprobar el uso de los docentes del grupo experimental de las estrategias que definen la enseñanza de responsabilidad el MRPS y ser, varias de ellas, significativamente diferentes a las empleadas por el docente del grupo control, permitiéndonos atribuir los posibles efectos de la intervención a su desarrollo. Diversos estudios previos afirman que es fundamental analizar la fidelidad con la que se implementa un programa de intervención para garantizar los resultados obtenidos (Dusenbury et al., 2003; Escartí et al., 2015; Hastle y Casey, 2014; Hellison, 2011; Quested et al., 2016). No obstante, según la literatura científica, no siempre se ha cuidado de su garantía cuando se implementa un programa de intervención (Kealey, Peterson, Gaul y, Din, 2000), siendo una de las primeras razones por las que puede llevar a conclusiones erróneas (Durlak y Dupre, 2008).

En esta investigación se trató de comparar el uso de diferentes elementos definitorios de la metodología para la enseñanza de la responsabilidad con lo que estaba desarrollando el profesor del grupo control. Los resultados reflejan un uso similar de algunas estrategias en los docentes del grupo experimental y control, sin apreciarse diferencias significativas, como en las estrategias

de ejemplo de respeto, la fijación de expectativas, dar oportunidades de experimentar éxito, fomentar la interacción social y asignación de tareas. La explicación a estos resultados puede estar en que estas estrategias obedecen a óptimas estructuras metodológicas que no tienen por qué ser exclusivas del MRPS. Sin embargo, en las demás estrategias analizadas de liderazgo, concesión de elección y voz a los alumnos, rol en la evaluación y transferencia, los resultados obtenidos sí reflejan diferencias significativas entre la metodología de los docentes del grupo experimental y las del grupo control. Ello se cree que es debido a que dichas estrategias son específicas y definitorias del MRPS, que hacen diferente el enfoque metodológico aplicado por los profesores de los diferentes grupos control y experimental, encontrándose en relación con los resultados obtenidos en otras investigaciones en las que se demandan este tipo de estrategias en favor de ofrecer oportunidades a los alumnos para la enseñanza de la responsabilidad (Doolittle y Demas, 2001; Escartí et al., 2013; Hellison y Walsh, 2002; Hellison y Wright, 2003; Petitpas, Cornelius, Van Raalte, y Jones, 2005). Es por esto que se requiere concienciar de la importancia de la figura del docente para el éxito de la implementación (Escartí et al., 2013; Martinek et al., 2001; Walsh et al., 2010), convirtiendo en requisito indispensable una formación específica del profesorado que implementa el modelo, orientada a ofrecer a los alumnos estrategias participativas que le haga adquirir competencias de autonomía y responsabilidad.

El segundo de los objetivos de este estudio fue analizar el efecto de una intervención basada en el MRPS sobre variables contempladas en la teoría de la autodeterminación y metas sociales, así como sobre diversas consecuencias comportamentales, afectivas y cognitivas. Este estudio supone un intento de evaluar, bajo un enfoque cuasi-experimental, los efectos de un programa basado en la enseñanza de la responsabilidad a los alumnos, una vez comprobado su papel desencadenante en el Estudio 1, tratando de integrar variables de diferentes teorías motivacionales.

Hasta la fecha, el análisis de este tipo de variables han sido analizadas mediante estudios correlacionales y desconocemos un tratamiento global de variables en relación con la aplicación del MRPS. Los resultados obtenidos nos permiten aceptar, prácticamente en su totalidad, las hipótesis formuladas. No obstante, la hipótesis establecida en torno a la influencia significativa del MRPS sobre el estilo de vida de los estudiantes fue rechazada al no experimentar mejoras significativas en los alumnos del grupo que recibió la intervención, si bien se mejoran los resultados obtenidos en relación a los cosechados antes del comienzo de la intervención.

Relativo a la comparación entre grupos, un primer aspecto a destacar en este apartado es la no homogeneidad de los mismos al inicio del tratamiento, lo cual podría presentarnos problemas para atribuir los efectos del tratamiento aplicados en el grupo experimental. Esto puede ser debido a que los grupos de clase estaban ya determinados por los Centros de Enseñanza, no permitiendo la aleatorización. Por ello, para tratar de controlar estas diferencias, se realizó una comparación entre grupos antes y después del tratamiento. En el inicio y previo a la intervención, los alumnos del grupo control presentaban valores significativamente más altos en varias variables como en las referidas a la responsabilidad, a los mediadores psicológicos, a estados motivacionales autodeterminados, valor de la deportividad, intención de ser físicamente activo y estilo de vida.

Tras la intervención, se volvió a comparar los grupos para tratar de controlar los efectos del tratamiento. La totalidad de las diferencias significativas halladas inicialmente, no solo fueron eliminadas si no que se invirtieron de forma significativa en favor del grupo experimental en las variables de autonomía, competencia, relación, índice de autodeterminación, motivación intrínseca, regulación introyectada y desmotivación, lo que podría indicar una efectividad del tratamiento bajo el MRPS. No obstante, los niveles de responsabilidad social tras la intervención seguían siendo superiores en los alumnos del grupo control.

En relación a los efectos de la intervención sobre los alumnos del grupo experimental, éstos experimentan mejoras significativas en todas las variables menos en el estilo de vida. A continuación discutiremos los resultados en base a las teorías que contemplan estas variables en relación con el modelo de responsabilidad propuesto por Hellison (1995; 2003; 2011) y siguiendo el modelo testado en el estudio 1 para facilitar su seguimiento.

En relación con la responsabilidad personal y social percibida por los alumnos, contempladas en el MRPS y estudiadas desde la teoría de metas sociales, los alumnos experimentan mejoras significativas tras la intervención. Nuestros resultados se encuentran en la misma línea que los hallados por prácticamente todo el cuerpo de investigaciones en la que se implementa el MRPS en el contexto de la Educación Física, obteniéndose mejoras significativas tanto en la responsabilidad personal como en la responsabilidad social (Caballero, 2015; Cecchini et al., 2003; Escartí et al., 2013; Escartí et al., 2015; Hemphill et al., 2015; Hellison, 2003; 2011; Sánchez-Alcaraz et al., 2014). La explicación a estos resultados obedece fundamentalmente a la cesión de responsabilidad a los alumnos por parte del docente que, como ya vimos en las estrategias de fomento de la responsabilidad, les concede liderazgo, elección y voz a los alumnos, rol activo en la evaluación y transferencia social de lo aprendido hacia fuera del aula de Educación Física.

Respecto a las variables relacionadas con la teoría de la autodeterminación y teoría de metas sociales estudiadas mediante la aplicación del MRPS en alumnos de Educación Física, analizaremos las incidencias mostradas en la satisfacción de los mediadores psicológicos, así como en los estados motivacionales de los alumnos participantes. En este sentido, los alumnos del grupo experimental mostraron niveles significativamente más altos de puntuación en los mediadores psicológicos que al inicio de la intervención. Su explicación puede estar en que, tal y como afirman otros autores (Belando et al., 2015; Cecchini et al., 2008; Moreno-Murcia et al.,

2012), los alumnos responsables se perciben más autónomos, competentes y óptimamente relacionados generando sentimientos de motivación autodeterminada.

De los tres mediadores psicológicos, la necesidad de relación presenta un mayor tamaño del efecto de intervención en comparación con la autonomía y la competencia. Estos resultados van en contra de lo defendido en otros trabajos (Méndez-Giménez et al, 2012; Moreno-Murcia et al., 2012) al no encontrar predicción desde la responsabilidad sobre la necesidad de relación y sí sobre la autonomía o competencia. Sin embargo, otras investigaciones (Moreno-Murcia et al., 2009; Menéndez y Fernández-Río, in press) si vinculan un poder predictor de la responsabilidad social sobre la necesidad psicológica básica de competencia, apoyando los resultados hallados en nuestro estudio. No obstante, son estudios que establecen predicción entre variables desde un punto de vista correlacional y no de intervención como es nuestro caso, no permitiendo establecer relaciones causales. En nuestro trabajo, creemos que este resultado puede ser debido a que los estudiantes, bajo la implementación del MRPS experimentan situaciones en las que se pueden percibir mejor relacionados. Concretamente, en el trabajo de los niveles 1, 2 y 4 deben enfrentarse a situaciones de relación con sus compañeros, demostrando sentimientos de empatía, autocontrol, trabajo en equipo, ayuda. Es posible que estas situaciones hayan incrementado su sentimiento de pertenencia y aceptación dentro de un grupo, experimentando éxito por ese sentimiento tal y como se defiende desde la teoría de las metas sociales.

En relación a la autonomía y la competencia percibidas, también experimentan mejoras significativas tal y como ya se ha estudiado en otras investigaciones. En concreto, la necesidad de autonomía vinculada a la aplicación del MRPS ha sido estudiada en diversos trabajos (Caballero, 2015; Escartí et al., 2006, 2010; Hellison y Walsh, 2002; Llopis et al., 2011) con resultados similares a los encontrados en esta investigación. El hecho de que en el nivel 3 del MRPS se trabaje específicamente el trabajo autónomo, plan personal de trabajo y sentimientos de persistencia ante las dificultades puede explicar el aumento de la percepción del alumno. De este

modo, es posible que si el docente educa en responsabilidad y cesión de autonomía en los alumnos, como ocurre en el MRPS, puede que al alumno le lleve a experimentar sentimientos de autonomía.

Por otro lado y en relación a la competencia, los resultados obtenidos pueden ser debidos a que los alumnos experimentan e identifican sentimientos de competencia al obedecer y cumplir las reglas de clase y el rol asignado, tal y como defienden Méndez-Giménez et al. (2012) en su trabajo. En este sentido, los niveles de competencia no estarían asociados tanto a la demostración de competencia de una determinada habilidad o tarea, si no al respeto por él mismo, por el docente y por los demás. Concretamente, en el nivel 1 del MRPS se trabaja específicamente y es uno de los aspectos claves para que el desarrollo del modelo pueda tener éxito en sus consecuencias.

En relación a la motivación, los participantes obtienen mejoras significativas en las formas de motivación más autodeterminada, medidas a través del índice de autodeterminación, así como en sus formas recogidas en el continuo de autodeterminación defendido por esta teoría, mostrándose, por ende, menos desmotivados que al inicio de la intervención. Estos resultados se encuentran en relación con las primeras conclusiones del trabajo de Newton et al. (2006) quienes vincularon la relación entre la responsabilidad y estados de motivación intrínseca, en línea con lo ya apuntado por Hellison y Walsh (2002) y por Hellison y Martinek (2006). Profundizando en su relación y dadas las evidencias, Li et al. (2008), en su estudio sobre la validación de la escala original de medida de la responsabilidad personal y social (PSRQ), testaron las relaciones entre la responsabilidad y la motivación intrínseca de los alumnos, obteniendo correlación positiva entre ambas variables, apuntando la posibilidad de intervenir en estados motivacionales a través de la responsabilidad. Los mismos resultados fueron aportados posteriormente por Escartí et al. (2013) en su validación del PSRQ al contexto de la Educación Física en España. Moreno-Murcia

y Vera (2011) y Moreno-Murcia, Aracil y Reina (2014), resaltan en sus conclusiones efectos positivos de la cesión de responsabilidad en los alumnos sobre la motivación intrínseca.

En relación con lo establecido en la bibliografía analizada, nuestros hallazgos parecen defender la idea de que a través de un programa de responsabilidad en Educación Física se consigue aumentar la motivación autodeterminada del alumnado, aspecto que consideramos clave en la concepción educativa actual. De este modo, tal y como se postula desde la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2012), incrementos en la motivación autodeterminada, tendrán consecuencias adaptativas en las personas.

Por último, siguiendo la secuencia establecida en el HMIEM, discutiremos como consecuencias comportamentales, afectivas y cognitivas, el impacto de la aplicación que el MRPS sobre el valor de la deportividad, la intencionalidad de ser físicamente activo y por ende, un estilo de vida saludable.

Comenzando por la deportividad, los resultados encontrados señalan que los alumnos del grupo experimental mejoran significativamente el valor que otorgan a los comportamientos deportivos tras la intervención. Nuestros hallazgos se muestran en línea con lo afirmado en otros estudios que sí vinculan mejoras de la deportividad con la aplicación de un MRPS (Cecchini et al, 2003; 2007; 2009; Escartí et al., 2006; Martinek et al., 2001; Sánchez-Alcaraz, 2013; Sánchez-Alcaraz et al., 2014; Wright y Burton, 2008). Básicamente todos ellos analizan la mejora de las diferentes dimensiones que comportan la deportividad, mostrando mejores valores de respeto a los demás y las decisiones de árbitros y oponentes, y peores valores de conductas agresivas y juego duro. En nuestro estudio, tal y como justificamos en base a lo desarrollado en otros trabajos (Chantal y Bernache-Assollant, 2003; Chantal et al., 2005; Vallerand y Losier, 1994) y explicado en el apartado metodológico, hemos contemplado la deportividad como una única dimensión, aglutinando sus dimensiones en torno a un *índice global de la deportividad*. Incrementos en este índice indican mejores actitudes de preocupación y respeto por las reglas y oficiales,

oponentes, convenciones sociales, así como un sentido positivo hacia la participación deportiva. El trabajo específico en el nivel 1 del MRPS de fomento de respeto sobre los derechos y sentimientos de los demás así como la participación y esfuerzo contemplados en el nivel 2, favorecería el incremento del valor de la deportividad por parte de los alumnos.

Una segunda consecuencia analizada fue la intencionalidad de ser físicamente activo. Nuestros resultados muestran una mejora significativa en la puntuación de los alumnos del grupo experimental con respecto a los valores iniciales tras la aplicación del MRPS. No obstante, tal y como afirmamos en el apartado de justificación teórica de este trabajo dedicado al análisis de las consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales, no hemos encontrado estudios que vinculen experimentalmente la aplicación del MRPS con la intencionalidad de ser físicamente activo. De igual modo, el aumento experimentado por los alumnos del grupo experimental podría tener su explicación en los mayores niveles de motivación experimentados por ellos tras la aplicación de la metodología. Dicha vinculación si está ampliamente justificada en la bibliografía, en consonancia con la teoría de la autodeterminación (Baena-Extremera et al., 2013; Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015; Ntoumanis, 2003), la teoría de las metas sociales (Moreno-Murcia y Huéscar, 2013; Peres et al., 2012) y el HMIEM (Almagro et al., 2015; Franco et al., 2017; Méndez-Giménez et al., 2012).

La última consecuencia que analizamos es la posible influencia que puede tener la aplicación del MRPS sobre el estilo de vida de los alumnos participantes. Como mencionamos anteriormente, nuestra hipótesis inicial sobre ella debe ser rechazada, si bien se obtienen mejoras en sus puntuaciones, aunque no llegan a ser significativas. Hemos revisado bajo el prisma de la teoría de la autodeterminación que estados motivacionales autodeterminados se han asociado con un mayor compromiso y adherencia a la práctica así como la incorporación de ésta a su estilo de vida, tal y como se defiende en diversos trabajos (Buckworth et al., 2007; Ferriz et al., 2016; González-Jiménez et al., 2013; González-Jiménez et al., 2015; Leyton, 2014). No obstante,

relacionando la implementación del MRPS con el estilo de vida, se desconocen trabajos de investigación que hayan pretendido vincular estas variables salvo el desarrollado por Gómez-Mármol (2013), quien estableció una correlación positiva entre ambas variables pero sin determinar la dirección de esa relación. En esta tesis doctoral, tras ser propuesto un modelo explicativo en el Estudio 1, creemos que aquellos alumnos que se sienten más responsables pueden, tras satisfacer sus necesidades psicológicas básicas y experimentar estados de motivación intrínseca, incorporar la práctica física en detrimento de conductas sedentarias, lo que llevará acarreado un estilo de vida más saludable. En consecuencia, si los alumnos consiguen buenas experiencias en el aula de Educación Física a nivel contextual, es posible que quieran o traten de seguir accediendo a ellas fuera del aula pero en vinculación con la práctica física, tal y como defiende el HMIEM sobre la influencia bidireccional de los diferentes niveles de motivación experimentados. Quizás el tiempo de duración de la investigación no haya sido suficiente para generar patrones de cambios en estos alumnos y se requieran programas de intervención con una duración de la intervención superior a la contemplada en esta tesis doctoral.



Se concluye en base a los objetivos formulados y en relación a los hallazgos encontrados en ambos estudios.

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social se presenta como un modelo pedagógico óptimo y necesario en el actual panorama educativo.

3.6. CONCLUSIONES

3.6. Conclusiones

Como valoración final de los hallazgos encontrados en los resultados de ambos estudios y en relación a los objetivos principales formulados, destacamos las principales conclusiones que revalorizarían el enfoque actual de este estudio:

- La responsabilidad actuó como factor social desencadenante, comportándose como un elemento de orden superior que predijo la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Éstas, a su vez, predijeron positivamente estados de motivación autodeterminada y las consecuencias de una mayor importancia de la deportividad, mayor intención de ser físicamente activos y un estilo de vida más saludable, en concordancia con el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca.
- Los docentes del grupo experimental implementaron adecuadamente las estrategias metodológicas para la enseñanza de la responsabilidad contempladas en el MRPS, siendo, significativamente diferentes a las empleadas por los docentes del grupo control.
- El MRPS tiene un efecto positivo significativo sobre las variables que se contemplaron dado que los estudiantes del grupo experimental tras la intervención:
 - ◆ Aumentaron sus niveles de responsabilidad personal y social.
 - ◆ Percibieron como satisfechas sus necesidades psicológicas básicas.
 - ◆ Su motivación autodeterminada aumentó, disminuyendo a su vez la desmotivación.
 - ◆ Aumentó la importancia sobre la deportividad.
 - ◆ Tenían una mayor intención de ser físicamente activos.
 - ◆ Su estilo de vida, si bien no experimenta un cambio significativo, si manifiesta una tendencia a ser menos sedentario, al incorporar la práctica de actividad física como un elemento importante en sus vidas cotidianas.

La contribución fundamental de este estudio fue aportar una respuesta más a una de las grandes demandas que se reclaman desde la comunidad científica y que ya se apuntaba al inicio del apartado dedicado a la discusión. Por un lado, identificar qué factores condicionan y son relevantes para incrementar la motivación de los alumnos, y por otro lado, diseñar e implementar adecuadamente por los docentes programas educacionales de intervención que permitan conseguir estados de motivación autodeterminada.

De este modo, se ha demostrado la influencia y eficacia del MRPS, el cual se ha mostrado influyente y eficaz en la modificación de los valores otorgados inicialmente a los mediadores psicológicos, motivación autodeterminada, deportividad, intencionalidad de ser físicamente activo y estilo de vida. Por tanto, creemos que puede ser un modelo pedagógico óptimo que encaje en el actual paradigma educativo, respondiendo a la demanda de metodologías activas y competenciales, fomentando de la autonomía y responsabilidad en los alumnos en favor de ser buenos ciudadanos, permitiéndoles adaptarse a las demandas de la sociedad, tal y como anhelaba Hellison en sus planteamientos iniciales.

4. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN





Se presentan las limitaciones asumidas en este trabajo y se proponen futuras líneas de investigación para posteriores planteamientos.

4. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

4. Limitaciones y perspectivas de investigación

En relación a los resultados obtenidos y a las conclusiones substraídas, en el siguiente apartado se expondrán algunas limitaciones asumidas, así como una perspectiva de investigación para futuros trabajos

4.1. Limitaciones

¿Qué se puede mejorar?

Obviamente, como en todo planteamiento metodológico de este tipo de estudios, somos conscientes de determinadas limitaciones que hemos asumido y que hemos intentado superar. Por un lado y en relación al Estudio 1, se emplea una metodología correlacional, que si bien demanda estudios de carácter experimental para comprobar esas relaciones causales establecidas, se han intentado superar con el desarrollo del Estudio 2. De igual modo, el modelo de ecuaciones estructurales planteado es el que mejor ajuste presentó, asumiendo que el modelo planteado no es más que uno de los posibles (Hershberger, 2006; McDonald y Ho, 2002). No obstante, hemos intentado fundamentarnos en una consistente base teórica que posee un cuerpo denso de investigaciones que justificarían nuestro planteamiento.

Profundizando en el análisis del modelo realizado, la muestra de participantes que se obtuvo era, en los inicios, considerada escasa para acometer un modelo estadístico de esta índole. Es por ello que asumimos las recomendaciones recogidas en literatura estadística que aconseja, como medida general, unos 10 sujetos por cada variable del modelo testado (Ruiz, Pardo, y San Martín, 2010), contando nuestro modelo planteado con 6 variables endógenas de análisis y una muestra superior a esa relación dado que eran 128 los alumnos participantes. En este sentido y tras testar el modelo, sus resultados nos animaron para acometer este estudio. Claro está que dicha limitación asumida no nos permitió estudiar dimensiones de las variables en este estudio, al tener que agrupar los constructos psicológicos en índices globales de medida, tal y como ya habían realizado otros autores (Bartholomew et al., 2011; Moreno-Murcia et al., 2012; Ntoumanis, 2001; Torregrosa et al., 2014).

Por estas razones, consideramos estos resultados como preliminares y exploratorios, recomendando replicar este trabajo con un aumento en el número de la muestra que permitiera estudiar las dimensiones de las variables y generalizar los resultados, aumentando así su validez externa, dado que, tal y como afirman De Meyer et al. (2016), en el uso de muestras mayores las interacciones estadísticas son notoriamente más difíciles de encontrar.

En relación al Estudio 2, la muestra utilizada obedecía a la exigencia de querer controlar al máximo la fidelización del tratamiento impartido, recogidos los problemas de validez interna que se han expresado en determinados trabajos de investigación relacionados (Sánchez-Alcaraz, 2013). Quizás hubiera sido adecuado haber utilizado un diseño mixto, triangulando métodos que permitiera acceder a la percepción de los profesores y alumnos mediante algunos instrumentos de la metodología cualitativa como entrevistas o estudio de casos. No obstante, el enfoque metodológico cuantitativo es el más utilizado en este tipo de diseños de intervención (González-Cutre et al., 2011; Méndez-Giménez et al., 2015; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016). Por otro lado, los diseños quasi-experimentales presentan limitaciones a priori, al no poder controlar muchas variables y efectos que podemos desconocer como, por ejemplo, las orientaciones motivacionales previas de los alumnos que pueden influir en el desarrollo de clase, influencias de otros contextos o elementos personales que puedan incidir en su motivación, situaciones que hemos intentado controlar con la existencia de grupos control en la investigación.

4.2. Prospectivas de investigación

¿Alguna recomendación?

Teniendo en cuenta nuestra experiencia y resultados obtenidos, más estudios son necesarios centrados en el diseño, implementación y evaluación de las intervenciones basadas en los principios identificados en este trabajo. Se debe incidir mucho en garantizar la fidelidad del tratamiento aplicado para lo que consideramos necesario la formación de los investigadores, quienes tienen la labor de guiar y reconducir la investigación.

En nuestro trabajo, tal y como se había hecho en otras investigaciones similares, dotamos al profesorado participante de formación previa y continua, aspecto que consideramos básico tanto para garantizar los resultados como para mantener la motivación del profesorado. En este sentido, se podría analizar la motivación que experimenta el profesorado en relación al MRPS y vincularla con la experimentada por los alumnos, de modo que se pueda establecer alguna relación entre ellas. De igual modo, sugerimos ampliar trabajos que vinculen la aplicación de esta metodología sobre variables como la intencionalidad de ser físicamente activos y el estilo de vida, dado que el análisis de su relación en la bibliografía científica es prácticamente inexistente.

Es por ello que, consideramos necesario seguir estudiando la aplicación del MRPS en relación con variables contempladas en las grandes teorías motivacionales expuestas pues, creemos, la motivación que experimente el alumnado puede hacerle llegar a cotas de realización y plenitud en sus vidas. Por otro lado, comprobado el efecto encontrado en las variables estudiadas tras la aplicación del MRPS, sería conveniente seguir avanzando en asegurar el proceso de transferencia de los valores asociados a su implementación, tal y como demandan desde diversos trabajos (Gordon y Doyle, 2015; Lee y Martinek, 2013; Walsh et al., 2010). Estos últimos aspectos quedan como desafío, esperando que sea el inicio de otra investigación que nos permita avanzar en mejorar las personas y, por ende, el mundo que nos rodea.

5. TRANSFERENCIA SOCIAL





Todo trabajo de esta índole debe revertir en la sociedad. Por ello, se ofrece una propuesta de intervención con el objetivo de compartir nuestro trabajo con el docente de Educación Física, contribuyendo en el cambio metodológico demandado en favor del papel activo del alumno en su aprendizaje.

5. TRANSFERENCIA SOCIAL

5.1. Aplicabilidad

¿Todo esto para qué?

Una de las principales razones de la puesta en marcha de esta investigación fue la carencia detectada de motivación y elevado sedentarismo por parte del alumnado, unido a planteamientos metodológicos en los que al alumno raramente se le trata como agente activo de aprendizaje. Fruto de mi experiencia personal como docente, decidí embaucarme en buscar propuestas metodológicas que consiguieran dar un cambio a lo normalmente practicado por los alumnos y a su vez incidir en la formación de personas con mejores valores, utilizando para ello el enorme potencial que tiene la Educación Física y la práctica física. Así, me entusiasmó el Modelo de Responsabilidad desarrollado por Hellison (1995; 2003; 2011) y decidí vincularlo con diversas variables motivacionales para ver el resultado de su tratamiento conjunto y ver si nos permitía explicar determinadas consecuencias comportamentales.

Tras los estudios realizados, podemos realizar las siguientes sugerencias de aplicabilidad para su transferencia a la sociedad (Figura 14):

- ◆ El conocimiento extraído de este trabajo de investigación podría servir de guía de referencia para los docentes de Educación Física, en particular, y para diferentes figuras como entrenador, técnico deportivo, escuelas infantiles, con intención de actuar sobre la motivación de sus practicantes. Según la revisión realizada, hemos intentado dar una serie de claves para conseguir estados motivacionales autodeterminados en los alumnos, aspecto que consideramos clave para el óptimo desarrollo de los alumnos.
- ◆ No obstante, se requiere formación especializada por parte de la figura del docente o de la persona que lo implemente, así como de los investigadores responsables, dado que sin un riguroso control metodológico no se pueden garantizar la consecución de las consecuencias comportamentales analizadas. Es por ello que se ha intentado controlar la aplicación del tratamiento así como la formación del profesorado.

las consecuencias comportamentales analizadas. Es por ello que se ha intentado controlar la aplicación del tratamiento así como la formación del profesorado.

- ◆ El MRPS debería hacerse extensible a toda la comunidad educativa con el objetivo de aprovecharse de los beneficios que su práctica conlleva. Por ello, creemos que sería muy recomendable instaurarlo en los centros e implementarlo en la totalidad de las áreas. Se podría hacer interviniendo a nivel de equipo directivo y claustro de profesores a través de talleres y cursos de formación, para lo cual sería fundamental contar con el apoyo institucional de la Consejería de Educación en cuestión.
- ◆ Dada la evidente relación establecida entre educación y sociedad, el MRPS, tal y para lo que fue diseñado, puede servir para conseguir mejores personas, promocionando los valores asociados a su implementación y repercutiendo en el deseo de hacer una sociedad mejor. Respeto, esfuerzo, participación, autonomía, cuidado y ayuda a los demás, justifican su existencia y la necesidad de promocionar como docentes esta contribución social.

5.2. Propuesta para el desarrollo de la responsabilidad en los alumnos de Educación Física

Consideraciones

Con el fin de incrementar la motivación del alumnado y sus posibles resultados asociados o consecuencias, la presente tesis doctoral se ha centrado en la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social tratando de ofrecer una vinculación de éste con las teorías motivacionales analizadas. Pues bien, llegados a este punto y tras revisar, analizar y discutir la extensa y variada literatura que intenta explicar la importancia del docente para enseñar en responsabilidad en las clases de Educación Física, el objetivo de este apartado es ofrecer una propuesta de aplicación práctica que permita al docente, entrenador o persona responsable de su aplicación llevarlo a la práctica, tratando de salvar la distancia que muchas

veces se mantiene entre él y el investigador, buscando enlazar y transferir el conocimiento científico-técnico sobre el MRPS a la sociedad.

En el capítulo dedicado a la revisión teórica sobre el Modelo de Responsabilidad, basado en la aportaciones realizadas por Hellison (1995; 2003; 2011), se ha ofrecido una serie de estrategias metodológicas generales y específicas para la enseñanza de la responsabilidad en los alumnos, así como otras estrategias para la resolución de conflictos generales y particulares que se nos pudieran presentar en el día a día del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, otras consideraciones deben ser tenidas en cuenta para un buen funcionamiento del MRPS (Fernández-Río, 2015; Heidom y Welch, 2010):

- Las características positivas y constitutivas de cada nivel deben ser explicados a los estudiantes claramente al comienzo de cada unidad formativa.
- Los niveles de responsabilidad deben estar visibles y claramente expuestos en el gimnasio para que puedan ser vistos y referidos por alumnado y profesorado permanentemente.
- El docente debe valorar los comportamientos positivos de los alumnos y darles publicidad para que sean imitados por otros (feedback de refuerzo positivo).
- Docente y alumnos deben identificar, practicar y reforzar aquellos comportamientos sociales apropiados tratando de integrarlos en su forma de ser y actuar.

Hellison (1995; 2003; 2011) aporta otras *recomendaciones* generales para la enseñanza de la responsabilidad:

- ◆ **Sensibilización:** relacionar el trabajo de los niveles con situaciones surgidas en clase, tratando de focalizar y centrar la atención del alumnado sobre lo que se pretende conseguir.

- ◆ Plantear los niveles de práctica en clase: tratar de que los alumnos experimenten el trabajo concreto de un nivel en clase. Por ejemplo, referido al nivel 1: “¿Puedes decirlo de una manera más amable?”, o al nivel 3 “¿Puedes trabajar durante 4 minutos seguidos sin tener ningún tipo de problemas?”.
- ◆ Estrategia del acordeón: aumentar o disminuir el tiempo de práctica de una determinada tarea en función del comportamiento responsable.
- ◆ Tiempo muerto: separación progresiva del alumno que muestra problemas de responsabilidad con respecto al grupo, desde una simple advertencia hasta sentarle en el banquillo del diálogo, negociando su vuelta bajo compromiso a la práctica.
- ◆ Roles de ayuda: desarrollada a través de planteamientos como el aprendizaje cooperativo, enseñanza recíproca, labores de arbitraje, cooperación, etc.

Profundizando aún más en el trabajo de la responsabilidad por *niveles*, Metzler (2005) elabora una serie de estrategias:

- Nivel 1: Respeto.
 - Permitir a los estudiantes la elaboración de las normas de comportamiento de clase, negociándose entre ellos y respetando los diferentes puntos de vista que pudieran surgir. El docente únicamente intervendría en caso de conflictos.
 - Democratización en la elección de equipos por parte de los estudiantes, haciendo que se responsabilicen de formar grupos equilibrados. Un ejemplo podría ser premiar a los alumnos considerados más responsables por el docente, premiando de este modo su comportamiento y proporcionando ejemplo de respeto a los compañeros.
- Nivel 2: Participación y esfuerzo.
 - Modificar tareas para aumentar el protagonismo de los alumnos, tratando de que sea estos los que realicen labores de co-enseñanza, co-evaluación, reparto en la recogida de material...

- Redefinir el éxito: como ya se ha analizado en el apartado referido a las metas de logro, es clave orientar el éxito a la tarea y no al ego. Un ejemplo puede ser que el éxito de un determinado alumno sea simplemente finalizar la ejecución de una determinada tarea, o incluso intentarlo simplemente.
- Nivel 3: Autonomía.
 - Establecer planes personales de trabajo, tanto a largo como a medio y corto plazo, marcándose objetivos individuales en las diversas tareas o unidades formativas.
 - Desarrollo de actividades por parte de los alumnos. Por ejemplo, la elaboración de juegos en el calentamiento o incluso actividades de la parte principal en el tiempo de práctica.
- Nivel 4: Ayuda a los demás.
 - Plantear objetivos de grupo, estableciendo trabajos por grupos en los que se necesite la participación y ayuda de todos los miembros en función del bien común. Por ejemplo, determinadas actividades cooperativas en las que se requiera la implicación y ejecución de todos para poder alcanzar el objetivo.
 - Líder rotatorio: democratizando la responsabilidad de modo que al menos una vez, cada alumno sea responsable de su grupo, requiriendo del buen comportamiento de todos para conseguir el objetivo establecido.
- Nivel 5: Transferencia.
 - Dar responsabilidades a alumnos más responsables sobre otro alumno en alguna actividad, en las sesiones, recreos o incluso en los momentos de evaluación de su comportamiento al final de la sesión.
 - Cadena de favores: Cada compañero elige a otro compañero para motivarle en la consecución de sus objetivos.

Por otro lado, en el caso de que surjan conflictos durante la sesión, normalmente el docente ha sido el encargado de impartir justicia y resolver el problema de una u otra forma. En el MRPS, según Hellison (2003; 2011), deben ser los propios estudiantes los que deben asumir la responsabilidad de impartir esa justicia proponiendo para ello varias *estrategias*, aumentando la complejidad de la responsabilidad adquirida:

- ✓ Árbitros: se debe tratar de que siempre sea un alumno el que arbitre en las tareas, ofreciendo además de responsabilidad, la posibilidad de conectar con los objetivos de las unidades formativas al tener que denotar conocimiento del reglamento.
- ✓ Castigos razonados: siempre se debe razonar con el alumno el por qué de una determinada sanción o reproche.
- ✓ Elaborar nuevas normas: cuando aparece una situación novedosa que no había sido contemplada en las normas iniciales democráticas de grupo.
- ✓ Banquillo del diálogo: ante un conflicto entre determinados alumnos, éstos se sientan en un banco y hablan hasta resolverlo, contando su decisión al profesor antes de reincorporarse a la clase.
- ✓ Tribunal del deporte: comité formado por 3 estudiantes que se encargan de tomar decisiones sobre los problemas en que puedan aparecer en una determinada disputa. Está bien ir repartiendo esos papeles semanalmente, de modo que el tribunal del deporte pueda ser rotatorio y elegido democráticamente por sus compañeros en los momentos de evaluación de grupo, pudiendo incluso dinamizar el debate final de sesión.

En otro orden de elementos importantes relativo al MRPS, éste exige una *evaluación* de los propios estudiantes que a veces puede presentar problemas (Fernández-Río, 2015). Para conseguir dinamizar y que el alumno se suelte en este aspecto, autores como Liu, Goc Karp y Davis (2010) elaboran una serie de preguntas sugeridas a los docentes para guiar y orientar el debate según el nivel o niveles de responsabilidad trabajado:

Nivel 1 (Respeto):

- ¿Qué debes hacer cuando el profesor o compañero habla?
- ¿Levantas la mano para intervenir en clase?

- Nivel 2 (Participación y esfuerzo):

- ¿Has trabajado sin interrumpir a los demás?
- ¿Te has esforzado durante las tareas?

- Nivel 3 (Autonomía):

- ¿Has seguido trabajando mientras el profesor no te miraba?
- ¿Te has planteado alguna meta en la tarea/sesión?

- Nivel 4 (Ayuda a los demás):

- ¿Has respetado los turnos de los demás?
- ¿Has ayudado a algún compañero durante la clase?

- Nivel 5 (Transferencia):

- ¿Vas a utilizar algo de lo realizado en la clase de hoy fuera de ella?

Finalmente, el último aspecto de análisis de esta propuesta práctica en torno al MRPS es relativa al lugar donde recoger toda la información referente a los niveles de responsabilidad de cada alumno. Fernández-Río (2015) destaca tres posibilidades como son el diario/cuaderno del estudiante, el diario/cuaderno del profesor o un corcho/panel del departamento de Educación Física que se encuentre visible a los alumnos. Nosotros proponemos como posibilidad, apostar por la utilización del corcho/panel visible en un lugar del gimnasio. El funcionamiento sería el siguiente: cada alumno que se responsabiliza de otro alumno (cadena de favores) es el encargado de completar la información sobre el alumno que “custodia” al finalizar la sesión, de modo que cada alumno es evaluado por otro compañero. Este panel podría servir para iniciar la próxima sesión y hacer reflexionar al docente sobre el nivel de responsabilidad necesario a trabajar, orientando su debate y preguntas reflexivas. De igual modo, estaría custodiado por los 3

miembros del tribunal del deporte que, como ya dijimos, sería rotatorio. En cuanto a su contenido, éste tendría tantas filas como alumnos (con sus fotos) y en las columnas estarían reservadas para las sesiones. Una señal roja se correspondería con el pulgar hacia abajo; una señal amarilla al pulgar en horizontal y una señal verde correspondería al pulgar hacia arriba. Existe la posibilidad de contar con una columna final que estaría reservada para el recuento total de marcas verdes, amarillas y rojas de los alumnos, que podría ser hecho una vez cada dos semanas o el tiempo que el docente estimara conveniente, pero lo suficientemente corto para poder seguir incidiendo sobre los niveles de responsabilidad de los alumnos.

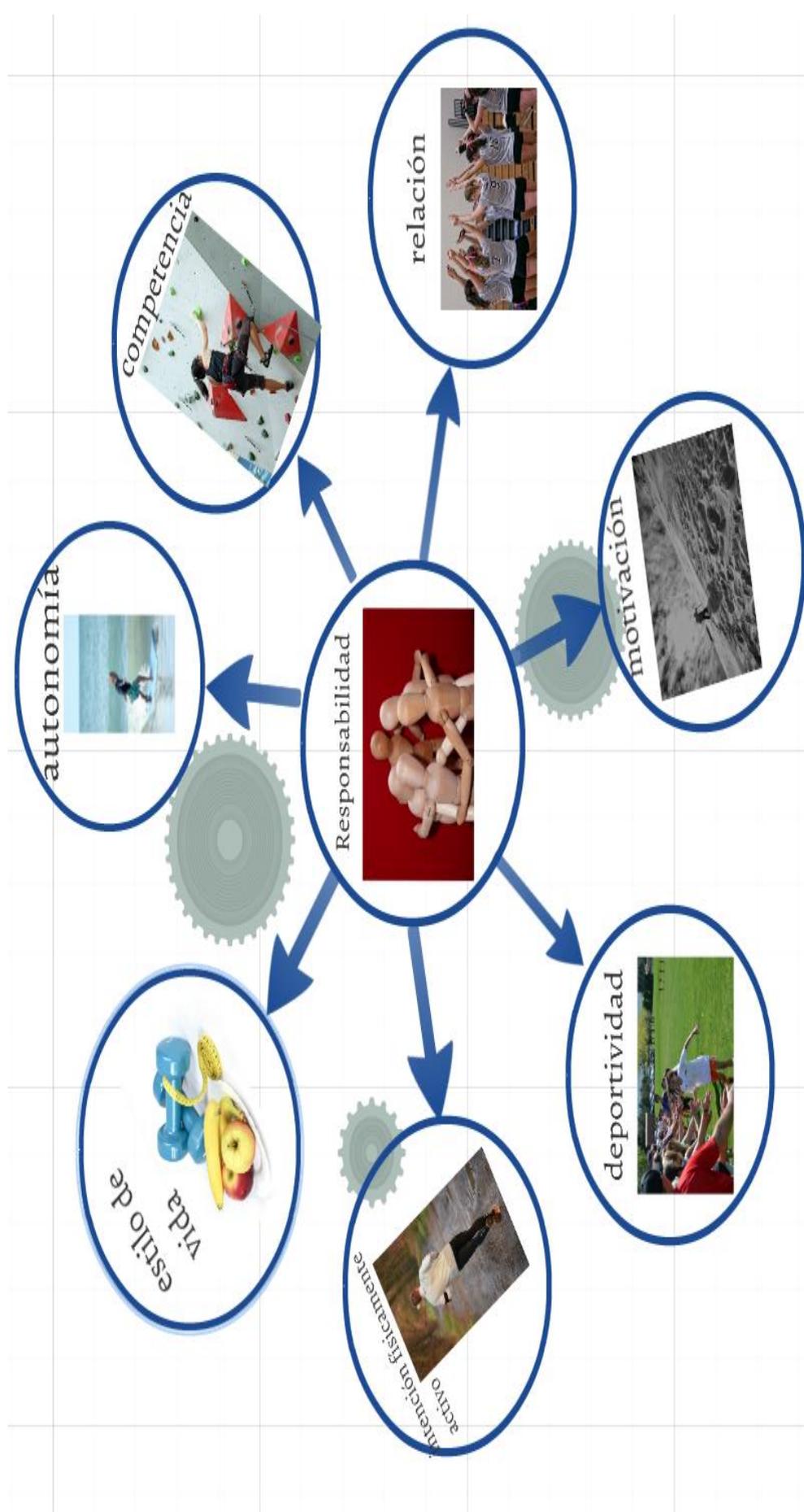


Figura 14. Diagrama de imágenes de las variables estudiadas en relación con el MRPS.

6. REFERENCIAS





Se presenta la relación de referencias consultadas para la realización de esta tesis doctoral.

6. REFERENCIAS

6. Referencias

- Abarca-Sos, A., Murillo, B., Julián, J. A., Zaragoza, J., y Generelo, E. (2015). La Educación Física: ¿ Una oportunidad para la promoción de la actividad física?. *Retos*, 28, 155-159.
- Aibar, A., Estrada, S., Murillo, B., Clemente, J., Antonio, J., Bois, J., y García, L. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 155-161.
- Agbuga, B. (2014). Relationship between self-esteem and personal and social responsibility in young boxers. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(2), 48-59.
- Agbuga, B., Xiang, P., y McBride, R. E. (2015). Relationship between Achievement Goals and Students' Self-Reported Personal and Social Responsibility Behaviors. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, E22. doi: 10.1017/sjp.2015.26
- Aguilar, M. J., Ortegón, A., Mur, N., Sánchez, J. C., García-Verazaluce, J. J., García-García, I., y Sánchez, A. M. (2014). Programas de actividad física para reducir sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes; revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, 30(4), 727-740.
- Ahrabi-Fard, I., y Matvienko, O. (2005). Promoción de una educación activa de la actividad física orientada a la salud en las clases de Educación Física. *CCD. Cultura_Ciencia_Deporte*, 1(3), 163-170. doi: 10.12800/ccd
- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Psychology*, 25, 551-567. doi: 10.1123/jsep.25.4.551
- Almagro, B. J., Navarro, I., Paramio, G., y Sáenz-López, P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 34, 26-41.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265. doi: 10.5232/ricyde2011.02501

- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno-Murcia, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(1), 8-14.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 138-148. doi: 10.1017/S1138741600001554
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487. doi: 10.1037/0022-0663.76.3.478
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.260
- Anderman, L. H., y Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37. doi: 10.1006/ceps.1998.0978
- Anderson, J. C., y Gerbin, D. W. (1988). Structural equation modeling in practise: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423. doi: 10.1037/0033-2909.103.3.411
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera, y J. Gómez Benito. *Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.

- Anguera, M. T., Behar, J., Blanco, A., Carreras, M., Losada, J. L., Quera, V., y Riba, C. (1993). *Metodología Observacional en la Investigación Psicológica*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Anguera, M. T., Blanco, A., Hernández-Mendo, A., y Losada López, J. L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación a la Psicología del Deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(2), 337-352.
- Annesi, J. J., y Johnson, P. H. (2013). Relative effects of reduced weight and increased physical activity on hemoglobin A1c: Suggestions for behavioral treatments. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(2), 167-170. doi: 10.1016/S1697-2600(13)70020-6
- Aspano, M. I., Lobato, M., Leyton, M., Batista, M., y Jiménez, R. (2016). Predección de la motivación en los estados de cambio de ejercicio más activos. *Retos*, 30, 87-91.
- Azorín, F., y Sánchez-Crespo, J. L. (1994). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid: Alianza.
- Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2015). Educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 132-144. doi: <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0165>
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., y Granero-Gallegos, A. (2015). Predicting Satisfaction in Physical Education from Motivational Climate and Self-determination Motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 210-224. doi: 10.1123/jtpe.2013-0165
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., y Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2). doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-2.mpsd
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., y Martínez-Molina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos*, 24, 46-49.

- Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2015). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11268
- Balaguer, I., Castillo, C., y 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.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, L. D., Quested, E., y Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 305-319. doi: y d10.1016/j.paid.2006.09.024
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, L. D., y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 73-83.
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., y 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. doi: 10.1348/000709910X487023
- Barkoukis, V., Taylor, I., Chanal, J., y Ntoumanis, N. (2014). The relation between student motivation and student grades in physical education: A 3-year investigation. *Scandinavian Journal of Medicine y Science in Sports*, 24(5), 406-414. doi: 10.1111/sms.12174
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.018

- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y Thogersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 32(2), 193-216. doi: 10.1123/jsep.32.2.193
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R., Bosch, J., y Thogersen- Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished human functioning: the role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459-1473. doi: 10.1177/0146167211413125
- Batista, M., Jiménez, R., Leyton, M., Lobato, S., y Aspano, M. I. (2016). Adaptation and validation of the Portuguese version of the Healthy Life Styles Questionnaire. *International Scientific Researches Journal*, 72(9), 145-158. doi: 10.21506/j.ponte.2016.9.11
- Beaudoin, S., Brunelle, J. P., y Spallanzani, C. (2015). The journey of two Physical Education and Health Teachers in Learning to Teach Personal and Social Responsibility. *PHEnex Journal*, 7(2), 1-16.
- Belando, N. (2013). *Motivación autodeterminada y compromiso deportivo en estudiantes adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante.
- Belando, N., Ferriz-Morrel, R., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora de la responsabilidad personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)*, 29(8), 202-222. doi: 10.5232/ricyde2012.02902
- Belando, N., Ferriz-Morel, R., Rivas, S., Almagro, B., Sáenz-López, P., Cervelló, E y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Sport commitment in adolescent soccer players. *Motricidade*, 11(4), 3-14. doi: 10.6063/motricidade.2969
- Bentler, P.M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42, 815-829. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.024

- Blanco, A., y Anguera, M. T. (2003). Calidad de los datos registrados en el ámbito deportivo. En A. Hernández Mendo (Coord.), *Psicología del deporte* (Vol.2): Metodología. Buenos Aires: efdeportes.com.
- Boiché, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G., y Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology, 100*, 688-701. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.688
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*(4), 301-317. doi: 10.1080/10413200490517977
- Bollen, D. A., y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Sage: Newbury Parck, CA.
- Boyd, M. P., Weinmann, C., y Yin, Z. (2002). The relationship of physical self-perception and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior, 25*, 1-18. doi: 10.1163/156853965X00093
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.). *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Buckworth, J., Lee, R. E., Regan, G., Schneider, L. K., y Di-Clemente, C. C. (2007). Decomposing intrinsic and extrinsic motivation for exercise: Application to stages of motivational readiness. *Psychology of Sport and Exercise, 8*(4), 441-461. doi: 10.1016/j.psychsport.2006.06.007
- Burke, S. M., Vanderloo, L. M., Gaston, A., Pearson, E. S., y Tucker, P. (2015). An Examination of Self-Reported Physical Activity and Physical Activity Self-Efficacy Among Children with Obesity: Findings from the Children's Health and Activity Modification Program (CHAMP) Pilot Study. *Retos, 28*, 212-218.

- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86. doi: 10.1207/S15327574IJT0101_4
- 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. doi: 10.4321/S1578-84232015000200020
- Caballero, P., y 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. A., y Escartí, A. (2013). Analysis of teaching personal and social responsibility model-based programs applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2), 427-441. doi: 10.4100/jhse.2012.82.10
- Calvo-Pacheco, M., Rodríguez-Álvarez, C., Moreno, P., Abreu, R., Aguirre-Jaime, A., y Arias, Á. (2014). Valoración del estado nutricional de escolares de primaria de la isla de Tenerife (España). *Higiene y Sanidad Ambiental*, 14(1), 1171-1177.
- Capdevila, L., Niñerola, J., y Pintanel, M. (2004). Motivación y actividad física: el autoinforme de motivos para la práctica de ejercicio físico (AMPEF). *Revista de Psicología del Deporte*, 13(1), 55-74.
- Carazo-Vargas, P., y Moncada-Jiménez, J. (2015). A meta-analysis on the effects of exercise training on the VO2max in children and adolescents. *Retos*, 27, 184-187.
- Carr, S., Weigand, D. A., y Hussey, W. (1999). The relative influence of parents, peers on children and adolescents. *Journal of Sport Pedagogy*, 5, 28-50.
- Carr, S., Weigand, D. A., y Jones, J. (2000). The relative influence of parents, peers and sporting heroes on goal orientations of children and adolescents in sport. *Journal of Sport Pedagogy*, 6(2), 34-55.

- Carreres, F. (2014). *Efectos, en los adolescentes, de un programa de responsabilidad personal y social a través del deporte extraescolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante, Alicante.
- Castillo, I., Balaguer, I., Duda, J. L., y García-Merita, M. L. (2004). Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 505-515.
- Castillo, I., y Moncada, J. (2012). El efecto de la frecuencia de participación en un programa de ejercicios contra resistencia sobre la estima y la satisfacción corporal de mujeres universitarias costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5(2), 195-212.
- Cecchini, J. A., Fernández-Losa, J. L., González de Mesa, C., y Cecchini, C. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la educación física de primaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 97-109.
- Cecchini, J. A., González, C., Alonso, C., Barreal, J. M., Fernández, C., García, M., Llaneza, R., y Nuño, P. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 96(2), 34-41.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of physical education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 168-183. doi: 10.1080/17461390100071407
- Cecchini, J. A., González, C., López, J., y Brustad, R. (2005). Relaciones del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 429-479.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations reported by students in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.

- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20, 260-265.
- Cecchini, J. A., González, C., y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 55-74.
- Cecchini, J. A., Mendez-Gimenez, A., y Muñiz, J. (2002). Motivos de práctica deportiva en escolares españoles. *Psicothema*, 14, 523-531.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., y Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sport and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211. doi: 10.1080/17461390701718497
- Cecchini, J. A., Montero, J., y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social sobre los comportamientos de fair play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.
- Cervelló, E. M., Escartí, A., y Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19(1), 65-71.
- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. A., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goals orientations, motivational climate, equality, and discipline in Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283. doi: 10.2466%2FPMS.99.4.271-283
- Cervelló, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 21, 345-362.
- Cervelló, E., y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.

- Chantal, Y., y Bernache-Assollant, I. (2003). A prospective analysis of self-determined sport motivation and sportpersonship orientations. *Athletic Insight, The Online Journal of Sport Psychology*, 5(4), 173-182.
- Chantal, Y., Robin, P., Vernat, J. P., y Bernache-Assollant, I. (2005). Motivation, sportpersonship, and athletic aggression: a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(2), 233-249. doi: 10.1016/j.psychsport.2003.10.010
- Chatzisarantis, N. L., y Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24(1), 29-48. doi: 10.1080/08870440701809533
- Chen, A., y Shen, B. (2004). A web of achieving in physical education: goals, interest, outside-school activity and learning. *Learning and Individual Differences*, 14, 169-182.
- Cheon, S., y Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508-518. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.02.002
- Cheon, S., Reeve, J., y Moon, I. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396. doi: 10.1123/jsep.34.3.365
- Cheon, S., Reeve, J., Yu, T. H., y Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(4), 331-346. doi: 10.1123/jsep.2013-0231
- Coakley, J., y White, A. (1992). Making decisions: gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35. doi: 10.1123/ssj.9.1.20
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (Rev. ed.). New York: Academic.
- Cook, T. D., y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation. Design E analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Corbin, C. B. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 128-144. doi: 10.1123/jtpe.21.2.128
- Coulson, C. L., Irwin, C., y Wright, P. M. (2011). Applying Hellison's Responsibility Model in a youth residential treatment facility: a practical inquiry Project. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(1), 38-54.
- Cox, A. E., Duncheon, N., y McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 765-773. doi: 10.1080/02701367.2009.10599618
- Cox, A. E., Smith, A. L., y Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behaviour during middle school. *The Journal of Adolescent Health*, 43, 506-513. doi: 10.1016/j.jadohealth.2008.04.020
- Cox, A., y Williams L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 222-239. doi: 10.1123/jsep.30.2.222
- Cuevas, R., Contreras, O., Fernández, J. G., y González-Martí, I. (2014). Influencia de la motivación y el autoconcepto físico sobre la intención de ser físicamente activo. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(1), 17-24.
- Curran, T., Hill, A. P., Ntoumanis, N., Hall, H. K., y Jowett, G. E. (2016). A Three-Wave Longitudinal Test of Self-Determination Theory's Mediation Model of Engagement and Disaffection in Youth Sport. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 38(1), 15-29. doi: 10.1123/jsep.2015-0016.
- Currie, C., Gabhainn S. N, y Godeau E. (2008). Inequalities in young people's health. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2005/2006 survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. *Health Policy for Children and Adolescents*, 5, 105-112.

- Cutforth, N., y Puckett, K. M. (1999). An investigation into the organization challenges, and impact of urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 31, 153-172. doi: 10.1023/A:1023231523762
- Danish, S. J., y Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49(1), 100-113.
doi: .10.1080/003362971997.10484226
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. doi: 10.1007/978-1-4899-2271-7
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on Motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: reflections and future directions. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431-441). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories Social Psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). London: SAGE. doi: 10.4135/9781446249215.n21
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. En N. Weinstein (Ed.), *Human Motivation and Interpersonal Relationships: Theory, Research and Applications* (pp.53-73). Netherlands: Springer.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2016). Optimizing Students' Motivation in the Era of Testing and Pressur: A Self-Determination Theory Perspective. In *Building Autonomous Learners* (pp.9-29). Springer Singapore. doi: 10.1007/978-981-287-630-0_2
- De Bofarull, I., y Cusí, M. (2014). Deportividad en el deporte escolar y extracurricular. *Apunts, 116*, 52-59. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.05
- DeFreese, J. D., y Smith, A. L. (2013). Teammate social support, burnout, and self-determined motivation in collegiate athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 14*(2), 258-265. doi: 10.1016/j.psychsport.2012.10.009
- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., y Haerens, L. (2015). Do students with different for Physical Education Respond Differently to autonomy-supportive and controlling teaching?. *Psychology of Sport & Exercise, 22*, 72-82. doi: 10.1016/j.psychsport.2015.06.001
- Doolittle, S., y Demas, K. (2001). Fostering respect through physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 72*(9), 28-33. doi: 10.1080/07303084.2001.10605864
- Dorado, A. (2012). El fomento de la deportividad a través de la educación en valores y el juego limpio. *Ddxt-e: Revista Andaluza de Documentación sobre el Deporte, 3*, 1-14.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents. *Quest, 48*, 290-302. doi: 10.1080/00336297.1996.10484198
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., y Hall, H. (2000). Achievement goal theory in sport: recent extensions and future directions. En R. Singer, H. Hausenblas, y C. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed.). (pp. 417-443) New York: John Wiley.
- Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 290-299. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.290

- Duda, J. L., Olson, L. K., y Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 79-87. doi: 10.1080/02701367.1991.10607522
- Dunn, J. G., y Dunn, J. C. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportpersonship in elite male youth ice hockey players. *Sport Psychologist*, 13, 183-200. doi: 10.1123/tsp.13.2.183
- Durlak, J. A., y Dupre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., y Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. doi: 10.1093/her/18.2.237
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Edo, A., Montaner, I., Bosch, A., Casademont, M. R., Fábrega, M. T., y Fernández, A. (2010). Estilos de vida, hábitos dietéticos y prevalencia del sobrepeso y la obesidad en una población infantil. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 12(45), 53-65.
- Edwards, J., y Lambert, L. (2007). Methods for integrating moderation and mediation: A general analytical framework using moderated path analysis. *Psychological Methods*, 12, 1-22. doi: 10.1037/1082-989X.12.1.1
- Ennis, C. D. (2000). Canaries in the coal mine: Responding to disengaged students using theme-based curricula. *Quest*, 52(2), 119-130. doi: 10.1080/00336297.2000.10491705
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., y Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 62(1-2), 45-52.

- Escartí, A., y Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in Physical Education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12. doi: 10.1080/17461390100071401
- Escartí, A., Gutiérrez, M., y Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 119-130.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez-Taboada, C., y Chacón, T. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Marín, D. (2010a). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Marín, D. (2010b). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility model in Physical Education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676. doi: 10.1017/S113874160000233X
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar la responsabilidad (TARE). *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.

- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M, y Tarín, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model in spanish schools context: lesson learned. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 178-196.
- Escartí, A., Wright, P. M., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2015). Tool for assessing responsibility-based education (TARE) 2.0: Instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 55-63. doi: 10.13189/ujp.2015.030205
- Escartí, A., Roberts, G. C., Cervelló, E., y Guzmán, J. F. (1999). Adolescents goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.
- Espejo, T., Cabrera, Á., Castro, M., López, J. F., Zurita, F., y Chacón, R. (2015). Modificaciones de la obesidad a través de la implementación de herramientas físico-posturales en escolares. *Retos*, 28, 78-83.
- Fairclough, S., y Stratton, G. (2005). 'Physical education makes you fit and healthy'. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research*, 20(1), 14-23. doi: 10.1093/her/cyg101
- Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2015). Predicción de la intención de seguir siendo físicamente activos en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 275-284. doi: 10.4321/S1578-84232015000100026
- Fernández-Río, J. (2005). *Actividades físicas cooperativas. Perspectivas y posibilidades*. Jornadas sobre Aprendizaje Cooperativo. Centro de Profesores de Don Benito-Villanueva de la Serena.
- Fernández-Río, J. (2014). Investigación-acción en una experiencia de co-evaluación en educación secundaria en el marco del modelo comprensivo de iniciación deportiva. *Revista de Educación Física*, 30(1), 21-29.

- Fernández-Río, J. (2015). Models-based practice reloaded: Connecting cooperative learning and adventure education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 86(6), 5-7. doi: 10.1080/07303084.2015.1054197
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2008). Nexos de unión entre el Aprendizaje Cooperativo y la Enseñanza Comprensiva (TGfU) para la iniciación deportiva escolar, o la necesidad de evolución en la metodología cooperativa para ampliar su campo de influencia. En C. Velázquez, J. J. Barba y C. Castro (coords) *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp.1-22). Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., y González, C. (2012). Achievement goals and social goals' influence on physical education students' Fair Play. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 73-91.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279. doi: 10.1080/02701367.2000.10608907
- Férriz, R., González-Cutre, A., Sicilia., y Hagger, S. (2016). Predicting healthy and unhealthy behaviors through physical education: A self-determination theory-based longitudinal approach. *Scandinavian Journal of Medicine Science in Sports*, , 579-592. doi: 10.1111/sms.12470
- Florence, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona: INDE.
- Fortier, M. S., Duda, J. L., Guerin, E., y Teixeira, P. J. (2012). Promoting physical activity: development and testing of self-determination theory-based interventions. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 9-20. doi: 10.1186/1479-5868-9-20

- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., Brito, J., y Martínez, H. A. (2017). Influencia de la motivación y del flow disposicional sobre la intención de realizar actividad físico-deportiva en adolescentes de cuatro países. *Retos*, 31, 46-51.
- Franco, E., Coterón, J., Martínez, H. A., y Brito, J. (2016). Perfiles motivacionales en estudiantes de educación física de tres países y su relación con la actividad física. *Suma Psicológica*, 31, 1-8. doi: 0.1016/j.sumpsi.2016.07.001
- García-Calvo, T., Leo, F. M., Sánchez, P. A., Jiménez, R., y Cervelló, E. (2014). Importancia de los aspectos motivacionales sobre el grado de cohesión en equipos de fútbol. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 3(1), 61-74.
- García-Calvo, T., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F., y Amado, D. (2012). Escuela del Deporte: Valoración de una campaña para la promoción de valores. *European Journal of Human Movement*, 28, 67-81.
- García-González, L., Aibar, A., Sevil, J., Almolda, F. J., y Julián, J. A. (2015). Soporte de autonomía en Educación Física: evidencias para mejorar el proceso de enseñanza CCD. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(29), 103-111. doi: 10.12800/ccd.
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., González-Víllora, S., y Valero, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330.
- Garn, A. C., McCaughtry, N., Shen, B., Martin, J. J., y Fahlman, M. (2011). Social goals in urban physical education: Relationships with effort and disruptive behavior. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4), 410-423. doi: 10.1123/jtpe.30.4.410
- Garn, A., y Sun, H. (2009). Approach-Avoidance motivational profiles in early adolescents to the PACER Fitness Test. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 400-421. doi: 10.1123/jtpe.28.4.400

- Garn, A. C., y Wallhead, T. (2014). Social goals and basic psychological needs in high school physical education. *Sport, Exercise and Performance Psychology*, 4(2), 88-99.
doi: 10.1037/spy0000029
- Gearing, R. E., El-Bassel, N., Ghesquieres, A., Baldwin, S., Gillies, J., y Ngeow, E. (2011). Major ingredients of fidelity: A review a scientific guide to improving quality of intervention research implementation. *Clinical Psychology Review*, 3, 79-88. doi: 10.1016/j.cpr.2010.09.007
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step. A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- Gökçe, I., y Giyasettin, D. (2013). The effects of different motivational climates on students' achievement goals, motivational strategies and attitudes toward physical education. *Educational Psychology*, 33(1), 59-74. doi: 10.1080/01443410.2012.707613
- Gomes, L. P., Tadeu, M., Cordeiro, W., Stabelini, A., Chacón-Araya, Y., y deCampos, W. (2015). Aerobic power in prepubescent children with different levels of physical activity. *Retos*, 27, 203-205.
- Gómez-Mármol, A. (2013). *Responsabilidad Personal y Social, la Actividad Física y la Educación en Valores de los Escolares de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- Gómez-Mármol, A., y Sánchez-Pato, A. (2014). El concepto de la deportividad en alumnos de último curso de la licenciatura en CAFD de la UCAM. Un estudio mediante entrevistas. *Trances. Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 6(4), 201-225.
- González, J., y Portolés, A. (2013). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.

- González-Cutre, D., Sicilia, A., Beas-Jiménez, M., y Hagger, M. S. (2014). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(4), 306-319. doi: 10.1111/sms.12142
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20(4), 642-651.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- González-Jiménez, E., Cañadas, G. R., Fernández-Castillo, R., y Cañadas-De la Fuente, G. A. (2013). Analysis of the life-style and dietary habits of a population of adolescents. *Nutrición Hospitalaria*, 28(6), 1937-1942.
- González-Jiménez, E., Cañadas, G. R., Lastra-Caro, A., y Cañadas-De la Fuente, G. A. (2015). Efectividad de una intervención educativa sobre nutrición y actividad física en una población de adolescentes. Prevención de factores de riesgo endocrino-metabólicos y cardiovasculares. *Aquichan*, 14(4), 549-559. doi: 10.5294/aqui.2014.14.4.9
- Gordon, B. (2009). Merging teaching personal and social responsibility with sport education: A marriage made in heaven or hell? *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 56(3-4), 13-16.
- Gordon, B. (2010). *Teaching personal and social responsibility thorough physical education: An examination of the Teaching Personal and Social Responsibility model when taught in a New Zealand secondary school*. Saarbrucken: Lambert Academic. doi: 10.1123/jtpe.29.1.21
- Gordon, B., y 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. doi: 10.1123/jtpe.2013-0184

- Gordon, B., Thevenard, L., y Hodis, F. (2012). A national survey of New Zealand secondary schools physical education programs implementation of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 197-212.
- Goudas, M., y Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250. doi: 10.1007/BF03172783
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 453-463. doi: 10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x
- Goudas, M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280. doi: 10.1007/BF03173179
- Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos*, 25, 23-27.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(4), 614-623.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., y Bracho-Amador, C. (2014). Validación española del «intention to partake in leisure-time physical activity». *Retos*, 26, 40-45.
- Grásten, A., Jaakkona, T., Liukkonen, J., Watt, A., y Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sport Science and Medicine*, 11(2), 260-269.
- Griffin, M. R., y Maina, M. P. (2002). Focus on interest diversity in high school physical education. *Strategies*, 15(6), 11-12. doi: 10.1080/08924562.2002.10591570

- Guan, J., Xiang, P., McBride, T., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74. doi: 10.1123/jtpe.25.1.58
- Guillet, E., Sarrazin, P., Carpenter, P. J., Trouilloud, D., y Cury, F. (2002). Predicting persistence or withdrawal in female handballers with social exchange theory. *International Journal of Psychology*, 37(2), 92-104. doi: 10.1080/00207590143000243
- Gutiérrez, M., Carratalá, V., Guzman, J. F., y Pablos, C. (2010). Objetivos y manifestaciones de Valores sociales y personales en el deporte juvenil según deportistas, padres, entrenadores y gestores. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 101, 57-65.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., y Pascual, A. (2011). Relaciones entre la empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Gutiérrez, M., y Ruiz, L. M. (2009). Perceived motivational climate, sportsmanship, and students' attitudes toward physical education classes and teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 108(1), 308-326. doi: 10.2466/pms.108.1.308-326
- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., y López, E. (2011). Clima motivacional en educación física: Concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338. doi: 10.1080/00336297.2011.10483684
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., y Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139. doi: 10.1177/1356336X10381304

- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education student's motivational experiences through unique pathways distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26-36. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.08.013
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2007). The trans-contextual model of motivation. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 53-70). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 79-103. doi: 10.1080/17509840701827437
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27(2), 195-212. doi: 10.1007/s10212-011-0082
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Culverhouse, T., y Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behaviour: a trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.784
- Hagger, M. S., Hardcastle, S. J., Chater, A., Mallett, C., Pal, S., y Chatzisarantis, N. L. (2014). Autonomous and controlled motivational regulations for multiple health-related behaviors: between-and within-participants analyses. *Health Psychology and Behavioral Medicine: an Open Access Journal*, 2(1), 565-601. doi: 10.1080/21642850.2014.912945
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). New York: Pearson/Prentice Hall.

- Halliburton, A. L., y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419. doi: 10.1123/jsep.24.4.396
- Hastle, P. A., y Casey, A. (2014). Fidelity in Models-Based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431. doi: 10.1123/jtpe.2013-0141
- Hastie, P., y Buchman, A. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 71(1), 25-38. doi: 10.1080/02701367.2000.10608877
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223. doi: 10.1016/S1469-0292(02)00006-7
- Hayden, L. A. (2010). *The power of a caring climate: assessing the fidelity of team support to Hellison's responsibility model and student-athletes perceived outcomes of participating in team sport*. Tesis Doctoral. University of Boston, Boston, EEUU.
- Heaven, P. C. (1996). *Adolescents bealt: The role of individual differences*. Londres: Routhledge.
- Heidorn, B., y Welch, M. M. (2010). Teaching affective qualities in physical education. *Strategies*, 23(5), 16-21. doi: 10.1080/08924562.2010.10590889
- Hein, V., Müür, M., y Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10(1), 5-19. doi: 10.1177/1356336X04040618
- Hellison, D. (1978). *Beyond ball and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC.: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3re ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, T., Parker, M., y Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity: linking universities and communities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., y Martinek, T. (2006). Social and personal responsibility programs. En D. Kirk, O`Sullivan, y D. MacDonald (Eds.), *Handbook of Research in Physical Education* (pp.610-626). London: Sage. doi: 10.4135/9781848608009.n34
- Hellison, D., Martinek, T., Walsh, D., y Holt, N. (2008). Sport and responsible leadership among youth. *Positive Youth Development through Sport*, 49-60.
- Hellison, D., y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307. doi: 10.1080/00336297.2002.10491780
- Hellison, D., y Wright, P. M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assesment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381. doi: 10.1123/jtpe.22.4.369
- Hemphill, M. A., Templin, T. J., y Wright, P. M. (2015). Implementation and outcomes of a responsibility-based continuing professional development protocol in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(3), 398-419. doi: 10.1080/13573322.2012.761966
- Hershberger, S. L. (2006). The problem of equivalent structural models. En G. R. Hancock, y R. O. Mueller (Eds.), *Structutral equation modeling: a second course* (pp. 13-42). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Hicks, L. (1996). *Social goals in early adolescence: Development, gender, and schooling as contexts*. Disertación doctoral sin publicar, University of Michigan, USA.

- Höner, O., y Demetriou, Y. (2014). Effects of a health-promotion programme in sixth grade German students' physical education. *European Journal of Sport Science*, 14(1), 341-351. doi: 10.1080/17461391.2012.704080
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Iturbe, L. M., y Elosúa, P. (2017). Los valores asociados al deporte: análisis y evaluación de la Deportividad. *Journal of Psychodidactics*, 22(1), 1-16. doi: 10.1387/RevPsicodidact.15918
- Iturbide L. M., y Elosua, P. (2012). Perception of fair play in children and youth sport. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 253-259.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., y Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students?. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644. doi: 12.1037/a0014241
- Jaqueira, A. R., Burgués, P. L., Otero, F. L., Araújo, P., y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15-32. doi: 10.6018/j/194071
- Jiménez, P. J. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Jiménez, P. J., y Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.
- Jiménez, R., Cervelló, E., García-Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., e Iglesias, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 385-401.

- Jiménez, R., Iglesias, D., Santos-Rosa, F. J., y Cervelló, E. M. (2003). Análisis de la relación entre clima motivacional, las orientaciones de meta y la igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. En *Psicología de la Actividad Física y el Deporte: perspectiva latina* (pp. 5-15). Servicio de Publicaciones.
- Jiménez, R., Moreno, B., Leyton, M., y Claver, F. (2015). Motivación y estadios de cambio para el ejercicio físico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 196-204. doi: 10.1016/j.rlp.2014.11.001
- Jöesaar, H., Hein, V., y Hagger, M. S. (2012). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 257-262.
doi: 10.1016/j.psychsport.2011.12.001
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Josefsson, K., Lindwall, M., e Ivarsson, A. (2015). Need satisfaction, motivational regulations and exercise: moderation and mediation effects. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 1-11. doi: 10.1186/s12966-015-0226-0
- Jung, J., y Wright, P. M. (2012). Application of Helisson's responsibility model in South Korea: A multiple case study of "at risk" middle schools students in Physical Education. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. 14(2), 140-160.
- Kavussanu, M. (2008). Moral behaviour in sport: A critical review of the literatura. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 124-138. doi: 10.1080/17509840802277417
- Kavussanu, M., y Boardley, I. D. (2009). The prosocial and antisocial behavior in sport scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(1), 97-117. doi: 10.1123/jsep.31.1.97
- Kavussanu, M., y Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: Does ego orientation mediate their relationship?. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 501-518. doi: 10.1123/jsep.25.4.501

- Kavussanu, M., y Roberts. G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 244-265. doi: 10.1123/jsep.23.1.37
- Kealey, K. A., Peterson, A. V., Gaul, M. A., y Dinh, K. T. (2000). Teacher training as a behavior change process: principles and results from a longitudinal study. *Health Education & Behavior*, 27(1), 64-81. doi: 10.1177/109019810002700107
- Kilpatrick, M., Hebert, E., y Jacobsen, D. (2002). Physical activity motivation.. A practitioner's guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(4), 36-43. doi: 10.1080/07303084.2002.10607789
- King, R. B., y McInerney, D. M. (2012). Including social goals in achievement motivation research: Examples from the Philippines. *Online Readings in Psychology and Culture*, 5(3). doi: 10.9707/2307-0919.1104
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practise of structural equation modelling*. (2ed.) New York: The Guildford Press.
- Krane, V., Greenleaf, C. A., y Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: a motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71. doi: 10.1123/tsp.11.1.53
- Lamoneda, J., Huertas, F., Còrdoba, L., y García, A. (2015). Desarrollo de los componentes sociales de la deportividad en futbolistas alevines. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 113-124. doi: 10.4321/S1578-84232015000200013
- Latane, B., Willianms, K., y Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), 822-832. doi: 10.1037/0022-3514.37.6.822
- Lee, O., y Choi, E. (2015). The Influence of Professional Development on Teachers' Implementation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 603-625. doi: 10.1123/jtpe.2013-0223

- Lee, O., Kim, Y., y Jun B. (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. doi: 10.2466/06.10.25.PMS.115.6.944-952
- Lee, O., y Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: an investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Pedagogy*, 80(2), 230-240. doi: 10.1080/02701367.2009.10599557
- Lee, O., y Martinek, T. (2013). Understanding the transfer of values-based youth sport program goals from a bioecological perspective. *Quest*, 65(3), 300-312. doi: 10.1080/00336297.2013.791871
- Lee, M. J., Whitehead, J., Ntoumanis, N., y Hatzigeorgiadis, A. (2013). How do values influence attitudes and achievement goals? Relationship between values, achievement orientations and attitudes in youth sport. En J. Whitehead, H. Teffler, y J. Lambert (Eds.), *Values in Youth Sport and Physical Education* (pp. 85-103). New York, Routledge: Tylor and Francis Group.
- Lemyre, P. N., Roberts, G. C., y Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 120-136. doi: 10.1080/10413200252907789
- Lerner, R. M., Schwartz, S. J., y Phelps, E. (2009). Problematics of time and timing in the longitudinal study of human development: Theoretical and methodological issues. *Human Development*, 52(1), 44-68. doi: 10.1159/000189215
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa* (BOE, de 10 de diciembre).
- Leyton, M. (2014). *Aplicación de un programa de ejercicio físico para optimizar la motivación y los hábitos saludables en los adultos*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura, Cáceres.

- Leyton, M., Jiménez, R., Naranjo, J., Castillo, M., y Morenas, J. (2013). Aplicación de un programa motivacional para promocionar la actividad física en adultos y mayores. *Archivos de Medicina del Deporte: Revista de la Federación Española de Medicina del Deporte y de la Confederación Iberoamericana de Medicina del Deporte*, 30(1), 25-33.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., y Pickering, M. (2008). Measuring Students' perceptions of Personal and Social Responsibility and de Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.
doi: 10.1123/jtpe.27.2.167
- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 51-65. doi: 10.1123/jtpe.24.1.51
- Lim, B. C., y Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60. doi: 10.1016/j.psychsport.2008.06.003
- Lintunen, T., Valkonen, A., Leskinen, E., y Biddle, S. J. H. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: A study of Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9(6), 344-352. doi: 10.1111/j.1600-0838.1999.tb00255.x
- Liu, M., Karp, G. G., y Davis, D. (2010). Teaching Learning-Related Social Skills in Kindergarten Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(6), 38-44. doi: 10.1080/07303084.2010.10598490
- Llopis, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., y Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un Programa de Responsabilidad Personal y Social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 23(3), 445-461.

- Losier, G. F., y Vallerand, R. J. (1994). The temporal relationship between perceived competence and self-determined motivation. *The Journal of Social Psychology, 134*, 793-801.
doi: 10.1080/00224545.1994.9923014
- Losier, G. F., y Vallerand, R. J. (1995). Developpement et validation de l'Echelle des Relations Interpersonnelles dans le Sport (ERIS). *International Journal of Sport Psychology, 26*, 307-326.
- Luckwü, R. M., y Guzmán, J. F. (2011). Deportividad en balonmano: un análisis desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte, 20(2)*, 305-320.
- Maehr, M. L., y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor. a theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences, 21*, 883-904. doi: 10.1080/0264041031000140374
- Malu, B., y Reddy, K. J. (2016). Basic psychological needs satisfaction, academic performance: mediating role of motivation. *International Education and Research Journal, 2(4)*, 75-78.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A., y Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review, 14(3)*, 407-425. doi: 10.1177/1356336X08095673
- Marín, D. (2011). *Adaptación e implementación de un programa de intervención en la escuela a través de la Educación Física: El Programa de Responsabilidad Personal y Social*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Servei de publicacions de la UV. Valencia, España.
- Markland, D. (2007). The golden rule is that there are no golden rules: A commentary on Paul Barret`s recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences, 42*, 851-858. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.023
- Markland, D., y Hardy, L. (1997). On the factorial and construct validity of the Intrinsic Motivation Inventory: conceptual and operational concerns. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 68*, 20-32. doi: 10.1080/02701367.1997.10608863

- Marsh, H. W., Richard, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Tremaye, P. (1994). Physical self-description questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 270-305. doi: 10.1123/jsep.16.3.270
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., y Navarro, J. G. (2009). Validation of the Spanish version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the educational context. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(02), 799-807. doi: 10.1017/S113874160000216X
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., y González-Cutre, V. M. (2006). Validación de la versión española de la escala multidimensional de orientaciones a la deportividad. *Revista de Psicología del Deporte, 15*(1), 9-22.
- Martinek, T., y Hellison, D. (2009). *Youth leadership in sport and physical education*. New York: Palgrave MacMillan. doi: 10.1057/9780230101326
- Martinek, T., McLaughlin, D., y Schilling, T. (1999). Project Effort: teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 70*(6), 59-65. doi: 10.1080/07303084.1999.10605954
- Martinek, T., Schilling, T., y Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy, 11*(2), 141-157. doi: 10.1080/17408980600708346
- Martinek, T., Schilling, T., y Johnson, D. (2001). Evaluation of a sport and mentoring program designed to Foster personal and social responsibility in underserved youth. *The Urban Review, 33*, 29-45. doi: 10.1023/A:1010332812171
- Martínez, D., Méndez-Giménez, A., y Valverde, J. (2016). Efectos del modelo Educación Deportiva en el clima social del aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: un estudio prolongado en primaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte, 5*(2), 153-166.

- Martínez, P. G., Rojas, M. E., Serrano, S., López, M., Aedo, A., y Flórez, L. (2014). Relationship between physical activity and body weight with depressive symptoms in overweight/obese people. *Psicología y Salud*, 24(2), 187-197.
- Martins, P., Rosado, A., Ferrerira, V, y Biscaia, R. (2015). Examining the validity of the personal-social responsibility questionnaire among athletes. *Motriz*, 21(3), 321-328. doi: 10.1590/S1980-65742015000300014
- McAuley, P. A., Chen, H., Lee, D. C., Artero, E. G., Bluemke, D. A., y Burke, G. L. (2014). Physical activity, measures of obesity, and cardiometabolic risk: the Multi-Ethnic Study of Atherosclerosis (MESA). *Journal of Physical Activity y Health*, 11(4), 831-855. doi: 10.1123/jpah.2012-0068a
- McDonald, R. P. (1997). Haldane's lungs: A case study in path analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 1-38. doi: 10.1207/s15327906mbr3201_1
- McDonald, R. P., y Ho, R. M. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82. doi: 10.1037/1082-989X.7.1.64
- McKenzie, T.L. (2001). Promoting physical activity in youth: focus on middle school environments. *Quest*, 53(3), 326-334. doi: 10.1080/00336297.2001.10491749
- McKenzie, T. L. (2007). The preparation of physical educators: a public health perspective. *Quest*, 59(4), 346-357. doi: 10.1080/00336297.2007.10483557
- Meléndez, A., y Martinek, T. (2015). Life after Project Effort: Applying Values Acquired in a Responsibility-based Physical Activity Program. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)*, 41(9), 258-280. doi: 10.5232/ricyde
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., y González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en educación física. *Aula Abierta*, 40(1), 51-62.

- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini, J. A. (2013a). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 71-82.
doi: 10.4321/S1578-84232013000100008
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini, J. A. (2013b). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini, J. A. (2014). Validación de la versión en español del Cuestionario de Metas de Amistad en Educación Física. *Universitas Psychologica*, 13(1), 227-237.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini, J. A. (en prensa). El modelo de Vallerand en adolescentes asturianos: implementación y extensión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artaceptados.htm>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y 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 del Deporte*, 15(59), 449-466.
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2016a). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos*, 30, 150-158.
- Menéndez, J. I. y Fernández-Río, J. (2016b). 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.
doi: 10.1387/RevPsicodidact.15269

- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (en prensa). Versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artaceptados.htm>
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *Retos*, 32, 134-139.
- Metz, A., Bandy, A., y Burkhauser, M. (2009). Staff Selection: What's important for out-of-school time programs? Part 1 in a series on implementing evidence based practice in out-of-school time programs: The role of frontline staff. *Research to Results*. Washington, DC: ChildTrends.
- Metzler, M. W. (2005). Implications of models-based instruction for research on teaching: A focus on teaching games for understanding. *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice*. *Human Kinetics, Champaign, IL*, 183-197.
- Miles, J., y Shevlin, M. (2007). A time and a place for incremental fit indices. *Personality and Individual Differences*, 42, 869-874. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.022
- Miller, S. C., Bredemeier, B. J., y Shields, D. L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49(1), 114-129.
doi: 10.1080/00336297.1997.10484227
- Miller, B. W., Roberts, G. C., y Ommundsen, Y. (2004). Effect of motivational climate on sportpersonship among competitive youth male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14(3), 193-202. doi: 10.1111/j.1600-0838.2003.00320.x
- Monacis, L., Estrada, O., Sinatra, M., Tanucci, G., y de Palo, V. (2013). Self-determined Motivation, Sportpersonship, and Sport Orientation: A Mediational Analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 461-467. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.878
- Montero, I., y León, O.G. (2007). *Métodos de Investigación en psicología y Educación*. Madrid: Mc-Graw-Hill.

- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M. I., y 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. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 26, 1-24.
- Moreno-González, R. (2014). *Relación entre las metas de logro, la motivación autodeterminada, las creencias implícitas de habilidad y el autoconcepto físico en educación física*. Tesis Doctoral. Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante.
- Moreno-Murcia, J. A., Aracil, A., y Reina, R. (2014). La cesión de responsabilidad en la evaluación: una estrategia adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 17(1), 181-200. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10710.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., y García-Calvo, 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-Murcia, J. A., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 40, 18-27.
- Moreno-Murcia, J. A., y González-Cutre, D. (2005). Adherencia a los programas acuáticos a través de la teoría de la Autodeterminación. En Actas del *II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas*. Murcia: ICD.
- Moreno-Murcia, J. A., y González-Cutre, D. (2006). El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva. En A. Díaz (Ed), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la Educación Física de la escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.

- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Moreno-Murcia, J. A., Hernández, A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno-Murcia, J. A., y Huéscar, E. (2013). The importance of supporting adolescents' autonomy in promoting physical-sport exercise. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, 81-98. doi: 10.1017/sjp.2013.81
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., y Cervelló, E. (2012). Prediction of adolescents doing physical activity after completing secondary education. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 90-100. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37288
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., y Parra, N. (2013). Manipulación del clima motivacional en educación física para evitar el aburrimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(2), 108-114.
- Moreno-Murcia, J. A., y Llamas, L. S (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, 25, 137-155.
- Moreno-Murcia, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12(1), 49-63.
- Moreno-Murcia, J. A., y 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-Murcia, J. A., Martínez-Galindo, C., y Cervelló, E. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 355, 381-403.

- Moreno-Murcia, J. A., Martínez-Galindo, C., González-Cutre, D., y Marcos, P. (2009). Perfiles motivacionales de practicantes en el medio acuático frente al medio terrestres. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(34), 201-216.
- Moreno-Murcia, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.
- Moreno-Murcia, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Moreno-Murcia, J. A., y Sánchez-Latorre, F. (2016). The effects of autonomy support in physical education classes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 79-89.
doi: 10.5232/ricyde2016.04305.
- Moreno-Murcia, J. A., y Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín de Oliveira, L. M., Ruiz, L. M., y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362. Septiembre-diciembre 2013.
- Morente, H., Zagalaz, M. L., Molero, D., y Carrillo, S. (2012). Prevención de la obesidad infantil a través de una motivación intrínseca hacia la práctica de actividad física. *Retos*, 22, 49-52.
- Moscoso, D., Martín, J., Sánchez, D., y Pedrajas, N. (2015). ¿ Qué significa ser activo en una sociedad sedentaria?. Paradojas de los estilos de vida y el ocio en la juventud española. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 30, 77-108.
doi: 10.5944/empiria.30.2015.13886
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., y Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268. doi: 10.1123/jsep.30.2.240

- Mouratidou, K., Goutza, S., y Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review*, 13(1), 41-56. doi: 10.1177/1356336X07072675
- Mowling, C. M., Brock, S. J., y Hastie, P. A. (2011). African-American children's representation of personal and social responsibility. *Sport, Education and Society*, 16(1), 89-109. doi: 10.1080/13573322.2011.531964
- Newton, M., Watson, D., Kim, M., y Beachman, O. (2006). Understanding motivation of undeserved youth in physical activity settings. *Youth Society*, 37, 348-371. doi: 10.1177/0044118X05278964
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346. doi: 10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 39-73). New York, Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242. doi: 10.1348/000709901158497
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194. doi: 10.1016/S1469-0292(01)00020-6
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.444

- Ntoumanis, N., Barkoukis, V., Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology, 101*, 717-728. doi: 10.1037/a0014696
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences, 17*, 643-665. doi: 10.1080/026404199365678
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., y Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 197-214. doi: 10.1123/jsep.26.2.197
- Ntoumanis, N., y Standage, M. (2009). Morality in Sport: A self-Determination Theory Perspective. *Journal of Applied Social Psychology, 21*(4), 365-380.
doi: 10.1080/10413200903036040
- Ntoumanis, N., Vazou, S., y Duda, J. L. (2007). Peer-created motivational climate. En S. Jowett, D. Lavallee (Eds). *Social Psychology in Sport* (pp. 145-156). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Ojeda-Pérez, D. M., Méndez-Giménez, A., y Pérez, J. V. (2016). Efectos del modelo Educación Deportiva en el clima social del aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: un estudio prolongado en primaria. *Sport TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte, 5*(2), 153-166.
- Oman, R., y McAuley, E. (1993). Intrinsic motivation and exercise behavior. *Journal of Health Education, 24*, 232-238. doi: 10.1080/10556699.1993.10610052
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., Moreno, L. A., González-Gross, M., Wärnberg, J., ... y AVENA, G. (2005). Bajo nivel de forma física en los adolescentes españoles. Importancia para la salud cardiovascular futura (Estudio AVENA). *Revista Española de Cardiología, 58*(8), 898-909.

- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., y Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1-11. doi: 10.1038/sj.ijo.0803774.
- Otto, J., Sevil, J., Abós, A., y García-González, L. (2015). Efectos del estilo docente en una unidad didáctica de tagrugby sobre variables motivacionales situaciones y contextuales. *E-Balonmano.com: Journal of Sport Science*, 11(3), 193-208.
- Paava, M. (2001). *Motivation and perceived relatedness*. Trabajo presentado en el Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, USA.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34. doi: 10.1123/jsep.17.1.18
- Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275. doi: 10.1080/02701367.1998.10607693
- Papaioannou, A., y Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Papaioannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., y Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 26, 236-259. doi: 10.1123/jtpe.26.3.236
- 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'Águila y Los Ángeles*. Tesis Doctoral Europea, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Parish, L. E., y Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182. doi: 10.1080/02701367.2003.10609079

- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, G., y Gutiérrez, M. (2011a). La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social (PRPS) en los estudiantes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(3), 341-361.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D., y Wright, P. M. (2011b). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 499-511. doi: 10.5641/027013611X13275191444026
- Patek, K. T., Lloyd, L. K., Schmidt, E. A., Meaney, K., y Vaughan, P. W. (2016). Predicting objectively measured exercise participation from motivation and basic needs satisfaction: Does a mediational model exist?. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 21(1), 3-24. doi: 10.1111/jabr.12040
- Patrick, H., Hicks, L., y Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128. doi: 10.1177/0272431697017002001
- Pelletier, L. G. (2000). *Le soutien a l'autonomie de l'entraîneur et des parents: Les effets sur la motivation selon l'age de l'athlete*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de la SFPS, París, Francia.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53. doi: 10.1123/jsep.17.1.35
- Peres, J. M., Cid, L. F., Marinho, J. A., Leitao, J. C., y Vlachopoulos, S. (2012). Validation of the Basic Psychological Needs in Exercise Scale in a Portuguese Sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 399-409. doi: 10.5209/rev_.2012.v15.n1.37346
- Pérez, I. J., y Delgado, M. (2013). Mejora de hábitos saludables en adolescentes desde la educación física escolar. *Revista de Educación*, 360, 314-337.

- Pérez, E., Medrano, L. A., y Sánchez Rosas, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., y Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19(1), 63-80. doi: 10.1123/tsp.19.1.63
- Polyte, P. J., Belando, N., Huéscar, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Efecto del estilo docente en la motivación de mujeres practicantes de ejercicio físico. *Acción Psicológica*, 12(1), 57-64. doi: 10.5944/ap.12.1.13977
- Práxedes, A., Moreno, A., Del Villar, F., Sevil Serrano, J., y García González, L. (2016). Niveles de actividad física en estudiantes universitarios: Diferencias en función del género, la edad y los estados de cambio. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 11(1), 123-132.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., y Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29. doi: 10.1123/jtpe.23.1.19
- Quested, E., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Hagger, M. S., y Hancox, J. E. (2016). Evaluating quality of implementation in physical activity interventions based on theories of motivation: current challenges and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 252-269. doi: 10.1080/1750984X.2016.1217342
- Ramos, M. P. (2009). *Estilos de vida y salud en la adolescencia*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, España.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En E. L. Deci, y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169. doi: 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Reeve, J., y Tseng, C. M. (2011). Cortisol reactivity to a teacher's motivating style: The biology of being controlled versus supporting autonomy. *Motivation and Emotion*, 35(1), 63-74. doi: 10.1007/s11031-011-9204-2
- Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: a longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286. doi: 10.1016/j.psychsport.2005.06.002
- Rodríguez, P. L., López, F. J., López, P. A., y García-Cantó, E. (2014). Tobacco consumption and its relationship to the level of regular physical activity and physical fitness in adolescents from the region of Murcia (Spain). *Archivos Argentinos de Pediatría*, 112(1), 12-18.
- Rodríguez-Ayán, M., y Ruiz, M. (2008). Atenuación de la asimetría y de la curtosis de las puntuaciones observadas mediante transformaciones de variables: Incidencia sobre la estructura factorial. *Psicológica*, 29, 205-227.
- Romar, J. E., Haag, E., y Dyson, B. (2015). Teachers' 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.
- Rovegno, I. (2006). Teaching and learning tactical game play at the elementary school level: the role of situated cognition. En N. Wallian, M. P. Poggi, y M. Musard (Eds.) *Co-construire des savoirs: les métiers de l'intervention dans les APSP*, 115-126. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comte.
- Ruiz, M. A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.

- Ruiz, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L. J., y Jiménez, P. (2006). El proyecto esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 143, 933-958.
- Ruiz-González, L., Videra, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Predictive power of task orientation, general self-efficacy and self-determined motivation on fun and boredom. *Motriz: Revista de Educação Física*, 21(4), 361-369.
- Rutten, C., Boen, F., y Seghers, J. (2012). How school social and physical environments relate to autonomous motivation in physical education: The mediating role of need satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(3), 216-230. doi: 10.1123/jtpe.31.3.216
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. En: J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation*, 40, 1-56. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-determination Research*, (pp. 3-33).
- Ryan, A. M., Hicks, L., y Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17, 152-171. doi: 10.1177/0272431697017002003

- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., y Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: the dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Sáenz, A., Gimeno, F., Gutiérrez, H., Lacambra, D., Arroyo del Bosque, R., y Marcén, C. (2014). Evaluación de la violencia y deportividad en el deporte: un análisis bibliométrico. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 211-222. doi: 10.4321/S1578-84232015000100020
- Sallis, J. F., y McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137. doi: 10.1080/02701367.1991.10608701
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., y Lee, S. (2012). Physical Education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise y Sport*, 83, 125-135.
doi: 10.1080/02701367.2012.10599842
- Samalot-Rivera, A. (2007). *The effect of social skill instruction on sport and game related behaviors of children and adolescents with emotional or behavioral disorders* Tesis Doctoral. The Ohio State University.
- Samperio, J., Jiménez-Castuera, R., Lobato, S., Leyton, M., y Claver, F. (2016). Variables motivacionales predictoras de las barreras para la práctica de ejercicio físico en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2), 65-76.
- Sánchez-Alcaraz, B. J. (2013). *La actividad física y el deporte como medio para el desarrollo personal y social en jóvenes escolares*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Díaz, A., y Valero, A. (2014). *Mejora de la convivencia escolar a través de la Educación Física. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social*. Saarbücken, Deutschland: Editorial Académica Española.

- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A. V., Belando, N., y Moreno-Murcia, J. A. (en prensa). Achieving greater sportsmanship and decreasing school violence through responsibility and motivation to sport practice. *Human Kinetics*.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A. V., y De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. *European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Mármol, A., Valero, A., Sánchez, C., y Esteban Luís, 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), 13-18.
- Sánchez-Oliva, D., Amado, D., Leo, F. M., González-Ponce, I., y 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, 227-250.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F., Amado, D., Cuevas, R., y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F., Sánchez-Miguel, P. A., Amado, D., y García-Calvo, T. (2012). Antecedentes motivacionales de los comportamientos prosociales y antisociales en el contexto deportivo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(46), 253-270.
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Kinnafick, F. E., y García-Calvo, T. (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within Spanish secondary schools: A self-determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232-249. doi: 10.1123/jtpe.2013-0043
- Schilling, T. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 355-365. doi: 10.1080/02701367.2001.10608972

- Schneider, M. L., y Bethany. M. (2013). Psychological need satisfaction, intrinsic motivation and affective response to exercise in adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 776-785. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.04.005
- Sebire, S., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport Exercise and Psychology*, 31, 189-210. doi: 10.1123/jsep.31.2.189
- Sebire, S., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2011). Predicting objectively assessed physical activity from the content and regulation of exercise goals: evidence for a mediational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 175-197. doi: 10.1123/jsep.33.2.175
- Seifriz, J., Duda, J. L., y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391. doi: 10.1123/jsep.14.4.375
- Serra, L., Aranceta, J., y Rodríguez-Santos, F. (2003). *Crecimiento y desarrollo. Estudio enKid*. Barcelona: Masson.
- Serra, L., Aranceta, J., Pérez, C., Ribas-Barba, L., y Delgado-Rubio, A. (2006). Prevalence and determinants of obesity in Spanish children and Young people. *The British Journal of Nutrition*, 96(1), 67-72. doi: 10.1079/BJN20061703
- Serra, L., Ribas, L., Aranceta, J., Pérez, C., Saavedra, P., y Pena, L. (2003). Obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del estudio enKid (1998-2000). *Medicina Clínica*, 121(19), 725-732. doi: 10.1016/S0025-7753(03)74077-9
- Sevil, J., Aibar, A., Abós, A., y García, L. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado?. *Retos*, 31, 94-97.
- Sevil, J., Abós, A., Generelo, E., Aibar, A., y García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos*, 29, 3-8.

- Sharpe, T., Brown, M., y Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 401-416. doi: 10.1901/jaba.1995.28-401
- Sheeran, P. (2002). Intention-behavior relations: A conceptual and empirical review. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 1-36. doi: 10.1080/14792772143000003
- Sheldon, K. M., Arndt, J., y Houser-Marko, L. (2003). In search of the organismic valuing process: The human tendency to move towards beneficial goals choices. *Journal of Personality*, 71, 835-869. doi: 10.1111/1467-6494.7105006
- Shephard, R. J., y Trudeau, F. (2010). The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *PES*, 12(1), 34-50. doi: 10.1123/pes.12.1.34
- Shields, D. L., y Bredemeier, B. (2008). Sport and the development of carácter. En L. Nucci y D. Narváez, *Handbook of moral and carácter education* (pp.500-519). New York: Routledge.
- Sicilia, A., Ferriz, R., y González-Cutre, D. (2016). Relación entre las satisfacción de las necesidades psicológicas básicas durante la educación física recibida en la educación secundaria obligatoria y las conductas saludables al inicio del bachillerato. *Revista Brasileira de Ciencias del Deporte*, 36(2), 559-564.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y van Der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education* (2ªEd.). Champaign, IL, Human Kinetics.
- Simon, R. (2015). Internalism and sport. En M. McNamee y W. J. Morgan (Eds.), *Rutledge handbook of the philosophy of sport* (pp.22-34). London: Routledge.
- Skjesol, K., y Halvari, H. (2005). Motivational climate, achievement goals, perceived sport competence, and involvement in physical activity: Structural and mediator models. *Perceptual and Motor Skills*, 100(2), 497-523. doi: 10.2466/pms.100.2.497-523
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning* (2nd edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., y Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 108-120. doi: 10.1037/a0025742
- Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., Chatzisarantis, N. L., y Warburton, V. E. (2006). An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise, 7*, 255-267. doi: 10.1016/j.psychsport.2005.05.001
- Sproule, J., Wang, C. J., Morgan, K., McNeill, M., y McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences, 43*(5), 1037-1049. doi: 10.1016/j.paid.2007.02.017.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology, 95*, 97-110. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.97
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British Journal of Educational Psychology, 75*(3), 411-433. doi: 10.1348/000709904X22359
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Student's motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 77*, 100-110. doi: 10.5641/027013606X13080769704046
- Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., y Treasure, D. C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 2012*(34), 37-60. doi: 10.1123/jsep.34.1.37

- Standage, M., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain healthy and well-being. En G. C. Roberts y D. C. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (3er ed., pp. 233-270). Champaign, IL: Human Kinetics.
doi: 10.1093/oxfordhb/9780199731763.013.0012
- Standage, M., y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103. doi: 10.1348/000709902158784
- Stuntz, C. P., y Weiss, M. R. (2003). Influence of social goal orientations and peers on unsportsmanlikeplay. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 421-435. doi: 10.1080/02701367.2003.10609112
- Su, Y. L., y Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188.
doi: 10.1007/s10648-010-9142-7
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tarín-Moreno, S., Pascual, C., y Escartí, A. (2013). La formación en el proceso de implementación del programa de responsabilidad personal y social: un estudio de casos. *Revista Fuentes*, 14, 125-146.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., y 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. doi: 10.1123/jsep.32.1.99

- Taylor, I. M., Spray, C. M., y Pearson, N. (2014). The influence of the physical education environment on children's well-being and physical activity across the transition from primary to secondary school. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, 574-583. doi: 10.1123/jsep.2014-0038
- Teixeira, P. J., Carraca, E. V., Markland, D., Silva, M. N., y Ryan, R. M. (2012). Exercise, Physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 9-78.
- Tercedor, P., Martín-Matillas, M., Chillón, P., Pérez López, I. J., Ortega, F. B., Wärnberg, J., ... y Delgado, M. (2007). Incremento del consumo de tabaco y disminución del nivel de práctica de actividad física en adolescentes españoles: Estudio AVENA. *Nutrición Hospitalaria*, 22(1), 89-94.
- Theeboom, M., De Knop, P., y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: a field based-intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311. doi: 10.1123/jsep.17.3.294
- Thøgersen-Ntoumani, C., y Ntoumanis, N. (2006). The role of self-determined motivation in the understanding of exercise-related behaviours, cognitions and physical self-evaluations. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 393-404. doi: 10.1080/02640410500131670
- Torregrosa, D., Belando, N., y Moreno-Murcia, J. A. (2014). Predicción de la satisfacción con la vida en practicanes de ejercicio físico saludable. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 117-122. doi: 10.4321/S1578-84232014000100014
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28. doi: 10.1123/jsep.16.1.15
- Ullrich-French, S., y Smith, A. L. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 87-95. doi: 10.1016/j.psychsport.2008.06.007

- Urdañ, T. C., y Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: a case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
doi: 10.3102/00346543065003213
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). Academic Press: New York. doi: 10.1016/s0065-2601(08)60019-2
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3ª ed., pp. 59-83). Nueva York: John Wiley.
- Vallerand, R. J., Brière, N. M., Blanchard, C., y Provencher, P. (1997). Development and validation of the multidimensional sportspersonship orientation scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 89-101. doi: 10.1123/jsep.19.2.197
- Vallerand, R. J., y Losier, G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 229-229. doi: 10.1123/jsep.16.3.229
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Handbook of Sport Psychology*, 2, 389-416.
- Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I., y Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: a self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387-397. doi: 10.1080/02701367.2000.10608921

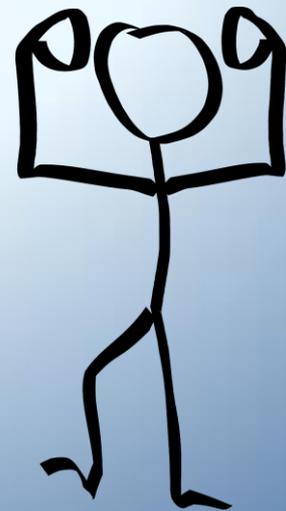
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenenes, B., De Witte, H., y Van den Broeck, A. (2007). On the relations among value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 251-277. doi: 10.1348/096317906X111024
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., y Soenens, B. (2010). The development of the five mini theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement, Vol. 16: The decade ahead* (pp.105-166). UK: Emerald Publishing. doi: 10.1108/s0749-7423(2010)000016a007
- Vansteenkiste, M., y 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, 263-280. doi: 10.1037/a0032359
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Goossens, L., Dochy, F., Aelterman, N., Haerens, L., Mouratidis, A., y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy-support and structure: associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431-439. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
- Varo, J., González, M., Sánchez-Villegas, A., Martínez-Hernández, J. A., Irala, D., y Gibney, M. J. (2003). Actitudes y prácticas en actividad física: situación en España respecto al conjunto europeo. *Atención Primaria*, 31(2), 77-84. doi: 10.1016/S0212-6567(03)79141-0
- Vera, J. A., y Moreno-Murcia, J. A. (2008). La enseñanza de la responsabilidad en el aula de educación física escolar. *Habilidad Motriz*, 32, 39-43.
- Vera, J. A., y Moreno-Murcia, J. A. (2016). Razones intrínsecas para la disciplina en estudiantes adolescentes de Educación Física. *Educación XXI*, 19(2), 317-335. doi: 10.5944/educXXI.13950

- Verloigne, M., Van Lippevelde, W., Maes, L., Yıldırım, M., Chinapaw, M., Manios, Y., ... y De Bourdeaudhuij, I. (2012). Levels of physical activity and sedentary time among 10-to 12-year-old boys and girls across 5 European countries using accelerometers: an observational study within the ENERGY-project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(34), 1-8. doi: 10.1186/1479-5868-9-34
- Vizcarra, M. T. (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Vlachopoulos, S. P., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: the Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201. doi: 10.1207/s15327841mpee1003_4
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., y Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 427-441. doi: 10.1080/17408989.2012.690377
- Wallhead, T. L., Hagger, M., y Smith, D. T. (2010). Sport education and extracurricular sport participation: An examination using the trans-contextual model of motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(4), 442-455. doi: 10.5641/027013610X13088600029256
- Wallhead, T. L., y 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. doi: 10.1123/jtpe.23.1.4
- Walling, M. D., y Duda, J. L. (1995). Goals and their association with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 14, 140-156. doi: 10.1123/jtpe.14.2.140
- Walling, M. D., Duda, J. L., y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183. doi: 10.1123/jsep.15.2.172

- Walsh, D. S. (2007). Supporting youth Development Outcomes: An Evaluation of a Responsibility Model-Based Program. *The Physical Educator*, 64(1), 48-56.
- Walsh, D. S., Ozaeta, J., y Wright, P. M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 15-28. doi: 10.1080/17408980802401252
- Walsh, D. S., y Wright, P. M. (2016). The TPSR Alliance: A Community of Practice for Teaching, Research and Service. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 35-38. doi: 10.1080/07303084.2016.1157394
- Wang, C. J., Biddle, S. J., y Elliot, A. J. (2007). The 2× 2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(2), 147-168. doi: 10.1016/j.psychsport.2005.08.012
- Ward, P. (2006). What we teach is as important as how we teach it. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77(8), 23-24. doi: 10.1080/07303084.2006.10597920
- Watson, D. L., Newton, M., y Kim, M. (2003). Recognition of values-based constructus in a summer physical activity program. *Urban Review*, 35, 217-232. doi: 10.1023/A:1025781603097
- Weigand, D. A., y Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2 (1), 1-14.
- Weiss, M. R., y Bredemeier, B. J. L. (1990). Moral development in sport. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 18(1), 331-378. doi: 10.1080/17461390200072102
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24. doi: 10.3102/00346543061001001
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: the role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20. doi: 10.1177/0272431693013001001
- Wright, C., Atkins, S., y Jones, B. (2012). An analysis of elite coaches' engagement with

- performance analysis services (match, notational, analysis and technique analysis). *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 12(2), 436-451.
- Wright, P. M., y 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(2), 138-154. doi: 10.1123/jtpe.27.2.138
- Wright, P. M., y Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument development, content validity, and interrater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219.
doi: 10.1080/1091367X.2011.590084
- Wright, P. M., White, K., y Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: a collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 71-87. doi: 10.1123/jtpe.23.1.71
- Wu, Y., Li, C., y Khoo, S. (2015). Predicting future volunteering intentions through a self-determination theory perspective. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 27(3), 1266-1279. doi: 10.1007/s11266-015-9570-6
- Zamarripa, J. I. (2011). *Motivaciones y etapas de preparación para el cambio de comportamiento ante la actividad físico-deportiva en Monterrey (NL, México)*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- Zhang, T., Solmon, M. A., y Gu, X. (2012). The role of teachers' support in predicting students' motivation and achievement outcomes in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 329-343. doi: 10.1123/jtpe.31.4.329

7. ANEXOS



7. Anexos.

Anexo 1. Informe del Comité de Bioética de la Universidad de Murcia.

<p>UNIVERSIDAD DE MURCIA</p>	<p>Vicerrectorado de Investigación</p>	 <p>CAMPUS MARE NOSTRUM</p>
<p>COMISIÓN DE BIOÉTICA</p>		
<p>INFORME DE LA COMISIÓN DE BIOÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA</p>		
<p>Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia</p>		
<p>CERTIFICA:</p>		
<p>Que D. Alfonso Valero Valenzuela ha presentado el proyecto de investigación titulado <i>"El modelo de responsabilidad personal y social en las clases de educación física: repercusiones sobre el profesorado, la motivación, la salud y las conductas de los escolares"</i> a la Convocatoria 2012 del Ministerio de Economía y Competitividad de ayudas al subprograma de proyectos de investigación fundamental no orientada en el marco del VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica.</p>		
<p>Que la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día 10 de febrero de 2012¹, acuerda por unanimidad emitir informe favorable desde el punto de vista bioético.</p>		
<p>Y para que conste y tenga los efectos que correspondan, firmo esta certificación, con el visto bueno del Presidente de la Comisión, en Murcia 10 de febrero de 2012.</p>		
<p>Vº Bº EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE BIOÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA</p>		
		
<p>Fdo.: Gaspar Ros Berruezo</p>		
		
<p><small>¹ A los efectos de lo establecido en el art. 27.5 de la Ley 30/1992 de 26 de noviembre de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del P.A.C. (B.O.E. 27-11), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación</small></p>		

Anexo 2. Consentimiento informado de la investigación.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, D. /Dña,, con DNI/NIE..... y en caso de ser menor de edad su padre/madre o tutor D./Dña.....con DNI/NIE..... declaro que:

El Profesor, del Centro Escolar me ha ofrecido participar como voluntario en el Proyecto de Investigación: “El Modelo de Responsabilidad Personal y Social en las clases de Educación Física: Repercusiones sobre el profesorado, la motivación, la salud y las conductas de los escolares (MOREPESO)”, y me ha explicado el propósito, naturaleza, beneficios y posibles riesgos de tomar parte en el mismo

Este Proyecto ha sido aprobado por el Consejo Escolar del Centro educativo, la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación de la Región de Murcia.

Sé que el Dr. D. Alfonso Valero Valenzuela, Profesor Titular de Universidad, en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Murcia es el coordinador de este Proyecto de Investigación, y supervisa su realización, y también que:

- He decidido colaborar voluntariamente en este Estudio.
- Sé que, si así lo deseo, puedo dejar de colaborar en cualquier momento sin ningún problema.
- Estoy de acuerdo en que mis datos se guarden por el investigador principal, de forma confidencial, para su posterior análisis.
- He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías de la Ley 15/1999 de 13 de diciembre.
- Sé que los resultados de esta investigación, en caso de publicarse, no estarán referidos a mi persona, respetándose la confidencialidad de los mismos y mi intimidad.
- Igualmente se filmarán sesiones prácticas de Educación Física cada tres semanas, siendo el uso del vídeo exclusivamente para fines investigadores.
- Informaré al experimentador de cualquier malestar que sienta.
- He tenido la oportunidad de hacer preguntas.
- He leído esta información, la considero suficientemente clara, y estoy de acuerdo en participar en el Estudio.

Por tanto, y estando conforme con todo lo anterior, otorgo mi consentimiento y firmo la presente Declaración de Consentimiento Informado:

Murcia, a dede 201....

Anexo 3. Ejemplo de formación continua a los profesores del grupo experimental.

Análisis TERCERA Sesión de Hellison filmada (ss 14 en planificación. Semana 7^a).

Objetivos fundamentales del nivel de responsabilidad: Afianzar los objetivos del segundo nivel de trabajo que tiene como objetivo central la participación y el esfuerzo.

“Más allá del respeto a los derechos y opiniones de los demás, un comportamiento responsable conlleva aspectos relacionados con la participación y el esfuerzo. Los estudiantes que se encuentran en este nivel, no sólo muestran un mínimo de respeto por los demás, sino que también juegan de buena gana, aceptan desafíos, practican habilidades motrices y entrenan para estar en forma bajo la supervisión del profesor” (Hellison, 2011).

Asimismo se trata de promover la participación sin discriminación → todos deben poder experimentar el éxito (redefinición personal del éxito ¿Qué es para mí ser exitoso en la clase de EF?).

Como estrategias metodológicas tenemos del 1er nivel: (recordatorio):

- Modificar la tarea para favorecer éxito y participación.
- Redefinir el éxito.
- Escala de intensidad (grupos en función del nivel personal que piensan mostrar en la actividad → evitar conflictos).

Son propias del 2º nivel:

- Explorar el esfuerzo e intentar nuevas tareas
- Persistir cuando las cosas se complican
- Realizar una definición personal de éxito.

Objetivo a nivel general en la sesión en relación al nivel de responsabilidad:
Conseguido.

Metodología:

Respecto al apartado metodológico y teniendo presente tu autoevaluación, coincidimos plenamente contigo en tus valoraciones. Demuestras un dominio de la metodología relativa a los dos primeros niveles. Los alumnos han captado lo que se pide de ellos hasta el momento. Falta reforzarlos y afianzarlos. Insistir.

Conflictos: (recordar estrategias que están en guía rápida aportada: árbitros, tribunal del deporte, banquillo del diálogo, plan de emergencia, elaborar nuevas normas...).

- En la parte final de la clase los alumnos se quedan esperando detrás de la puerta a que toque el timbre. En ese momento varios alumnos se golpean, se empujan, molestan a los demás. Tratar este tema en próxima sesión.

Aspectos destacables de la sesión.

-Toma de conciencia

Al inicio de la clase, en la toma de conciencia, los alumnos se sientan y se quedan callados mientras pasan lista → Respeto al profesor (todo un logro).

- Alumnos escuchan a los compañeros. → Respeto a los compañeros.

- Repasas excelentemente bien los objetivos del nivel de responsabilidad, pones ejemplos de conductas tanto en Educación Física como en el resto de asignaturas → Les haces ver que tiene que ser un modo de vida, una forma de comportamiento.

- Responsabilidad en la acción

- Todos los alumnos traen su raqueta.

- Ellos se distribuyen libremente por el espacio. Ofreces igualmente posibilidad de elección ante la formación de parejas → cesión de responsabilidad.

- Muy bien hacer conscientes a los alumnos de sus responsabilidades.

- Razonas con los alumnos las actuaciones en la tarea. A alumnas que están más flojas, les haces ver que su resultado es fruto de falta de trabajo y de esfuerzo. Consecuencia de una asunción de responsabilidad → Hay que tener cuidado pues será un objetivo básico del nivel III.

- Compañeros animan a otros mientras realizan una determinada tarea → empatía (objetivo transversal).

- Encuentro de grupo.

- Perfecta la disposición del grupo en círculo sentado y con participación de los alumnos.

- Guías muy bien la reflexión metiendo preguntas retóricas y poniendo ejemplos de situaciones de la vida cotidiana.

- Introduces aspectos a reflexionar propios de niveles superiores y lo haces de manera muy adecuada.

- Nota: Se adjunta recordatorio de algunas preguntas por si te pueden interesar para guiar debate y evaluación.

Preguntas guía que puedes utilizar:

¿Qué hemos trabajado hoy?

¿Qué nivel de responsabilidad?

¿Habéis mirado alguna vez los carteles de la entrada para identificar el nivel que trabajamos?

¿Qué comportamientos no responsables han sucedido hoy?

¿Cómo podemos mejorarlos para que no vuelvan a suceder?

¿Te comprometes a ponerles solución? → con el alumno no responsable.

¿Dónde puedes aplicar el nivel de responsabilidad aprendido?

Otras....

Evaluación y autoevaluación.

Muy bien lo que haces de poner ejemplos, escuchas a los alumnos y repaso de los objetivos fundamentales de la sesión.

Permites que se evalúen todos. Antonio no se evalúa consciente de que no lo ha hecho bien e insistes en que se evalúe para ponerle como ejemplo de lo que no se debe hacer.

Comentarios:

Quizás sería conveniente que una reflexión guiada con los alumnos en la partes de encuentro de grupo. Con los objetivos de este nivel y cuando los recuerdes en estas partes de la sesión, simplemente intenta formular la pregunta y que sean ellos los que respondan directamente:

Por ejemplo:

Opción 1: (la que realizas en la clase) “Como sabéis y hemos estado trabajando en las sesiones anteriores, los objetivos que estamos trabajando son la participación, el esfuerzo, respeto a los compañeros, al material, al profesor.....” → Tú le das todas las respuestas → Ellos pueden desconectar y pueden no reflexionar sobre lo que queremos.

Opción 2: ¿Alguien me puede decir cuales son los objetivos fundamentales que hemos estado trabajando hasta el momento? → *Cuando quieras reforzar los del nivel 1 y 2.*

Si yo no traigo material es.....

Si insulto al compañero es....

Si golpeo, zancadilleo, etc al compañero.....

Si no hago lo que me dice el profesor.....

No me apetece calentar es.....

NO me importa que se rompa la raqueta, pelota, etc.; no recojo las colchonetas, etc....
Es.....

Enhorabuena por tu trabajo realizado!

Anexo 4. Ejemplo de análisis de observación. Instrumento TARE (Escartí et al., 2013).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1		M	E	S	SI	T	L	V	A	TR
2	0-5	1	1	1	1	2	1	1	1	1
3	5 10	1	2	1	1	1	1	1	1	2
4	10 15	1	1	2	1	2	1	1	1	2
5	15 20	1	1	2	2	1	1	1	1	2
6	20 25	1	1	1	2	2	2	1	2	2
7	25 30	1	1	1	1	1	2	2	1	2
8	30 35	1	1	1	1	1	1	1	2	2
9	35 40	1	2	1	1	1	2	1	1	2
10	40 45	1	1	2	1	2	1	1	1	2
11	45 50	1	1	1	1	1	2	1	1	1
12	50 55	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										
31										
32										
33										
34										
35										
36										
37										
38										
39										

Anexo 5. Ejemplo de hoja de autoevaluación docente sobre estrategias de responsabilidad.

Nombre y Apellidos: Docente N°1

Fecha:25/04/2014

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
He planificado la sesión según la estructura del modelo.					
He sido un ejemplo de respeto en la sesión.					
He comentado / repasado los diferentes niveles de responsabilidad en la sesión.					
He fijado expectativas en la sesión.					
He dado oportunidades de éxito en la sesión.					
He fomentado la interacción social en la sesión					
He asignado tareas en la sesión.					
He asignado líderes en la 4ª sesión.					
He concedido la capacidad de elección y voto en la sesión.					
Los alumnos han adquirido un rol en la evaluación en la sesión.					
Si ha aparecido algún conflicto entre alumnos, he desarrollado estrategias adecuadas para resolverlo en la sesión.					
He informado de la transferencia de estas conductas a otros ámbitos en la sesión.					
He permitido que cada alumno haya valorado su comportamiento en la sesión.					

Anexo 6. Ejemplo de sesión Modelo de Responsabilidad Personal y Social de grupo experimental.

SESIÓN PRPS		
Sesión n°: 3 Fecha: 21/11/2014	N° Alumnos: 18 UD: Juegos Populares y tradicionales	Grupo (Nivel/Edad): 12/13 años (6°A)
Objetivos Sesión: Conocer los distintos juegos populares y tradicionales. Participar de forma activa en los distintos juegos populares.		
Contenidos Sesión: Conocimiento de juegos populares y tradicionales.		
Instalación: Ribellón	Tiempo disponible: 60'	
Material: Chapas, combas y elásticas.		
OBJETIVOS Y CONTENIDOS EN RELACIÓN AL PRPS NIVEL RESPONSABILIDAD:		
Recordar los niveles 0 y 1, haciendo incapie en los dos nuevos niveles 2 y 3. Expectativas esperadas: Participación, esfuerzo y liderazgo		
TOMA DE CONCIENCIA		
INFORMACIÓN INICIAL AL GRUPO.- Expectativas: Participar de forma activa en todos los juegos, persistir cuando algo no sale bien y liderar los diferentes grupos de trabajo.		
LA RESPONSABILIDAD EN ACCIÓN		
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	ORGANIZACIÓN (Indicar como se ajusta al PRPS)	T// Rep
Parte inicial: Conocimiento (Navalla y cadena) y realización de equipos (3 equipos)	Autoscontrol y liderazgo	10'
Parte principal: Tres líderes controlan las tres estaciones explicando los juegos y participando.	liderazgo y participación activa.	35'
Parte final: Tira y a de la cuerda. Dos equipos. Recopila de material y realización de autoevaluación.	Participación y persistir cuando algo sale mal mal.	15'
ENCUENTRO DE GRUPO		
¿Qué hemos trabajado hoy? ¿Qué ha pasado? ¿Qué significa? ¿Cómo puedo mejorar la próxima vez? ¿Dónde puedes aplicar lo que has aprendido? Otras.....		
EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN		
OBSERVACIONES Autoevaluación de las expectativas esperadas,		

Anexo 7. Cuestionarios utilizados.

Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (PSRQ) validado al contexto español (Escartí, Pascual, y Gutiérrez, 2011).

Es normal comportarse bien y mal. Estamos interesados en cómo te comportas normalmente en tus clases de Educación Física. Por favor, contesta las siguientes preguntas marcando la opción que mejor representa tu comportamiento.

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Poco en desacuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Respeto a los demás	<input type="checkbox"/>					
Respeto a mi profesor	<input type="checkbox"/>					
Ayudo a otros	<input type="checkbox"/>					
Animo a los demás	<input type="checkbox"/>					
Soy amable con los demás	<input type="checkbox"/>					
Controlo mi temperamento	<input type="checkbox"/>					
Colaboro con los demás	<input type="checkbox"/>					
Participo en todas las actividades	<input type="checkbox"/>					
Me esfuerzo	<input type="checkbox"/>					
Me propongo metas	<input type="checkbox"/>					
Trato de esforzarme aunque no me guste la tarea	<input type="checkbox"/>					
Quiero mejorar	<input type="checkbox"/>					
Me esfuerzo mucho	<input type="checkbox"/>					
No me propongo ninguna meta	<input type="checkbox"/>					

Cuestionario de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES) validado al contexto español (Moreno et al., 2008).

En mis clases de Educación Física.....

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	<input type="checkbox"/>				
Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	<input type="checkbox"/>				
Me siento muy cómodo@ cuando hago ejercicios con los demás compañer@s	<input type="checkbox"/>				
La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	<input type="checkbox"/>				
Realizo los ejercicios eficazmente	<input type="checkbox"/>				
Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañer@s	<input type="checkbox"/>				
La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	<input type="checkbox"/>				
El ejercicio es una actividad que hago muy bien	<input type="checkbox"/>				
Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañer@s	<input type="checkbox"/>				
Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	<input type="checkbox"/>				
Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	<input type="checkbox"/>				
Me siento muy cómodo@ con los compañer@s	<input type="checkbox"/>				

Cuestionario de Motivación en la Educación Física (Sánchez-Oliva, Amado, Leo, González-Cutre, y García-Calvo, 2012).

Yo participo en las clases de Educación Física....	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque la Educación Física es divertida	<input type="checkbox"/>				
Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida	<input type="checkbox"/>				
Porque es lo que debo hacer para sentirme bien	<input type="checkbox"/>				
Porque está bien visto por el profesor y los compañeros	<input type="checkbox"/>				
Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física	<input type="checkbox"/>				
Porque esta asignatura me resulta agradable e interesante	<input type="checkbox"/>				
Porque valoro los beneficios que puede tener esta asignatura para desarrollarme como persona	<input type="checkbox"/>				
Porque me siento mal si no participo en las actividades	<input type="checkbox"/>				
Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante	<input type="checkbox"/>				
Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura	<input type="checkbox"/>				
Porque me lo paso bien realizando las actividades	<input type="checkbox"/>				
Porque, para mí, es una de las mejores formas de conseguir capacidades útiles para mi futuro	<input type="checkbox"/>				
Porque lo veo necesario para sentirme bien conmigo mismo	<input type="checkbox"/>				
Porque quiero que mis compañer@s valoren lo que hago	<input type="checkbox"/>				
No lo sé; tengo la impresión de que es inútil seguir asistiendo a clase	<input type="checkbox"/>				
Por la satisfacción que siento al practicar	<input type="checkbox"/>				
Porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes	<input type="checkbox"/>				
Porque me siento mal conmigo mismo si falto a clase	<input type="checkbox"/>				
Para demostrar al profesor/a y compañeros/as mi interés por la asignatura	<input type="checkbox"/>				
No lo sé claramente; porque no me gusta nada	<input type="checkbox"/>				

Escala multidimensional de orientación a la deportividad (MSOS) validada al contexto español (Albo, Núñez, Navarro, y González, 2006).

	Totalmente en desacuerdo	Algo en Desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Cuando pierdo, felicito a mi adversario sea quien sea.	<input type="checkbox"/>				
Respeto las decisiones arbitrales.	<input type="checkbox"/>				
Cuando compito, me entrego por completo aunque esté seguro de que vaya a perder.	<input type="checkbox"/>				
Ayudo a mi adversario a levantarse tras una caída.	<input type="checkbox"/>				
Compito por el honor personal, los trofeos y las medallas.	<input type="checkbox"/>				
Tras una derrota, le doy la mano al entrenador de mi adversario.	<input type="checkbox"/>				
Respeto las reglas.	<input type="checkbox"/>				
No me rindo ni siquiera después de cometer muchos errores.	<input type="checkbox"/>				
Si puedo, pido al árbitro que permita a mi adversario seguir jugando en caso de que haya sido descalificado injustamente.	<input type="checkbox"/>				
Critico lo que el entrenador me obliga a hacer.	<input type="checkbox"/>				
Tras una competición, felicito a mi adversario por su buena actuación.	<input type="checkbox"/>				
Realmente respeto todas las reglas de mi deporte.	<input type="checkbox"/>				
Busco maneras de mejorar mis puntos débiles	<input type="checkbox"/>				
Cuando un adversario se lesiona, pido al árbitro que detenga el juego para que puedan asistirlo.	<input type="checkbox"/>				
Después de una competición, busco excusas para justificar una mala actuación.	<input type="checkbox"/>				
Después de una victoria, reconozco el buen trabajo de mi adversario.	<input type="checkbox"/>				
Respeto las decisiones arbitrales aunque estén equivocadas.	<input type="checkbox"/>				
Considero importante asistir a todos los entrenamientos.	<input type="checkbox"/>				
Si veo que el adversario es penalizado injustamente, intento que el árbitro rectifique su decisión.	<input type="checkbox"/>				
Cuando, tras una competición, mi entrenador señala los errores que he cometido, me niego a admitirlos.	<input type="checkbox"/>				
Gane o pierda, doy la mano a mi adversario tras la competición.	<input type="checkbox"/>				
Respeto una decisión oficial aunque provenga de alguien que no sea el árbitro (Comités de Disciplina, etc.).	<input type="checkbox"/>				
Durante los entrenamientos, me entrego por completo.	<input type="checkbox"/>				
Si un adversario olvida su equipación, yo le presto la que tengo de repuesto.	<input type="checkbox"/>				
Si cometo un error en un momento crucial del partido, me enfado conmigo mismo.	<input type="checkbox"/>				

Escala de la Intención de ser físicamente activo (IPAS) validada al contexto español (Moreno-Murcia, Moreno, y Cervelló, 2007).

	Totalmente en desacuerdo	Algo en Desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me interesa el desarrollo de mi forma física	<input type="checkbox"/>				
Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte	<input type="checkbox"/>				
Después de terminar el instituto, quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento	<input type="checkbox"/>				
Después de terminar el instituto, me gustaría mantenerme físicamente activ@	<input type="checkbox"/>				
Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre	<input type="checkbox"/>				

Estilo de vida. Test Corto-Krece Plus (Serra, Arancete, y Rodríguez-Santos, 2003).

¿Cuántas horas ves la TV o juegas a videojuegos u ordenador diariamente de promedio?

0 horas	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	+ de 4 horas
<input type="checkbox"/>					

¿Cuántas horas dedicas a actividades deportivas extraescolares semanalmente?

0 horas	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	+ de 4 horas
<input type="checkbox"/>					

