



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

CÓMO APLICAR EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN LAS PROGRAMACIONES DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Andrés Rosa Guillamón

Maestro de Educación Física y Profesor Asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (Murcia, España). Email: andres.rosa@um.es

RESUMEN

La Educación Física (EF) se presenta como la materia responsable de trabajar los saberes básicos y las competencias específicas vinculadas a conductas, valores y actitudes que favorezcan la adopción de un estilo de vida activo, saludable y ecosocialmente responsable. El modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) propuesto por Hellison se presenta como un programa formativo basado en la realización de actividad física que puede dar respuesta a las demandas del sistema educativo actual. El objetivo fue analizar el MRPS estableciendo estrategias didácticas concretas y técnicas de modificación de la conducta para su implementación efectiva en las programaciones didácticas y situaciones de aprendizaje de EF en la educación básica obligatoria.

PALABRAS CLAVE:

Modelos pedagógicos; unidad didáctica; situaciones de aprendizaje; actividad física; valores.

HOW TO APPLY THE PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY MODEL IN PHYSICAL EDUCATION TEACHING PROGRAMS

ABSTRACT

Physical Education (PE) is presented as the subject responsible for working on basic knowledge and specific skills linked to behaviors, values and attitudes that favor the adoption of an active, healthy and eco-socially responsible lifestyle. The model of Personal and Social Responsibility (MRPS) proposed by Hellison is presented as a training program based on physical activity that can respond to the demands of the current educational system. The aim was to analyze the MRPS establishing concrete didactic strategies and behavior modification techniques for its effective implementation in the didactic programs and learning situations of PE in compulsory basic education.

KEYWORD

Pedagogical models; didactic unit; learning situations; physical activity; values.

INTRODUCCIÓN.

El sistema educativo derivado de la Ley 3/2020 de la Ley 2/2006 de Educación (LOMLOE, 2020) establece entre sus premisas fundamentales la necesidad de garantizar una formación integral que contribuya al desarrollo pleno de la personalidad del alumnado. En este sentido, en la educación básica obligatoria, el diseño curricular base establece como uno de sus postulados, la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente, autónomo, significativo y reflexivo mediante el desarrollo de las competencias clave establecidas en el Perfil de salida (Real Decreto 217/2022; Real Decreto 243/2022).

En este contexto, diversos autores señalan a la Educación Física (EF) como la materia responsable de trabajar los saberes básicos y las competencias específicas vinculadas a conductas, valores y actitudes que favorezcan la adopción de un estilo de vida activo, responsable y saludable (a nivel físico-motriz, social y ético-moral) (Muñoz, 2022; Pérez-Pueyo et al., 2022).

En relación a esto, la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje propuesta por Haerens et al. (2011) a partir de los modelos pedagógicos representa un excelente enfoque formativo para dar una respuesta a esta premisa, ya que se centra en la necesidad de desarrollar las competencias del alumnado, integrando de manera coherente contexto, métodos de enseñanza, aprendizajes curriculares, necesidades e intereses del alumnado (Fernández-Río et al., 2016; Fernández-Río et al., 2018; Rosa et al., 2021).

Entre los diversos modelos pedagógicos, se encuentra el modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), presentado por Hellison en 1978 en su obra *Beyond balls and bats: alienated (and other) youth in the gym*, como un programa de EF específicamente diseñado para jóvenes con problemas de conducta y en riesgo de exclusión social (Hellison, 1978).

El programa de Hellison partía de la premisa de que para que una persona se integrase en un contexto y fuese útil para la sociedad debía aprender a ser y a comportarse de manera responsable consigo misma y con los demás. Los objetivos del MRPS se orientaron a prevenir el abandono de la escuela planteando una enseñanza centrada en las personas, que buscaba potenciar el autodesarrollo, la autoconciencia, la educación en valores, la promoción de las relaciones sociales positivas, el desarrollo de una forma de ser y actuar a través de la realización de actividad física (Hellison, 1973, 1985).

A lo largo de la década de los 80 del siglo pasado, Hellison fue consolidando el modelo, planteando una intervención progresiva basada en la formación en valores (véase Figura 1) buscando no solo su aplicación en el área de EF sino su transferencia al contexto social del alumnado (Hellison, 1985, 1995). Dirigido inicialmente a estos jóvenes que podían presentar conductas irresponsables, carencia de autocontrol, falta de respeto a los compañeros y al docente, ausencia de metas a medio y largo plazo, y desinterés por su futuro (Escartí et al., 2006) comenzaba con el nivel I *respeto*, dirigido a la consideración y tolerancia por los derechos y sentimientos de los demás; continuaba por el nivel II *participación*, orientado al esfuerzo y la persistencia; de ahí se pasaba al nivel III *autonomía*, donde se trabajaba la autogestión y la autodeterminación; el siguiente era el nivel IV *ayuda y liderazgo*, para alcanzar objetivos comunes aprendiendo de forma

colaborativa; y, por último, se encontraba el nivel V *transferencia*, en el que se buscaba la mejora del contexto personal y social del individuo mediante la aplicación de conductas adaptadas (Hellison, 2011). La progresión en estos niveles dependía de las necesidades del individuo y su actitud ante las situaciones.



Figura 1. Niveles de responsabilidad (Fuente: elaboración propia).

Desde una perspectiva actual, más allá de la presencia (o no) de conductas irresponsables entre el alumnado (véase Figura 2), se hace necesario entre el profesorado adoptar un modelo pedagógico que sea efectivo para la formación en valores de responsabilidad, ya que tanto escolares de Primaria como adolescentes se encuentran en etapas fundamentales para la adquisición de gran parte de las conductas que terminan configurando (o no) un estilo de vida adaptativo a nivel personal y social durante la adultez (Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela, 2022; Merino-Barrero et al., 2017).

Conductas irresponsables

- No participa en las actividades.
- No trae la vestimenta, el calzado o la bolsa de aseo.
- Llega más tarde al inicio de la sesión o de los juegos.
- No atiende a las explicaciones del docente.
- No sigue las indicaciones del docente.
- Niega su responsabilidad personal en lo hace o deja de hacer, en su forma de actuar.
- Culpa a otros o a otras cosas de su conducta.
- Hace trampas o no sigue las normas de los juegos/actividades.
- Es violento física o verbalmente.
- Amenaza física o verbalmente.
- Cuando participa no tiene autocontrol e intenta hacer daño a los demás.
- Maltrata el material o las instalaciones.

Figura 2. Conductas irresponsables (Fuente: elaboración propia).

En este sentido, los resultados de diversos estudios muestran que el MRPS hibridado con otros modelos, representa una metodología idónea no solo para reconducir estas conductas irresponsables, sino para educar en valores de

responsabilidad en alumnado con conductas socialmente adaptativas, contribuyendo asimismo a la mejora del rendimiento académico (Melero-Cañas et al., 2021), la motivación (Valero-Valenzuela et al., 2020), la condición física (Sánchez-Alcaraz et al., 2021) o la adquisición de hábitos saludables (Melero-Cañas et al., 2021; Melero-Cañas et al., 2021), entre otros aspectos.

A pesar de estos hallazgos que demuestran la validez del MRPS para formar en valores a niños y adolescentes décadas después de su presentación por parte de Donald Hellison, estos mismos autores indican que entre los docentes de EF no se ha extendido todo lo necesario su aplicación práctica en colegios e institutos, debido a las dificultades que encuentran para la aplicación práctica al carecer de orientaciones, si cabe, mucho más concretas (Manzano-Sánchez et al., 2020a; Manzano-Sánchez et al., 2020b).

Es por ello que el objetivo de este trabajo fue analizar el MRPS estableciendo estrategias didácticas concretas y técnicas de modificación de la conducta para su implementación efectiva en las programaciones didácticas y situaciones de aprendizaje de EF en la educación básica obligatoria, teniendo en cuenta además que se trata de etapas madurativas en las que el estilo de vida aún no se ha adquirido de forma definitiva (Carrillo et al., 2021); por lo que intervención temprana resulta más que necesaria para formar ciudadanos activos, saludables y ecosocialmente responsables, tal y como establece la LOMLOE (2020).

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN EDUCATIVA

Hellison establece unos principios de actuación educativa del MRPS que, posteriormente, concreta de forma definitiva junto a Walsh (Hellison, 1995, 2003; Hellison y Walsh, 2002). Estos principios son los siguientes:

- **Integración.** La acción pedagógica supone la hibridación de la formación en valores para la progresiva adopción de un estilo autónomo, activo, saludable y ecosocialmente responsable con la enseñanza de saberes vinculados al desarrollo de las capacidades físicas (coordinativas, perceptivo-motrices y condicionales), las habilidades y las destrezas motrices (básicas y específicas) en diferentes contextos y situaciones motrices.
- **Empoderamiento.** La acción pedagógica debe favorecer la progresiva adquisición de poder e independencia con la finalidad de protagonizar el cambio hacia una sociedad más igualitaria, equitativa, saludable y proactiva.
- **Relación docente-alumnado.** La acción pedagógica del docente debe evolucionar desde un liderazgo más directivo y persuasivo hacia un liderazgo más participativo y delegador.
- **Transferencia.** La acción pedagógica debe facilitar la puesta en práctica de los valores de responsabilidad en otros contextos más allá de la clase de EF.

1.2. NIVELES DE RESPONSABILIDAD

Hellison (2003, 2011) plantea una estructura de intervención pedagógica basada en cinco niveles (véase Figura 3), donde cuatro de esos niveles son progresivos y uno se puede abordar al final del proceso o de forma transversal.

- **Nivel 0. Responsabilidad básica.** El objetivo principal de este nivel es el reconocimiento por parte de estos estudiantes de sus deberes, así como de las necesidades que presentan. Los componentes de este nivel son dos: a) los valores de responsabilidad personal y b) los valores de responsabilidad social.
- **Nivel I. Respeto por el derecho de los demás a participar y aprender, así como por los sentimientos de los demás.** La finalidad de este nivel es el respeto por la institución educativa y las personas que le dan vida. Los componentes de este nivel son tres: a) el autocontrol y la autorregulación, b) la inclusión y el trabajo dentro de un colectivo, y c) la resolución dialogada de las situaciones y conflictos.
- **Nivel II. Participación activa y esfuerzo.** En este nivel se persigue el compromiso firme, la voluntad e interés por las cuestiones relacionadas con la formación integral y el desarrollo equilibrado de la personalidad. Los componentes de este nivel son tres: a) el esfuerzo, la persistencia y la resiliencia, b) la exploración y la curiosidad por nuevas actividades, y c) la redefinición del éxito y la motivación orientada a la tarea.
- **Nivel III. Autonomía personal.** El objetivo principal en este nivel refiere a la capacidad para integrarse y actuar siguiendo las normas en un contexto determinado. Los componentes de este nivel son tres: a) la motivación intrínseca, el compromiso y el planteamiento de objetivos, b) la reflexión sobre las necesidades y las fortalezas propias, y c) la integridad ante influencias externas negativas y pensamientos recurrentes.
- **Nivel IV. Ayuda a los demás y liderazgo.** El fin de este nivel hace referencia a la adquisición de una conducta prosocial voluntaria e intencionada basada en tres componentes: a) la contribución al grupo, b) el liderazgo de acciones y actividades, y c) la integridad frente a intereses negativos propios o externos.
- **Nivel V. Transferencia a otros contextos.** El objetivo principal en este nivel consiste en aplicar todo lo aprendido en la clase de EF a otros contextos, siendo promotores de un estilo de vida activo, autónomo y ecosocialmente responsable.



Figura 3. Componentes de los niveles de responsabilidad (Fuente: elaboración propia).

2. APLICACIÓN PRÁCTICA

2.1. PLANTEAMIENTO INICIAL

El MRPS se lleva a la práctica en función de las características propias del contexto, la prevalencia de conductas irresponsables entre el alumnado, la experiencia del docente en la administración de esta metodología, y los objetivos educativos establecidos en el currículo. No obstante, esta forma de aplicar el MRPS puede ser compleja para un docente inexperto, ya que puede encontrarse con un grupo de estudiantes con distintas necesidades.

Por ello, otra propuesta podría estar centrada en aplicar el modelo para educar a todo el alumnado en conductas de responsabilidad personal y social, trabajando los cinco niveles en los tres trimestres del curso académico (véase Figura 4). A lo largo de este curso académico se plantearían tres fases correspondientes con los tres trimestres (inicial, de refuerzo y consolidación de conductas). En cada trimestre se trabajarían unas pocas conductas de cada nivel que irían cambiando de un trimestre a otro, pero que mantendrían como nexo de unión el trabajo de los objetivos/componentes propios de cada uno de los niveles. El alumnado que consiguiese alcanzar las conductas en cada trimestre recibiría una valoración como iniciado, medio y avanzado en formación en valores.

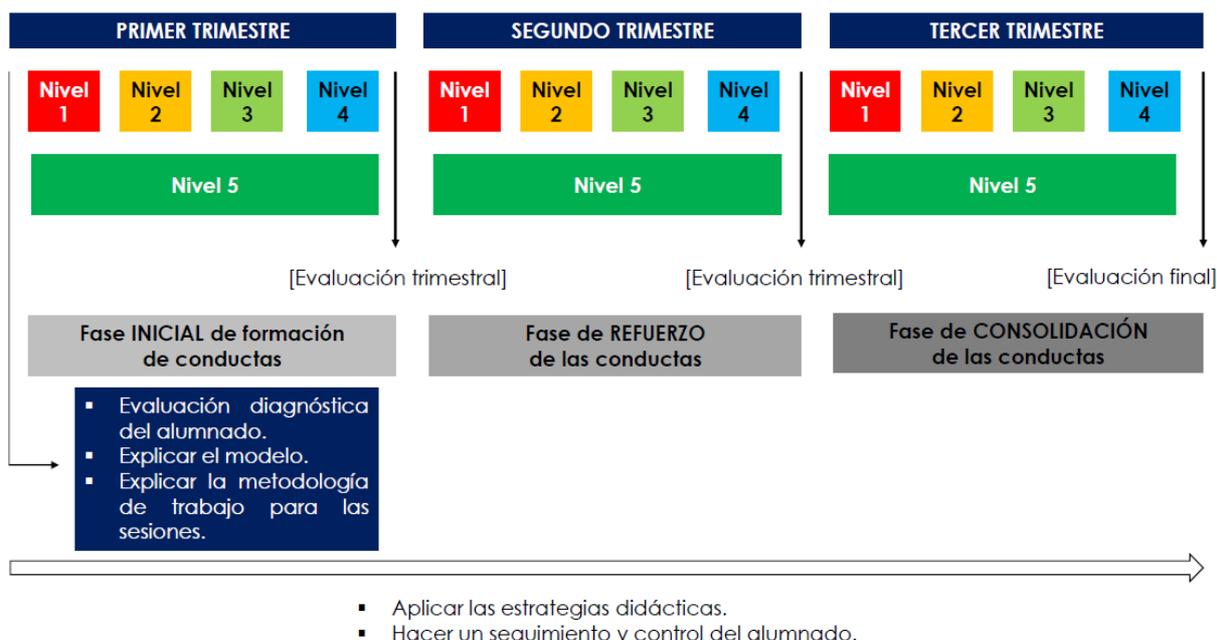


Figura 4. Planificación de la intervención (Fuente: elaboración propia).

Teniendo en cuenta las orientaciones de Manzano-Sánchez et al. (2020b) y Sánchez-Alcaraz et al. (2019), en la aplicación práctica del modelo se pueden tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Aplicarlo desde el inicio de curso y en todas las materias.
- Realizar una evaluación inicial diagnóstica del alumnado en todas sus dimensiones (físico-motriz, cognitivo-intelectual, afectivo-emocional, de relación interpersonal e inserción social).
- Explicar cuál es el objetivo y en qué consiste el modelo.
- Tener un panel de responsabilidad en el gimnasio. Si no se dispone, se colocaría en la sala de material (véase Figura 5).

Nivel 0: RESPONSABILIDAD BÁSICA	→ Llevo los útiles de aseo, la ropa y el calzado de EF. → Llego lo antes posible al punto de encuentro para iniciar la clase.
Nivel I: RESPETO	→ Cuido el material y las instalaciones. → Cumpro con las normas marcadas en cada momento. → Escucho al profesor/a cuando habla. → Hablo con mis compañeros sin gritar, menospreciar o insultar.
Nivel II: PARTICIPACIÓN Y ESFUERZO	→ Me esfuerzo por realizar correctamente las actividades, independientemente de si me gusta o no la tarea o los compañeros/as con los que participo, o si estoy ganando o no.
Nivel III: AUTONOMÍA	→ Hago las actividades sin necesidad de que el profesor/a esté pendiente de mí. → Cumpro lo mejor posible con mi papel.
Nivel IV: AYUDA Y LIDERAZGO	→ Ayudo a otros compañeros/as cuando no saben qué hacer o cómo hacer la actividad.
Nivel V: TRANSFERENCIA	→ Aplico lo que aprendo en las aulas, recreos, en casa, etc.

Figura 5. Panel de responsabilidad para el gimnasio (adaptado de Fernández-Río, 2014).

- Tener paneles de responsabilidad (véase Figura 6) en todos los espacios del centro en los que el alumnado realice actividades (aulas, biblioteca, sala de informática, comedor, gimnasio, salón de actos, etc.).

<p>NIVEL 0: RESPONSABILIDAD BÁSICA.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Educación Física</i>: Llego rápidamente al punto de reunión. ▪ <i>Aula</i>: llevo y preparo los materiales para cada clase. ▪ <i>Recreo</i>: cuido el equipamiento y las instalaciones del centro. ▪ <i>Casa</i>: tengo mi habitación ordenada.
<p>NIVEL I: RESPETO.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Educación Física</i>: escucho y sigo las indicaciones del profesor/a.. ▪ <i>Aula</i>: atiendo a las explicaciones del profesor/a. ▪ <i>Recreo</i>: interacciono y me comunico con otros compañeros/as con amabilidad. ▪ <i>Casa</i>: interacciono y me comunico con mis familiares con amabilidad.
<p>NIVEL II: PARTICIPACIÓN ACTIVA Y ESFUERZO.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Educación Física</i>: participo en las tareas, me esfuerzo e interacciono. ▪ <i>Aula</i>: participo en las tareas, me esfuerzo e interacciono. ▪ <i>Recreo</i>: participo en los recreos activos, me esfuerzo e interacciono. ▪ <i>Casa</i>: colaboro en las tareas domésticas.
<p>NIVEL III: AUTONOMÍA.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Educación Física</i>: participo en las tareas, me esfuerzo e interacciono. ▪ <i>Aula</i>: participo en las tareas, me esfuerzo e interacciono. ▪ <i>Recreo</i>: participo en los recreos activos, me esfuerzo e interacciono. ▪ <i>Casa</i>: colaboro en las tareas domésticas.
<p>NIVEL IV: AYUDA A LOS DEMÁS Y LIDERAZGO.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Educación Física</i>: ayudo a los compañeros/as que más lo necesitan. ▪ <i>Aula</i>: ayudo a los compañeros/as que más lo necesitan. ▪ <i>Recreo</i>: ayudo a otros compañeros/as a participar en actividades. ▪ <i>Casa</i>: ayudo a los familiares que más lo necesitan.



Figura 6. Paneles de responsabilidad para los espacios del centro (adaptado de Fernández-Río, 2014).

- Aplicar las estrategias didácticas a lo largo de las unidades didácticas (o situaciones de aprendizaje según se diseñen) según el nivel de trabajar.
- Hacer un seguimiento y control del alumnado en todas las sesiones.
- Realizar una autoevaluación tanto por parte del alumnado como por parte del docente (valoración de la práctica docente).
- El estudiante avanzará de nivel cuando el docente considere, según las puntuaciones registradas en su diario docente, que ha alcanzado las conductas necesarias. Para ello, el docente deberá definir muy bien qué conductas y en qué nivel de logro se deben alcanzar. Esto es relativo y va a depender, sobre todo, del alumnado y del contexto sociocultural. En la tabla 1, se presenta una propuesta.

Tabla 1.
Porcentajes de adquisición de conductas para pasar de nivel.

Porcentaje de valoración en las sesiones de la unidad didáctica	Nivel de responsabilidad
≥ 80% de valoraciones positivas.	Supera el nivel.
50-80% de valoraciones positivas.	Permanece en el nivel.
< 50% de valoraciones positivas.	Desciende de nivel.

Fuente: elaboración propia.

2.2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS POR NIVELES DE RESPONSABILIDAD

A partir de las propuestas de Metzler (2005) y Fernández-Río (2014), se pueden plantear las siguientes estrategias didácticas para abordar el proceso de formación en valores en cada uno de los niveles.

Nivel I. Respeto.

- Explicar al alumnado las normas básicas de convivencia recogidas en el reglamento de régimen interno del centro educativo.
- Establecer un contrato conductual a revisar al final de cada trimestre.
- Informar al alumnado del valor de los recursos materiales e instalaciones del centro.
- Iniciar y finalizar todas las sesiones con un saludo personal.
- Adaptar las normas en las actividades:
 - para evitar o reducir el contacto físico (por ejemplo, en los deportes en los que se pueda producir un contacto como, por ejemplo, el baloncesto, el balonmano, etc. solo se puede robar el móvil interceptándolo en el aire y no directamente de las manos del oponente;
 - con resultados que no dependan exclusivamente de puntuaciones (goles, canastas, eliminados, etc.), sino que puedan incluir acciones de juego limpio (por ejemplo, se restará un punto al equipo donde alguno de sus integrantes no salude a los compañeros/as del equipo rival).
- Elección democrática de equipos siguiendo criterios que favorezcan la equidad, la inclusión o la igualdad (por ejemplo, sexo, competencia motriz percibida, inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo o del alumnado inmigrante, entre otros).
- El empleo de modelos pedagógicos tales como la Autoconstrucción de materiales para intentar educar en el valor de los recursos materiales o el modelo Comprensivo de iniciación deportiva para estimular los procesos de reflexión-acción.
- La utilización de técnicas de socialización como, por ejemplo, las dinámicas de grupos (juegos de presentación, rompehielos, de confianza, autoconocimiento), los juegos de roles, la lluvia de ideas corporal o los debates, entre otros.

Nivel II. Participación activa y esfuerzo.

- Adaptar las actividades para facilitar la participación equitativa, la igualdad de oportunidades de éxito y el protagonismo al alumnado mediante:
 - la reducción de los espacios de juego (por ejemplo, dividir la pista polideportiva de 40 x 20m en cuatro pequeños campos para hacer juegos reducidos 3-4 v. 3-4);
 - modificando las normas de los juegos (por ejemplo, antes de lanzar a portería en balonmano, todas las personas del equipo deben haber realizado al menos un pase; o antes de lanzar a canasta, todas las personas del equipo deben haber cruzado al campo contrario);

- incrementar el número de móviles en el juego (por ejemplo, en un partido de mate, introducir como variante el juego con dos balones de gomaespuma);
- realizar las actividades en grupos reducidos, permitiendo los agrupamientos por afinidad para no provocar el rechazo inicial de ciertos estudiantes a participar con otros; iniciar el aprendizaje de nuevas habilidades técnicas en parejas o tríos donde los menos competentes puedan aprender en un entorno de confianza para progresar posteriormente hacia grupos de cuatro o seis personas;
- Aportar refuerzo afectivo concurrente por acciones positivas.
- Graduación de niveles en las actividades adaptándolas al grado de competencia del alumnado, empleando una pedagogía de éxito.
- Emplear distintos estilos de enseñanza: individualizadores como, por ejemplo, el trabajo por grupos; cognitivos, para resolver problemas y afrontar retos que estimulen el interés del alumnado.

Nivel III. Autonomía personal.

- Utilizar modelos pedagógicos tales como la Educación deportiva (donde el alumnado asume el protagonismo en la fase autónoma de la unidad didáctica), el Aprendizaje cooperativo (para desarrollar la responsabilidad personal para la consecución del objetivo grupal a partir de juegos cooperativos o técnicas como el marcador colectivo, los crono-retos, los desafíos cooperativos, desafío y cambio, parejas-comprueban-ejecutan o el PACER) o el Aprendizaje basado en proyectos.
- Emplear diferentes estilos de enseñanza tales como los tradicionales (asignación de tareas), individualizadores (enseñanza modular y la enseñanza programada), participativos (microenseñanza), cognitivos (descubrimiento guiado y resolución de problemas) y creativos (sinéctica).
- Diseño de actividades a partir de técnicas expresivas (por ejemplo, la lluvia de ideas corporal); empleando aplicaciones digitales para realizar ejercicio físico en horario no lectivo (por ejemplo, Strava o Runtastic), circuitos de habilidades motrices, carreras de orientación o la elaboración de montajes finales o productos finales competenciales.

Nivel IV. Ayuda a los demás y liderazgo.

- Establecer roles de expertos fomentando la participación solidaria, roles de arbitraje y mediación para impartir justicia, o roles organizativos de clase (para sacar y guardar el material, controlar la asistencia, realizar el calentamiento, etc.).
- Utilizar técnicas cooperativas (desafíos cooperativos, puzle de Aronson, grupos de aprendizaje, cabezas numeradas juntas, entre otras) para estimular la interdependencia positiva, la interacción promotora, el procesamiento grupo o las habilidades interpersonales;
- Emplear diversos estilos de enseñanza tales como los participativos (tutoría entre iguales, enseñanza recíproca, grupos reducidos y microenseñanza), los cognitivos y los creativos.

Nivel V. Transferencia a otros contextos.

- Mediante el planteamiento de recreos activos o patios dinámicos, actividades complementarias, o participando en programas de fomento del deporte extraescolar regulados con las administraciones públicas;
- Con estudiantes-responsables de: 1) patrullas ecológicas en los recreos, 2) mediadores/as de conflictos, y 3) organizadores de recreos activos en cursos menores, de jornadas de deporte escolar municipal o de carreras populares municipales;
- Empleando modelos pedagógicos tales como el Aprendizaje servicio, el Aprendizaje basado en proyectos o la Educación aventura.

2.3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN CONDUCTUAL

Hellison (2003, 2011) recomienda las siguientes estrategias para la formación de conductas de responsabilidad.

- **Sensibilización.** a) Incidir en el nivel específico que se está trabajando al inicio, durante y al final de la sesión, y b) relacionar las situaciones de clase con los valores a adquirir.
- **Principio del acordeón.** Aumentar o reducir el tiempo de juego en función del comportamiento. Se debe evitar la generalización, es decir, la mala conducta de un compañero/a o pequeño grupo no debe afectar siempre al resto.
- **Tiempo muerto.** Cuando el comportamiento general de la clase (o de un grupo que afecta al conjunto del grupo-clase) es negativo, se para la clase para abordar el problema. En un tiempo muerto, todos los estudiantes del grupo deben tener oportunidad de opinar.
- **Roles de ayuda.**
 - **Arbitraje,** se debe formar al alumnado desde el inicio para ejercer de árbitros/as; se pueden establecer árbitros/as en cada unidad didáctica.
 - **Tribunal del deporte,** se pueden establecer jueces o juezas del deporte en cada unidad didáctica.

Por su parte, Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela (2021) establecen las siguientes estrategias de intervención individual o colectiva.

- **Tiempo fuera.** Se aparta al estudiante o estudiantes causantes de la conducta disruptiva. Se utiliza para que el estudiante reflexione y recupere el control de su actitud. Se debe apartar a un lugar donde se aburra. No debemos dejarnos afectar por sus reacciones. No debe servir para eludir responsabilidades (si no quiere hacer una tarea, se puede utilizar la técnica, pero cuando vuelva debe terminar la actividad).
- **Banquillo del diálogo.** Los estudiantes que han tenido un problema se sientan en un banco y hablan hasta resolverlo; cuando han terminado cuentan su decisión al profesor/a para reincorporarse a la clase. A esta estrategia se puede añadir otra definida como *tres vueltas*, en las que los estudiantes que han tenido un problema tienen tres vueltas a la pista polideportiva para

resolverlo; cuando han terminado cuentan su decisión al profesor/a para reincorporarse a la clase.

- *Grupo dirigido v. grupo autónomo.* Consiste en hacer dos grupos, uno que actúa autónomamente y otro que es dirigido por el profesor/a, dando la posibilidad de que se puedan producir cambios de grupo.
- *Cara (gana) o cruz (pierde).* Cuando una situación no pueda ser resuelta mediante el diálogo, se puede optar por solucionarla mediante el lanzamiento de una moneda.
- *Elaborar nuevas normas.* Ante situaciones conflictivas no previstas se pueden implantar o consensuar nuevas normas.
- *Cinco días limpio.* Si un estudiante demuestra respeto (nivel I) y participación (nivel II) durante un periodo de tiempo, podrá ganarse el derecho a participar en un plan personal de trabajo.

A estas estrategias, podemos añadir las siguientes propuestas:

- *Cinco días limpio (modificado) o tres sesiones de EF limpio.* Cuando un estudiante cometa una acción puntual irresponsable, podrá eliminar la consiguiente puntuación negativa si está cinco días o tres sesiones de EF sin cometer otra acción negativa.
- *Trabajo en el aula de convivencia.* Consiste en realizar tareas de formación en valores durante cinco días en el aula de convivencia del centro.
- *Trabajos sociales.* Consiste en aplicar como norma correctora la realización de trabajos sociales dentro del centro como, por ejemplo, participar en la patrulla ecológica, facilitar la movilidad a estudiantes en silla de ruedas, etc.
- *Ignorar la conducta.* Ante una conducta disruptiva del estudiante que busca la llamada de atención, la respuesta consiste en no mirar; no escuchar; no hablar; no hacer ningún gesto ni expresión. Es importante tener claro qué se puede y qué no se puede ignorar, por lo que se debe tener capacidad y seguridad para soportar esta conducta disruptiva.
- *Disco rayado.* Ante una conducta disruptiva reiterada o una demanda de un estudiante o del grupo, la respuesta del profesor/a es negativa, intentando mantener la serenidad y la firmeza. El objetivo es que el alumnado se cansa al obtener siempre la misma respuesta. Por ejemplo: “Alumnado: profesor, ¡queremos jugar al fútbol! Profesor: ¡bien!, pero primero tenemos que hacer esta actividad. Alumnado: profesor, ¡es lo que más nos gusta! Profesor: a mí también me gusta. Es un deporte fenomenal, pero es necesario que hagamos la actividad. Si se hace bien, jugaremos un recreo al fútbol”.
- *Sobrecorrección.* Ante un comportamiento no adecuado, se busca la restitución inmediata y efectiva del daño generado. En ocasiones, se obliga a practicar repetidas veces la conducta apropiada.
- *Ley de la abuela.* Consiste en establecer como recompensa la práctica de una actividad que les resulta divertida. La conducta positiva que no se repite habitualmente sirve para que desaparezca la conducta negativa que se produce habitualmente. Es importante conocer los reforzadores adecuados. Las características de estas recompensas deben ser: a) dependientes del docente (es decir, que no puedan acceder a ellas por otras vías); b) nunca

se deben prometer recompensas que no se pueden cumplir; c) deben tener una exigencia progresiva; y d) dirigiendo al alumnado desde estos reforzadores externos hacia la motivación intrínseca.

- **Atención y elogios (feedback emocional positivo).** Se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: a) la mayoría de los comportamientos en la infancia y la adolescencia buscan el reconocimiento del resto de personas del grupo; b) no destacar siempre la conducta negativa del estudiante; c) centrarse en valorar la conducta y no la personalidad (por ejemplo, resulta incorrecto decir, *eres un mal chico*; lo correcto sería, *no ha estado bien cómo le has hablado a tu compañero*; d) elogiar los avances evitando la dependencia; y e) observar el efecto del elogio (algunos estudiantes lo prefieren público, otros privado).
- **Castigos.** Con respecto a esta técnica, se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones: a) asegurar que el castigo reduce la conducta disruptiva; b) se debe usar con moderación por el efecto de adaptación; c) se debe combinar con técnicas positivas (que el alumnado conozca por qué conducta debe sustituir la disruptiva y tenga oportunidad de demostrar que lo ha aprendido); d) no se debe retrasar el castigo ante una conducta disruptiva; y e) se debe ser predecible y firme en la adopción de castigos.
- **Método PIGEP (Funes, 2000).** Al alumnado se le puede enseñar esta estrategia para resolver conflictos que consiste en: a) parar unos segundos (no dejarse llevar por el primer impulso); b) identificar el problema (expresar de forma asertiva la opinión y escuchar de forma activa al otro); c) generar ideas para resolverlo, evaluar las ideas expresadas; y d) planificar la puesta en marcha de la posible solución.
- **Técnica del semáforo.** Consiste en asociar el comportamiento momentáneo del estudiante a uno de los colores del semáforo, donde el color verde significa que el comportamiento es positivo, amarillo es peligro y rojo es stop, indicando que su comportamiento tendrá una consecuencia negativa.

2.4. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN

En la Tabla 2 se presenta la estructura de sesión propuesta por Hellison (2003) adaptada a un tiempo de programa de 55 minutos (los tiempos de la sesión son orientativos).

Tabla 2.
Estructura de la sesión.

Toma de conciencia (5'-8').	En este momento de la sesión se realiza una puesta en común, en la que se indica al alumnado las conductas a adquirir y los comportamientos que se deben evitar según el nivel que se esté trabajando. Posteriormente, se indicaría al alumnado los objetivos didácticos y la metodología a emplear.
Responsabilidad en la acción (30'-45')	En esta parte de la sesión se lleva a cabo la formación integral del alumnado en y a través de la práctica física. En este momento se debe procurar la adopción de las estrategias didácticas según el nivel, así como las estrategias de modificación de las conductas en función de las situaciones que se produzcan en la clase.

Encuentro de grupo (3'-5').	El docente hace una valoración del desarrollo de la sesión.
Evaluación (4'-5').	Se trata del momento de autorreflexión, donde los estudiantes reflexionan y evalúan cómo ha sido su responsabilidad durante la misma y la gestión del docente. Para ello, se emplea la técnica del pulgar (hacia arriba es positivo, hacia abajo es negativo y hacia un lado es neutro).

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 se presenta un ejemplo de una sesión de una unidad didáctica (o situación de aprendizaje según sea su diseño) de goubak para 3.º curso de la ESO, en la que se está trabajando el nivel 2 (*participación activa y esfuerzo*).

Tabla 3.
Ejemplo de una sesión con el modelo.

Curso/grupo: 3.º ESO A Participantes: 28. Fecha: 2.º trimestre. Sesión: 5.	Instalaciones: pista polideportiva (40 x 20m). Material: balones de goubak, petos de colores, aros de rítmica; material autoconstruido (porterías y marcador analógico).					
Modelo: Responsabilidad personal y social y autoconstrucción de materiales.	Técnicas y estrategias: instrucción directa (instructivas) e indagación (participativas y emancipativas).	Estilos: mando directo modificado, asignación de tareas y resolución de problemas.	Estrategias en la práctica: globales.			
Nivel de Responsabilidad: 2. Participación activa y esfuerzo.	Objetivos/Componentes del modelo: a) Participación activa; b) explorar nuevas actividades; c) redefinir el éxito motivación orientada a la tarea (ganar no es lo + importante); y d) persistir en el esfuerzo.					
Estrategias iniciales de modificación de la conducta: a) sensibilización; y b) banquillo del diálogo.						
Estrategias didácticas del modelo: a) adaptar las actividades para incrementar la participación activa; b) incluir sumatorios de puntos por juego limpio; y c) refuerzo de acciones positivas.						
TOMA DE CONCIENCIA (8´)						
<p>1) Información inicial al grupo: saludo a todas las personas del grupo y referencia al nivel a trabajar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conductas a adquirir:</u> a) participar activamente en las actividades; b) esforzarse y persistir en los intentos por realizar las actividades; y c) motivación centrada en aprender. • <u>Comportamientos esperados:</u> a) respetar las normas organizativas; b) respetar a los compañeros/as, docente y recursos didácticos; b) emplear el diálogo; y c) autocontrol. <p>2) Información sobre los objetivos didácticos y actividades a realizar sobre el goubak.</p>						
RESPONSABILIDAD EN LA ACCIÓN (35´)						
Descripción de la tarea	Estrategia didáctica y organizativa					
	Tiempo	Agrupamientos	Espacio de práctica	Materiales	Estrategias UDA *	Variantes
Activación: Movilidad articular dinámica.	2´	Masivo.	Círculo central.		Pasar lista durante el calentamiento.	
Actividad 1: "PELOTA CONGELADORA". Descripción: juego de persecución.	5´	Masivo.	20 x 20m.	Balones de goubak y petos.	Elegir a los que van a pillar con la canción: "Todos cuentan hasta cinco, en la casa de Francisco..."	

Actividad 2: "LOS 5 PASES". Descripción: juego modificado de posesión del móvil.	8'	Grupos 3-4 v. 3-4.	20 x 10m.	Balones de goubak y petos.	Grupos reducidos.	
Actividad 3: "BALÓN TORRE". Descripción: juego de invasión, con colaboración oposición entre dos equipos.	8'	Grupos 7-8 v. 7-8.	20 x 20m.	Balones de goubak, petos y aros de rítmica.	Grupos reducidos.	
Actividad 4: "SITUACIONES 5 V. 5". Descripción: situaciones de competición entre dos equipos.	12'	Grupos 7-8 v. 7-8.	20 x 20m.	Balones de goubak, petos, porterías y marcadores Autoconstruidas.	No variar la organización grupal.	

ENCUENTRO DE GRUPO (3')

Empleo de una estrategia de metacognición para favorecer la reflexión (escalera de preguntas-respuestas).

- ¿Qué hemos aprendido hoy?
- ¿Cómo lo hemos aprendido?
- ¿Para qué y dónde nos puede servir?
- ¿Qué dificultades hemos tenido?
- ¿Cómo las hemos intentado solucionar?
- ¿Cómo podemos mejorar?
- ...

EVALUACIÓN (3')

- Con respecto a las conductas y comportamientos que hablamos al inicio de la sesión y que son propios de este nivel:
- ¿Tu actuación ha sido?
- ¿Cómo crees que han cumplido tus compañeros y compañeras?
- ¿Y tú profesor/a?
- ...

RECOGIDA, ASEO Y DESPEDIDA (6')

Observaciones.

- Acciones positivas:
- Acciones negativas:
- Soluciones adoptadas:

Valoración de la práctica docente.

- Actividades planteadas.
- Estrategias adoptadas.

Fuente: elaboración propia. * Estrategias para intentar reducir las pérdidas de tiempo propuestas en las unidades didácticas activas (Abad y Cañada, 2014).

3. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO Y DE LA PRÁCTICA DE MODELO

3.1. INDICADORES DE EVALUACIÓN

- **Del alumnado.** Con respecto a la valoración del alumnado, en la Tabla 4 se presenta una propuesta de indicadores en función de los niveles de responsabilidad. Estos indicadores son los que se irán evaluando en todas y cada una de las sesiones a lo largo del curso académico.

Tabla 4.
Propuesta de indicadores de evaluación para cada nivel.

Niveles	Indicadores (conductas a evaluar)
Nivel 0. Responsabilidad básica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No molesto a otras personas durante el desplazamiento al vestuario. ▪ Llego al vestuario lo antes posible. ▪ Llevo los útiles de aseo, la ropa y el calzado de EF. ▪ Me desplazo al punto de reunión para iniciar la clase.
Nivel I: Respeto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuido el material y las instalaciones. ▪ Escucho en silencio al profesor/a cuando se dirige a mí o al grupo. ▪ Sigo las indicaciones del profesor/a. ▪ Guardo mi turno de palabra cuando hablo con el profesor/a o con los compañeros/as. ▪ No hablo mal del profesor/a o de los compañeros/as. ▪ Sigo las reglas de las actividades. ▪ Me expreso correctamente, sin menosprecios, gritos, insultos, amenazas o violencia. ▪ Dialogo en situaciones conflictivas o en las que estoy en desacuerdo.
Nivel II: Participación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No protesto ni me quejo por tener que hacer una actividad. ▪ Colaboro en la organización del material siguiendo las indicaciones del profesor/a. ▪ Participo en todas las actividades, aunque no me gusten o no me encuentre en el grupo de mis mejores compañeros/as. ▪ Me esfuerzo por realizar correctamente todas las actividades. ▪ Persisto cuando fallo, no consigo hacer correctamente las actividades o no estoy ganando en el juego.
Nivel III: Autonomía.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hago las actividades sin que el profesor/a tenga que estar pendiente de mí. ▪ Cumpro con la función que el profesor/a me haya indicado en la actividad. ▪ Cumpro con el rol o responsabilidad que tenga en las rutinas de clase. ▪ Hago las actividades y cumpro con mi función, aunque otros/as me indiquen lo contrario. ▪ Respeto las normas de convivencia, aunque otros/as me indiquen lo contrario o yo vea que no las cumplen. ▪ Me pongo algún objetivo a cumplir. ▪ Hago una autoevaluación de mis comportamientos.
Nivel IV: Ayuda a los demás.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escucho, ayudo y animo a otros compañeros/as que tienen dificultades para realizar las actividades. ▪ Colaboro con otros compañeros/as para realizar las actividades. ▪ Ayudo a resolver diferencias de manera pacífica y democrática. ▪ Asumo la responsabilidad de liderar a otros compañeros/as en la realización de actividades.

<p>Nivel V: Transferencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeto a las personas, los entornos y materiales en los que me encuentro. ▪ Realizo tareas o cumplo con mis obligaciones sin necesidad de supervisión. ▪ Si puedo, ayudo a otras personas. ▪ Desempeño roles o funciones donde tenga que dirigir u organizar. ▪ Animo a otras personas a tener conductas adecuadas.
------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia.

- *De la práctica del modelo.* En relación a la evaluación de la práctica docente y al ajuste del modelo, se podrían establecer indicadores relativos a las siguientes dimensiones (u otras): 1) organización y didáctica (espacios, tiempos, agrupamientos, recursos y materiales didácticos, entre otros); 2) procedimiento e instrumentos de evaluación de las conductas; 3) adaptación de las conductas planteadas al contexto del centro y consecución de las mismas; 4) grado de satisfacción del alumnado y de las familias.

3.2. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para seleccionar los procedimientos e instrumentos de evaluación nos podemos basar en la propuesta de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).

- *Procedimientos de evaluación.*
 - *Observación sistemática.* Con este procedimiento es importante tomar información sobre las conductas y comportamientos del alumnado.
 - *Intercambios orales.* Se pueden llevar a cabo con actividades tales como asambleas, diálogos, debates, lluvia de ideas, mesa redonda, pausas de reflexión-acción, etc.

Con ambos procedimientos, es convenientes emplear instrumentos para registrar información como el registro anecdótico, el registro de incidentes críticos, las hojas de observación o el argumentario evaluativo.

- *Instrumentos de evaluación.*
 - *Diario de clase.* Este instrumento permite recoger información sobre lo que se ha trabajado en la sesión, grado de ajuste con lo programado, cambios introducidos, valoración sobre lo que está ocurriendo en la clase, etc.
 - *Registro de incidentes críticos.* Se puede incluir dentro del instrumento anterior. Se compone de diversos elementos: a) fecha y hora de la observación, b) nombre del estudiante o estudiantes, c) contexto (lugar/ambiente) de la acción, d) descripción de lo observado (relato sin juicios ni opiniones personales), y e) interpretación de lo observado (incluyendo por qué se considera importante).
 - *Escalas de evaluación (con varios niveles de logro) y listas de control (con los niveles de sí o no).* Se componen de una serie de conductas a observar. Se pueden emplear diversos tipos en función de la madurez del alumnado. así, en los primeros cursos de la Educación Primaria se pueden emplear escalas gráficas y listas de control. En cambio, en los cursos

finales de Primaria y en las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato se pueden emplear escalas numéricas, cualitativas, descriptivas, etc. que faciliten el proceso de reflexión del y con el alumnado.

- *Diario de aprendizaje del estudiante.* Se trata de un registro individual donde cada estudiante recoge su experiencia personal en las sesiones que ha realizado durante la semana. Se emplea para expresar sentimientos, emociones, opiniones, dudas y sugerencias relacionadas con las actividades desarrolladas.
- *Dianas de autoevaluación trimestral.* Es un tipo de escala gráfica donde cada radio representa el nivel a evaluar. Estos radios se encuentran graduados en función de las sesiones donde se indica la puntuación del estudiante.

3. CONCLUSIONES

El MRPS es uno de los modelos pedagógicos consolidados en el ámbito de la EF. Su estructura de intervención basada en cinco niveles, con estrategias didácticas concretas y un proceso de seguimiento y evaluación que atiende tanto al alumnado como a la práctica docente, hace que su implementación en las clases de EF pueda ser efectiva tanto en escolares como adolescente. Su carácter, directamente vinculado a la formación en valores, permite la hibridación con cualquier modelo, lo que permite considerarlo como un modelo básico en el ámbito educativo. Cualquier docente interesado en el MRPS necesita recibir formación precisa sobre sus principios, niveles y orientaciones prácticas para una implementación precisa, considerando que debe integrar cuatro aspectos: alumnado, contexto, aprendizajes curriculares y métodos de enseñanza.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abad, B. y Cañada, D. (2014). *Unidades didácticas activas*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Instituto de la Mujer. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carrillo, P.J., Rosa, A., Tárraga, P.J., García, E. (2021). Percepción de soledad, felicidad y salud, y calidad de la dieta. El rol moderador del estado ponderal. *Nutr Hosp*, 38(3),458-463. DOI: <http://dx.doi.org/10.20960/nh.03525>.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez-Taboada, C. & Chacón, T. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes & F. Vaquero (coord.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp.18-32). Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos Pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.

- Fernández-Río, J., Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91-106. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.466>.
- 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, 321-38.
- Hellison, D. (1973). *Humanistic physical education*. Prentice- Hall.
- Hellison, D. (1978). *Beyond ball and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Hellison, D. (1995, 2003, 2011). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Hellison, D. R. y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54(4), 292-307.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del estado.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del estado.
- López-Pastor, V.M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Manzano-Sánchez, D., Conte-Marín, L., Gómez-López, M., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Applying the Personal and Social Responsibility Model as a School-Wide Project in All Participants: Teachers' Views. *Frontiers in Psychology*, 11, 579.
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A. y Valero-Valenzuela, A. (2020a). Student and Teacher Perceptions of Teaching Personal and Social Responsibility Implementation, Academic Performance and Gender Differences in Secondary Education. *Sustainability*, 12(11), 4590.
- Manzano-Sánchez, D., Merino-Barrero, J. A., Sánchez-Alcaraz, B. J. y Valero-Valenzuela, A. (2020b). *El modelo de responsabilidad personal y social desde la Educación Física a la educación general: Guía teórico-práctico para su aplicación en el contexto escolar*. Wanceulen Editorial SL.
- Manzano-Sánchez, D. y Valero-Valenzuela, A. (2021). Responsabilidad personal y social. En Pérez-Pueyo (coord.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 122-127). Universidad de León.
- Melero-Cañas, D., Manzano-Sánchez, D., Navarro-Ardoy, D., Morales-Baños, V., Valero-Valenzuela, A. (2021). The Seneb's Enigma: Impact of a Hybrid Personal and Social Responsibility and Gamification Model-Based Practice on Motivation and Healthy Habits in Physical Education. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 3476. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073476>.
- Melero-Cañas, D., Morales-Baños, V., Ardoy, D.N., Manzano-Sánchez, D. y Valero-Valenzuela, A. (2021). Enhancements in Cognitive Performance and Academic

Achievement in Adolescents through the Hybridization of an Instructional Model with Gamification in Physical Education. *Sustainability*, 13, 5966. <https://doi.org/10.3390/su13115966>.

Melero-Cañas, D., Morales-Baños, V., Manzano-Sánchez, D., Navarro-Ardoy, D., Valero-Valenzuela, A. (2021). Effects of an Educational Hybrid Physical Education Program on Physical Fitness, Body Composition and Sedentary and Physical Activity Times in Adolescents: The Seneb's Enigma. *Front Psychol.* Jan 12;11: 629335. doi: 10.3389/fpsyg.2020.629335. PMID: 33510699; PMCID: PMC7835141.

Merino-Barrero, J., Valero, A. y Belando, N. (2017). El modelo de responsabilidad personal y social. Variables de estudio asociadas a su implementación. *EmásF*, 49, 60-77.

Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.

Muñoz, J.C. (2022). La Educación Física en la LOMLOE. *EmásF*,13(78), 74-95. Recuperado de <https://emasf.webcindario.com/78.pdf>.

Pérez-Pueyo, A, Casado, O. M., Hortigüela, D., Vargas, A., Heras, C y Garrote, J. (2022). Nueva ley educativa y nuevo currículo en Educación Física. *EmásF*, 13(78), 5-9. Recuperado de https://emasf.webcindario.com/Editorial_78.pdf.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Rosa, A., Carrillo, P.J., García, E. Moral, J.E. y Gil, P. (2021). Métodos de enseñanza en Educación Física. *Acción Motriz*, 2(27), 46-56.

Sánchez-Alcaraz, B.J., Cañadas, M., Valero, A., Gómez, A. y Funes, A. (2019). Resultados, dificultades y mejoras del modelo de responsabilidad personal y social. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 136 (2), 62-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es>

Sánchez-Alcaraz, B. J., Ros, E., Alfonso-Asensio, M., Hellín-Martínez, M., Gómez-Mármol, A. (2021). Responsabilidad personal y social y práctica de actividad física en estudiantes. *E-balonmano.com* 17(2), 171-180.

Valero-Valenzuela, A., Gregorio-García, D., Camerino, O. y Manzano, D. (2020). Hybridisation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model and Gamification in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 63-74. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.08](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.08).

Fecha de recepción: 8/10/2022

Fecha de aprobación: 9/12/2022