



Manzano, D.; Valero-Valenzuela, A. (2019). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) en las diferentes materias de la Educación Primaria y su repercusión en la responsabilidad, autonomía, motivación, autoconcepto y clima social. *Journal of Sport and Health Research*. 11(3): 273-288.

Original

EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL (MRPS) EN LAS DIFERENTES MATERIAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU REPERCUSIÓN EN LA RESPONSABILIDAD, AUTONOMÍA, MOTIVACIÓN, AUTOCONCEPTO Y CLIMA SOCIAL.

THE PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY MODEL (TPSR) IN THE DIFFERENT SUBJECTS OF PRIMARY EDUCATION AND ITS IMPACT ON RESPONSIBILITY, AUTONOMY, MOTIVATION, SELF-CONCEPT AND SOCIAL CLIMATE.

Manzano, D.¹; Valero-Valenzuela, A.¹.

¹Universidad de Murcia, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Correspondence to:
David Manzano Sánchez
Universidad de Murcia
Avenida de la Marina Española, 11 (Murcia,
CP: 30007)
Tel.693353397 Email: david.manzano@um.es

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
Martos (Spain)*



Received: 16/10/18
Accepted: 28/11/18



RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo aplicar un programa basado en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) de Hellison (1978), tradicionalmente utilizado en Educación Física, a otras materias educativas y valorar su influencia en la responsabilidad, autonomía, motivación, autoconcepto y clima social de aula. El programa se aplicó durante 4 meses recibiendo los alumnos un porcentaje alrededor del 70% de las horas lectivas con sus contenidos curriculares a través de esta metodología de enseñanza. La metodología mixta del estudio y el diseño cuasiexperimental se materializó a partir de un grupo de 25 participantes de 4° de Educación Primaria, a los cuales se les administró un cuestionario, antes y después de la experiencia para analizar las variables del estudio; autoevaluaciones diarias, por parte del docente y de los alumnos; y finalmente entrevistas semi-estructuradas. Los resultados indican una mejora del grupo experimental para la responsabilidad personal y social, autonomía, motivación intrínseca e introyectada, autoconcepto total y el clima social de aula. Consecutivamente, las autoevaluaciones positivas de los alumnos también fueron incrementando conforme avanzó la implementación del programa en los diversos niveles. Como conclusiones, el MRPS se ha mostrado efectivo en otras asignaturas, logrando una mejora de la responsabilidad, autonomía, motivación intrínseca, el autoconcepto y el clima social del aula siendo valorado positivamente por el profesorado y el alumnado.

Palabras clave: Metodologías activas, Enseñanza, Educación Física, Currículum, Valores educativos.

ABSTRACT

The objective of this study is to apply a program based on the Personal and Social Responsibility Model (TPSR) of Hellison (1978), traditionally used in Physical Education, to other educational subjects and assess their influence on responsibility, autonomy, motivation, self-concept and social climate of the classroom. The program was applied during 4 months receiving the students a percentage around 70% of the teaching hours with their curricular contents through this teaching methodology. The mixed methodology of the study and the quasi-experimental design materialized from a group of 25 participants from the 4th year of Primary Education, to whom a questionnaire was administered, before and after the experience to analyze the variables of the study; daily self-evaluations, by the teacher and the students; and finally semi-structured interviews. The results indicate an improvement of the experimental group for the personal and social responsibility, autonomy, intrinsic and introjected motivation, total self-concept and the social climate of the classroom. Consecutively, the positive self-evaluations of the students were also increasing as the implementation of the program progressed at the various levels. As conclusions, the MRPS has been shown to be effective in other subjects, achieving an improvement in responsibility, autonomy, intrinsic motivation, self-concept and the social climate of the classroom being positively valued by the faculty and students.

Keywords: Active methodologies, Teaching, Physical Education, Curriculum, Educational values



INTRODUCCIÓN

Con el paso de los años, la demanda social implica que la educación formal sirva para dar herramientas para que los alumnos sean capaces de adaptarse a los constantes cambios que exige la sociedad. Un aspecto fundamental para dar respuesta a esta demanda es promover; la autonomía y la autosuficiencia de los alumnos (Schiefelbein y Schiefelbein, 2016; Oriol, Amutio, Mendoza, Da Costa y Miranda, 2016); la mejora del ambiente de aprendizaje (Legault e Inzlicht, 2013), reduciendo la dependencia con el docente y aumentando el trabajo cooperativo con los compañeros (Walkey, McClure, Meyer y Weir, 2013).

Para lograr estas mejoras en la enseñanza se han ido desarrollando en los últimos años nuevos modelos pedagógicos (Méndez y Fernández, 2016; Fernández, Méndez y Méndez, 2017), destacando el denominado Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) de Hellison (1978) como uno de los más adecuados al estimular que los estudiantes se desenvuelvan correctamente en el entorno social, aprendiendo a ser responsables consigo mismos y con los demás (Hellison, 1985). Dicho modelo ha mostrado evidencia empírica como un modelo adecuado para el desarrollo positivo de la juventud a través de la actividad física (Caballero, Delgado y Escartí, 2013).

En este sentido, la responsabilidad ha sido estudiada mostrando relaciones positivas con la motivación intrínseca (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011; Belando et al. 2015), así como relación de causalidad con la autonomía y la motivación intrínseca (Chang, Chen, Tu y Chi, 2016; Menéndez y Fernández, 2016), el autoconcepto y la motivación intrínseca (del Blanco, 2017), con el autoconcepto y el clima social del aula (Alcalá, Pueyo y Luquín, 2016) y con la percepción de violencia (Gómez-Mármol et al. 2018) lo cual, puede indicarnos que una enseñanza basada en la cesión de autonomía y el fomento de la responsabilidad, puede ser adecuada para la mejora de la motivación y otros factores sociales junto al rendimiento académico (Calderón, de Ojeda, Valverde y Méndez-Giménez, 2016)

Unido a lo anterior, el clima de aula, entendido como el establecimiento de relaciones satisfactorias que contribuyen a hacer un ambiente adecuado resultado de las actitudes de docentes y alumnos y sus

relaciones (Romero y Caballero, 2008), se perfila como una variable fundamental para el logro y desempeño académico y social (López y Oriol, 2016), fruto de la mejora de la motivación y del autoconcepto de los alumnos. El modelo pedagógico MRPS ha sido ampliamente utilizado encontrando como principal limitación la falta de tiempo de aplicación, al limitarse a unas pocas horas semanales relacionadas con la actividad física (Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez y Martín, 2011).

La necesidad de una implementación sostenida del MRPS así como del establecimiento de unas pautas claras para su adecuado desarrollo, hacen del concepto “desarrollo profesional continuo” (CPD) (Darling-Hammond y Richardson, 2009), un aspecto esencial para garantizar el éxito en la formación de los docentes y en la obtención de los resultados esperados en los discentes. Alguna de las herramientas más valiosas para el CPD es la observación sistemática, y en el caso del MRPS está la denominada “Herramienta para evaluar la educación basada en la responsabilidad” (TARE, Wright y Craig, 2011), muy beneficiosa tanto para el CPD (Coulson, Irwin y Wright, 2012), como para la investigación (Hemphill, Templin y Wright, 2015).

Pretendemos ampliar los beneficios que puede tener el MRPS, extendiendo su aplicación a todas las materias escolares mediante la adaptación de las estrategias metodológicas a las peculiaridades de cada materia (Escartí, Llopis y Wright, 2017).

El objetivo principal del presente estudio es conocer los efectos de la aplicación del MRPS adaptado a las diferentes materias del currículum de Primaria sobre la responsabilidad, autonomía, motivación, autoconcepto y clima social de aula, así como valorar sus posibilidades de aplicación en otras materias además de la Educación Física.

Se hipotetiza que la experiencia de CPD basada en el MRPS para su implementación en las diferentes materias del currículum permitirá una mejora de la responsabilidad, autonomía, motivación más autodeterminada, el autoconcepto y el clima social de aula, además de una valoración positiva por parte del docente.



MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño

Siguiendo a Camerino, Castañer y Anguera (2012) se aplicó un enfoque mixed method (método mixto de triangulación de datos), a partir de instrumentos cualitativos (análisis observacional de la implementación del modelo y entrevistas semi-estructuradas) y cuantitativo de pre-test y pos-test con un grupo control no equivalente (autoevaluación docente, autoevaluación de alumnos y cuestionarios) y manteniendo una formación y asesoramiento continuo del profesorado.

Se utilizaron consentimientos informados (tratamiento confidencial de datos, participación en el estudio y filmación de sesiones) para los padres de los alumnos y ellos mismos, una carta de presentación para el Centro de Educación Primaria y el informe del Comité de Ética de la Universidad de Murcia (1685/2017). El programa de intervención tuvo una duración de 4 meses, a lo largo del 2º y 3º trimestre académico. Los contenidos fueron seleccionados según las actuales leyes educativas. Antes de la intervención los alumnos rellenaron un breve cuestionario en un ambiente tranquilo durante 30 minutos, indicándoles a los participantes la necesaria sinceridad en sus respuestas.

Participantes

Los participantes tuvieron todas unas características sociodemográficas y socioculturales similares, seleccionados por accesibilidad y conveniencia. Los participantes fueron 25 sujetos una vez aplicados los criterios de exclusión: (a) completar todas las escalas de los test, (b) realizar el pretest y postest, (c) completar al menos un 90% de los ítems del test (sin contar respuestas dobles). Ninguno de los participantes (ni profesor ni alumnos) había tenido previamente experiencia con el MRPS. Después, se calculó la distancia de Mahalanobis para eliminar casos atípicos conformando finalmente dos grupos compuestos por un total de 5 chicos y 9 chicas para el grupo experimental ($n = 14$), y para el grupo control de 9 chicos y 2 chicas ($n = 11$). La edad de los participantes estuvo entre los 9 y los 11 años con una media de 9.96 ($SD = .84$).

Instrumentos

Los instrumentos cuantitativos utilizados para los alumnos fueron cuestionarios sobre los niveles de responsabilidad, autonomía, motivación,

autoconcepto y clima social de aula, y los cualitativos un registro diario de evaluación de la consecución de los objetivos en valores diarios como una autoreflexión de la propia práctica con el recuento de pulgares hacia arriba y hacia abajo.

El desempeño docente se valoró mediante autoevaluaciones realizadas de forma diaria por parte del profesor con un instrumento para medir los aspectos del MRPS así como de forma externa mediante análisis observacional para asegurar la correcta adecuación de las sesiones.

Al mismo tiempo, tanto para docentes como para alumnos, se realizó un análisis cualitativo mediante entrevistas semi-estructuradas con el fin de obtener una perspectiva interna de la experiencia (Patton, 2002) al final del proceso con tres preguntas; 1) ¿Qué valoración tienes del Modelo de Responsabilidad Personal y Social respecto a tus clases anteriores?, 2) ¿Te gustaría continuar en tu aula aplicando/recibiendo las clases mediante el Modelo de Responsabilidad Personal y Social?, 3) ¿Crees que el Modelo de Responsabilidad Personal y Social te ha ayudado a adquirir valores como el esfuerzo, el respeto o el liderazgo además de los contenidos de clase?

Cuestionarios de alumnos.

Para el presente estudio, se utilizó un cuestionario de preguntas cerradas. El primer cuestionario, fue sometido a un estudio de fiabilidad mostrando un valor de $\alpha = .76$ en el pre-test y de $\alpha = .84$ en el post-test. El cuestionario se divide en dos partes fundamentalmente que eran un primer apartado para las variables de tipo sociodemográfico, y un segundo apartado, que incluyó los diversos cuestionarios que se utilizarán para el estudio:

- Cuestionario para el análisis de los niveles de responsabilidad personal y social (PSRO): Adaptado al contexto escolar por Li, Wright, Rukavina y Pickering (2008) y al castellano por Escartí, Gutiérrez y Pascual (2011), con una escala tipo likert de con un valor mínimo de 1 y máximo de 5 y un total de 14 ítems. Todas las cuestiones venían bajo la premisa de “*En mis clases de Educación Física...*”, un ejemplo de ítem sería “*Respeto a los demás*”. En el presente estudio, el cuestionario mostró una fiabilidad total en el pre-test y post-test



respectivamente de $\alpha = .90$ y $\alpha = .88$ tras eliminar un ítem para la responsabilidad personal que mostró un valor bajo de consistencia interna, concretamente el ítem 14 “*No me propongo ninguna meta*”. Las subescalas mostraron un valor en el pre-test y post-test respectivamente de $\alpha = .84$ y $\alpha = .72$ para la responsabilidad personal y de $\alpha = .84$ y $\alpha = .81$ para la responsabilidad social.

- Cuestionario para el análisis de las necesidades psicológicas básicas (PNSE): Validado al contexto español y al contexto educativo por Moreno, Marzo, Martínez y Marín (2011), utilizándose la escala que hace referencia a la autonomía, con una escala tipo likert de con un valor mínimo de 1 y máximo de 5 y un total de 4 ítems. La escala mostró una consistencia interna de $\alpha = .73$ para el pre-test y de $\alpha = .81$ para el pos-test.

- Escala de Motivación Académica (EME): Para medir la motivación académica del estudiante se empleó la versión traducida y validada al español de Núñez, Martí-Albo, y Navarro (2005) de la Échelle de Motivation en Éducation (Vallerand, Blais, Brière y Pelletier, 1989). El instrumento está formado por 28 ítems, precedidos por la frase “*Yo voy al colegio/instituto porque...*” con una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1 (no se corresponde en absoluto) hasta 5 (se corresponde totalmente) y distribuidos en siete subescalas, cinco de ellas de cuatro ítems y las dos restantes de tres, mostrando los valores de fiabilidad total de $\alpha = .84$ pre-test y $\alpha = .87$ pos-test. Para la desmotivación ($\alpha = .90$ pre-test y $\alpha = .81$ pos-test), motivación externa ($\alpha = .72$ pre-test y $\alpha = .73$ pos-test), motivación introyectada ($\alpha = .80$ pre-test y $\alpha = .85$ pos-test), motivación identificada ($\alpha = .89$ pre-test y $\alpha = .81$ pos-test) y motivación intrínseca compuesta por sus la motivación intrínseca de conocimiento, logro y experiencias estimulantes ($\alpha = .86$ pre-test y $\alpha = .89$ pos-test).

- Cuestionario de Autoconcepto (AF5): Elaborado originalmente por Shavelson, Hubner y Stanton (1976) y al contexto español por García y Musitu (1999), compuesto de cinco dimensiones donde se debe marcar en una escala de 1-99 el grado de acuerdo con la frase indicada, correspondiendo con escalas de autoconcepto familiar, autoconcepto emocional, autoconcepto académico, autoconcepto

social y autoconcepto físico. Se siguió el criterio de Cerrato, Sallent, Aznar, Pérez y González (2011) y el ítem número 22 fue eliminado “*Me cuesta hablar con desconocidos*”, al tener unos valores de saturación muy pobres. La consistencia interna del cuestionario total fue de $\alpha = .75$ pre-test y $\alpha = .85$ pos-test, se utilizó el autoconcepto de las escalas en su conjunto como “autoconcepto general”.

- Cuestionario de Evaluación del Clima Social en el Aula: Cuestionario elaborado por Pérez, Ramos y López (2009), con una escala tipo Likert de un mínimo de 1 y máximo de 5, compuesto por 12 ítems para primaria, mostrando en nuestro estudio una consistencia interna total de $\alpha = .87$ para el pre-test y de $\alpha = .83$ para el pos-test. Se compone a su vez de cuatro subescalas que se agrupan en dos denominadas “cohesión y satisfacción del grupo” ($\alpha = .86$ para el pre-test y $\alpha = .74$ para el pos-test) y “relación, interés y comunicación” ($\alpha = .83$ en el pre-test y $\alpha = .72$ en el pos-test), ambas se agruparon como “clima social en el aula” que mostró unos valores de consistencia interna de $\alpha = .91$ en el pre-test y $\alpha = .89$ en el pos-test.

Autoevaluación de alumnos.

Los alumnos del grupo experimental a su vez realizaron una valoración al final de cada una de las sesiones, donde evaluaban su desempeño en la clase en función de los objetivos de la misma, pudiendo otorgar una puntuación positiva, neutra o negativa que el profesor recopilaba al final de la sesión mediante el recuento total (tabla 1).

Tabla 1. Autoevaluación de alumnos por niveles

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Pulgares Positivos	68.40%	75.20%	84.00%
Pulgares Neutros	6.60%	5.50%	2%
Pulgares Negativos	25%	19.20%	14%
Total Positivo + Neutro	79%	80.70%	86%

El recuento del total de pulgares de autoevaluación de los alumnos a lo largo de las sesiones recopiló una media total positiva de un 78% y solo se encontraron valores inferiores a un 50% positivos en 2 del total de las sesiones, correspondientes a la primera sesión del



primer nivel (31% positivos) y del segundo nivel del modelo (47%), observando una tendencia al aumento de la autoevaluación positiva conforme los alumnos avanzaban en los niveles de responsabilidad.

Procedimiento

Programa de intervención

Las sesiones siguieron una modificación del formato de la sesión de Hellison (2011) propuesta de cinco partes para dejarlo en cuatro: (1) Saludo inicial: el maestro interactuaba con sus estudiantes para crear vínculos con ellos, (2) Charla de sensibilización: el maestro presenta los objetivos de la sesión académicos y en valores según el nivel del modelo de responsabilidad, (3) Plan de actividad: donde se recoge la mayor parte de la clase práctica, integrando las estrategias de responsabilidad en las diversas tareas, (4) Reunión de grupo y autoevaluación: al final de cada sesión, el maestro y los estudiantes compartieron sus percepciones con respecto a la responsabilidad y los comportamientos individuales, del colectivo de la clase y de la actuación del maestro, indicándolo levantando el dedo pulgar hacia arriba (evaluación positiva), hacia el lado (medio) o hacia abajo (evaluación negativa), (Tabla 1). El maestro utilizó estrategias generales para implementar el MRPS (por ejemplo, asignar tareas, dar oportunidades de éxito, definir roles) y específicas (por ejemplo, enseñanza recíproca, grupos cooperativos, plan personal de trabajo). Del mismo modo, las estrategias también se usaron para resolver conflictos individuales (por ejemplo, cinco días limpio) y colectivos (por ejemplo, la ley de la abuela), integrando totalmente el MRPS en las clases además de en Educación Física (Escartí et al. 2013).

Protocolo de CPD y recogida de datos

Todo protocolo CPD ha de tener una serie de contenidos (Armour, Makopoulou y Chambers, 2009; Darling-Hammond y Richardson, 2009) tales como ser a largo plazo, de forma continuada, conectado a la clase e incluyendo un aprendizaje colaborativo informal. En nuestro estudio, esto se logró con la implementación del programa, así como el registro de la reflexión diaria del docente y el seguimiento continuo descrito a continuación.

La implementación de cualquier programa educativo requiere una capacitación específica del docente (Lee y Choi, 2015). El maestro fue entrenado en el MRPS en un enfoque de dos fases: (1) Curso de 5 horas

sobre teoría y práctica del modelo, donde se le explicó cómo diseñar climas en el aula según el modelo, y se proporcionaron estrategias globales y específicas para el desarrollo de la responsabilidad, además se le dio una "guía del modelo" para que pudiera revisar las diversas estrategias vistas, así como otras. (2) Capacitación continua: durante la implementación del programa (4 meses) el investigador principal se reunió con el maestro en ciclos de tres semanas: en la semana 1, el maestro envió al investigador principal las sesiones que había creado para el primer nivel, y él las evaluó y proporcionó comentarios al maestro; en la semana 2, las sesiones se implementaron en las diversas asignaturas, y una de las sesiones mensuales fue filmada y evaluada por el equipo de investigación (al principio, cada dos semanas). En la semana 3, se realizó una reunión entre el maestro y el investigador principal; se presentó un informe individual sobre las intervenciones, así como comentarios y sugerencias para mejorar la implementación del modelo. El objetivo era desarrollar un clima de clase para promover la responsabilidad mediante la aplicación del MRPS. Los estudiantes aprendieron la responsabilidad progresivamente, moviéndose a través de los diferentes niveles (Escartí et al., 2012). Sin embargo, el nivel 5 estuvo involucrado desde el principio, en un intento por transferirlo a la vida de los estudiantes.

El análisis se llevó a cabo con el instrumento TARE (Wright y Craig, 2011), que ha demostrado ser una herramienta altamente confiable y apropiada (Hemphill et al. 2015). Por lo tanto, el observador señaló si las categorías TARE se aplicaron o no durante las clases con resultados satisfactorios (Escartí et al., 2013), es decir, más del 80% del total de los elementos enumerados para cada una de las sesiones. Después del proceso de análisis de la sesión, el profesor recibió comentarios para poder modificar diferentes aspectos según fuera necesario. Por lo tanto, se utilizó una combinación de diferentes estrategias (es decir, seminarios de capacitación, análisis de video, ciclos de retroalimentación y resolución de dudas) para proporcionar orientación correcta y apoyo al maestro antes y durante todo el proyecto de investigación (Braithwaite, Spray y Warburton, 2011). Antes de cada una de las sesiones, el maestro informó al investigador sobre la sesión para verificar que siguiera los principios de MRPS.



Un total de 6 sesiones (dos en los dos primeros meses y una en los dos últimos meses) en periodos de observación de 5 minutos. Al final de cada sesión, el profesor también tenía que autoevaluar su desempeño utilizando el TARE adaptado a su actuación para alentar la reflexión sobre la implementación del modelo.

Tabla 2. Estrategias utilizadas durante la aplicación del modelo. Autoevaluación docente y filmaciones

	Docente	Filmaciones
Ejemplo de Respeto (M)	100%	96%
Fija Expectativas (E)	100%	100%
Oportunidad de Éxito (S)	80%	97%
Interacción Social (SI)	100%	94%
Asignación de Tareas (T)	80%	79%
Liderazgo (L)	80%	52%
Da opción y voz (V)	80%	76%
Rol en la Autoevaluación (A)	60%	67%
Transferencia (Tr)	80%	85%
Total	82%	83%

Análisis

La implementación fue realizada en dos fases consecutivas: Una primera fase, para el análisis de los cuestionarios, utilizando para ello el software IBM SPSS 22.0 y una segunda fase, para el análisis de las conductas del docente, la autoevaluación docente y la autoevaluación de los alumnos, mediante el análisis del TARE con frecuencias y porcentajes en el programa Excel 2010.

El análisis de las variables de los cuestionarios comenzó primero con un análisis preliminar. En dicho análisis, se realizaron una serie de comparaciones entre el grupo control y experimental mediante análisis de varianza multivariante (MANOVA) para ver diferencias en la línea de base de ambos grupos. Después, se analizó la normalidad de las variables mediante el test de Lilliefors y la prueba de Shapiro-Wilk. La mayoría de las variables reportaron una distribución normal, optándose por el uso de procedimientos paramétricos para el contraste de diferencias entre ambos grupos en el pos-test y en cada grupo entre el pre-test y el pos-test. Se utilizaron diversos análisis univariante (ANOVA) y el procedimiento de medidas repetidas para la comparación entre el pre-test y pos-test y entre grupos. Para el contraste de resultados, se consideró un nivel de significación de $p < .05$ para rechazar la hipótesis nula. Además, se analizó el tamaño del

efecto mediante la fórmula de Cohen (1988) donde se considera valores $< .1$ como efecto pequeño, hasta 0.5 efecto mediano, hasta 0.8 como efecto grande y $> .8$ como gran efecto.

RESULTADOS

Los contrastes de normalidad aceptaron la hipótesis de normalidad para la mayoría de las variables excepto para el clima de aula, la responsabilidad personal y la motivación introyectada, identificada y externa.

Análisis Cuantitativo

Tras el cálculo de las medias y desviaciones típicas de las distintas variables medidas en el pre-test, diferenciando por grupo, se han incluido los p-valores que se obtienen con las distintas pruebas no paramétricas en las comparaciones realizadas (Tabla 3). Se detallan a su vez las diferencias entre los grupos de forma inicial (control y experimental) así como las diferencias entre el pre-test y el pos-test para ambos grupos.

El análisis del pre-test muestra que los grupos fueron homogéneos para todas las variables, solo encontrando un tamaño del efecto considerado moderado para la responsabilidad social ($M = -.22$, $SD = .42$, $\mu^2 = .51$) y el clima social ($M = -.60$, $SD = .76$, $\mu^2 = .79$) para el grupo experimental. Esto indica que, en general, los grupos eran bastante homogéneos en cuanto a las variables observadas antes de iniciar el programa de responsabilidad personal y social.

En cambio, analizando el pos-test, encontramos diferencias estadísticamente significativas en $p < .05$ para la responsabilidad social ($M = -.27$, $SD = .33$, $\mu^2 = .82$) autonomía ($M = -.71$, $SD = .49$, $\mu^2 = 1.01$), el clima social ($M = -.44$, $SD = .43$, $\mu^2 = .92$) con valores superiores para el grupo experimental. Así, del mismo modo encontramos un tamaño del efecto grande para la responsabilidad personal ($M = -.27$, $SD = .38$, $\mu^2 = .70$), la motivación intrínseca ($M = -.38$, $SD = .72$, $\mu^2 = .52$), la motivación introyectada ($M = -.50$, $SD = .60$, $\mu^2 = .81$) y el autoconcepto total ($M = -8.18$, $SD = 12.40$, $\mu^2 = .66$), con valores superiores en el grupo experimental, mientras que el grupo control presenta valores superiores para la desmotivación con un tamaño del efecto grande ($M = -.54$, $SD = .81$, $\mu^2 = .66$).



Tabla 3. Diferencias pre y pos-test para el grupo control y experimental

		Control				Experimental				Inter-grupos (pre-test)				Inter-grupos (pos-test)			
		X	SD	T-student (p)	μ^2	X	SD	T-student (p)	μ^2	Dif	SD	T-student (p)	μ^2	Dif	SD	T-student (p)	μ^2
Autonomía	PRE	3.27	0.82	.035*	0.58	3.29	0.8	.001**	1.82	-0.01	0.81	0.969	0.02	-0.71	0.69	.034*	1.01
	POST	3.77	0.91			4.48	0.47										
Clima_Social	PRE	3.67	0.83	.024*	0.85	4.27	0.69	.028*	0.88	-0.6	0.76	0.061	0.79	-0.44	0.43	.049*	0.92
	POST	4.3	0.63			4.73	0.24										
Responsabilidad_Social	PRE	4.38	0.44	.027*	0.58	4.6	0.41	.033*	0.87	-0.22	0.42	0.216	0.51	-0.27	0.33	.049*	0.82
	POST	4.62	0.39			4.89	0.27										
Responsabilidad_Personal	PRE	4.45	0.57	0.931	0.03	4.55	0.48	0.136	0.46	-0.09	0.53	0.662	0.18	-0.27	0.38	0.092	0.7
	POST	4.47	0.43			4.74	0.34										
Autoconcepto_Total	PRE	79.71	8.52	0.646	0.05	79.92	10.85	0.075	0.65	-0.21	9.69	0.114	0.02	-8.18	12.4	0.119	0.66
	POST	79.12	13			87.29	11.8										
Motivación_Intrínseca	PRE	4.09	0.6	0.959	0.01	4.17	0.77	.025*	0.41	-0.08	0.69	0.792	0.11	-0.38	0.72	0.21	0.52
	POST	4.1	0.69			4.48	0.75										
Motivación_Identificada	PRE	4.39	0.85	0.588	0.06	4.41	0.89	0.355	0.16	-0.02	0.87	0.945	0.03	-0.21	0.84	0.532	0.25
	POST	4.33	0.88			4.55	0.8										
Motivación_Introyectada	PRE	4.09	0.8	0.197	0.3	4.38	0.7	.005**	0.75	-0.28	0.75	0.354	0.38	-0.5	0.6	0.066	0.81
	POST	4.32	0.73			4.82	0.47										
Motivación_Externa	PRE	4.32	0.68	.039*	0.52	4.52	0.45	0.108	0.51	-0.2	0.57	0.389	0.34	-0.15	0.48	.441	0.32
	POST	4.61	0.42			4.77	0.53										
Desmotivación	PRE	1.98	0.79	0.16	0.51	2.2	1.24	0.72	0.09	-0.22	1.02	0.615	0.21	-0.54	0.81	0.114	0.49
	POST	1.57	0.81			2.11	0.82										

Nota: p = valor de significación * p < .05; ** p < .01; X = Media; SD = Desviación Estándar; Dif = Diferencia de medias μ = Tamaño del efecto de Cohen



Resultados de las entrevistas

A continuación, se extrae un resumen de algunos de los comentarios citados por uno de los alumnos y el profesor implicado:

E- *¿Qué valoración tienes del Modelo de Responsabilidad Personal y Social respecto a tus clases anteriores?*

- *“Me ha gustado mucho más la forma de aprender las cosas como lo hemos hecho estos meses que a principio de curso y otros años” (alumno).*
- *“Al principio fue algo complicado, pero en cuanto pasaron 2-3 semanas, las clases se hacían más fáciles, así como su control y la predisposición de los alumnos” (profesor).*

Por otro lado, hablando de la posibilidad de continuar con el MRPS en futuros cursos, de nuevo hemos encontrado una respuesta muy positiva por parte de alumnos y el profesor que impartió las clases como tutor, esclareciendo ahora el ejemplo con otra alumna de clase:

E- *¿Te gustaría continuar en tu aula aplicando/recibiendo las clases mediante el Modelo de Responsabilidad Personal y Social?*

- *“Me gustaría mucho poder seguir así el resto de años, es mucho más divertido” (alumna).*
- *“Realmente creo que podría seguir con esta metodología en futuros cursos, independientemente de si es para investigar o no, es muy fácil y más cuando te haces con ella” (profesor).*

Finalmente, los alumnos y el profesor indicaron su valoración del MRPS en cuanto a la adquisición de valores propios del modelo, describiendo a continuación algunos de los comentarios:

E- *¿Crees que el Modelo de Responsabilidad Personal y Social te ha ayudado a adquirir valores como el esfuerzo, el respeto o el liderazgo además de los contenidos de clase?*

- *“Si, sobre todo de estar con los amigos y relacionarnos, aunque no siempre podíamos elegir lo que queríamos hacer” (alumno).*
- *“Creo que, si he podido ayudar en este aspecto, pero al llegar solo al nivel 3 por el tiempo de aplicación, el liderazgo no pudimos fomentarlo como tal y la autonomía quedo algo escasa quizás” (profesor).*

DISCUSIÓN

El objetivo principal del presente estudio fue aplicar el MRPS dentro de un centro de educación primaria en un grupo de 4º curso, con el fin de valorar sus efectos en la responsabilidad, autonomía, motivación, autoconcepto y clima social de aula, así como comprobar sus posibilidades de aplicación en otras materias además de la Educación Física.

En primer lugar, hablando de la responsabilidad, hemos podido encontrar en el presente estudio un aumento significativo de la responsabilidad social, en línea con estudios como el de Sánchez-Álcaraz et al. (2013) donde además se reportan mejoras en la responsabilidad personal. En este estudio no se vieron cambios significativos en la responsabilidad personal, aunque sí con un alto tamaño del efecto. Teniendo en cuenta que diversos estudios identifican que los aumentos de la responsabilidad social se dan cuando el modelo lleva más tiempo de implementación (Llopis-Goig et al. 2011), podríamos decir que, al haberse aplicado el modelo durante un horario más amplio, el alcance del modelo ha llegado al aumento de la responsabilidad social incluso de forma más elevada que a nivel personal.

Respecto a la autonomía, hemos visto como los alumnos del grupo experimental obtuvieron valores superiores tras la intervención. Además, en la comparación entre el pre-test y el pos-test, el grupo experimental obtuvo diferencias estadísticamente significativas en la motivación intrínseca. Destacar aquí la relación existente entre la autonomía y la motivación intrínseca como indican diferentes estudios como el de Legault e Inzlicht (2013) y Oriol, et al. (2016).

Atendiendo al autoconcepto encontramos un cambio significativo y positivo para el grupo experimental en



el autoconcepto en general que siguiendo estudios como el de Alcalá et al. (2016) o el de Costa y Tabernero (2012) si bien estos segundos vieron solo cambios en las chicas y no así en los chicos, lo cual podría ser interesante de analizar de cara a futuros estudios en caso de tener una muestra superior. Destacar también el estudio de Gavidinia et al. (2015) donde indican en su estudio la posibilidad de unas mejores relaciones en la escuela cuando existe un autoconcepto elevado gracias a la consecución de una mejora en las relaciones con los profesores, algo a tener en cuenta con los resultados del presente estudio.

En cuanto al clima social del aula, vemos también una mejora significativa para el grupo experimental, yendo por tanto nuevamente en la línea de Alcalá et al. (2016) donde relaciona el clima de aula con la responsabilidad (Oriol et al., 2016).

Hablando del segundo de los objetivos y su posibilidad de aplicación en otras materias, destacar que, en el análisis de la autoevaluación de los alumnos, recogido mediante la técnica del pulgar al final de las sesiones, se obtuvo una tendencia positiva a lo largo de los 3 niveles en los que se implementó el modelo, aumentando progresivamente los pulgares positivos y reduciéndose el número de pulgares negativos en el conjunto de la clase independientemente de la asignatura. Por otro lado, las entrevistas cualitativas reflejaron una buena valoración tanto por parte de los alumnos como del profesor que fueron entrevistados, destacando positivamente su valoración respecto a la metodología anterior, la posibilidad de continuar en futuros cursos y la adquisición de valores. Dichos resultados contrastan en parte con los de García, Benavent, Cardo, Llopis y López (2014) donde la opinión del profesorado indica que una metodología donde se fomente la autonomía y la responsabilidad de forma innovadora es percibida por los docentes como compleja y difícil de aplicar debido al escaso tiempo disponible, indicando los alumnos la “falta de costumbre” de recibir este tipo de métodos de enseñanza.

Finalmente, atendiendo al objetivo final referente al CPD de los profesores, los buenos resultados obtenidos en el análisis del TARE, tanto en el realizado por evaluadores externos (82.2%) como en la autoevaluación diaria del docente (82.8%), los

cuales, fueron incrementándose a lo largo del proceso de formación, nos indican una adecuada formación para el docente a lo largo del desarrollo del proyecto, siendo de destacar el continuo feedback proporcionado por los evaluadores externos a lo largo de todo el proceso, yendo en la línea de Hemphill et al. (2015) y su estudio donde se valoró la implementación del MRPS con una autoevaluación docente, evaluación por pares y observación externa.

Por todo lo acaecido anteriormente, podemos indicar que nuestro estudio aplicando un modelo pedagógico que se base en el fomento de valores como la responsabilidad, la autonomía y el liderazgo, puede suponer una mejora de la responsabilidad, autonomía y clima social, al igual que el estudio de Calderón et al. (2016).

Como principales limitaciones del presente estudio cabe destacar la edad de los participantes donde tal y como indica Llopis-Goig, et al. (2011) es un hándicap el que sean alumnos más pequeños debido a la dificultad de cara a reflexionar con los mismos al final de las sesiones. Otra limitación ha sido la reducida muestra de estudio con la que se ha contado, sobre todo debido a la eliminación de diversos participantes que no completaron de forma correcta los cuestionarios o bien que no los realizaron en los dos momentos (pre y post-test), por lo que las diferencias que no fueron estadísticamente significativas podrían haber sido reportadas de otra manera en caso de tener una mayor muestra. Finalmente, no se controlaron las clases del grupo control, algo que sería interesante de cara a futuras intervenciones con el fin de minimizar los posibles sesgos.

CONCLUSIONES

El MRPS en la muestra de alumnos de educación primaria analizada provocó mejoras a nivel general en la responsabilidad, autonomía, motivación intrínseca, así como el autoconcepto general y el clima social de aula.

Por otro lado, la implementación del MRPS en otras materias, cubriendo un tiempo lectivo aproximadamente del 70% del horario escolar mostró unos valores adecuados en las observaciones realizadas y por tanto puede ser acertado su uso de cara a promover un mayor tiempo de trabajo con los



valores propios del modelo y mejoras en la educación.

La percepción del alumnado y del profesorado en las entrevistas ha sido muy positiva a la hora de valorar el MRPS tras la intervención en comparación con la metodología que utilizaban anteriormente.

Finalmente, este estudio proporciona un ejemplo de protocolo CPD basado en un método para el fomento de la responsabilidad, el cual, se enmarcaría en la primera fase de la investigación del CPD (Borko, 2004), pudiendo futuras investigaciones avanzar hasta la segunda etapa que consistiría en la aplicación del protocolo con distintos participantes y configuraciones.

Futuras líneas de investigación deberían considerar la posibilidad de replicar el presente estudio con una muestra más amplia, así como teniendo en cuenta otras etapas escolares como la secundaria o bien teniendo otras variables como objeto de estudio.

Como aplicaciones prácticas, esta investigación es pionera en aplicar el MRPS en otras asignaturas contando con aproximadamente un 70% del horario lectivo total encontrando resultados muy positivos que abren las puertas a posibles nuevas líneas de investigación en la educación dentro del marco de las metodologías innovadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alcalá, D. H., Pueyo, Á. P., y Luquín, A. C. (2016). Efecto del modelo pedagógico sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física. Deporte y Recreación*, 30, 76-81.
2. Alonso, J. L. N., Lucas, J. M. A., y Izquierdo, J. G. N. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
3. Camerino, O., Castañer, M. y Anguera, M. T., (2012). *Mixed Methods Research in the Movement Sciences: Case studies in sport, physical education and dance*, Abingdon, UK: Routledge.[I.S.B.N. 978-0-415-67301-3].
4. Armour, K., Makopoulou, K., y Chambers, F. (2009). The learning teacher in physical education. En Housner (ed.). *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education* (213-220). Fitness Information Technology: London.
5. 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.
6. Braithwaite, R., Spray, C. M., y Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638.
7. Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33, 3-15.
8. Caballero Blanco, P., Delgado Noguera, M. Á., y Escartí Carbonell, A. (2013). Analysis of Teaching Personal and Social Responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2), 427-441.
9. Calderón, A., de Ojeda, D. M., Valverde, J. J., y Méndez-Giménez, A. (2016). "Ahora nos ayudamos más": Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 121-136.
10. Carrasco, S., Narciso, L., y Bertrán, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 76-92.
11. Cerrato, S., Sallent, S., Aznar, F., Pérez, M. E., y Carrasco, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.



12. Chang, Y., Chen, S., Tu, K., y Chi, L. (2016). Effect of Autonomy Support on Self-Determined Motivation in Elementary Physical Education. *Journal of Sports Science y Medicine*, 15(3), 460-466.
13. Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge Academic
14. Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
15. Costa, S., y Taberero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 3(2), 175-193.
16. Coulson, C., Irwin, C., y Wright, P. M. (2012). Applying Hellison's responsibility model in a residential treatment facility, *Agora for Physical Education & Sport*, 14(1), 38-54.
17. Cutforth, N., y Puckett, K. (1999). An investigation into the organization, challenges, and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 31(2), 153-172.
18. Darling-Hammond, L., y Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
19. Darling-Hammond, L., y Richardson, N. (2009). Teacher learning: Research shows how schools can create more powerful professional development experience. *Educational Leadership*, 66, 46-55.
20. Debusk, M., y Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(2), 104-112.
21. Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
22. Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (Vol. 1, pp. 416-437.) Thousand Oaks, CA: SAGE.
23. Del Blanco, M. (2017). El autoconcepto y la motivación escolar: Una revisión bibliográfica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 6(1), 221-228.
24. 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.
25. Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de psicología del deporte*, 22(1), 159-166.
26. Escartí, A., Llopis, R., y Wright, P. (2017). Assessing the Implementation Fidelity of a School-based Teaching Personal and Social Responsibility Program in Physical Education and Other Subject Areas. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 1-31.
27. Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M., y Tarín, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in Spanish schools context: lesson learned. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14 (2), 178-196.
28. García, D. M., Benavent, G. T., Cardo, V. D., Llopis, L. S., y López, E. T. (2014). El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en educación física: Un estudio de caso colaborativo en secundaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 3-8.
29. García, F., y Musitu, G. (1999). Autoconcepto forma 5. TEA: Madrid



30. 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.
31. Gavidia, S., Denny, B., Davis, K., Francis, A., y Jackson, M. (2015). Children's self-concept: parental school engagement and student-teacher relationships in rural and urban Australia. *Social Psychology of Education*, 18(1), 121-136.
32. Gavidia, S., Denny, B., Davis, K., Francis, A., y Jackson, M. (2015). Children's self-concept: parental school engagement and student-teacher relationships in rural and urban Australia. *Social Psychology of Education*, 18(1), 121-136.
33. Gómez-Marmol, A., Sánchez-Álcaraz, B.J., Valero-Valenzuela, A., de la Cruz-Sánchez, E. Perceived violence, sociomoral attitudes and behaviours in school contexts. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(1), 138-148.
34. Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8, 181-391.
35. Hannover, B., y Kessels, U. (2002). Physics in single-sex or mixed teaching groups. Impact on motivation, self-concept of abilities, and course enrollment of 8th grade comprehensive school students. *Zeitschrift für entwicklungspsychologie und padagogische psychologie*, 34(4), 201-215.
36. Hayamizu, T., y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234.
37. Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: alienated (and other) youth in the gym*. Washington DC: AAHPER publications.
38. Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. EEUU: Human Kinetics.
39. Hellison, D. R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. EEUU: Human Kinetics.
40. 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.
41. Hodis, F. A., Meyer, L. H., McClure, J., Weir, K. F., y Walkey, F. H. (2011). A longitudinal investigation of motivation and secondary school achievement using growth mixture modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 312-323.
42. 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.
43. Legault, L., y Inzlicht, M. (2013). Self-determination, self-regulation, and the brain: autonomy improves performance by enhancing neuroaffective responsiveness to self-regulation failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(1), 123-138.
44. Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., y Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.
45. Llopis-Goig, 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.



46. López. L., y Oriol. X. (2016). The relationship between emotional competence. classroom climate and school achievement in high school students. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156.
47. Martinek. T., y Hellison. D. (2016). Teaching Personal and Social Responsibility: Past. Present and Future. *Journal of Physical Education. Recreation y Dance*, 87(5), 9-13.
48. Méndez. J. I., y Fernández. J. (2016). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física (Social responsibility, basic psychological needs, intrinsic motivation. and friendship goals in physical education). *Retos*, 32, 134-139.
49. Fernández, J., Méndez, A., y Méndez, D. (2017). Efectos de dos formatos instructivos, Educación Deportiva e Instrucción Directa, en la respuesta psicológica de estudiantes de secundaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 6(2), 9-20.
50. Molleda. C., Díaz. F., y Díez. F. (2009). Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 69-76.
51. Moreno. J. A., Marzo. J. C., Martínez. C., y Marín. L. C. (2011). Validación de la Escala de "Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas" y del Cuestionario de la "Regulación Conductual en el Deporte" al contexto español. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(26), 355-369.
52. Nuñez, A., Martí-Albo, L. y Navarro, I. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
53. Oriol. X., Amutio. A., Mendoza. M., Da Costa. S., y Miranda. R. (2016). Emotional Creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9.
54. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
55. Pérez. A., Ramos. G., y López. E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria Design and analysis of an evaluation scale of the climate classroom social variable. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
56. Ritacco. M., y Amores. F. J. (2016). Perceptions of teachers and students of Initial Vocational Qualification Programs (PCPI). Development of the teaching-learning process in programs to prevent school failure in Secondary. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 9(18), 3-15.
57. Rodríguez. S. (2015). Redes de colaboración académica: una respuesta a los desafíos de la globalización y la sociedad del conocimiento. *Sinéctica*, 44, 1-18.
58. Romero. G., y Caballero. A. (2008). Convivencia. clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(11), 23-31
59. Sánchez-Alcaraz. B.J., Mármol. A., Valero. A., 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. *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y Del Deporte*, 30, 121-129.
60. Schiefelbein. E., y Schiefelbein. P. (2016). Evolución de los Procesos de Evaluación del Sistema Educativo 1950-2008. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 45-50.
61. Setiawan. C. (2016). Physical education in the united states (a critical reflection on current status and future research agenda. *Journal of Physical Education Health and Sport*, 3(1), 15-21.
62. Shavelson. R. J., Hubner. J. J., y Stanton. G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct



interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.

63. Shim, S., y Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The role of achievement goals. *Journal of Experimental Education*, 73(4), 333-349.
64. Smithikrai, C. (2013). The mediating roles of academic stress and life satisfaction in the relationship between personal responsibility and academic performance. en F. Lumban, S. Kadry, Taylor, M. y Shen, P (eds). *Innovation, Communication and Engineering* (383-387). London: Taylor y Francis Group.
65. Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances In Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
66. Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. En G. Tenenbaum y R.C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3^a ed., pp. 59-83). Nueva York: Wiley
67. Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3), 323.
68. Walkey, F., McClure, J., Meyer, L., y Weir, K. (2013). Low expectations equal no expectations: Aspirations, motivation, and achievement in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 306-315
69. Wright, P. M., y Craig, M. W. (2011). Tool for assessing responsibility-based education (TARE): Instrument development, content validity, and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219.

