

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA



**EFFECTOS DE PROGRAMA EDUCATIVO SOBRE LA RESPONSABILIDAD,
NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y SATISFACCIÓN CON LA CLASE
DE EDUCACIÓN FÍSICA. MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y
SOCIAL**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

**POR
MARTÍN OCHOA ÁVALOS**

San Nicolás de los Garza, Nuevo León

Julio, 2024

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA



**EFFECTOS DE PROGRAMA EDUCATIVO SOBRE LA RESPONSABILIDAD,
NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y SATISFACCIÓN CON LA CLASE
DE EDUCACIÓN FÍSICA. MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y
SOCIAL**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

POR

MARTÍN OCHOA ÁVALOS


DIRECTOR DE TESIS

DR. OSWALDO CEBALLOS GURROLA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA



**EFFECTOS DE PROGRAMA EDUCATIVO SOBRE LA RESPONSABILIDAD,
NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y SATISFACCIÓN CON LA CLASE
DE EDUCACIÓN FÍSICA. MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y
SOCIAL**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

POR

MARTÍN OCHOA ÁVALOS

CO-DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA CRISTINA ENRÍQUEZ REYNA

Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola y Dra. María Cristina Enríquez Reyna, como Directores de tesis internos de la Facultad de Organización Deportiva, acreditamos que el trabajo de tesis doctoral del (la) **MAFyD. Martín Ochoa Ávalos**, titulado **“Efectos de Programa Educativo sobre la Responsabilidad, Necesidades Psicológicas Básicas y Satisfacción con la Clase de Educación Física. Modelo de Responsabilidad Personal y Social”** se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendando dicha tesis para su defensa con opción al grado de **Doctor en Ciencias de la Cultura Física**.



Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola
DIRECTOR DE TESIS



Dra. María Cristina Enríquez Reyna
CO-DIRECTORA DE TESIS



Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirector del Área de Posgrado

“Efectos de Programa Educativo sobre la Responsabilidad, Necesidades Psicológicas Básicas y Satisfacción con la Clase de Educación Física. Modelo de Responsabilidad Personal y Social”

Presentado por:

MAFyD. Martín Ochoa Ávalos

El presente trabajo fue realizado en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León y en Nombre de la (o las) institución(es) adjunta(s), bajo la dirección del Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola y Dra. María Cristina Enríquez Reyna, como requisito para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física, programa en conjunto con la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.



Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola
DIRECTOR



Dra. María Cristina Enríquez Reyna
CO-DIRECTORA



Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirector del Área de Posgrado

“Efectos de Programa Educativo sobre la Responsabilidad, Necesidades Psicológicas Básicas y Satisfacción con la Clase de Educación Física. Modelo de Responsabilidad Personal y Social”

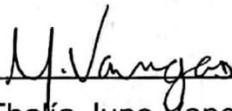
Presentado por:

MAFyD. Martín Ochoa Ávalos

Aprobación de la Tesis por el Jurado de Examen:



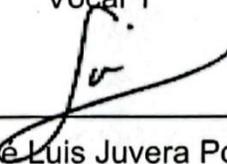
Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Presidente



Dra. Minerva Thalía Juno Vanegas Farfano
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Secretario



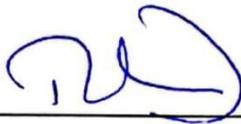
Dra. Rosa María Ríos Escobedo
Dirección de Educación Física y Deportes
Vocal 1



Dr. José Luis Juvera Portilla
Brave Performance
Vocal 2



Dr. Miguel Ángel González Pérez
Secretaría de Educación Pública
Vocal 3



Dr. Ricardo Navarro Orcio
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Suplente



Dr. Jorge Isabel Zamarripa Rivera
Subdirector del Área de Posgrado

Dedicatoria

A mis abuelas Rosario Perales Ruelas y Herminia Vázquez García, las amo con todo mi corazón.

Agradecimientos

A Dios, quien me permite vivir y cumplir este propósito que tuve hace algunos años.

A mi esposa, con quien tuve la fortuna de recorrer este posgrado, además de que fue de mucha ayuda en todo este proceso. Muchas gracias, Dios me bendijo al ponerte en mi camino y me diera como esposa a una persona como tú.

A mis padres y hermanas, quienes siempre estuvieron ahí cuando lo necesitaba con palabras de apoyo.

Al Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola, quien desde maestría fue mi asesor; fue de mucho apoyo dentro y fuera de la escuela, fue una bendición tenerlo de asesor en maestría y doctorado.

A la Dra. María Cristina Enríquez Reyna quien, en los últimos meses, fue de gran apoyo para la conclusión de este producto de titulación. Muchas gracias por su asesoría y paciencia.

A mis profesores que tuve a lo largo de este doctorado: Dr. Zamarripa, Dra. Perla, Dra. Marina, Dra. Myriam, Dra. Jeyle, Dr. Carlos, Dr. Argenis, Dr. Raúl y Dra. Carolina, quienes fueron parte importante y esencial del conocimiento adquirido en este posgrado.

A todos mis amigos y conocidos de la Facultad de Organización Deportiva, con quienes pase momentos de agrado y satisfacción durante mi estancia en la FOD.

Al Dr. Felipe y la Dra. Sylvia de la Universidad Autónoma de Occidente campus Culiacán, Sinaloa, quienes nos recibieron a mi esposa y a mí meses atrás en una estancia de investigación. Muchas gracias por recibirnos.

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT), por la beca otorgada para poder estudiar este posgrado en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Resumen

Introducción: Las instituciones educativas son parte fundamental en la formación de los adolescentes, y en ese sentido, la clase de educación física favorece la parte actitudinal en ellos, principalmente cuando las sesiones se planifican adecuadamente y se centran en la promoción de valores. Es cada vez más común que los adolescentes abandonen la escuela para involucrarse en actividades delictivas. Asimismo, en este grupo poblacional han crecido los índices de sobrepeso y obesidad, lo cual es otra amenaza para su salud y desarrollo. Ante esto, es necesario implementar programas que permitan desarrollar la responsabilidad personal y social de los adolescentes, con la finalidad de alejarlos de las conductas de riesgo. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) tiene como fin la incidencia y desarrollo de valores personales y sociales por medio de la actividad física, resultando ser efectivo para mejorar la responsabilidad en alumnos de primaria y secundaria, por medio de la práctica deportiva y las clases de educación física.

Objetivo: Analizar el impacto de la aplicación de un programa educativo basado en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social durante la clase de educación Física sobre los factores de responsabilidad personal y social, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la satisfacción con la clase de educación física en alumnos de secundaria.

Fundamentos Metodológicos: Estudio con enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental de seis meses de duración, en 187 adolescentes (50.8% mujeres), distribuidos en un Grupo Experimental (GE; $n = 78$) y un Grupo Control (GC; $n = 80$). Se realizaron tres evaluaciones en las que se aplicaron digitalmente el Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social; la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas y; la Escala de Satisfacción con la clase de educación física. Los datos se analizaron en SPSS v27, considerando un nivel de significancia de $p < .05$. Se realizó la prueba de normalidad *Kolmogorov-Smirnov*, la fiabilidad de los métodos se determinó mediante alfa de Cronbach y Omega de McDonald, y las diferencias entre grupos, mediante la prueba *U* de Mann-Whitney. Para el tamaño del efecto se utilizó *G* de Hedges.

Resultados: Los valores de fiabilidad de los instrumentos fueron satisfactorios. El GE obtuvo valores significativamente más altos ($p < .05$) para responsabilidad personal en la toma basal y final. También se presentaron valores más altos ($p < .05$) en el GE en la autonomía, competencia, relaciones y satisfacción en la evaluación basal. Al comparar el impacto del MRPS, en ambos grupos, se incrementaron la responsabilidad social, la competencia y el aburrimiento. En el GE disminuyeron la autonomía y la satisfacción, mientras que en el GC mejoraron las relaciones.

Conclusiones: Posterior a la intervención, no se observaron grandes diferencias entre grupos, pese a esto, se presenta evidencia sobre la utilidad del MRPS para el desarrollo de valores durante la clase de educación física, específicamente en los últimos dos grados de primaria y el nivel de secundaria. El tiempo de estudio y el docente podrían determinar la efectividad la intervención.

Tabla de Contenido

Introducción	1
Justificación	1
Planteamiento del Problema	3
Objetivo General	6
Objetivos Específicos.....	6
Hipótesis	7
Explicación General del Trabajo de Investigación.....	7
Capítulo 1. Fundamentos Teóricos de la Responsabilidad Personal y Social en Estudiantes de Educación Secundaria	8
Modelo de Responsabilidad Personal y Social	8
La Clase de Educación Física y el Uso del MRPS	17
Necesidades Psicológicas Básicas	19
Satisfacción con la Clase de Educación Física	24
La Clase de Educación Física como Herramienta en la Incidencia y Desarrollo de Valores	26
La educación secundaria en México	27
La educación física en la educación secundaria	33
Enfoques de la educación física en México	36
Estudios relacionados	45
Capítulo 2. Fundamentos Metodológicos de la Implementación de un Programa de Responsabilidad Personal y Social	50
Diseño del Estudio	50
Población y Muestra.....	51
Criterios Inclusión	52

Criterios de Exclusión.....	52
Criterios de Eliminación.....	52
Instrumentos y Mediciones	53
Cuestionario de responsabilidad personal y social.....	53
Escala de satisfacción a las necesidades psicológicas básicas.....	53
Satisfacción con la clase de educación física.....	54
Procedimiento	55
Consideraciones Éticas.....	57
Recursos Humanos y Financieros	59
Análisis Estadístico	59
Capítulo 3. Resultados del Impacto del MRPS.....	60
Fiabilidad de los Instrumentos	61
Evaluación de factores por sexo y grado escolar.....	62
Responsabilidad personal y social al inicio, durante y final del estudio	62
Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas al inicio, durante y final del estudio.....	66
Satisfacción con la clase de educación física al inicio, durante y final del estudio	68
Comparación de los factores por grupo de participación al inicio y final del estudio	69
Capítulo 4. Discusión	73
Conclusiones	78
Limitaciones.....	80
Futuras líneas de investigación	81
Referencias Bibliográficas.....	82

Apéndice A. Cédula de datos personales	117
Apéndice B. Cuestionario de responsabilidad personal y social	118
Apéndice C. Cuestionario de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la clase de educación física	125
Apéndice D. Cuestionario de satisfacción con la clase de educación física	134
Apéndice E. Consentimiento y asentimiento informado	138
Apéndice F. Aprobación del Comité de Ética	140

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Diseño de estudio</i>	51
Tabla 2. <i>Temas del programa de intervención</i>	56
Tabla 3. <i>Características sociodemográficas por grupo de participación</i>	52
Tabla 4. <i>Instrumentos por aplicar dentro de la investigación</i>	55
Tabla 5. <i>Fiabilidad de las variables a través del Alfa de Cronbach y Omega de McDonald</i>	61
Tabla 6. <i>Factores de responsabilidad personal y social en la muestra completa, sexo y grado escolar</i>	62
Tabla 7. <i>Comparación de los factores de responsabilidad social y personal al inicio, durante y posterior a la intervención por grupo</i>	63
Tabla 8. <i>Comparación de los factores de satisfacción con las necesidades psicológicas básicas por grupo de participación</i>	67
Tabla 9. <i>Comparación de los factores de satisfacción con la clase de educación física</i>	68
Tabla 10. <i>Cambios por grupo de participación antes y después de la intervención en todas las variables de estudio</i>	70

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Niveles de Responsabilidad Personal y Social.....</i>	10
Figura 2. <i>Mini teorías que componen la Teoría de la Autodeterminación.....</i>	20
Figura 3. <i>Teorías implementadas en el proceso educativo en México.</i>	29
Figura 4. <i>Enfoques de la educación física en México.....</i>	36
Figura 5. <i>Flujograma de procedimiento de actividades.</i>	57
Figura 6. <i>Proceso de selección y agrupación de la muestra final.....</i>	60
Figura 7. <i>Cambios en la responsabilidad personal por sexo y grupo de participación.</i>	64
Figura 8. <i>Cambios en la responsabilidad personal por grado y grupo de participación.</i>	65
Figura 9. <i>Cambios en la responsabilidad social por sexo y grupo de participación. .</i>	65
Figura 10. <i>Cambios en la responsabilidad social por grado y grupo de participación.</i>	66
Figura 11. <i>Variables con cambios significativos en el Grupo Control.....</i>	71
Figura 12. <i>Variables con cambios significativos en el Grupo Experimental.....</i>	72

Introducción

El presente estudio pretende implementar la clase de educación física basada en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) en el nivel medio de educación básica (educación secundaria), con la finalidad de analizar los cambios que se pudieran dar en los diferentes niveles del programa basado en valores. El MRPS de Escartí et al., (2005) se elaboró tomando como referencia el *Teaching Personal and Social Responsibility Model* de Hellison (1995). Dicho programa tiene la finalidad de incidir y desarrollar valores personales y sociales por medio de la actividad física (Escartí et al., 2005) y se ha aplicado en las clases de educación física en el nivel de primaria y secundaria con resultados positivos (Balderson & Martin, 2011; Bean & Forneris, 2015; Cecchini et al., 2007; Madrid et al., 2016). Algunas revisiones sistemáticas muestran la efectividad que tiene el MRPS en la práctica deportiva (Sánchez-Alcaraz et al., 2020) y en las clases de educación física con alumnos de primaria y secundaria (Ochoa-Ávalos et al., 2024).

Justificación

Es sabido que los valores se adquieren por medio de los procesos de socialización entre los seres humanos desde su niñez (Gaviria & Castejón, 2016), que la inseparabilidad que existe entre valores y escuela es inminente, y que estos influyen de manera importante en el comportamiento de cada estudiante (Rossini & Peiró-i-Gregòri, 2015). Tanto el contexto como las clases en instituciones de diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, preparatoria y universidad) son vitales en su formación. En este sentido, la educación física representa un excelente medio para favorecer la parte actitudinal en los alumnos, siempre y cuando esta cuente con una correcta planificación, una metodología específica y centrada en la promoción de valores personales y sociales, para así poder contribuir a su mejora como persona (Sánchez-Alcaraz et al., 2017). La presente investigación abordó la incidencia y desarrollo de valores personales y sociales en alumnos de escuela secundaria del municipio de San Nicolás de los Garza, Nuevo León, donde, por medio de los aprendizajes adquiridos en valores a través de las clases de educación física, se observe una transferencia hacia el contexto donde normalmente los

adolescentes en la etapa de educación secundaria se desenvuelven (escuela, familia, grupo de amigos, clubes deportivos y vida en sociedad). Considerando estos ambientes, se justifica su relevancia e impacto del estudio:

Escuela: responsabilidad a la hora de desempeñar las actividades y tareas de las diferentes materias que se cursan al momento de la implementación del programa, así como un respeto por sus compañeros de grupo, compañeros de escuela, maestros y cumplimiento a las normas que rigen el comportamiento dentro de la institución educativa (Algara-Barrera, 2016).

Familia: respeto por cada uno de los integrantes de la familia (padres, hermanos, abuelos, sobrinos, tíos y primos), cumplir con obligaciones como miembro de la familia y respeto por las normas establecidas en casa (Gervilla-Castillo, 2008).

Grupo de amigos: tener respeto por cada uno de ellos, convivir de tal manera en que se muestre comodidad, sentido de pertenencia e identidad (Redon-Pantoja, 2010).

Clubes deportivos: mostrar respeto hacia los compañeros del equipo, así como respetar las instrucciones del entrenador y obedecer el reglamento interno del club para mantener una disciplina adecuada, mostrar responsabilidad ante actos negativos que se puedan suscitar en un entrenamiento o encuentro deportivo con otro equipo (Bermejo et al., 2019).

Vida en sociedad: respeto por las personas, los espacios públicos que forman parte de la entidad y el seguimiento de las normas de comportamiento (Páramo, 2013).

Por otro lado, se ha observado el incremento de actos delictivos por parte de adolescentes donde son influenciados por el entorno en el que viven y amistades (Monteagudo, 2016). El MRPS favorece los valores de las personas y ante esto, los estudiantes se podrían ver influenciados de una manera positiva en su comportamiento y actitudes.

Otro aspecto importante es el problema de sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes; México ocupa uno de los primeros lugares a nivel mundial en este

rubro (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017), el MRPS, aparte de favorecer en valores personales y sociales en los individuos, tiene como finalidad hacerlos conscientes de malos hábitos que pudieran tener, como la falta de actividad física en horario extraescolar, o bien, de una alimentación poco saludable, al resaltar la importancia de desarrollar hábitos activos y saludables en estas edades.

Además de favorecer a los alumnos en quienes se aplicó el programa, este estudio brindó información de interés a docentes en el área y buscó evidenciar de manera científica la efectividad del MRPS aplicado en las clases de educación física en educación secundaria. Con lo planteado pueden surgir preguntas como: ¿De qué manera se beneficia la educación física?, ¿Cómo se beneficia la ciencia?

Educación Física: evidenciar a la asignatura como un excelente medio para incidir y desarrollar habilidades para la vida, que su aprendizaje es aplicable en actividades dentro de la sesión y su formación en valores se verá reflejada en ambientes donde los adolescentes de esta edad se desenvuelven normalmente.

Ciencia: mostrar una vez más la eficacia que tiene la materia mediante el método científico, que la información obtenida sea de provecho y útil para futuras investigaciones en la sesión de educación física basada en el MPRS, dentro de la actividad física o práctica deportiva.

Planteamiento del Problema

Se comienza el trabajo señalando problemas por los que pasan los niños y adolescentes y el efecto que estos tienen en su salud, escuela y vida en sociedad. Los comportamientos agresivos y disruptivos han ido al alza en los últimos años en centros escolares, relacionándose a numerosos factores que perjudican a los niños y adolescentes en su vida personal y social, lo cual resulta en una preocupación para los educadores, padres de familia, sociedad e incluso para ellos mismos (Barnes et al., 2014; Wilson & Lipsey, 2007). De acuerdo con la literatura, los niños y adolescentes ya no tienen interés por seguir estudiando y preparándose profesionalmente (Román, 2013), ocasionando que se ganen la vida de una manera fácil y accesible, aunque arriesgada, realizando actividades delictivas, ya sea de

manera individual o grupal, motivados por grupos para los que resulta favorable tener personas que aún no cumplen o tienen la mayoría de edad. Los niños, adolescentes y jóvenes desatendidos por la sociedad corren el riesgo de numerosas amenazas a su bienestar físico y psicológico, esto incluye la manipulación de personas adultas que los llevan a hacer cosas desagradables para la sociedad (Wright, 2008).

La OMS (2019) menciona que el 43% de las actividades delictivas, de extorsión, asaltos, robo de vehículos y casa/habitación son llevadas a cabo por menores de edad. En el continente americano y específicamente en Latinoamérica, el 28.5% de las actividades delictivas son llevadas a cabo por adolescentes y jóvenes entre los 10 y 19 años (OMS, 2014), y de manera particular en México, el 50% de los actos delictivos son ocasionadas por adolescentes, lo cuales deberían estar cursando la secundaria o preparatoria (Banco Mundial [BM], 2012). La violencia en adolescentes y jóvenes suele comenzar por medio de la intimidación hacia otros amigos o compañeros de grupo, que hoy en día se le conoce como *bullying*. Los escolares, al sentirse cómodos por no recibir llamadas de atención por parte de sus padres o profesores, suelen evolucionar este tipo de actos a riñas (agresiones físicas), hasta finalizar en agresiones sexuales y homicidios (OMS, 2020).

De acuerdo con la Secretaría de Seguridad y Justicia Penal (2012), Monterrey ingresó en el ranking 50 de las ciudades más peligrosas en el mundo; por lo que el mismo Honorable Congreso del Estado de Nuevo León (2017) buscó que la edad para juzgar legalmente a los jóvenes que se involucran en actividades que perjudican el bienestar de la sociedad, fuera de 15 y no de 18 años, como se estipulaba anteriormente, esto con la finalidad de disminuir los índices de delincuencia y extorsión en la entidad. A raíz de la deserción y abandono escolar, de acuerdo con datos de la Fiscalía General de Justicia del Estado de Nuevo León (2022), de enero de 2019 a diciembre del 2022 se han cometido 746 actos delictivos por menores de edad, siendo el año 2022 donde se vivió la peor crisis de inseguridad por menores de edad con un total de 252 casos, superando los 173 casos de 2019 en los últimos 6 años; estos son asaltos a mano armada, robos a casa habitación, extorsiones telefónicas, posesión y consumo de sustancias ilegales. Esta situación

puede considerarse el reflejo de una sociedad que requiere impulsar los valores personales y de responsabilidad social a diversos niveles sociales.

Según datos de la encuesta intercensal elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2015, 98 de cada 100 niños asisten a la escuela en las edades de 6 a 11 años (primaria) y que en la edad secundaria este número disminuye. En el mismo año se registró una deserción escolar de 2.2 millones de niños, equivalente a un 16.2% que deberían estar cursando la educación secundaria o educación media superior (INEGI, 2015).

Por otro lado, en México, el sobrepeso y obesidad infantil han sido un problema pendiente desde hace ya varios años. En el 2008, el costo directo e indirecto del sobrepeso y la obesidad para México fue de 67.3 millones de pesos (Rtveladze et al., 2014), cifra que resulta alarmante y que repercute de manera directa en la economía del país. La última Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) por medio del INEGI (2018) reportó que el sobrepeso y obesidad está presente en el 35.6% (18.1% sobrepeso y 17.5% obesidad) de la población de 5 a 11 años y en el 38.4% (23.8% sobrepeso y 14.6% obesidad) de la población de 12 a 19 años. Un dato que resulta inquietante es que, cuando los niños y niñas ingresan a la educación primaria (6 y 7 años), la prevalencia de sobrepeso y obesidad alta, aumentando cuando estos llegan a su último grado escolar de educación primaria (sexto año). En la población de 12 a 19 años, el sobrepeso y obesidad aumento en un 5.1% de 2006 a 2018 (INEGI-ENSANUT, 2018). De acuerdo con datos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), México es el segundo lugar en sobrepeso y obesidad en su población mayores de 15 años (OCDE, 2017).

Claro está que, el riesgo de padecer sobrepeso y obesidad en edades tempranas se debe a los rasgos genéticos de padres y abuelos, pero también a la falta de actividad física y deporte en edades infantiles y de adolescencia. El Módulo de Práctica Deportiva y Ejercicio Físico (INEGI-MOPRADEF, 2020) muestra que el 61.1% de la población de 18 y más es físicamente inactiva, mientras que el 38.9% de la población es activa, el MOPRADEF se inició en el 2013, en ese mismo año los

datos capturados eran un 43.8% de ese rango de edades y que estos son clasificados como activos y que para el 2020 es del 38.9%, lo cual representa una caída del 4.9% y mencionar que, el año anterior se vio afectado por el aislamiento social originado por el covid-19.

Una vez expuestos los problemas sociales y de salud de los jóvenes, se presenta como **pregunta de investigación** ¿Cuál es el efecto del MRPS en la clase de Educación Física en los niveles de responsabilidad personal y social de los alumnos de secundaria? ¿La participación en un programa basado en el MRPS durante la clase de educación física incide en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas? ¿Esta participación afecta la satisfacción con la clase de educación física?

Objetivo General

Analizar el impacto de la aplicación de un programa educativo basado en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social durante la clase de Educación Física sobre los factores de responsabilidad personal y social, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la satisfacción con la clase de educación física en alumnos de secundaria durante el segundo semestre del ciclo escolar 2022-2023 en una escuela pública.

Objetivos Específicos

1. Evaluar los factores de responsabilidad personal y social en alumnos de secundaria de una escuela pública diferenciando por sexo y grado escolar.
2. Diferenciar los cambios en los factores de responsabilidad personal y social de participantes del estudio por grupo de participación, por sexo y por grado escolar.
3. Estimar los cambios en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de participantes del estudio por grupo de participación.
4. Analizar los cambios en la satisfacción y aburrimiento con la clase de educación física de participantes del estudio por grupo de participación.
5. Comparar el impacto del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en el grupo de participación.

Hipótesis

H1. Los estudiantes del grupo experimental obtendrán mayores cambios en los niveles de responsabilidad personal y social respecto al grupo control.

Explicación General del Trabajo de Investigación

Se presenta un trabajo de investigación y este se compone de una introducción y cinco capítulos, todos estos redactados bajo la normativa de la American Psychological Association (APA, 2019) en su séptima edición. Este trabajo contiene una Introducción, Marco Teórico, Fundamentos Metodológicos, Resultados, Discusión y Conclusiones. Al final se presentan las Referencias y Apéndices.

Capítulo 1. Fundamentos Teóricos de la Responsabilidad Personal y Social en Estudiantes de Educación Secundaria

En el presente capítulo se aborda información acerca del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), los niveles en los que se conforma, las estrategias más utilizadas por profesores en la clase de educación física, así como los diferentes momentos que se contemplan para la clase. También, se mencionan aspectos importantes sobre la educación secundaria en México, acerca de los planes y programas que actualmente rigen los diferentes niveles de educación en el país y los componentes pedagógicos con los que se trabaja en la clase de educación física, acorde al modelo educativo de aprendizajes clave. Por último, la clase de educación física como herramienta en la incidencia y desarrollo de valores en los alumnos, todas estas variables teniendo una relación en el trabajo que se ha realizado.

Modelo de Responsabilidad Personal y Social

El MRPS fue diseñado por Donald Hellison en 1978, teniendo actualizaciones en el 2003 y 2011, con la finalidad de facilitar en niños y jóvenes de situaciones vulnerables o de riesgo, la posibilidad de vivir experiencias exitosas, así como la oportunidad de desarrollar habilidades personales y sociales por medio del deporte, y que lo aprendido pueda ser aplicado en los diferentes contextos donde ellos se desenvuelve cotidianamente (Escartí et al., 2009). La finalidad inicial del MRPS fue que los comportamientos relacionados con la responsabilidad pudieran mejorarse por medio de la práctica deportiva, para posteriormente incluir múltiples actividades físicas (no solo deportivas), y que estas mejoras pudieran ser visibles y adaptables a sus distintas situaciones de vida a medida que los adolescentes van alcanzando una mayor edad (Escartí et al., 2011). Autores como García de las Bayonas y Gómez-Mármol (2019) consideran que, al aplicar este Modelo, se puede potenciar la adquisición y reafirmación de valores para mejorar la vida de los jóvenes y disminuir los comportamientos negativos o problemáticos.

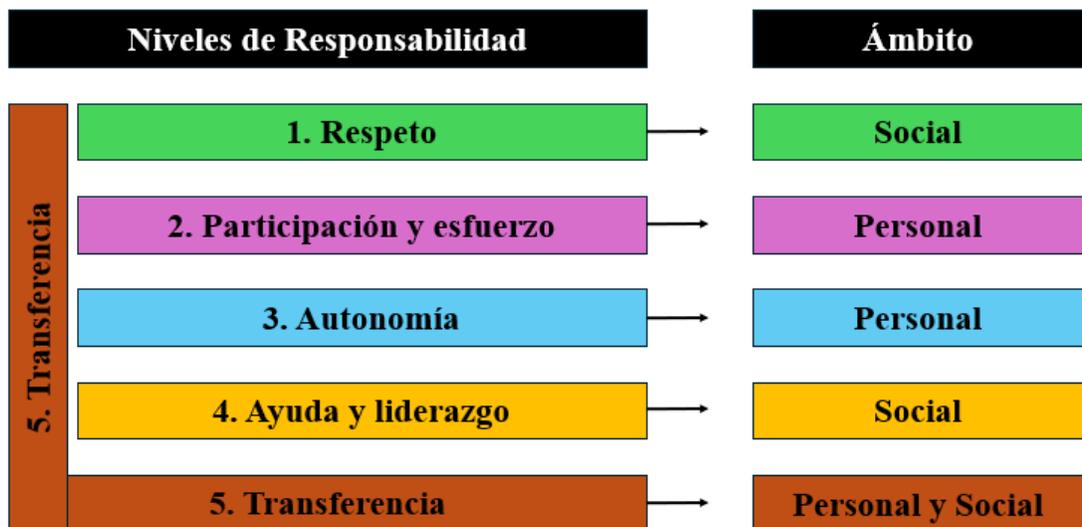
En sus inicios, el MRPS solo se aplicó en la práctica deportiva de niños y jóvenes en situaciones de riesgo, mostrando resultados alentadores (Hellison, 1978). Con el paso del tiempo, la aplicación del MRPS en el ámbito deportivo mostró ser

una excelente herramienta para la incidencia y desarrollo de valores personales y sociales (Cutforth, 1997; Cutforth & Pucket, 1999; Georgiadis, 1990; Hellison & Wright, 2003; Wright et al., 2004), para posteriormente ser aplicado no solo en el deporte, sino también en clases de educación física, principalmente en los niveles de primaria y secundaria, mostrando tener resultados favorables (Cecchini et al., 2007; Escartí et al., 2006; Madrid et al., 2016; Sánchez-Alcaraz et al., 2012). Por lo regular, su aplicación se da en deportes de conjunto o grupales, pero estudios como el de Wright et al. (2004) muestran que los beneficios también se obtienen en deportes de índole individual. El impacto del MRPS ha sido documentado dentro de las distintas áreas de la actividad física (deporte y educación física), y también en actividades artísticas como la danza (Bean & Forneris, 2015).

Por medio del MRPS se busca enseñar la responsabilidad personal y social de manera gradual, es decir, a partir de pequeños objetivos o metas dentro de un entrenamiento o sesión de educación física y que estos, a su vez, enriquezcan uno de los niveles que contiene el modelo o en el que se está trabajando (Escartí et al., 2005). Por esta razón, el MRPS se conforma por cinco niveles (del 1 al 5), aunque autores como Fernández-Rio (2015) y Escartí et al. (2005) agregan un nivel 0, que incluye a aquellos que presentan conductas agresivas, falta de autocontrol y falta de respeto a compañeros y profesor al momento de incorporarse a entrenamientos deportivos o clases de educación física que promueven la responsabilidad entorno a la metodología que propone dicho modelo. A continuación, se describen los cinco niveles del MRPS (Escartí, 2005; Hellison, 1995). Tal y como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Niveles de Responsabilidad Personal y Social.



Nota. Elaboración propia, adaptado de Hellison 2011.

Nivel 1: Respeto

Este nivel tiene como principal propósito crear un ambiente seguro y amigable para todos los deportistas o alumnos dentro de las actividades deportivas o de educación física (Escartí et al., 2005), además de evitar que se presente algún problema o burla por el resto de los compañeros hacia alguien que cometa algún error al momento de realizar las actividades físicas (Hellison, 2003). Tanto el lugar como el ambiente en donde se desarrollen las actividades debe ser de confianza para todos, en donde puedan expresar sus sentimientos y emociones de una manera natural, sin sentir pena o cohibición (Hellison, 2011). Para que esto sea posible, el profesor o entrenador debe mencionar a los participantes la importancia de controlar sus impulsos y emociones ante situaciones que se presenten al realizar las actividades físicas, las frustraciones o enojos que se puedan tener deben ser controlados y no involucrar a compañeros ante un inconveniente (Sánchez-Alcaraz et al., 2012). Todos los malentendidos deben ser resueltos mediante el dialogo, en el

que se expongan aquellos elementos que originaron el altercado o mal entendido (Escartí et al., 2005).

Escartí et al. (2005) mencionan que las actitudes y comportamientos incompatibles con este nivel, los cuales deben ser corregidos en caso de que se llegaran a presentar, son la agresión (dañar a los demás), interrumpir (verbal o física), intimidar (asustar por medio de amenazas) e ignorar a los compañeros en una aportación verbal que se esté compartiendo al grupo durante la clase o entrenamiento. Es importante mencionar que, para poder superar con éxito el nivel 1 debe existir autorregulación por parte de los participantes (Hellison, 2003) en el que también observen y piensen sobre las actitudes que tuvieron en algún momento de la clase, así como analizar si con sus comportamientos no llegaron a ofender e intimidar a algún compañero sin la intención de hacerlo (Escartí et al., 2005). Por otro lado, la empatía es la capacidad para entender y comprender las emociones y sentimientos de los demás; es una habilidad que es importante transmitir a los participantes para así cumplir con los objetivos propuestos por el profesor al iniciar las sesiones de este nivel (Hellison, 1995).

Algunas investigaciones (Garaigordobil y De Galdeano, 2006; Pastor, 2004) muestran que los niños y adultos que poseen empatía obtienen un mayor éxito en la vida, tanto en lo profesional, social y académico. En el MRPS, los valores siempre se trabajan de una manera secuencial, es decir, los valores abordados en un nivel vuelven a ser retomados. Un ejemplo de ello es la empatía, que se empieza a enseñar en el nivel 1 y se desarrolla en el nivel 4 (Escartí et al., 2005).

Nivel 2: Participación y esfuerzo

Este nivel se centra específicamente en fomentar la participación y esfuerzo en los alumnos y deportistas (Escartí et al., 2005). Está claro que no toda actividad física y deporte es de carácter competitivo (Granero-Gallegos et al., 2011), es por esto que este nivel tiene como objetivo principal que los participantes tengan vivencias de agrado, provecho, satisfacción y estímulo, lo cual no quiere decir que sean experiencias de competición, sino de gusto por realizar actividades físicas (Hellison, 1995).

Partiendo de lo anteriormente planteado, este nivel pretende poner de manifiesto la motivación intrínseca (Aguilar et al., 2016), y siguiendo lo dicho por Harter y Conell (1984), se caracteriza de los siguientes elementos: elegir el desafío motriz y cognitivo por encima del trabajo fácil, realizar la actividad para satisfacer el interés propio y esclarecer la curiosidad que se tenga y, por último, llevar a cabo juicios propios en el que se analice qué conlleva el realizar un buen trabajo.

Este nivel no solo se trata de practicar actividad física, sino de mencionar y analizar los beneficios que se obtienen al hacer un tipo de actividad física o deporte, así como de fomentar un hábito de vida saludable (Jiménez, 2000). Asimismo, en este nivel se busca promover la participación sin discriminación, donde los deportistas y estudiantes tengan igualdad de oportunidades; como en toda actividad, no habrá exclusión por raza, sexo, altura, peso y edad (Pardo y García-Arjona, 2011).

En esta parte del MRPS, a los participantes se les debe enseñar a fabricar sus propios criterios de éxito (Escartí et al, 2005; Hellison, 2011), no al hecho de ganarle a los demás, sino a saber colaborar en equipo, respetar al oponente y aceptar la derrota en caso de que esta se presente (Mujica-Johnson et al., 2018); el triunfo o victoria no va a ser lo más importante, pues lo esencial es participar y sentirse bien con uno mismo sin importar el resultado.

Por otro lado, Nicholls (1989) menciona que aquellas personas que ven el éxito como el simple hecho de ganarle a los demás y demostrar que se es mejor que todos, ven el deporte como una competición en el que se le alimenta su ego. De acuerdo con Escartí y Brustad (2002), a los participantes no se les deben de dar tareas en el que busquen el triunfo por encima del otro, sino que les permita realizarlas con la finalidad de que el éxito signifique mejorar y aprender cosas nuevas. Los fracasos no se deben ver como algo negativo, sino que forman parte del proceso de aprendizaje (Escartí, 2005).

Toda sesión de educación física o práctica deportiva debe ser un clima motivacional para quien lo realiza, por lo que es importante tener en cuenta aquellos elementos que la componen (Escartí et al., 2005): tareas a realizar, autoridad,

reconocimiento a las tareas realizadas por los alumnos, comunicación del grupo, evaluación del rendimiento obtenido en la participación de las actividades y una correcta administración del tiempo. Para crear un clima de motivación y cooperación en las sesiones en las que se aplica el MRPS, las actividades se diseñan de acuerdo con un propósito educativo durante el día, es decir, este propósito debe ser trabajado dentro de la clase y fuera de ella (Escartí et al., 2005; Hellison, 2003) para esto, deben establecerse metas a corto plazo, en el que la participación en su día a día sea fundamental.

La evaluación es privada y significativa, es decir, todo alumno será consiente de la calificación que obtiene por parte de su profesor y compañeros, así como su autoevaluación (Sánchez-Alcaraz et al., 2012).

Nivel 3: Autonomía

Autores como Escartí et al. (2005) y Hellison (2003) utilizan para este nivel el termino de *autogestión*, mientras que Fernández-Rio (2015), por su parte, el termino de *autonomía*, y Sánchez-Alcaraz et al. (2020) le da el nombre de *autonomía personal*. Pese a las diferencias que podrían suscitarse debido a la manera en que cada autor lo nombra o asocia, lo importante es que todos mantienen lo esencial dentro de este nivel. El nivel 3 tiene como principal propósito fomentar la autonomía de los participantes, así como de enseñarles a ser independientes y responsables de sus propios actos (Escartí et al., 2005; Fernández-Rio, 2015; Hellison, 2003), además de ofrecer experiencias positivas para todos los participantes y ayudar a que se adquiriera una buena percepción al realizar actividad física y deporte, para que esto se convierta en un hábito de vida y beneficio para los propios (Jiménez, 2000).

En este nivel, como en todos los anteriores, el profesor o entrenador tiene un papel importante dentro de la sesión, pues aparte de dar las indicaciones a los participantes de cómo se realizarán las actividades, tiene la responsabilidad de proporcionar las oportunidades correctas para desarrollar el interés, la participación y el talento de todos los involucrados de acuerdo con la edad (Escartí et al., 2005). El descubrimiento guiado en la clase de educación física resulta ser un método muy utilizado para fomentar la creatividad cognitiva y motriz en los alumnos (Morera-

Castro et al., 2020). Las actividades en este nivel giran en torno a la creatividad, la cual debe fomentarse en los alumnos para que después ellos puedan ejecutarla de manera personal, y posteriormente compartirla con el resto de los compañeros (Hellison, 2011).

El nivel 3 resulta ser la parte medular del MRPS, es por esto que en este momento se sugiere que los alumnos establezcan metas a cumplir dentro de un plazo corto, que estas metas sean algo sencillas pero significativa a la vez (Fernández-Rio, 2015) y, de este modo se podrá tener evidencia de la progresión dentro de una intervención. En caso de que los resultados no sean los esperados, es momento de hacer ajustes (Escartí et al., 2013). Aquellos alumnos que se establecen metas se sienten motivados y presentan un interés personal por cumplirlas, haciendo caso a la persona que dirige la enseñanza, y evitan quedarse con dudas, haciendo el esfuerzo debido hasta conseguir lo esperado (Escartí et al., 2005).

El establecimiento de metas puede ser desde una observación positiva verbal (cualitativo) hasta una buena calificación dentro de una materia (cuantitativa); mientras más grande sea la meta, más grande será el entusiasmo y la motivación en el participante por conseguirla (Valero-Valenzuela et al., 2020). Algo que no se debe dejar de lado es el estado de ánimo de los alumnos al momento de establecer metas, pues Escartí et al. (2005) mencionan que influirá como un grado de compromiso para cumplirlas en el tiempo establecido por él mismo, ya que un estado de ánimo positivo provocan una acción.

Es importante mencionar que todas las metas que buscan ser alcanzadas tienen consigo una recompensa, es decir, se relacionan con el placer de alcanzar el objetivo y la satisfacción de seguir adelante; todo premio o incentivo resultará ser provechoso para el alumno, desde una buena calificación hasta salir al recreo antes de tiempo (Escartí et al., 2005; Hellison, 2003). La retroalimentación del profesor o entrenador hacia los alumnos es importante, pues al ser la autoridad, debe guiar a su alumnado de forma correcta y darle el ánimo para que sigan adelante.

La evaluación en este nivel es propia del alumno (autoevaluación), es decir, este la comentará al profesor y, con base en estos comentarios, el entrenador o profesor

percibirá si se está o no cumpliendo con la responsabilidad personal (Escartí et al., 2005).

Nivel 4: Ayuda

Para este nivel, los alumnos ya deben mostrar bondades y cambios entorno a la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, así como de controlar sus emociones, necesidades y sentimientos (Hellison, 2003; 2011). El nivel 4 trata de educar a los estudiantes a adquirir un compromiso moral, es decir, tener en cuenta el bienestar de las personas que le rodean (Escartí et al., 2005).

Fernández-Rio (2015) menciona al nivel cuatro como *ayuda a los demás*, dado que en este nivel se tienen que reconocer los sentimientos y emociones de las personas, así como de aprender a escuchar y responder de manera clara ante un punto de vista de los compañeros o profesor. En ocasiones, los comentarios o percepciones no van a coincidir, por lo que se sugiere respetar y no caer en el egocentrismo. Algo esencial dentro de la ayuda que se pretende dar a los demás es el liderazgo, pues el liderazgo permite la confianza propia para defender las ideas sin insultar a los demás (Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2016). El liderazgo no solo significa estar al frente de un grupo, sino saber escuchar las propuestas de los demás y reconocer en caso de cometer algún error (Fernández-Rio, 2015). El liderazgo implica contribuir de una manera positiva con los demás, es decir, ver las necesidades, sentimientos y emociones de todos los compañeros.

Por su parte, Sánchez-Alcaraz et al. (2020) nombran a este nivel como *ayuda a los demás y liderazgo*, donde lo esencial dentro del nivel es la empatía y el liderazgo. La empatía considerada como el respeto a los pensamientos y observaciones de los demás (Pardo, 2008). Para trabajar el liderazgo en este nivel, el profesor debe asignar a varios alumnos para estar al frente de un grupo de compañeros, mientras que él será el encargado de escuchar todas las aportaciones o propuestas expuestas al interior del grupo, así como de tomar la mejor decisión en conjunto con su equipo y exponerla al resto de los compañeros de clase de manera verbal o motriz (Sánchez-Alcaraz et al., 2021).

La ayuda solo será bienvenida en caso de ser requerida por algún compañero, pero se debe enseñar a los alumnos a ser solidarios y pensar tomando en cuenta a los demás (Escartí et al., 2005). Alcanzar el propósito de este nivel no es sencillo, en gran medida dependerá de la edad de los participantes, así como el compromiso que tengan por seguir trabajando con base al MRPS (Escartí et al., 2011).

Nivel 5: Transferencia

En este último nivel del MRPS se busca enseñar a los participantes a aplicar todo lo aprendido durante las sesiones en ambientes o lugares donde normalmente se desenvuelven, esto sin dejar de lado los niveles anteriores (Escartí et al., 2005). Autores como Sánchez-Alcaraz et al. (2020) dan a este último nivel el nombre de *fuera del contexto deportivo*, pero hay otros como Fernández-Rio (2015) que lo menciona como el nivel de la *transferencia*. Por otra parte, Hellison (1995; 2003; 2011) en su teoría maneja este nivel con el nombre de *transferir lo aprendido a otros contextos fuera del programa*.

Con este nivel se finaliza la secuencia a escalar dentro del MRPS. Cuando los participantes logran llegar a este nivel, muestran valores como respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo (Escartí et al., 2005; Sánchez-Alcaraz, 2020), los cuales no solo son aplicables en las actividades dentro de una clase de educación física o sesión de entrenamiento deportivo, sino también fuera de ellos, en cualquier otro ambiente en el que los alumnos se desenvuelvan. Pardo (2008) menciona que todo lo aprendido en las sesiones de actividad física forma instantáneamente parte de sus vidas, por lo cual, son individuos responsables frente a las personas que le rodean y el contexto en el que se desenvuelve. Aquellos alumnos que fueron participes en las sesiones del MRPS serán un modelo a seguir para los demás, es decir, mostrarán interés por ayudar y enseñar, siempre y cuando sea requerido (Fernández-Rio, 2015).

Por otro lado, Heidorn y Welch (2010) mencionan que, para que exista un buen funcionamiento del MRPS en los alumnos, se tienen que considerar todas las características particulares de los alumnos, y la clases que sean positivas, deben ser

reconocidas por parte de quien está instruyendo a los profesores. Se recomienda que todo lo que se va a realizar en la sesión sea visible para todos (actividades, valores a trabajar, estrategias, tiempos, momentos) por medio de una proyección o una cartulina. Todos los comportamientos buenos deben ser reconocidos por el profesor al final de la clase, ya sea en privado o compartiéndolo al grupo, esto con la finalidad de motivar a los estudiantes al recibir comentarios positivos por la autoridad de la sesión, y finalmente, se debe identificar, reforzar y aplicar aquellos comportamientos sociales que sean apropiados, es decir, dejar de lado aquellos que fueran negativos para todos.

Puede que elaborar una sesión del MRPS parezca algo complejo de hacer, pero no es así. Una clase puede formar parte del MRPS, siempre y cuando se trabajen uno o varios valores, y que estos sean vistos como lo esencial de la clase, mientras que los triunfos o victorias quedaran en segundo término (Hellison & Wright, 2003). Para poder dar un seguimiento de manera detallada, Fernández-Rio (2015) sugiere llevar un diario de campo tanto para el profesor como para los alumnos, en el que se describan lo realizado en clase; tal vez el tiempo no permita realizar el escrito en clase y por esta razón será encargada como una tarea, en el que se inicie su responsabilidad de manera personal.

La Clase de Educación Física y el Uso del MRPS

La clase de educación física suele ser un espacio de mucha interacción entre el profesor y el alumno, aquel maestro que aprovecha esta parte motiva a sus alumnos a seguir adelante; aquellos educadores que son competentes por lo regular obtienen resultados positivos de sus alumnos, en el ámbito de los contenidos formales y en el comportamiento (Escartí et al., 2005).

Para llevar a cabo una sesión del MRPS de manera adecuada y favorable, Hellison (2011) menciona respetar los siguientes elementos durante la clase:

- Toma de conciencia: al inicio de la clase, el profesor expone a sus alumnos la intención u objetivo de las actividades, así como los comportamientos que deberán mostrar en la sesión y fuera de ella en

ese día; para este momento se pretende dar un tiempo de cinco minutos.

- La responsabilidad en acción: este es el momento de llevar a la práctica todas las actividades propuestas por el profesor o entrenador al inicio de la clase sin dejar de lado el o los objetivos planteados, los alumnos deben mostrar responsabilidad en sus acciones. Se recomienda que las actividades sean atractivas, útiles y motivadoras de manera que favorezcan aún más el aprendizaje de los alumnos; este momento comprende la mayor parte de la sesión.
- Encuentro de grupo: los alumnos se reúnen en círculo al centro de la cancha en el que comparten al profesor y compañeros sus pensamientos, ideas y acciones que se tuvieron durante las actividades realizadas. Al terminar la participación de los alumnos, el profesor cuestionará a los alumnos sobre la relación existente de las actividades con situaciones cotidianas que se dan fuera de la escuela y como pudieran aplicar lo aprendido: el tiempo sugerido para este momento es de diez minutos.
- Evaluación y autoevaluación: con los alumnos reunidos y todos atentos, es el momento de evaluar el comportamiento en la clase, así como el comportamiento que tuvo el profesor con los estudiantes; la autoevaluación permitirá observar que tan responsable está siendo el alumno en base a su comportamiento; para este momento se permite dar un tiempo de tres a cinco minutos.

Escartí et al. (2013) mencionan que, para que exista una buena realización de la clase y lograr la intención planteada, deben de existir estrategias lúdicas para todos los involucrados en la clase de educación física, en un principio se plantea que todas las actividades sean cooperativas, es decir, que el profesor estructure la clase mediante equipos o parejas, esto dará como resultado la interacción entre compañeros, así como proponer diferentes pensamientos e ideas para llevar a cabo una jugada o acción en el juego.

Por su parte, la página en la web TPSR Alliance (s.f.) que esta, a su vez es un sitio oficial del MRPS menciona que, el profesor debe mostrar el comportamiento que se debe seguir durante la clase, es decir, ser ejemplo de empatía y respeto hacia los alumnos, así como brindar confianza y alentarlos a participar. Para ello, se deben establecer expectativas para la clase, brindar oportunidades de éxito al realizar las actividades, asignar tareas en las que los alumnos se sientan partícipes en la organización de los juegos, alentar al liderazgo de la clase o en un equipo de participación, dar espacios en el que los alumnos se expresen con total libertad, involucrar a los estudiantes en la evaluación y, por último, que todo lo aprendido se vea reflejado fuera de la escuela (Escartí et al., 2013; Hellison & Wright, 2003; Sánchez-Alcaraz et al., 2012; TPSR Alliance, s.f.).

El MRPS se centra principalmente en la incidencia, desarrollo y fomento de valores personales y sociales, centrándose principalmente en la responsabilidad de los individuos (Sánchez-Alcaraz et al., 2020). Aunque en los últimos, el MRPS se ha visto ligado con otras variables de estudio como lo son el acoso escolar y satisfacción con la vida (Menéndez-Santurio et al., 2021), conductas antisociales y violencia (Manzano-Sánchez, 2021) y las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones) y motivación (González-Espejo et al., 2020; Menéndez-Santurio, 2016; Molina et al., 2020).

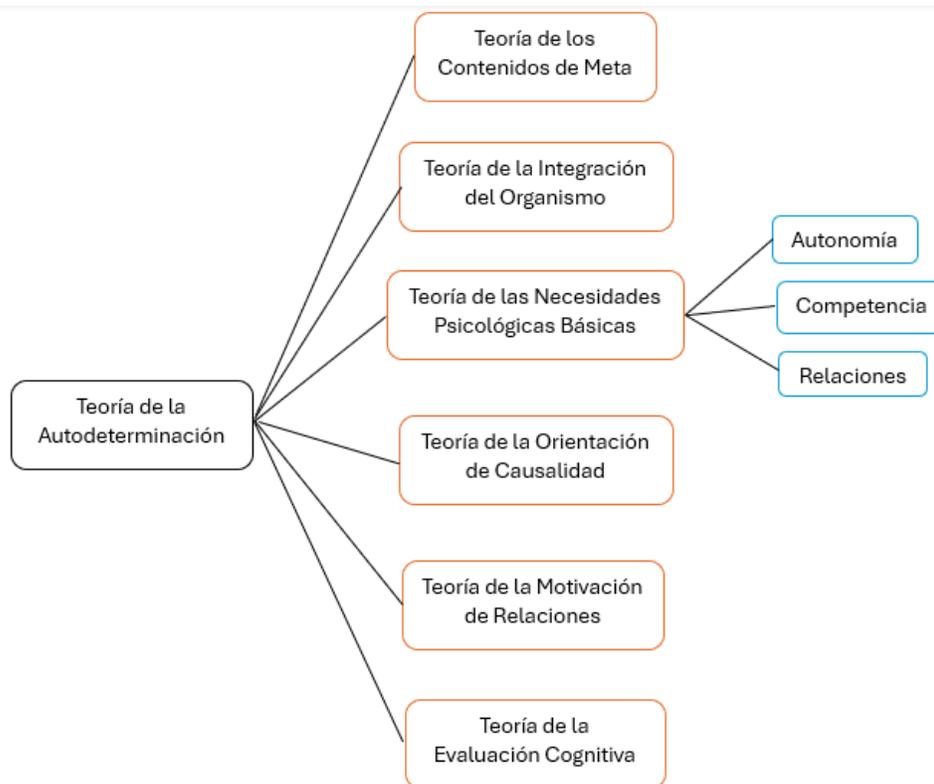
Necesidades Psicológicas Básicas

Las necesidades psicológicas básicas (NPB) son una mini teoría que surge de la macro teoría de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci & Ryan, 2000; 2002). La TAD tiene el propósito de estudiar aspectos y características psicosociales, donde estos elementos pueden influir en el comportamiento y temperamento de las personas en sus diferentes espacios de socialización (Fernández-Rio et al., 2022), así como la motivación de las personas. La motivación es definida como la energía que posee una persona, donde esta va encaminada a una dirección cognitiva y social en beneficio del individuo (Deci & Ryan, 1985). En el ámbito educativo se analizan aquellos factores pedagógicos y psicológicos que pueden influir en el interés de los alumnos en su deseo por aprender y seguir aprendiendo (Sierra-Díaz et al., 2019).

La TAD ha sido un marco conceptual importante que se ha estudiado en los últimos años, en donde se le relaciona comúnmente con el área de la actividad física, centrándose en el deporte y en la educación física, esto con el objetivo de analizar aspectos ligados con la motivación autónoma de deportistas y alumnos (Deci & Ryan, 2002). La TAD menciona que la motivación autónoma provee una verdadera autoestima en las personas, dándole un sentido de pertenencia estable y seguro de sí mismo. En este sentido, se puede mencionar que la motivación de los alumnos y estudiantes hacia la educación física da como resultado un efecto positivo de la autoestima global de las personas (Hein & Hagger, 2007). Aunado a esto, se puede mencionar que la TAD relaciona el funcionamiento y desarrollo de la personalidad de los propios individuos en los diferentes contextos sociales donde se desenvuelve (Gómez-Rijo, 2013). Estas son las mini teorías que conforman la TAD, véase la Figura 2:

Figura 2

Mini teorías que componen la Teoría de la Autodeterminación.



Nota. Elaboración propia, adaptado de Roith et al., 2017

Un primer apartado de la TAD da como sugerencia que la motivación de los individuos se puede mostrar en el día a día de las personas (Deci & Ryan, 2002). En este apartado se relatan las tres tipos de regulaciones motivacionales existentes que son: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación. En un inicio, se puede mencionar que la motivación intrínseca se refiere al hecho de llevar a cabo una actividad por interés y gusto de la persona, dando como resultado un estímulo de agrado, asimismo de satisfacción y aprendizaje, y el placer de superar objetivos y cumplir objetivos propuestos en un inicio, además de entender la novedad como un desafío al hacer o emprender una actividad (Deci & Ryan, 2000; Méndez-Giménez et al., 2013).

Por su parte, la motivación extrínseca se puede entender como el hecho o acto de seguir o perseguir recompensas externas de una personas. Estos beneficios externos van referidos a cosas materiales como lo son medallas en caso de ser deportistas, becas universitarias en instituciones de prestigio nacional e internacional, así como también cosas o elementos que no son materiales, como por ejemplo el reconocimiento social de las personas por distinción en una de sus actividades (Vázquez-Zurita y López-Walle, 2019). Algunos estudios señalan, que en el ámbito del deporte la motivación puede estar influenciada por la retroalimentación de los entrenadores al concluir con un entrenamiento, juego o temporada, así como de los castigos que pueden poner los mismos entrenadores a sus jugadores por hacer mal una actividad o incluso haber perdido alguno de los partidos o participaciones en algún torneo (Amorose & Horn, 2000).

Por último, se puede mencionar que la desmotivación o amotivación es el estado que carece una persona para la realización de una o varias actividades en su día, dando como resultado que este tipo de conducta no ha sido motivada de manera personal o externa (Deci & Ryan, 2000), simplemente carece de un motivo para la realización de la actividad, es decir, que esa persona se encuentra en el punto más débil para una actitud autodeterminada (Méndez-Giménez et al., 2013).

Un segundo apartado de la TAD hace referencia a la existencia de tres Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) como lo son la autonomía, competencia y relaciones; siendo estas importantes para el bienestar mental, desarrollo social y un crecimiento personal (Deci & Ryan, 2008). Las personas en general muestran un alto nivel de motivación intrínseca dichas NPB están satisfechas por las actividades ejercidas, sin embargo, si estas necesidades no están satisfechas lo más probable es que su motivación proviene de la motivación extrínseca, o bien, que esté totalmente desmotivado (Deci & Ryan, 2000).

Un tercer y último apartado de la TAD señala que algunas características del contexto social, tales como el lugar, las personas y condiciones sociales pueden facilitar o impedir la percepción de satisfacción de las NPB (Moreno et al., 2009).

Por otra parte, las NPB pueden definirse como aquellos elementos psicológicos innatos esenciales para un crecimiento psicológico, de integridad y de bienestar de las personas (Deci & Ryan, 2000). Las NPB especifican cuales son las condiciones contextuales necesarias para una salud psicológica armoniosa y positiva, asimismo se menciona que la satisfacción de éstas está ligado un funcionamiento más efectivo por parte de las personas (Moreno-Murcia et al., 2008). Estudios recientes (Gómez-López et al., 2021; Martínez-Rubio et al., 2020) indican que cada una de las NPB juega un rol importante para un desarrollo y una experiencia optima de la persona, así como un bienestar de vida diario donde ninguna pueda ser frustrada sin consecuencia negativa alguna (Ryan & Deci, 2000).

Ahora bien, la autonomía puede ser definida como aquella necesidad que comprende los esfuerzos de una persona para realizar alguna actividad sin tener el apoyo de alguien, buscando métodos y estrategias que le permitan culminar con un resultado favorable acorde a lo establecido anteriormente, además de ser responsable con el propio comportamiento (Deci & Ryan, 1985; 1991; Martínez-Rubio et al., 2020). Aunado a esto, se puede mencionar que la autonomía da a las personas la capacidad de ser más hábiles respecto a las decisiones que se toman, el ser autónomo supone una madurez personal (Cuevas et al., 2018).

Por su parte, la competencia puede ser definida como aquel conjunto de conductas, estrategias y capacidades que posee una persona para permitirle construir una identidad y relacionarse con otras personas, así como de afrontar los retos y dificultades de la vida diaria para así valorar su propia persona, dando como resultado el poder adaptarse al medio en el que se desenvuelve para vivir una vida plena y satisfactoria (Megías-Lizancos y Castro-Molina, 2018; Deci & Ryan, 1991).

Por último, se puede mencionar que la relación o vinculación con los demás es aquella sensación de conexión con las personas que nos rodean, compañeros de trabajo o escuela, asimismo con los amigos y otras personas cercanas a nuestro ser (Deci & Ryan, 2000). La relación también está caracterizada por aquel sentimiento de aceptación de un grupo social, este grupo social puede crear en la persona que es valorada, respetada y hacerle ver que su pertenencia es importante para todos, donde se demuestran sentimientos afectivos y valores de beneficio para todos (Ryan & Deci, 2000). Algunos estudios han demostrado que cuando una persona es aceptada en algún grupo social y son apoyados, tienen un mayor bienestar subjetivo (Cava y Musitu, 2000).

Por otro lado, la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (SNPB) pueden ser definidas como aquella asociación de consecuencias positivas con una mayor vitalidad y motivación autónoma, además de un bienestar psicológico (Deci & Ryan, 2000; Gunnell et al., 2013; Standage et al., 2003). La SNPB no siempre puede ser positiva, sino que también estas se pueden frustrar o alterar, la frustración puede ser definida como el estado negativo o perjudicial vivido por una persona al momento de sentir que una o varias de sus NPB se ve restringida por una o varias personas de su entorno (Bartholomew et al., 2011).

En el área de la actividad física, la SNPB se da en base a experiencias positivas donde se incrementa el compromiso deportivo y educativo (García et al., 2011). Un espacio idóneo para satisfacer estas necesidades dentro de la escuela es en la clase de educación física y, para que éstas puedan ser beneficiadas debe haber una buena gestión por parte del profesor en la clase en el tiempo activo, la posibilidad de que el alumno se apropie de las actividades y pueda hacer

modificaciones de agrado para él y sus compañeros, así como también de dar el liderazgo a los alumnos en la clase (Gómez-López et al., 2021). Las tareas motrices que se proponen en la clase de educación física tienen que darse en base a la capacidad de logro de los alumnos para así generar acciones de agrado (Conroy et al., 2001), éstas deben estar rodeadas dentro de un clima de motivación por parte de los alumnos y docente, donde no se dé paso a la inseguridad, estrés, ansiedad y miedo al rechazo a la práctica de alguna actividad (Silveira y Moreno, 2015).

Algunos estudios donde se promueven las necesidades psicológicas básicas en alumnos de secundaria muestran la importancia de promover un clima de agrado para los adolescentes, donde a raíz de las actividades y relaciones con compañeros de trabajo se beneficien (Manzano-Sánchez, 2021; Sicilia et al., 2014).

Satisfacción con la Clase de Educación Física

Para la OMS (2020) la educación física es una materia importante en la salud de niños y adolescentes, pues al estar haciendo actividad física supone un movimiento corporal y desgaste energético durante sesenta minutos diarios en la clase, que es lo que se recomienda entre los 5 y los 17 años de edad. Uno de los propósitos esenciales que tiene la clase de educación física con los escolares (prescolar, primaria y secundaria) es el aprendizaje por medio del movimiento y actividades recreativas (Águila y Soto, 2019; Carreño et al., 2019) donde lo que se aprende debe emplearse en la vida diaria.

No obstante, la actividad física en la escuela y fuera de ella representa una realidad opaca en cuanto a su permanencia por parte de las personas a lo largo del tiempo (Gómez-Rijo et al., 2011). Algunos estudios muestran que una buena satisfacción por parte de los alumnos hacia la educación física será un excelente predictor de que los alumnos practiquen actividad física donde no solo la practiquen, sino que también se mantengan (Méndez et al., 2015; Moreno y Cervelló, 2003).

Para que una clase de educación física sea satisfactoria en los alumnos debe existir cierto grado de autonomía por parte de estos en elegir algunas de las actividades que quieren hacer o realizar, asimismo que puedan hacer modificaciones a las actividades que se están realizando donde esto se relaciona de manera positiva

con el aprovechamiento académico (Aznar-Ballesta y Vernetta, 2022). Algunos estudios mencionan que al generar un ambiente amigable, agradable y seguro en la clase de educación física para los alumnos contribuye a la diversión, donde se pueden mostrar y reflejar sentimientos positivos hacia la clase para así fomentar un estilo de vida activo durante la vida adulta (Gómez-López y Granero-Gallegos, 2020) donde uno de los grandes problemas de la práctica de alguna actividad física o deportiva es el disfrute y la participación; de esta forma, aquellos alumnos que tienen una buena satisfacción de la clase, es probable que se involucren actividades físico-deportivas en la vida adulta (Agraso-López et al., 2021; Sallis et al., 1992).

Contrario a lo anterior, alumnos poco motivados en la clase de educación física por sus compañeros y docente muestran poca satisfacción hacia las actividades a realizar (Gómez-Rijo et al., 2011). Es por ello, que mantener a los alumnos motivados durante la clase de educación física es importante (Baena-Extremera et al., 2013). La motivación dependerá en gran medida por parte del profesor al ser una figura de autoridad frente a los alumnos, su manera de dirigirse hacia ellos deber ser clara respecto a lo que se debe hacer y los propósitos de las actividades (Zamarripa et al., 2016).

Asimismo, las clases de educación física suelen ser un contexto social al interior de la escuela ideal para forjar actitudes y comportamientos bajo una motivación positiva, cuando existe motivación por parte del alumnos, favorece a que ellos mismos de manera autónoma se involucren en las actividades y por ende tengan una mayor diversión (Van Der Berghe, 2014). Un estudio realizado por Ntounamis (2005) mostró que, cuando un alumno participa de una manera activa y autónoma, en donde toma sus propias decisiones y tenga una buena relación con el resto de sus compañeros experimentara una mayor satisfacción y diversión de la clase de educación física. Una buena clase de educación física no solo depende de las actividades empleadas en clase, sino también de tener una buena relación con el profesor (Ochoa-Ávalos, 2022).

La Clase de Educación Física como Herramienta en la Incidencia y Desarrollo de Valores

Durante los últimos años, se han planteado diferentes áreas de oportunidad para hacer de la EF una materia más completa y que tenga adherencia con diferentes elementos de la vida, como lo son: la actividad física en el tiempo libre, una condición física orientada a la salud, la recreación en diferentes espacios públicos y de naturaleza, la iniciación deportiva y la promoción o educación en valores (López-Pastor et al., 2016). Se malinterpreta que la EF es la detección, selección y entrenamiento de posibles talentos deportivos, pero lo que realmente importa como un aprendizaje dentro de la clase es que el alumnado realice actividad física de manera regular, que tenga interés y que logre un bienestar independientemente de sus capacidades físicas y habilidades deportivas. En este sentido, Celdrán-Rodríguez et al. (2016) señalan que la EF y el deporte escolar dentro de una institución educativa representan un espacio importante y muy especial dentro de la escuela para promover o recalcar diferentes aprendizajes.

La sesión de EF en centros escolares se considera como un medio eficaz e importante para que todos los niños, niñas y adolescentes puedan aprender habilidades motrices, un conocimiento amplio y valores, que estos formen parte de su vida de una manera permanente (International Council of Sport Science and Physical Education [ICSSPE], 2010). La EF es importante para los alumnos a lo largo de su andar en su formación personal, esta materia no viene a ser solo una clase que se imparte en un determinado contexto escolar (urbano, rural, marginal), sino que sea una disciplina cuyas practicas realizadas en la misma pueden contribuir e ir más allá del aula y del propio alumnado, con la finalidad de ampliar su conocimiento (Rué-Rosell & Serrano-Alfonso, 2014).

La creciente diversidad en los últimos años en los centros escolares ha marcado un reto educativo importante para que los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarias de acuerdo con las necesidades futuras del alumnado (Rué-Rosell & Serrano-Alfonso, 2014). Uno de los aspectos a los que se hace referencia como medio para fortalecer o como un área de oportunidad, es la de

promover estilos de vida saludable en conjunto con la práctica de la actividad física. Gozar de salud y de un bienestar equilibrado depende de la relación de muchos factores (amigos, contexto, ocupaciones) de los cuales el estilo de vida viene a ser el más importante (Religioni & Czerw, 2012). Kirk (2008) menciona que el reto para las materias dentro de los centros escolares es triple, pues tiene que existir transferencia del aprendizaje durante y después de la escuela, una autenticidad del conocimiento escolar en relación con la vida en sociedad y la importancia de la escuela como una institución de transformación social. La promoción de educación y actividad física en la escuela no solo tiene impacto en el buen desarrollo de los niños y adolescentes, sino que también supone el asentar las bases para que en un futuro gocen de una calidad de vida equilibrada (Rué-Rosell & Serrano-Alfonso, 2014).

La educación secundaria en México

La educación secundaria en México es el último nivel académico de la educación básica obligatoria y este comprende tres años de formación, seguido de la educación preescolar y la educación primaria (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014; Zorrilla, 2004). Los alumnos en la educación secundaria habitualmente tienen entre los 12 y los 15 años.

La existencia de la educación secundaria en México se remonta años posteriores a la revolución mexicana (1921), en 1993 paso a ser de carácter obligatorio para todos los alumnos y, en 2004 y 2012 se firmó el decreto de la incorporación de los niveles de educación preescolar y educación media superior (EMS) como parte de la educación básica obligatoria (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018) esto con el fin de garantizar a la población una educación de calidad, con competencias para emprenderse en el entorno laboral una vez acabando el último peldaño de la educación básica obligatoria. La educación básica obligatoria tiene un total de 15 años de duración: tres de preescolar, seis de primaria, tres de secundaria y tres de bachillerato o preparatoria.

En México las modalidades para estudiar la educación secundaria son dos; la general y técnica. Actualmente la general brinda una formación integral de cara a los niveles educativos por venir al egresar de secundaria, es decir, una formación

competente y formación científica (Ducoing-Watty, 2018). Por su parte, la educación secundaria técnica ofrece la misma malla curricular que la general, pero agrega algunas áreas o talleres en las que se pudieran desenvolver los estudiantes al salir de este nivel educativo; muchas de las ocasiones suelen ser talleres acorde a los trabajos que se pueden ofrecer en determinado contexto social como lo pueden ser: pecuarias, apicultura, agricultura, industrias, soldadura, costura y mecanografía (SEP, 2011).

Por su parte la telesecundaria se contempló como una campaña nacional para la alfabetización de adolescentes de difícil acceso, para esta campaña se utilizó material audiovisual en el que se compartía la información en aulas pequeñas y con características similares a una aula de hoy en día (SEP, 2021), actualmente este modelo educativo es el antecedente de “Aprende en Casa” que actualmente es una estrategia de alcance nacional con el objetivo de brindar educación a través de las tecnologías de información y comunicación (Aprende en Casa, s.f). Hace años la telesecundaria era una opción para aquellas personas que querían aprender conceptos y conocimientos importantes sobre este nivel de la educación, no se tenía un profesor al frente del grupo, simplemente asistían a un lugar en específico en el que se proyectaban las clases mediante videos de las diferentes materias (Ducoing-Watty, 2018).

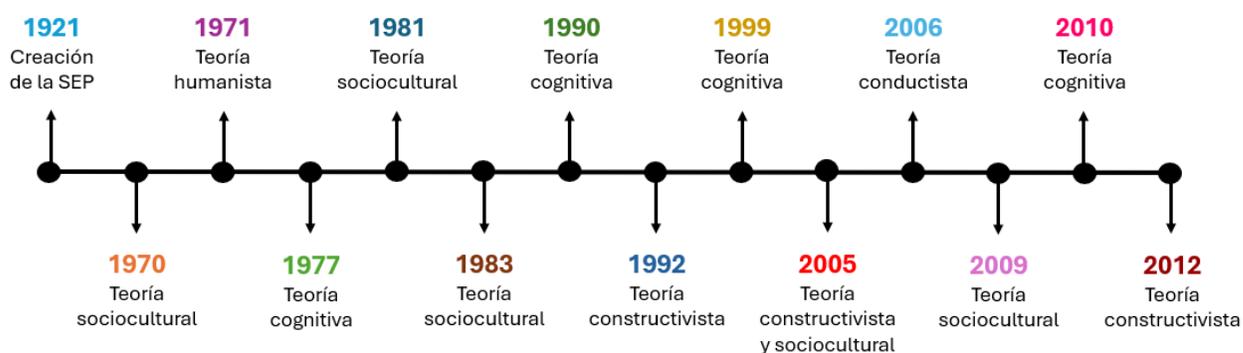
Actualmente, la telesecundaria puede ser vista como una opción para aquellas personas que tienen difícil acceso a la educación secundaria, especialmente en contextos rurales y marginales (Cáceres-Mesa et al., 2020), donde las condiciones contextuales (geográficas, económicas y poblacional) no son adecuadas para una institución de educación secundaria general o técnica, específicamente en el número de alumnos mínimos o aceptables para la construcción de una institución escolar.

Aunque en el nivel de educación secundaria se tengan diferentes modalidades y tipos de instituciones, todas comparten un mismo propósito; la construcción de la identidad estudiantil y la formación de la ciudadanía, para desarrollar ciudadanos auténticos, competentes y autónomos, capaz de

desenvolverse en las diferentes áreas de la sociedad (SEP, 2013) y, sobre todo, que los estudiantes son los sujetos centrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Toda la educación básica obligatoria ha tenido un sinnúmero de cambios o modificaciones que tienen como objetivo el impulsar la formación estudiantil por medio de reformas educativas; a continuación, se describen las reformas educativas que se han desarrollado en México. Para tener una mejor apreciación de las teorías que se han implementado en México véase la Figura 3

Figura 3

Teorías implementadas en el proceso educativo en México.



Nota. Elaboración propia.

Teoría sociocultural (1970)

Esta reforma se basaba en el plan para el mejoramiento y la expansión de educación primaria en todo el país, como parte del plan de once años impulsado por Jaime Torres Bodet en 1959. En ese momento los enfoques curriculares estarían sometidos a una constante transformación, es decir, a una reconstrucción de la legitimidad de la apertura democrática y de desarrollo por medio de la innovación intelectual progresista (Miranda-López y Reynoso-Ángulo, 2006). Los planes y programas fueron elaborados tomando como base la teoría psicológica conductista, que se centralizaba en los objetivos del aprendizaje como una conducta o comportamiento que el estudiante debería modificar (Ponce-Grima et al., 2013).

Teoría humanista (1971)

Esta reforma se basaba en organizar de una manera más amena los métodos de enseñanza-aprendizaje y los materiales de instrucción hacia el alumnado, especialmente con los niños de educación preescolar (González-Villarreal, 2018). A pesar de que la primera infancia se formalizó en 1903, empezó a tener gran relevancia en la sociedad en los primeros años de la década de los 70's donde se instruía a los niños de una manera clara, empezando con aprendizajes sencillos que podían aprender de manera divertida por medio de material didáctico (Liddiard y Pérez, 2019).

Teoría cognitiva (1977)

Este cambio en la educación pública del país marcaría un precedente importante para los niños y adolescentes, pues es aquí donde se ofrecía a todos los mexicanos de edad escolar el acceso a estudiar la educación primaria (Tunal y Cortez-Estrella, 2019). Este cambio también trajo modificaciones importantes a las escuelas normales, pues se pretendía elevar la calidad y competencia de los futuros docentes del país, especialmente en educación primaria (Fierro y Martínez, 2006).

Teoría sociocultural (1981)

Con esta reforma se comenzó a ver la educación de una manera más clara, es decir, los docentes observaban la realidad de los niños durante las clases en la escuela, asimismo se comenzó a ver el entorno escolar (contexto) como un elemento principal dentro de los aprendizajes esperados en los alumnos para una mejor intervención educativa (Andrade, 2017). Cabe mencionar que esta reforma solo abarcaba los niveles de educación primaria y secundaria.

Teoría sociocultural (1983)

Años atrás solo se pretendió esta reforma con los niveles de educación primaria y secundaria, pero al haber una mayor matrícula de alumnos año con año en la educación inicial (preescolar) también se contempló este nivel años posteriores. Esta reforma pretendía que el alumno pudiera tener un desarrollo y conocimiento integral, es decir, que les permitiera ser autónomos y resolver problemas comunes

en su día a día, también que pudieran tener un papel en el núcleo social y se pudieran entablar conversaciones con personas más grandes que ellos mismos (Lozano-Andrade y Levinson, 2018).

Teoría cognitiva (1990)

Esta reforma puso de manifiesto las competencias básicas de la población con el objetivo de ofertar conocimientos innovadores y habilidades para la productividad, la formación de una nueva sociedad democrática y la competitividad internacional en distintas áreas de la vida (Velázquez et al., 2017). Dentro de esta reforma y para 1993 se firmó el decreto en el que se menciona que la educación secundaria es obligatoria para toda la población, especialmente para aquellos con un trabajo formal y de jornada laboral (Santibáñez, 2008).

Teoría constructivista (1992)

Años atrás la escuela primaria y secundaria ya eran obligatorias, pero para 1992 se impulsó este acuerdo que, un año después se volvería obligatoria para toda la población estudiantil. En esta reforma se apoyó de manera considerable a aquellas instituciones que estuvieran en desventaja con otras en cuanto a la infraestructura y material didáctico para trabajar (Lastra y Romero, 2022). Esto se hizo con el fin de contrarrestar el rezago y abandono escolar y, de apoyar a las zonas más descuidadas del país.

Teoría cognitiva (1999)

Los cambios de esta reforma iban específicamente a las instituciones formadoras de docentes, donde su perfil de egreso se basaba en adquirir competencias para el desarrollo profesional y laboral, las competencias de los futuros docentes debieran ser de calidad para beneficio de los alumnos (Arias-Gallegos, 2021).

Teoría constructivista y sociocultural (2005)

Esta reforma planteaba una flexibilidad curricular para todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la educación superior. Sus cambios reflejaban la importancia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los

profesores diseñaban sus propias estrategias didácticas para que los alumnos se apropiaran de más contenidos en un mediano plazo (Márquez-Jiménez, 2019).

Teoría conductista (2006)

Con el fin de ver cómo están situados los estados a nivel nacional en los niveles de educación más importantes (primaria y secundaria) se crea la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) en las materias de español y matemáticas; para 2008 se incluye ciencias, en 2009 formación cívica y ética, en 2010 historia y 2011 geografía en el nivel secundaria (Secretaría de Educación, s.f). Dicha prueba se sigue aplicando hasta hoy en día, se aplica año con año en los tres últimos grados de primaria y en los tres grados que conforman la educación secundaria.

Teoría sociocultural (2009)

Con esta se reforma se promueve el aprendizaje por competencias. El aprendizaje por competencias no es más que el desarrollo de habilidades y conocimientos que los alumnos deben aplicar en situaciones de vida reales (García y López, 2009). Esta reforma sustituye las clases en que los alumnos deberían memorizar conceptos de manera exacta y se enfoca en aquellas habilidades y cualidades que tenían los alumnos; la manera de dirigirse a con las personas, análisis de casos en la vida real y los resultados medibles y observables (Fernández, 2011).

Teoría cognitiva (2010)

Esta teoría vuelve a involucrar todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la educación media superior, en el que se pretende innovar las mallas curriculares de cada uno de los niveles educativos con miras a lo que está por venir; del mismo modo las practicas educativas entre el maestro y los alumnos (Sandoval, 2020).

Teoría constructivista (2012)

Los tres principales partidos políticos firman un acuerdo llamado “Pacto por México” en el que se menciona una educación de calidad y equidad, en esta reforma

se rescatan tres elementos primordiales: aumentar la calidad de la educación básica y que sus resultados sean evaluados por medio de la prueba PISA (por sus siglas en inglés Programme for International Student Assessment), aumentar la matrícula estudiantil y mejorar la calidad en los en los sistemas de educación y, por último, la recuperación de la dirección hacia donde debe ir dirigida la educación nacional (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OECD], s.f).

Todas las reformas antes mencionadas se pusieron en marcha con un propósito en común, el beneficio de la población estudiantil del país y, aunque algunas no fueron del todo beneficiosas, sirvieron para realizar ajustes a las reformas que se pondrían en marcha años después (Lozano-Andrade y Miranda-García, 2021). A la educación en México aún le faltan algunos ajustes y tomar al alumno como el protagonista del proceso educativo, tomar en cuenta su necesidades e intereses para un mejor aprovechamiento de este (Alonso-Martin, 2010).

La educación física en la educación secundaria

La educación física con el paso de los años se ha ido concibiendo de diferente manera por la sociedad, por lo cual su significado ha ido cambiando con el paso del tiempo, un ejemplo de ello son los diferentes significados que se dan a continuación:

- Le Boulch (1979) “la educación física es la ciencia del movimiento”.
- Parlebas (1987) “la educación física es la pedagogía de las conductas motrices”.
- Torres (1999) “la educación física es la acción educativa concebida por medio del movimiento, cuyo efecto se extiende a las esferas psicológicas, social y moral de la persona”.
- Rodríguez (2013) “la educación física es una parte de la formación del ser humano que tiende al mejoramiento integral de la mente, cuerpo y espíritu, a través de actividades físicas racionalmente planificadas para ser aplicadas progresivamente en todos los ciclos del hombre”.
- Albarrán et al. (2015) “la educación física es un proceso activo que contribuye al crecimiento personal del hombre, al desarrollo de sus potencialidades de

forma armónica para observar y transformar su realidad física mediante la aplicación de la voluntad, la razón y la emoción”.

- Pereira y Contreras (2022) “La educación física como ciencia pedagógica, posee los propios principios que favorecen el sentimiento de cada clase como un encuentro donde previamente se han adecuado las estrategias respetando aspectos fisiológicos, psicológicos, metodológicos y didácticos”.

La concepción de la educación física se define y ve diferente conforme van pasando los años, pero complementan la definición global que se debe tener con el paso de los años independientemente del lugar donde sea, la educación física va cambiando conforme a las nuevas tendencias y perspectivas en base a la necesidad de las personas (Prado-Pérez y Albarrán, 2023).

Desde el punto de vista internacional e institucional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) menciona en la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte que “la Educación Física es un derecho fundamental para todos los individuos enfatizando su papel esencial en la educación permanente dentro del sistema global de educación” con esto se concibe a la materia como parte importante en la formación de los alumnos en su paso por los distintos niveles de educación, ya que su práctica impacta de manera directa en lo emocional, social y la adherencia hacia una vida activa físicamente (Lluna-Ruíz et al., 2020).

Además, se puede añadir que en el mismo año la UNESCO (2015) menciona en el documento de Educación Física de Calidad Guía para los Responsables Políticos una serie de recomendaciones y obligaciones que tienen las autoridades educativas y gubernamentales hacia la educación física en la población estudiantil. A continuación, se presenta un resumen de ello:

- La Educación Física es importante para todas las personas en su paso por la formación académica.
- La Educación Física aporta aprendizajes mediante la realización de la clase, que a su vez favorece al desarrollo integral de las personas (físico, psicológico y salud).

- Las experiencias que se dan mediante la clase de Educación Física son irreemplazables, ya que por medio de ellas al alumno le permite descubrir la posibilidad de realizar movimiento y maniobras por medio de su cuerpo.
- Por medio de la conducta motriz, el alumno puede desenvolverse en su día a día y dar respuesta a situaciones reales de vida.
- El alumno es lo más importante y el agente principal de la clase, así como del centro educativo, donde sus características y necesidades deben de ser tomadas en cuenta para su aprendizaje.
- El docente es el mediador del alumno en su relación con su entorno, es decir, los aprendizajes adquiridos serán los mostrados en la vida en sociedad.

Tomando en cuenta el orden de las ideas mencionadas anteriormente, se puede concluir que en la clase de educación física se aprende a conocer el cuerpo humano, a utilizarlo de manera correcta y responsable entorno a sus movimientos, la asimilación de conocimientos, las habilidades y destrezas que se desarrollan por medio de las actividades físicas, la relación social y el crecimiento personal por medio del movimiento (Prado-Pérez y Albarrán, 2023).

Durante las últimas décadas la educación física ha ido planteando distintos retos para así conformar una idea más completa de lo que debe dejar la clase como lo es la promoción de valores, la iniciación deportiva, la realización de actividades recreativas, la condición física orientada a la salud y la adherencia y permanencia a la realización de actividad física (López-Pastor et al., 2016). Estos propósitos u objetivos han ido cambiando con el paso del tiempo, ya que tienen a modificarse en base a las necesidades o tendencias de un determinado contexto o región.

México ha sido un país donde estos cambios están a la orden del día en donde, en realidad no se le ha dado una continuidad a planes o programas que se establecen a seguir por un determinado tiempo.

En una revisión sistemática realizada por Romero-Chouza et al. (2021) acerca de los propósitos de la educación física en educación secundaria se concluye que, debe de existir una promoción hacia los estilos de vida saludable, promover el gusto por la actividad física, la vinculación de contenidos con otras materias de aula,

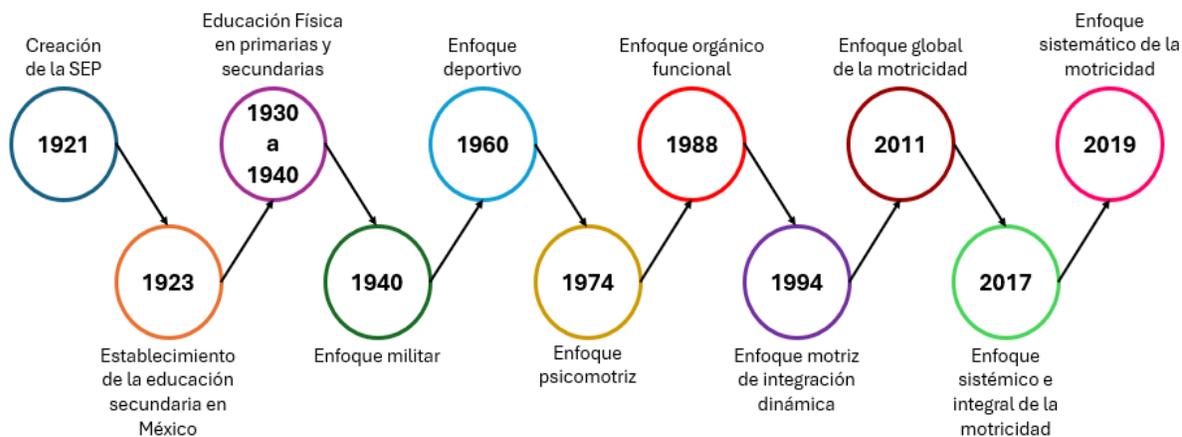
la importancia de una correcta aptitud física, un aprendizaje relacionado con la condición física, la salud y los aprendizajes deportivos, así como la aplicación práctica de lo que se ve en clase en el entorno donde se desenvuelven.

Enfoques de la educación física en México

Nuestro país ha tenido un sinnúmero de cambios en cuestión de educación a lo largo de los años, desde reformas educativas hasta planes y programas implementados por un corto o mediano tiempo (García-Cedillo, 2018; Juvera-Portilla et al., 2021). Dichos cambios repercuten de manera directa en todas las asignaturas que se imparten en todos los niveles educativos, estos también se pueden ver influenciados por las características sociales, demográficas y económicas en un determinado tiempo (Ceballos-Gurrola et al., 2013) o bien por que se avecinan eventos o actividades de trascendencia internacional. Se presenta una línea del tiempo sobre los diferentes enfoques que se han implementado en la educación física en México. Ver Figura 4

Figura 4

Enfoques de la educación física en México.



Nota. Elaboración propia.

Enfoque militar (1940)

Este enfoque era caracterizado por la rigidez y disciplina del docente hacia los alumnos, donde tenía que prevalecer la estética y uniformidad de los movimientos

al momento de realizar secuencias rítmicas o marchas en bloque conformado (Corvetto-Castro, 2018). Sus actividades estaban referidas o basadas en tablas gimnásticas y en los ejercicios de orden y control, donde el docente daba indicaciones claras en el que prevalecía el tono de voz fuerte y autoritario. Durante su implementación se fortalecieron funciones del Comité Olímpico Mexicano (COM) y de la Confederación Deportiva Mexicana (CODEME) además, en 1949 se fundó la escuela nacional de educación física y que está dependería directamente de la SEP (Scharagrodsky, 2021).

Cuando la clase de EF se impartía bajo el enfoque militar su visión era comunitaria y socializadora como resultado del periodo presidencial a mediados de la década de los 30's e inicios de los 40's, donde los docentes eran militares y formaban a sus alumnos un sentido nacionalista y patriótico.

Enfoque deportivo (1960)

Para 1960 la clase de EF tuvo un diferente enfoque formativo para su impartición y este era bajo el enfoque deportivo, en dicho enfoque estaba dirigido a la enseñanza de fundamentos técnico-deportivos en los diferentes deportes, ya fueran individuales o de conjunto (Ceballos-Gurrola et al., 2013). Este enfoque tenía como principal propósito detectar el talento deportivo del país, con la finalidad de poder entrenar en aspectos técnicos y ejecución con tiempo de anticipación a los Juegos Olímpicos de 1968 a celebrarse en México y poder representar al país en la justa deportiva más importante a nivel internacional (Read y Davis, 1990).

Durante la justa olímpica se participó de manera activa por parte de los estudiantes en formación como profesores y profesores en servicio en la organización de dicho evento deportivo; dos años más tarde México fue sede el campeonato mundial de futbol, dichos eventos deportivos fueron importantes para el país, ya que se puso a México en el mapa en donde el deporte marco un nuevo rumbo educativo, es decir, se le dio una mayor promoción a la práctica deportiva y el planteamiento de actividades recreativas complementarias (García-Garduño y Basto-Sabogal, 2017).

Enfoque psicomotriz (1974)

A mediados de la década de los 70's se implementa un nuevo enfoque a la clase de educación física bajo el nombre de enfoque psicomotor; este cambio tenía como principal objetivo vincular la parte psicológica y ejecución de los movimientos por parte de los alumnos, sin dejar de lado los aspectos deportivos que se tomaban en cuenta años atrás (Ceballos-Gurrola, 2013). El enfoque psicomotriz se guiaba bajo objetivos a mediano y largo plazo, especialmente en el nivel de preescolar. El nivel de preescolar estaba conformado por ocho ejes temáticos que deberían abordarse por medio de las actividades lúdicas: noción de esquema corporal, ubicación espacio-tiempo, estimulación del eje corporal, lateralidad, equilibrio, coordinación motriz gruesa, coordinación motriz fina y recreación acuática (Ramírez-Aguirre et al., 2021).

Años más tarde se incorporaron los primeros docentes especialistas de educación física en edades tempranas para impartir clases en educación preescolar, donde se veía el desarrollo neuromotor como base para el crecimiento e incorporación a los niveles educativos siguientes (Mendiara-Rivas, 2008). Dicho enfoque trajo efectos que favorecieron, pues la clase de educación física paso a ser un derecho para los niños de preescolar y que esta clase debía durar de 20 a 30 minutos donde se impartiría dos veces por semana (Venegas-Álvarez, 2019). Para 1976 la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF) paso a ser la Escuela Superior de Educación Física para adquirir el grado de licenciatura, donde se formarían los futuros docentes de educación física bajo un sistema escolarizado.

Durante el enfoque psicomotriz la enseñanza de la educación física en los niveles de preescolar, primaria y secundaria se centró en favorecer el conocimiento de los propios alumnos con ellos mismos, asimismo que conocieran el mundo que les rodeaba por medio de la ejecución de movimientos; para ello se le daba importancia a lo que personas especialistas en el tema como Le Boulch y Robert Rigal (Anchía-Umaña, 2023).

Orgánico funcional (1988)

En dicho enfoque retomó el psicomotriz, pero se centró en el desarrollo biológico, anatómico y fisiológico de niños y adolescentes mexicanos (Ceballos-

Gurrola et al., 2013) y su planeación se veía en la programación de objetivos durante un ciclo escolar. Además de ello, se buscaba el trabajo conjunto entre los aparatos y sistemas que componen el cuerpo humano para la realización de actividades y así aprender el funcionamiento que tiene cada uno y su relación con las actividades y su cuidado (Camacho-Minaño et al., 2012). Es hasta este enfoque donde se dio importancia al desarrollo de las capacidades físicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad) en los alumnos durante la clase de educación física y que esta fuera un vínculo entre el agrado y disfrute de las actividades físicas para poder ser practicadas en horas fuera de la escuela para poder tener un estilo de vida activo físicamente (Catañer y Camerino, 2013).

Considero las habilidades motrices básicas y específicas como su contenido general y primordial dentro de las clases de educación física en sus diferentes niveles educativos; en el nivel de preescolar y primaria se incidían y desarrollaban dichas habilidades, en secundaria se perfeccionaban para ser en caminadas a una actividad específica o la práctica de algún deporte (Batalla-Flores, 2000; Díaz-Lucea, 1999).

Motriz de integración dinámica (1994)

El enfoque motriz de integración dinámica surge a mediados de la década de los 90's como parte de los cambios que se le hacían en esos años a la educación física, uno de los cambios más importantes fue la autonomía que se daba a los profesores y alumnos para la edificación de los saberes propios; además, implicaba la necesidad de una mayor preparación tórica y metodológica por parte de los profesores (Ceballos-Gurrola et al., 2013).

El enfoque motriz de integración dinámica se desarrolló bajo cuatro ejes que hacían alusión a los aprendizajes que niños y adolescentes estarían abordando durante la clase de educación física:

1. Percepción motriz. Este eje comprendía la relación existente entre los procesos cognitivos y la acción motora, especialmente en los primeros tres grados de primaria donde se pueden apreciar cambios en su motricidad (Hernández et al., 2008). En este primer eje se abordaban

aprendizajes sobre la motricidad: conocimiento y dominio del cuerpo, las senso-percepciones y las experiencias que se daban por medio de las habilidades motrices básicas.

2. Capacidades físicas. Claro está que hay algunos alumnos que nacen con algunas cualidades físicas que les hace sobresalir del resto, en este segundo eje se trabajaban las capacidades condicionales y coordinativas por medio de actividades lúdicas, asimismo de mencionar la importancia de trabajar desde los primeros años de educación (Gutiérrez-Guío, 2011).
3. Formación deportiva básica. En este eje se abordaban conceptos y manera en las que se efectúan algunos de los deportes más practicados en la actualidad, ya fueran de conjunto o individuales; algunas de las actividades realizadas en la clase de educación física se fundamentaban en las reglas de alguno de los deportes. Además, cabe mencionar que este eje estaba relacionado con el nivel de secundaria, pues es aquí donde ya tienen un gusto por el deporte, practican alguno en su tiempo libre y pudieran practicar más de dos por la formación y dominio de su motricidad a través de los primeros años (Marín-Castaño et al., 2023).
4. Educación física para la salud. Las acciones que se practicaban durante este eje estaban enfocadas en el mantenimiento y conservación de la salud a lo largo de la vida, donde la educación física era un lazo para llevar a la práctica actividades físicas y recreativas en el tiempo libre, así como los múltiples beneficios que se obtienen al relacionarlo con una correcta alimentación (Devís y Peiró, 1993).
5. Interacción social. Sus actividades estaban enfocadas en la interacción social que hay entre los alumnos, donde se buscaba el fomento de las relaciones y formulación de estrategias para un bien común (Gutiérrez, 2014).

En conclusión, este enfoque buscaba mejorar la coordinación de los alumnos por medio de actividades lúdicas, desarrollar las capacidades físicas tomando como base las características personales de cada uno, un estilo de vida activo por medio de actividades físico-deportivas y recreativas en el escuela y fuera de ella, el fomento

de valores a través de un clima agradable propiciado en la clase de educación física por el docente y alumnos, actividades físicas grupales que promovían la interacción social y una identidad nacional por medio de tradiciones culturales relacionadas con la manifestación motriz; esta identificación nacionalista relacionada con el enfoque militar de 1940 (SEP, 1993).

Global de la motricidad (2011)

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011 se define como ...una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2011, parr 42).

Esta reforma trajo consigo cambios de manera general en todas las materias que se impartían en los distintos niveles de la educación básica en México (Ramírez y Chel, 2019). Para ese mismo año, los planes y programas de educación física seguían cuatro propósitos fundamentales que los alumnos debían cumplir al egresar de educación secundaria, como ultimo nivel de la educación básica:

1. El alumno desarrollara su motricidad y, mediante los juegos en la clase de educación física construya su corporeidad por medio del reconocimiento de su persona, aprecien su cuerpo y expresen las diversas formas de manifestación.
2. El alumno propondrá una serie de actividades que le permitan convivir con el resto de sus compañeros poniendo en práctica valores individuales y colectivos que se manifiestan por medio de la motricidad.
3. El alumno participa en actividades que fomentan la salud en todo el trayecto de la educación básica. Donde compartirá y reconocerá la importancia que tiene en la vida por medio de prácticas cotidianas básicas como lo son: una correcta alimentación, la actividad física, la higiene personal y el descanso.

4. El alumno reconoce la diversidad y valora su identidad nacional, además de llevar a la práctica los juegos tradicionales y autóctonos que se implementaban en diferentes regiones y contextos de nuestro país.

El plan de estudios de 2011 contaba con ejes pedagógicos, que lo hacen más completos que los planes y programas anteriores; dichos ejes pedagógicos eran implementados por medio de los juegos y actividades en la clase de educación física (SEP, 2011). Los ejes pedagógicos son: la corporeidad como centro de la acción educativa, el papel de la motricidad y la acción motriz, la educación física y el deporte escolar, el tacto pedagógico y el profesional reflexivo y, por último, valores, género e interculturalidad. Además de tener como apoyo los ejes pedagógicos y la manera de ser trabajados, también contenía los ámbitos de intervención educativa: ludo y sociomotricidad, promoción de la salud y competencia motriz.

Sus competencias eran básicas y se centraban específicamente en los niveles de primaria y secundaria, pues además de contener ejes pedagógicos y ámbitos de intervención educativa, también contenía una serie de competencias a desarrollar por parte de los alumnos en la clase de educación física; manifestación global de la motricidad, expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices y, como última competencia, el control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa (Fortoul, 2014).

Sistémico e integral de la motricidad (2017)

Para el programa de “Aprendizajes Clave para una Educación Integral” de 2017 la materia de educación física está situada en el área de desarrollo personal y social, junto con la educación artística y la educación socioemocional (Ramírez y Chel, 2019). En este enfoque se retoma la parte de la corporeidad, la motricidad y la acción creativa como los elementos fundamentales a trabajar durante la clase de educación física en los diferentes niveles de educación básica obligatoria, estos tres conceptos antes mencionados giran en torno a la competencia motriz (SEP, 2017).

El propósito general para el enfoque de educación física en 2017 fue la edificación de la competencia motriz por medio de las actividades lúdicas implementadas en clase (Juvera-Portilla et al., 2021) además, el docente de la

asignatura se debía dar el tiempo de abordar una de las siguientes temáticas antes, durante o al finalizar la clase:

- Cuidar y aceptar el cuerpo: esto derivado de la habilidad y capacidad motriz que poseen los alumnos, la manera de ir perfeccionando su desempeño motor en base a la práctica continua.
- Vivenciar capacidades, habilidades y destrezas: el alumno aprende a distinguir entre los diferentes comportamientos motores que efectúa en distintas actividades y aprecia la importancia de cada uno de ellos.
- Solucionar problemas con creatividad: una vez practicadas las actividades en clase, estas las relaciona con su vida cotidiana en los diferentes contextos para llegar a una respuesta motriz acertada.
- Desarrollar el pensamiento estratégico: el docente implementa actividades en clase en las que pone a prueba su manera de pensar para elaborar estrategias o planes con un propósito en común con sus compañeros.
- Asumir valores y actitudes asertivas: por parte del docente se debe mencionar la importancia de practicar los valores de convivencia en clase y ser implementados en su vida cotidiana.
- Convivir sana y pacíficamente: el docente menciona la importancia de crear un ambiente sano y agradable para todos durante la clase, en la que existen comentarios de aliento y superación entre todos.

Durante el enfoque de sistémico e integral de la motricidad, en la clase de educación física se debían implementar actividades donde se viera la interacción entre habilidades, capacidades y destrezas que se promueven en clase, su evaluación y la salud como tema transversal en educación física (SEP, 2017).

Sistemático de la motricidad (2019)

Para la Nueva Escuela Mexicana (NEM) implementada en el ciclo escolar 2019-2020 como un pilotaje se sigue la esencia del enfoque pasado sobre la motricidad, la corporeidad y la creatividad motriz (SEP, 2023). La diferencia notoria es que ahora las asignaturas están dentro de ejes articuladores y campos formativos,

donde la asignatura de educación física está en el eje articulador de lo humano a lo comunitario y dentro del campo formativo de artes y experiencias estéticas (SEP, 2023).

Las aportaciones de la educación física en la NEM son: emplear el potencial creativo y estratégico, proponer y solucionar tareas motrices, explorar y vivenciar las capacidades, habilidades y destrezas, reconocer, aceptar y cuidar el cuerpo, asumir valores y actitudes asertivas, promover el juego limpio, establecer ambientes de convivencia sanos y pacíficos y, por último, adquirir estilos de vida activos y saludables (SEP, 2023). Todos estos antes mencionados están relacionados con los que se contemplaban en el programa anterior, donde solo se agregan conceptos para una mayor construcción del saber (Rivera et al., 2021).

Dentro de los elementos centrales de la educación física se encuentra la motricidad, donde se menciona que es el conjunto de acciones que engloban un acto motor corporal con cierto grado de dificultad (SEP, 2023). En la motricidad se incide en: patrones básicos de movimiento, habilidades motrices, destrezas motrices, disponibilidad corporal y autonomía motriz; todos estos relacionados con la capacidad de moverse con seguridad, independencia, libremente, velocidad y con un fin en común (SEP, 2023).

Por su parte, la corporeidad puede ser entendida como la construcción permanente del individuo en la que se engloba sus acciones motrices y relaciones con los demás (Águila y López, 2019; SEP, 2023). Dentro de la corporeidad se trabajan aspectos como: imagen corporal, identidad corporal, esquema corporal, percepción del mundo expresión corporal y percepción de las personas; todos estos relacionados con la imagen propia hacia el mundo, donde el alumno se identifica como una persona autónoma para poder relacionarse con los demás e interactuar motrizmente.

Por último, la creatividad motriz puede ser entendida como aquella capacidad de elaborar o diseñar nuevas e ideas para afrontar un problema con el menor desgaste cognitivo y motriz (SEP, 2023). En la creatividad motriz se destacan cinco elementos como lo son: pensamiento divergente, la resolución de problemas,

descubrimiento libre, pensamiento estratégico y mayor creatividad motriz; todos estos engloban la generación y procesamiento de ideas para la construcción de respuestas anticipadas a una acción (Salinas-López et al., 2015; SEP, 2023).

Estudios relacionados

Sánchez-Alcaraz et al. (2013) evaluaron los efectos de aplicar el MRPS sobre la responsabilidad personal y social de 186 alumnos de entre 11 y 15 años, 91 de sexto de primaria y 95 de tercero de secundaria. La responsabilidad personal y social se evaluó por medio del *Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social* (Li et al., 2008) validado al contexto español en clases de educación física por Escartí et al. (2011). La intervención tuvo una duración de 3 meses (24 sesiones). En la evaluación inicial se puede apreciar que, al comparar hombres y mujeres, en la responsabilidad personal es significativamente mayor en hombres ($p < .05$), mientras que en la responsabilidad social es similar en ambos sexos. Al término de la intervención y, al comparar por grupo de participación no se aprecian diferencias significativas, al comparar por nivel educativo se puede apreciar como los alumnos de educación primaria tienen más responsabilidad social ($p < .001$) en comparación con sus compañeros de secundaria.

Por su parte, González-Carcelén y Gómez-Mármol (2019) en un estudio transversal y descriptivo analizaron la relación que existe entre actividad física y la responsabilidad personal y social de 234 estudiantes de educación secundaria obligatoria y bachillerato con una edad de 12 y los 18 años. La actividad física se evaluó por medio del *Test Corto Krece Plus de Actividad Física* (Serra et al., 2003), mientras que la responsabilidad personal y social se evaluó por medio del *Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social* (2011). Una vez depurados y analizados los datos, se pudo apreciar como los hombres le dedican más tiempo a ver la televisión y jugar videojuegos en comparación con las mujeres y, del mismo son los hombres quienes dedican más tiempo a realizar actividad física ($p < .05$), no se lograron apreciar diferencias estadísticas en función de grados escolares. Para la responsabilidad personal y social no se apreciaron diferencias estadísticas entre sexos ($p > .05$) y, al analizar la relación que existe entre la responsabilidad personal y

social con la actividad física se puede concluir que, un aumento de tiempo sedentario supone una disminución en el nivel de actividad física, así como en ambas responsabilidades ($p < .001$). Por otro lado, a mayor actividad física de los alumnos, mayor es la responsabilidad social ($p < .05$).

Martínez y Gómez-Mármol (2017) evaluaron el efecto producido al implementar el MRPS en una unidad didáctica de deportes alternativos sobre la participación en clase, el disfrute de la actividad física y la responsabilidad personal y social de 69 alumnos de tercer grado de secundaria obligatoria con una edad promedio de 14 años. Para evaluar la participación en clase se empleó la *Escala GR de Estilo Participativo en Educación Física y Deporte* (Ruiz y Graupera, 1997), para medir el disfrute de la actividad física de los alumnos se aplicó la *Escala de Medida del Disfrute en la Actividad Física* (Moreno-Murcia et al., 2008) y el *Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social* (Escartí et al., 2011). La intervención tuvo una duración de tres semanas (7 sesiones). Al comparar ambos grupos en las mediciones se pudo observar una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) en el factor de esfuerzo, mientras que para el resto de los factores no se aprecian diferencias. Al hacer la comparación entre sexos de ambos grupos, se puede observar valores más altos ($p < .05$) por parte de las mujeres, mientras que para el factor de esfuerzo una diferencia estadística significativa ($p < .05$) en favor de los hombres.

Molina et al., (2020) evaluaron el impacto de una temporada regular tomando como referencia el Modelo de Educación Deportiva (MED) sobre la responsabilidad, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y las relaciones sociales de 24 alumnos de 3ro a 6to entre los ocho y doce años de educación primaria. Para evaluar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se empleó la adaptación a la educación física de la *Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio* de Moreno-Murcia et al. (2008), para evaluar las relaciones de amistad se utilizó el *Cuestionario de Amigo Positivo y Negativo* de García-Bacete (2006) que consistían en preguntar a los alumnos acerca de aquellos compañeros de clase con los que se lleva bien y con quienes no. Por último, para evaluar el nivel de responsabilidad en el que se encontraba el alumno se empleó, a partir de la

percepción, *Los Cinco Niveles Acumulativos* propuestos por Hellison (2011). El estudio tuvo una duración de 18 sesiones (3 clases por semana) durante seis semanas. Al comparar el grupo único en las dos evaluaciones se puede observar una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) en los alumnos de 3ro y 4to grado sobre los factores de autonomía y competencia, mientras que en el factor de relación una diferencia significativa ($p < .05$) en los alumnos de 5to y 6to grado. En el factor de amigo negativo se puede apreciar una disminución negativa ($p < .05$) en los alumnos de 5to y 6to, mientras que, para la responsabilidad, los cuatro grados escolares muestran una mejor responsabilidad ($p < .05$) en comparación con la evaluación inicial.

Menéndez-Santurio y Fernández-Rio (2016) evaluaron los efectos que se tienen de una intervención basada de un modelo de educación híbrido (fusión de dos modelos) en las actitudes de violencia, responsabilidad, metas de amistad y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en una muestra conformada por 143 estudiantes de secundaria (78 del grupo experimental y 65 del grupo control) de 14 a 17 años. Para medir las actitudes de violencia se aplicó la *Escala de Nivel de Actitud Hacia la Violencia* de Tejero-González et al. (2011), para evaluar la responsabilidad personal y social se utilizó el *Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social* de Escartí et al. (2011), para medir la metas de amistad se empleó el *Cuestionario de Metas de Amistad en Educación Física* de Méndez-Giménez et al. (2014) y, para medir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se aplicó la *Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física* de Menéndez y Fernández-Rio (en prensa). El estudio tuvo una duración de 16 sesiones (2 meses). Al hacer la comparación por grupo de participación en el pretest se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en los factores de aproximación-amistad, evitación-amistad, responsabilidad social, responsabilidad personal, competencia, autonomía y relación. Mientras que, al hacer la comparación por grupo de participación en el postest se obtuvieron diferencias estadísticas ($p < .05$) en la responsabilidad social, competencia, relación, violencia gratuita, violencia autoprotección y violencia general.

Manzano-Sánchez et al. (2021) evaluaron el impacto sobre variables psicológicas y contextuales de 257 alumnos dividido en tres grupos: 67 estudiantes del grupo control (GC), 90 estudiantes del grupo experimental (GE1) que recibe un 60% del tiempo total de enseñanza de un programa de promoción en valores de tres escuelas secundarias diferentes y 100 estudiantes, los estudiantes tenían una edad promedio de 15 a 16 años (GE2) que recibe la enseñanza de valores por medio de la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social; la intervención tuvo una duración de ocho meses. Para evaluar las variables de interés en nuestro estudio, la responsabilidad personal y social se midió por medio del *Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social* de Escartí et al. (2011), para medir las necesidades psicológicas básicas se aplicó la adaptación a la educación física de la *Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio* de Moreno-Murcia et al. (2008). Al comparar los grupos experimentales con el grupo control se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en el GE1 en las variables de autonomía y competencia, mientras que para la responsabilidad personal y social solo se vieron diferencias estadísticamente significativas por el GE1 en la variable de responsabilidad social ($p < .001$) y responsabilidad personal ($p < .05$).

García-Castejón et al. (2021) evaluaron en un estudio experimental el efecto de un programa educativo híbrido entre el Modelo de Responsabilidad Personal y Social y los Juegos de Enseñanza para la Comprensión en clases de educación física de 99 alumnos entre 12 y 14 años divididos en dos grupos (grupo experimental y grupo control) de dos escuelas secundarias durante once semanas. Para evaluar la responsabilidad personal y social de los alumnos, se empleó el *Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social* de Escartí et al. (2011), mientras que, para medir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se aplicó la adaptación a la educación física de la *Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio* de Moreno-Murcia et al. (2008). Al comparar ambos grupos de participación en las dos evaluaciones, se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) para las variables de relaciones, autonomía, responsabilidad personal y responsabilidad social.

Por último, Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015) en un estudio cuasiexperimental, descriptivo y seccional de 18 sesiones evaluaron como pueden influir las actividades en el medio natural respecto a la satisfacción en la clase de educación física y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de 125 alumnos de entre 14 y 15 años de educación secundaria divididos en dos grupos; 76 del grupo experimental y 49 del grupo control. Para evaluar la satisfacción en la clase de educación física se aplicó el *Sport Satisfaction Instrument* (Duda & Nicholls, 1992) en su versión española adaptada en contextos de la educación física (Baena-Extremera et al., 2012), mientras que para medir las necesidades psicológicas básicas se empleó *Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio* de Moreno-Murcia et al. (2008) adaptada a la clase de educación física. Al comparar a los grupos de participación en el pretest no se encontraron diferencias estadísticas ($p > .05$) mientras que, para el posttest se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) para las variables de satisfacción, competencia, relación; aburrimiento y autonomía ($p < .05$).

En síntesis, la aplicación del MRPS en alumnos de educación primaria y secundaria en diferentes contextos de la actividad física ha resultado ser muy útil para mejorar la responsabilidad personal y social, así como las necesidades psicológicas básicas. Sin embargo, hacen falta estudios que permitan conocer el efecto del MRPS en la satisfacción con la clase de educación física.

Capítulo 2. Fundamentos Metodológicos de la Implementación de un Programa de Responsabilidad Personal y Social

En este apartado se presenta el diseño del estudio, protocolo experimental, los momentos de evaluación durante la intervención, los temas desarrollados en la intervención respecto a los diferentes niveles del MRPS, la población, la muestra y los criterios de selección (inclusión, exclusión y eliminación). Asimismo, se presentan los instrumentos que se seleccionaron para evaluar la responsabilidad, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la satisfacción con la clase de educación física. De la misma manera, se mencionan las consideraciones éticas que se siguieron en la intervención, el análisis estadístico que se realizó, y, por último, los recursos con los que se contaron para llevar a cabo la investigación.

Diseño del Estudio

El presente estudio tuvo un diseño cuasiexperimental con enfoque cuantitativo de seis meses de duración para evaluar el efecto del MPRS sobre la responsabilidad personal y social; la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la satisfacción con la clase de educación física en alumnos de educación secundaria. El muestreo fue aleatorio simple para la selección de los grupos, mientras que la selección de la institución fue por conveniencia de acuerdo con las facilidades que se tienen de acceso a la misma.

En el grupo experimental (GE) los alumnos recibieron las clases de educación física de acuerdo con la estructura y metodología que propone el MPRS, sin dejar de lado los contenidos (aprendizajes esperados e intenciones pedagógicas) que se manejan en los grados en este nivel. Los alumnos en el grupo control (GC) no recibieron intervención, es decir, continúan con las clases de educación física acorde a los aprendizajes esperados y metodología que se propone en los planes y programas que actualmente rigen la materia a nivel nacional, además, de que las clases continuaron de la forma en la que el profesor las impartía normalmente y se respetó la temporalidad contemplada en cada uno de los aprendizajes esperados.

Para ambos grupos se realizaron tres evaluaciones de la responsabilidad personal y social, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y de la

satisfacción con la clase de educación física, distribuidas de la siguiente manera: una evaluación previa a la intervención, una intermedia al concluir el tercer mes de intervención y una evaluación final, posterior a la intervención (Tabla 1).

Tabla 1

Diseño de estudio

Grupos	Mes					
	1	2	3	4	5	6
GE	O ₁ / X ₁	X ₁	X ₁ / O ₂	X ₁	X ₁	X ₁ / O ₃
GC	O ₁ / X ₂	X ₂	X ₂ / O ₂	X ₂	X ₂	X ₂ / O ₃

Nota. GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control; O = Evaluaciones (O₁ = Evaluación inicial; O₂ = Evaluación intermedia; O₃ = Evaluación final; X₁ = Clases de intervención; X₂ = Clases normales).

Población y Muestra

La población de estudio se conformó por los 680 adolescentes de ambos sexos, inscritos en una escuela secundaria pública ubicada en el municipio de San Nicolás de los Garza, Nuevo León durante el ciclo escolar 2022-2023, y con una asistencia regular a la institución educativa. El tamaño de la muestra se calculó con el paquete estadístico G*Power v.3.1.9 (Faul et al., 2007; Kang, 2021) mediante el análisis de medidas repetidas para dos grupos independientes con un error probabilístico α de 0.5, con una potencia estadística del error probabilístico $1-\beta$ de 0.80 y un tamaño del efecto mediano (*f de Cohen* = 0.35; Bologna, 2022; Cohen, 1988; Kang, 2021). De acuerdo con esto último, la muestra mínima requerida fue de 16 sujetos.

La conformación original en los grupos escolares fue respetada para evitar contaminar la muestra y fueron asignados de manera aleatoria a uno de los grupos de participación, de manera que cada grupo de participación tuviera presencia de un grupo de cada grado de secundaria.

La muestra final se conformó por un total de 187 adolescentes (49.2% hombres y 50.8% mujeres). El 35.3% cursaba primer grado, 32.1% segundo y 32.6% tercero. Los datos sociodemográficos a detalle se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Características sociodemográficas por grupo de participación

Variable	Grupo de participación		Total	
	GE	GC		
Sexo	Hombre (<i>n</i>)	46	46	92
	Mujer (<i>n</i>)	49	46	95
Grado	1ro (<i>n</i>)	34	32	66
	2do (<i>n</i>)	30	30	60
	3ro (<i>n</i>)	31	30	61
Edad en años (<i>M ± DE</i>)	13.10 ± 0.91	13.26 ± 1.00	13.18 ± 0.96	

Nota. *n* = muestra; GE = grupo experimental; GC = grupo control; *M* = media; *DE* = desviación estándar

Criterios de Selección

Criterios Inclusión

- Tener acceso a internet dentro de la secundaria.
- Saber utilizar *tablet* o computadora.
- Alumnos inscritos en la institución.

Criterios de Exclusión

- Sujetos que no cumplan con el 85% de las sesiones de educación física.
- Alumnos que sean menores de 12 años y mayores de 15 años.

Criterios de Eliminación

- Desertar de la institución.
- No haber participado en alguna de las mediciones.
- Instrumentos incompletos.

Instrumentos y Mediciones

Para la recolección de datos, se digitalizaron los instrumentos para medir la responsabilidad personal y social (responsabilidad personal y responsabilidad social), la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones) y la satisfacción con la clase de educación física (satisfacción/diversión y aburrimiento). Antes de iniciar a responder cada uno de los cuestionarios, se estableció un apartado de datos personales de los alumnos (ver Apéndice A) y el asentimiento informado. Los instrumentos empleados en la presente investigación fueron los siguientes:

Cuestionario de responsabilidad personal y social

Este cuestionario fue validado por Li et al. (2008) para evaluar la responsabilidad personal y social en el niños y adolescentes afroamericanos, euroamericanos y americanos. Posteriormente, Escartí et al. (2011) lo tradujeron y validaron al contexto español aplicándolo en la clase de educación física.

Dicho cuestionario consta de 14 ítems que se divide en dos factores (responsabilidad personal y responsabilidad social). Los primeros siete ítems forman parte del factor de responsabilidad social, donde un ejemplo de ítem es el siguiente: *respeto a los demás*. Los siguientes siete ítems forman parte del factor de responsabilidad personal, un ejemplo de ítem de este factor es el siguiente: *participo en todas las actividades*. Este cuestionario tiene una escala de respuesta tipo Likert para los dos factores, donde 1 es *totalmente en desacuerdo* y 6 es *totalmente de acuerdo* (ver Apéndice B).

Escala de satisfacción a las necesidades psicológicas básicas

Este cuestionario fue validado por Standage et al. (2005) para evaluar que tanto se satisfacen las necesidades psicológicas básicas de alumnos en la clase de educación física de adolescentes británicos. Posteriormente, Zamarripa et al. (2017) lo tradujeron en el contexto mexicano aplicándolo en la clase de educación física.

Este consta de 16 ítems dividido en tres factores (autonomía, competencia y relaciones) los primeros seis ítems forman parte del factor de autonomía, donde un

ejemplo de ítem es el siguiente: *en esta clase de educación física puedo decidir qué actividades quiero hacer*. Los siguientes cinco ítems forman parte del factor de competencia, donde un ejemplo de ítem es el siguiente: *en esta clase de educación física tras haber participado por un tiempo, me siento muy capaz*. Por último, los siguientes cinco ítems forman parte del factor de relaciones, un ejemplo de ítem es el siguiente: *con los otros estudiantes en mi clase de educación física yo me siento comprometido/a*. Los tres factores que contempla el instrumento cuenta con una respuesta tipo Likert, donde 1 es *totalmente en desacuerdo* y 7 es *totalmente de acuerdo* (ver Apéndice C).

Satisfacción con la clase de educación física

Este cuestionario fue validado por Duda & Nicholls (1992) para evaluar la satisfacción y aburrimiento de los niños y adolescentes en la práctica deportiva. Posteriormente, Baena-Extremera et al. (2012) lo tradujeron y validaron en el contexto español en la clase de educación física.

Dicho instrumento consta de ocho ítems dividido en dos factores (satisfacción/diversión y aburrimiento), donde los ítems 1, 5, 6, 7 y 8 forman parte del factor de satisfacción, donde un ejemplo de ítem es el siguiente: *normalmente me divierto en las clases de educación física*. Los ítems 2, 3 y 4 forman parte del factor de aburrimiento, donde un ejemplo de ítem es el siguiente: *en las clase de educación física, normalmente me aburro*. Este cuestionario cuenta con respuesta tipo Likert para sus dos factores, donde 1 es *completamente en desacuerdo* y 5 es *totalmente de acuerdo* (ver Apéndice D).

Los instrumentos se contestaron en la propia secundaria y se destinó un tiempo especial para poder llevar a cabo dicha actividad. La encuesta se contestó utilizando una *tablet* o computadora, tomando en cuenta que los alumnos utilizaban estos aparatos para poder llevar a cabo las actividades académicas de cada asignatura dentro de la secundaria. Se les proporcionó un link (enlace) para que tengan acceso a la encuesta, para su aplicación se contó con el apoyo de los docentes de educación física de cada uno de los grados en secundaria, esto con el propósito de resolver posibles dudas que pudieran tener los alumnos al momento de

estar contestando los cuestionarios; el tiempo aproximado para dar respuesta a los cuestionarios es de 10 minutos como máximo, y el número de ítems por todo el instrumento a utilizar dentro de la investigación es de 42, tomando en cuenta los ítems y/o datos personales de cada alumno (sociodemográficos).

Los métodos que se utilizaron en la investigación para la recolección de los datos se describen en la Tabla 4.

Tabla 4

Instrumentos por aplicar dentro de la investigación

Variable	Instrumento y/o medición	Tipo de respuesta	Número de ítems
Datos sociodemográficos	Ficha de datos personales	Conocer las características sociodemográficas de los adolescentes.	3
Modelo de Responsabilidad Personal y Social	Cuestionario de responsabilidad personal y social	Tipo Likert, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 6 es totalmente de acuerdo.	14
Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas	Escala de satisfacción a las necesidades psicológicas básicas en la clase de educación física	Tipo Likert, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 7 es totalmente de acuerdo.	16
Satisfacción con la Clase de Educación Física	Escala de satisfacción con la clase de educación física	Escala tipo Likert, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.	8

Procedimiento

La intervención tuvo un enfoque educativo y formativo para los alumnos que participaron y tuvo una duración de un semestre, el cual fue el segundo semestre

(enero-junio) del ciclo escolar 2022-2023. Previo a la recolección de datos, los padres de familia dieron su consentimiento informado para que sus hijos fueran partícipes del estudio. Por su parte, los alumnos dieron su asentimiento (ver Apéndice E) de participación en la investigación, misma que se puede leer antes de contestar el cuestionario de la investigación y proceder con las evaluaciones en las clases de educación física acorde a la metodología del MPRS.

Es importante mencionar que la distribución de los temas se hizo acorde al calendario que establece la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al calendario interno de la misma institución; se tuvieron 100 días distribuidos en 22 semanas efectivas en el semestre de enero-junio. Se tomaron en cuenta los días de descanso, vacacionales, talleres intensivos en la formación continua de los docentes, consejos técnicos escolares y descargas administrativas. Los temas que se contemplaron dentro del MPRS se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Temas del programa de intervención

Contenidos	Tema	Semana
1	Inicio al Modelo de Responsabilidad Personal y Social.	1
2	Nivel 1: Responsabilidad.	2 a 5
3	Nivel 2: Participación y esfuerzo.	6 a 9
4	Nivel 3: Autonomía.	10 a 13
5	Nivel 4: Ayuda y liderazgo.	14 a 17
6	Nivel 5: Transferencia.	18 a 22

Nota. Elaborado por el autor para la propuesta

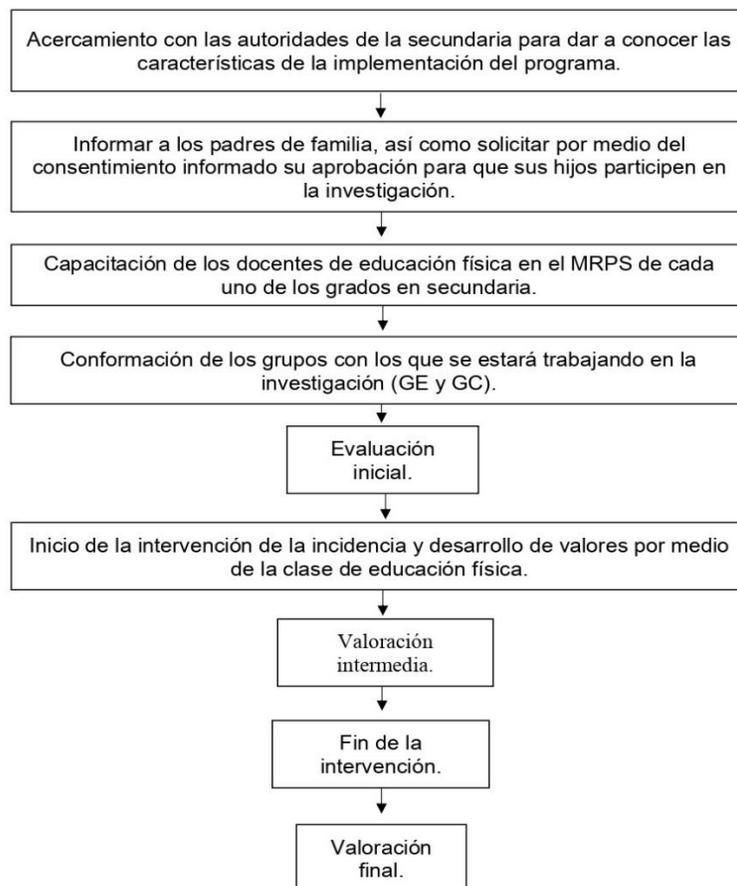
Las sesiones de educación física se implementaron tomando en cuenta la estructura y metodología de las sesiones que propone el MPRS para su aplicación en áreas de la actividad física. Para ello, se tuvo una sincronía con los aprendizajes esperados plasmados en el programa educativo e intenciones pedagógicas propuestas por cada uno de los docentes que se contemplan en los grados de este

nivel educativo. Todo contenido fue utilizado dentro de la sesión de educación física, es decir, todo de manera conceptual, procedimental y actitudinal en la misma clase.

En la Figura 5 se presentan los procedimientos que se llevaron a cabo durante la investigación.

Figura 5

Flujograma de procedimiento de actividades.



Consideraciones Éticas

La investigación se apegó a las disposiciones del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (RLGSMI) en su última reforma publicada, en sus capítulos I y III (DOF, 2014) que establecen los aspectos éticos para realizar investigaciones en seres humanos y en menores de edad, respectivamente, los cuales se describen a continuación:

En el Capítulo I y artículos 13°-16° del RLGSMI, se consideró lo establecido en relación con las garantías de respeto, derechos, privacidad y dignidad de las personas. En todo momento se informó a los involucrados los procesos a realizar, se evitó cualquier acto o comentario incómodo o discriminatorio, prevaleció la posibilidad de beneficios a los riesgos, se obtuvo el total consentimiento informado de los participantes y/o responsable legal, y los procedimientos se llevaron a cabo por profesionales de la salud con el conocimiento y la experiencia necesaria en el campo.

De acuerdo con el artículo 17° del mismo capítulo, la presente investigación se apegó a las consideraciones establecidas para una intervención con riesgo mínimo. El consentimiento informado fue formulado por escrito por el investigador a cargo e incluyó todos los aspectos relacionados la intervención, así como la libertad para abandonar el estudio cuando el participante lo desee. El consentimiento informado debió ser firmado, en el caso de la presente investigación, por el representante legal del adolescente con el previo conocimiento del estudio.

Esta investigación para realizarse en adolescentes implementó protocolos ya estudiados en sujetos de mayor edad (artículo 35°), en donde los hallazgos han sido prometedores y no representan riesgos que afecten la integridad. Si la facultad mental del adolescente lo permitió, se contó con su aceptación para participar, como lo establece el artículo 37°. La investigación representará una experiencia positiva, mayor o semejante a su situación actual, con la posibilidad de obtener conocimientos generalizables sobre la condición o enfermedad del menor, y de gran importancia para comprender su padecimiento o para lograr beneficiar a otros sujetos (artículo 39°).

De acuerdo con el artículo 58° del capítulo V, los adolescentes no se vieron afectados en ninguna manera si deseaban retirarse o negar su consentimiento para participar en la intervención de dicho estudio.

Además, este estudio contó con la aprobación del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma

de Nuevo León (CEIFOD) con número de registro CEIFOD 0622 006. El oficio puede revisarse en el Apéndice F.

Recursos Humanos y Financieros

La investigación se realizó con recursos propios y la aplicación a convocatoria de Programa de Apoyo a la Investigación Científica y Tecnológica (PAICYT). Se contó con el apoyo de los docentes de educación física. Las clases de educación física fueron planificadas e impartidas por los docentes de la materia en la escuela secundaria y, tomando como referencia los avances y etapas que el mismo MPRS tiene en su totalidad. Asimismo, la capacitación de los docentes de educación física en dicho modelo fue realizada por un profesor externo a la institución de educación física, experto en el modelo.

Análisis Estadístico

Los datos recolectados de la presente investigación fueron preparados y analizados estadísticamente en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 27. Se consideró un nivel de significancia de $p < .05$ para todos los análisis. Los datos descriptivos se presentan por medio de frecuencias, porcentajes, medianas (*Mdn*), medias (*M*), rangos y desviaciones estándar (*DE*).

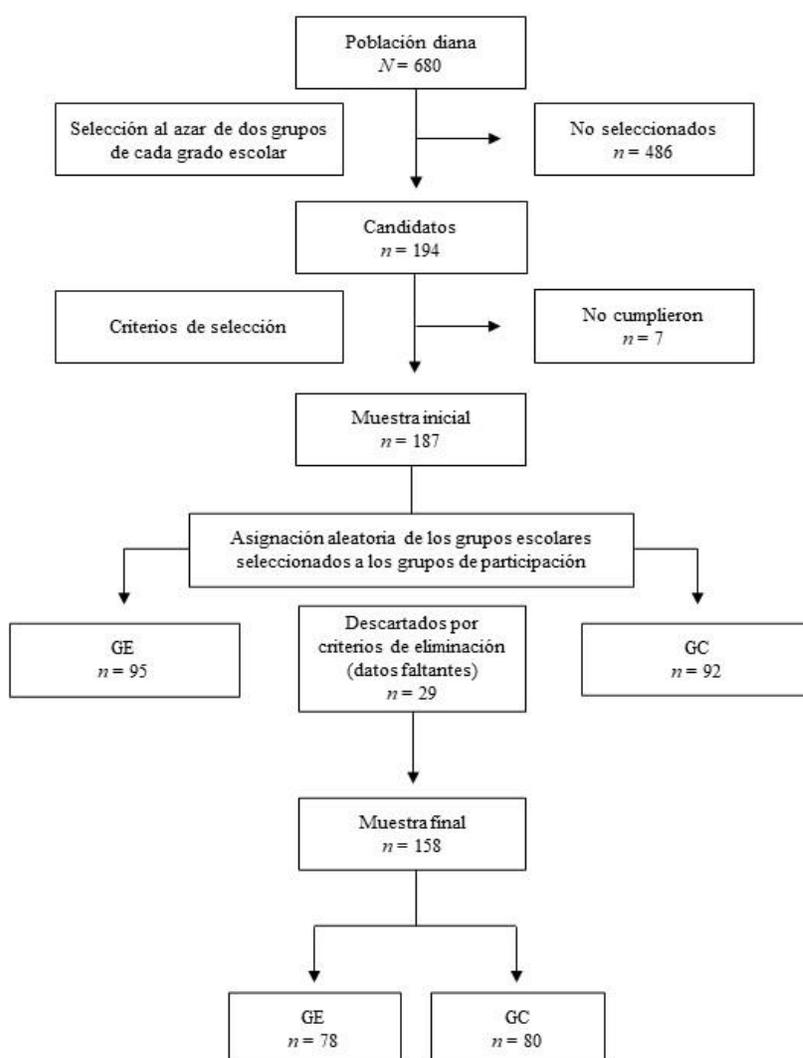
Para conocer la distribución de las variables se realizó el análisis de Kolmogorov-Smirnov, el cual arrojó una distribución no normal ($p < .05$), por lo cual se utilizó estadística no paramétrica. La fiabilidad de los métodos de medición a los elementos de los instrumentos se determinó a través de los coeficientes de alfa de Cronbach (α) y Omega de McDonald (ω); los puntos de corte considerados fueron satisfactorios al puntuar un $\alpha \geq .70$ (Peterson, 1994) y un $\omega \geq .65$ (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Para determinar las diferencias entre grupos, se realizó la prueba *U de Mann-Whitney*, mientras que el tamaño del efecto se determinó mediante la *G de Hedges*. El valor crítico para el alfa considerado fue de .05.

Capítulo 3. Resultados del Impacto del MRPS

En el presente capítulo se presentan los resultados tomando como referencia el orden de los objetivos planteados para el estudio y se ha entregado el informe al Comité de Ética e Investigación de la Facultad de Organización Deportiva. En primer término, en la Figura 6 se presenta el flujograma de participación en el estudio. Como puede observarse, la muestra final fue de 158 participantes: 78 para el GE y 80 para el GC.

Figura 6

Proceso de selección y agrupación de la muestra final.



Nota. n = muestra: GC = grupo control; GE = grupo experimental

Fiabilidad de los Instrumentos

Para verificar la fiabilidad de los instrumentos de responsabilidad personal y social, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la clase de educación física y satisfacción con la clase de educación física, se realizaron análisis preliminares. Los valores fueron satisfactorios al puntuar un $\alpha \geq .70$ (Peterson, 1994) y un $\omega \geq .65$ (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017), con excepción del instrumento de satisfacción con la clase de educación física para el factor de aburrimiento. Sin embargo, de acuerdo con el análisis, si se eliminaba el ítem 2 “*En las clases de educación física a menudo soñaba despierto(a) en lugar de pensar en lo que hacía realmente*”, los valores de α y ω superaban el .70. No se consideró eliminar el ítem puesto que el factor solo cuenta con tres, por lo que los resultados se tomaron con precaución. La Tabla 5 contiene el detalle de los valores obtenidos.

Tabla 5

Fiabilidad de las variables a través del Alfa de Cronbach y Omega de McDonald

Variable	Factor	$M \pm DE$	α	ω
RPyS	Responsabilidad personal	5.17 \pm 0.61	.867	.864
	Responsabilidad social	4.71 \pm 0.54		
SNPB	Autonomía	5.39 \pm 0.91	.822	1.09
	Competencia	4.82 \pm 0.86		
	Relaciones	5.62 \pm 1.08		
Satisfacción con la EF	Satisfacción/diversión	4.34 \pm 0.66	.808	.809
	Aburrimiento	2.10 \pm 0.73		

Nota. RPyS = responsabilidad personal y social; SNPB = satisfacción de las necesidades psicológicas básicas; EF = educación física; M = media; DE = desviación estándar; α = alfa de Cronbach; ω = omega de McDonald

$n = 158$

Evaluación de factores por sexo y grado escolar

De acuerdo con el primer objetivo específico, el cual fue evaluar los factores de responsabilidad personal y social en alumnos de secundaria de una escuela pública diferenciando por sexo y grado escolar, se consideró la primera evaluación en la muestra completa y posteriormente las submuestras por sexo y grado escolar (ver Tabla 6).

Tabla 6

Factores de responsabilidad personal y social en la muestra completa, sexo y grado escolar

Variable	Categorías	RP		RS	
		Media	DE	Media	DE
Todos	<i>n</i> = 158	5.17	0.61	4.71	0.54
Sexo	Hombre (<i>n</i> = 80)	5.06	0.68	4.66	0.59
	Mujer (<i>n</i> = 78)	5.29	0.51	4.76	0.48
Grado escolar	Primero (<i>n</i> = 56)	5.07	0.62	4.74	0.53
	Segundo (<i>n</i> = 49)	5.15	0.65	4.69	0.66
	Tercero (<i>n</i> = 53)	5.30	0.56	4.71	0.41

Nota. RPyS = responsabilidad personal y social; RP = responsabilidad personal; RS = responsabilidad social; *DE* = desviación estándar

n = 158

Responsabilidad personal y social al inicio, durante y final del estudio

Posterior a la evaluación basal, se realizó la aleatorización y distribución de participantes por grupo. El segundo objetivo fue diferenciar los cambios en los niveles de responsabilidad personal y social de participantes del estudio por grupo de

participación, por sexo y por grado escolar. La descripción y los cambios en estas variables por grupo de participación se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7

Comparación de los factores de responsabilidad social y personal por grupos de comparación: antes, durante y final del estudio

RPS	Control	Experimental	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>G</i>
	(<i>n</i> = 80)	(<i>n</i> = 78)			
	<i>Mdn</i>	<i>Mdn</i>			
	(Rango)	(Rango)			
Responsabilidad social 1	4.71 (3.43)	4.85 (2.29)	2569.500	.054	.405
Responsabilidad social 2	5.14 (5.00)	5.21 (4.29)	2770.500	.223	.187
Responsabilidad social 3	5.21 (3.86)	5.42 (5.00)	2943.000	.536	-.054
Responsabilidad personal 1	5.14 (2.89)	5.35 (3.71)	2317.000	.005*	.418
Responsabilidad personal 2	5.28 (3.71)	5.42 (4.29)	2804.000	.269	.136
Responsabilidad personal 3	5.14 (3.57)	5.42 (5.00)	2489.500	.027*	.244

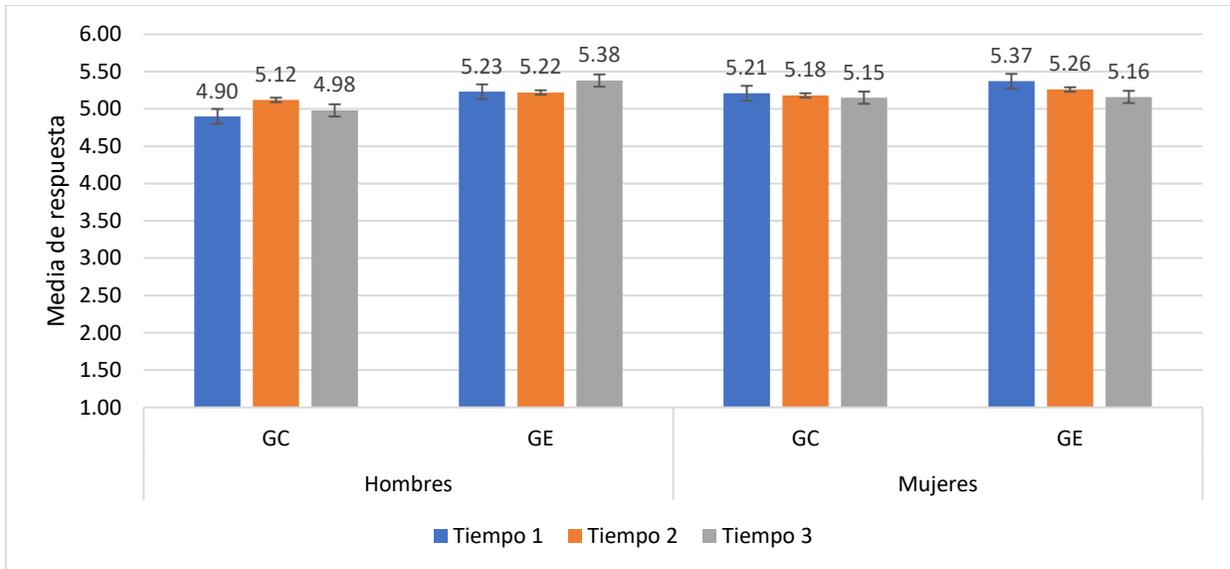
Nota. RPS = responsabilidad personal y social; *Mdn* = mediana; *U* = *U* de Mann-Whitney; *G* = *G* de Hedges; *p* = significancia. *Distribución no paramétrica

n = 158

En la Figura 7 se representan los cambios en la responsabilidad personal por sexo y grupo de participación en los tres tiempos del estudio. Como puede observarse, los valores fluctúan entre 4.90 y 5.38.

Figura 7

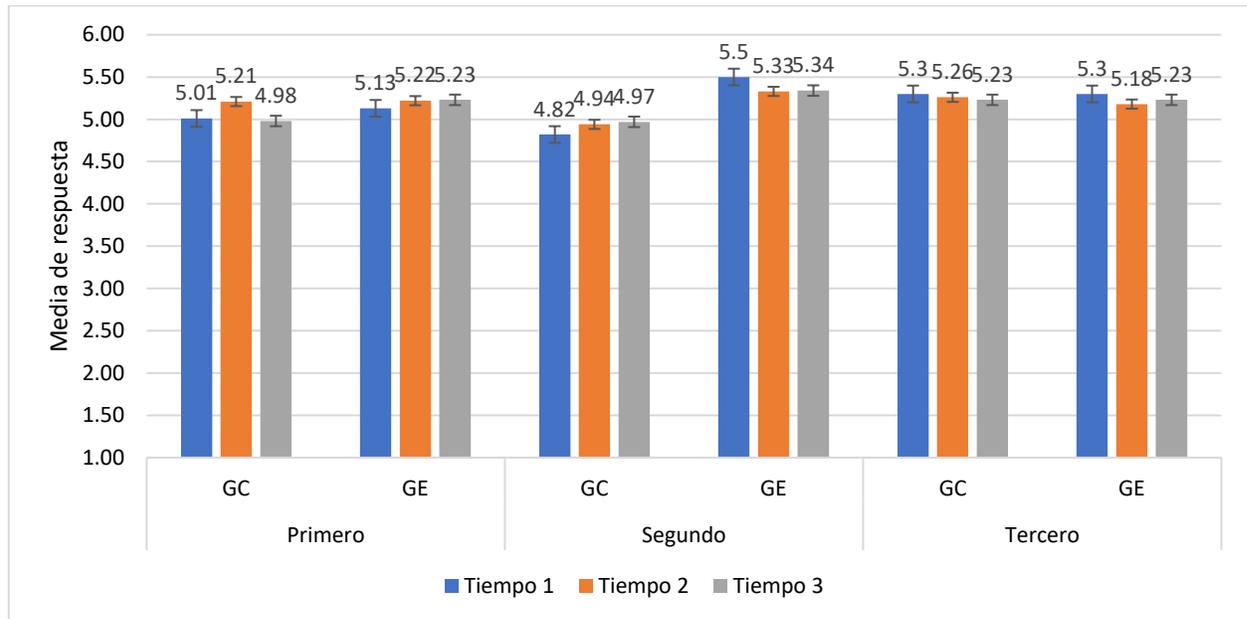
Cambios en la responsabilidad personal por sexo y grupo de participación.



En la Figura 8 se representan los datos de la responsabilidad personal por grado escolar en los tres tiempos del estudio. Pareciera que los valores más altos se presentan en el segundo grado escolar.

Figura 8

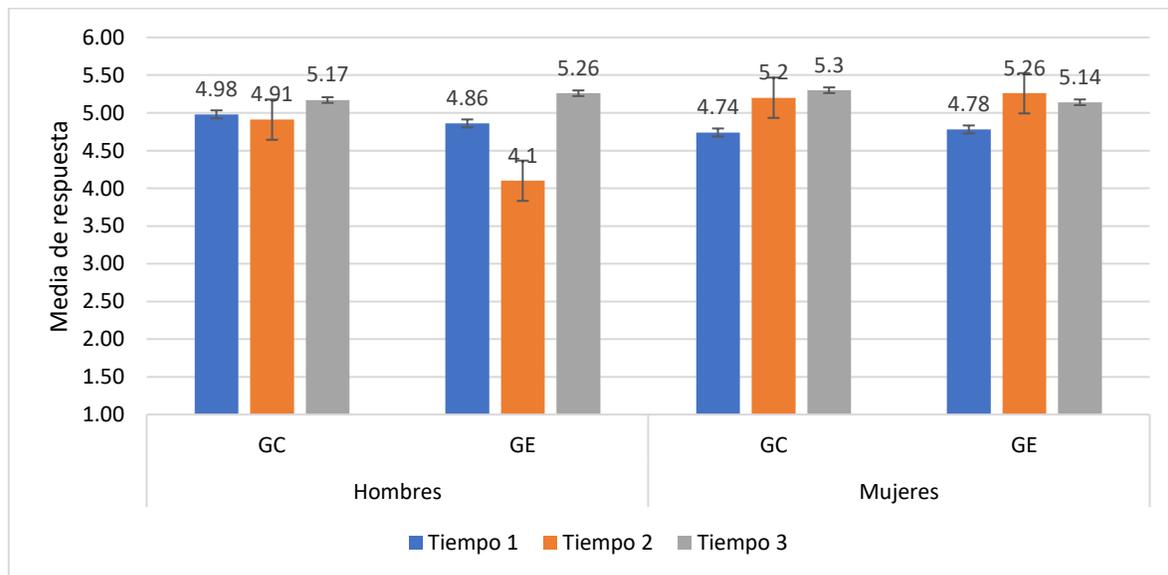
Cambios en la responsabilidad personal por grado y grupo de participación.



En la Figura 9 se representan los datos de responsabilidad social por sexo y grupo de participación en los 3 tiempos de estudio. Como se puede observar, los valores oscilan entre 4.10 y 5.30.

Figura 9

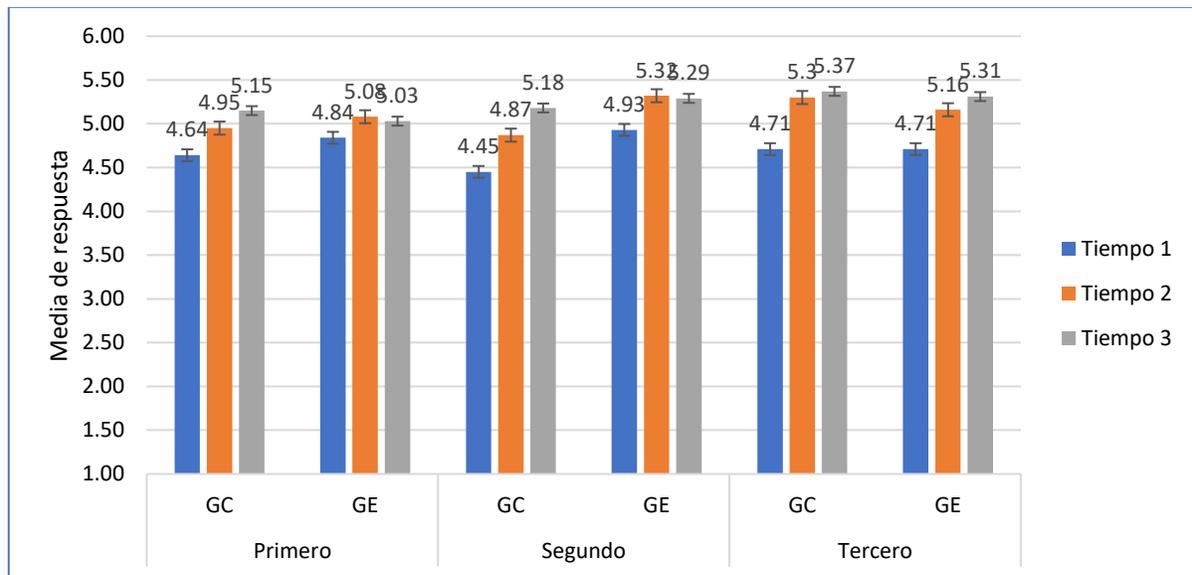
Cambios en la responsabilidad social por sexo y grupo de participación.



En la Figura 10 se presentan los datos de responsabilidad social por grado escolar y grupo de participación, mismos que muestran valores más altos de la responsabilidad social para los alumnos de tercer grado.

Figura 10

Cambios en la responsabilidad social por grado y grupo de participación.



Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas al inicio, durante y final del estudio

Respecto al tercer objetivo específico que fue estimar los cambios en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de participantes del estudio por grupo de participación, al comparar los factores relacionados con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la clase de educación física, se observan valores más altos en el grupo experimental respecto al grupo control ($p < .05$) en la autonomía, competencia y relaciones de la evaluación inicial o basal (ver Tabla 8).

Tabla 8

Comparación de los factores de satisfacción con las necesidades psicológicas básicas por grupos de comparación: antes, durante y final del estudio

SNPB	Control	Experimental	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>G</i>
	<i>Mdn (Rango)</i>	<i>Mdn (Rango)</i>			
Autonomía 1	5.00 (5.00)	5.66 (3.83)	2330.500	.006	.443
Autonomía 2	5.00 (4.83)	5.16 (5.83)	3032.500	.760	.050
Autonomía 3	5.16 (4.17)	5.33 (5.00)	2901.000	.445	.109
Competencia 1	4.80 (4.20)	5.00 (4.20)	2336.000	.006	.497
Competencia 2	5.20 (4.80)	5.60 (4.20)	2618.500	.081	.327
Competencia 3	5.60 (4.80)	6.00 (4.60)	2599.500	.070	.298
Relaciones 1	5.50 (4.40)	6.00 (4.20)	2428.500	.016	.406
Relaciones 2	5.60 (6.00)	6.00 (5.40)	2889.000	.420	.149
Relaciones 3	5.80 (4.00)	6.00 (4.60)	2760.500	.209	.148

Nota. SNPB = satisfacción de las necesidades psicológicas básicas; *Mdn* = mediana; *U* = *U* de Mann-Whitney; *G* = *G* de Hedges; *p* = significancia *Distribución no paramétrica

n = 158

Satisfacción con la clase de educación física al inicio, durante y final del estudio

Respecto al objetivo específico cuatro que fue analizar los cambios en la satisfacción con la clase de educación física de participantes del estudio por grupo de participación, al comparar los factores relacionados con la satisfacción con la clase de educación física, se observan valores más altos en el grupo experimental respecto al grupo control ($p < .05$) en la evaluación de la toma inicial o basal.

Tabla 9

Comparación de los factores de satisfacción con la clase de educación física por grupos de comparación: antes, durante y final del estudio

SCEF	Control	Experimental	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>G</i>
	<i>Mdn</i> (Rango)	<i>Mdn</i> (Rango)			
Satisfacción 1	4.40 (3.20)	4.60 (2.40)	2314.000	.005	.398
Satisfacción 2	4.40 (4.00)	4.40 (2.20)	2785.500	.241	.201
Satisfacción 3	4.20 (4.00)	4.40 (2.20)	2891.000	.421	.156
Aburrimiento 1	2.33 (3.00)	2.00 (2.33)	2614.000	.075	-.332
Aburrimiento 2	2.33 (3.00)	2.00 (4.00)	2779.500	.233	-.152
Aburrimiento 3	2.33 (4.00)	2.16 (4.00)	2689.500	.131	-.262

Nota. SCEF = satisfacción con la clase de educación física; *Mdn* = mediana; *U* = *U* de Mann-Whitney; *G* = *G* de Hedges; *p* = significancia. *Distribución no paramétrica

$n = 158$

Comparación de los factores por grupo de participación al inicio y final del estudio

Finalmente, al comparar el impacto del Modelo de Responsabilidad Personal y Social por grupo de participación (objetivo específico número cinco), en ambos grupos de participación se presentaron diferencias estadísticamente significativas en el factor de responsabilidad social ($p < .001$) (ver Tabla 10).

Al comparar la satisfacción de las necesidades psicológicas por grupo de participación, se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos. En el grupo control se pueden observar diferencias significativas en el factor de competencia ($p < .001$) y relaciones ($p < .05$), mientras que en el grupo experimental se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en el factor de autonomía y competencias ($p < .001$). (ver Tabla 10).

Por último, al comparar la satisfacción con la clase de educación física por grupo de participación, se pueden apreciar diferencias significativas en ambos grupos. En el grupo control se puede observar solo una diferencia significativa en el factor de aburrimiento ($p < .05$). Mientras que, en el grupo experimental se observan diferencias significativas en ambos factores de esta variable ($p < .05$). Es decir, en el grupo control aumento el aburrimiento; mientras que, en el grupo experimental, aumento el aburrimiento y disminuyó la satisfacción con la clase. (ver Tabla 10).

Tabla 10*Comparación de los factores por grupo de participación al inicio y final del estudio*

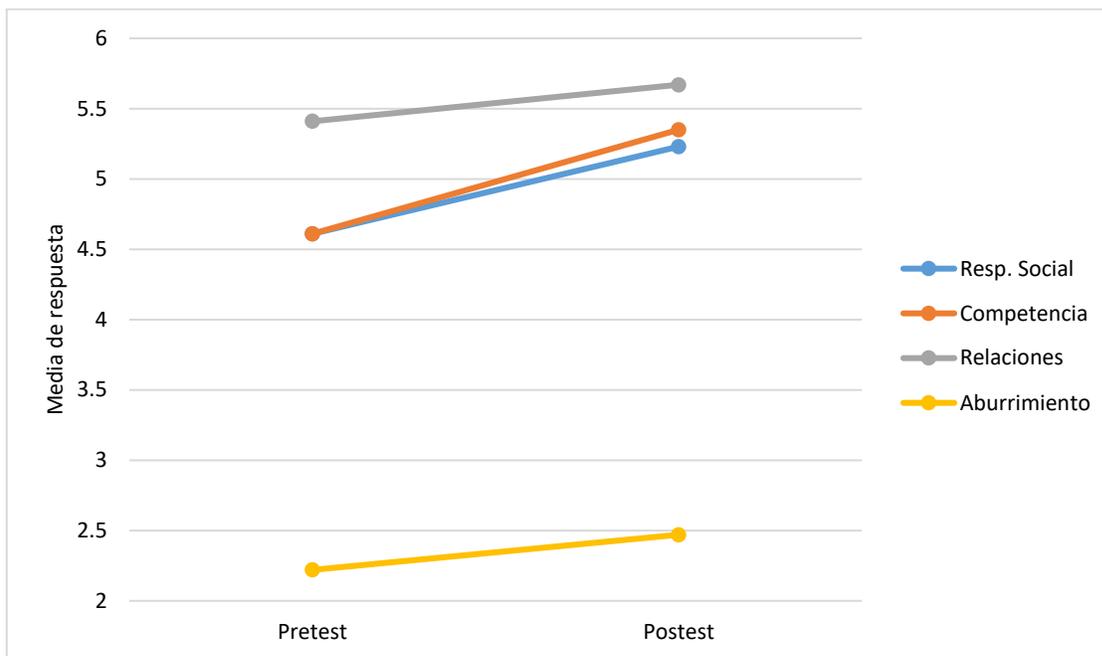
Variables de estudio	Factores del estudio	Grupos de participación									
		Grupo Control					Grupo Experimental				
		Pretest		Postest		<i>p</i>	Pretest		Postest		<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
Responsabilidad Personal y Social	Personal	5.05	0.62	5.06	0.76	.405	5.30	0.58	5.26	0.87	.771
	Social	4.61	0.62	5.23	0.64	.000	4.82	0.42	5.20	0.89	.000
Satisfacción con las Necesidades Psicológicas Básicas	Autonomía	5.19	0.96	5.07	0.88	.149	5.59	0.81	5.17	0.83	.000
	Competencia	4.61	.93	5.35	1.19	.000	5.03	0.71	5.69	1.10	.000
	Relaciones	5.41	1.11	5.67	1.04	.036	5.84	1.00	5.82	1.08	.793
Satisfacción con la Clase de Educación Física	Satisfacción	4.21	0.69	4.19	0.77	.853	4.47	0.60	4.30	0.65	.018
	Aburrimiento	2.22	0.78	2.47	0.98	.044	1.98	0.66	2.21	0.91	.022

Nota. *M* = media; *DE* = desviación estándar; *p* = significancia.*n* = 158

En la Figura 11 se muestran los valores de las variables que mostraron cambios significativos en el GC, presentados en la Tabla 10.

Figura 11

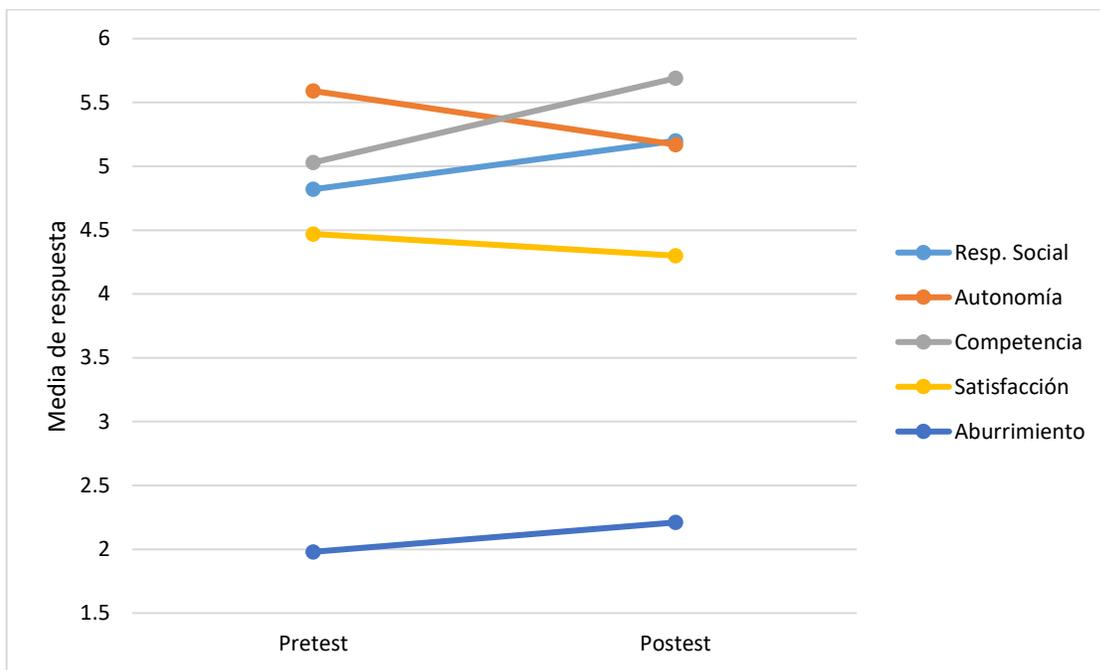
Variables con cambios significativos en el Grupo Control



Para cerrar la exposición de resultados, en la Figura 12 se muestran los valores de las variables con cambios significativos en el GE, presentados en la Tabla 10.

Figura 12

Variables con cambios significativos en el Grupo Experimental



Capítulo 4. Discusión

Una vez hecho los análisis estadísticos y presentado los resultados, se presentan las discusiones con el objetivo de dar respuesta e interpretar los hallazgos de la intervención con los datos y resultados que presentan otros investigadores, con el objetivo de poder establecer futuras líneas de investigación respecto al tema. Para ello, se presentan los objetivos específicos del estudio en el orden que fueron plasmados previamente, es decir, del primero al quinto.

El primer objetivo específico de esta investigación fue evaluar los factores de responsabilidad personal y social en alumnos de secundaria de una escuela pública diferenciando por sexo y grado escolar. Los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas por sexo en ninguna de las responsabilidades (personal y social), pero si se observan valores más altos para la responsabilidad personal y social en las mujeres en comparación con los hombres. Esto concuerda con los hallazgos encontrados por González-Carcelén y Gómez-Mármol (2019) quienes al aplicar el MRPS en la clase de educación física en alumnos de secundaria las mujeres mostraron tener valores superiores en la responsabilidad personal y social en comparación con los hombres sin ser estadísticamente significativos.

Por su parte, Martínez & Gómez-Mármol (2017) al aplicar el MRPS en alumnos de secundaria durante una unidad didáctica de siete sesiones, en la primera evaluación las mujeres mostraron valores superiores en la responsabilidad personal y social respecto a los hombres, los cuales se relacionan con los resultados encontrados en nuestro estudio. Caso contrario son los hallazgos de Sánchez-Alcaraz et al. (2013; 2021) quienes encontraron niveles significativamente más altos en los hombres respecto a los mujeres en la responsabilidad personal, mientras que en la responsabilidad social no se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo. Estos resultados pudieran deberse a que, socialmente, las mujeres son más responsables en todas las áreas en comparación con los hombres, ya que tienden a ser más autónomas respecto a sus tareas escolares, deberes y responsabilidades en el hogar que los mismos padres de familia les confían a realizar cuando ya tienen cierta edad.

Al analizar la comparación por grado escolar, no se observaron diferencias claras para la responsabilidad social entre grados, pero si mayores niveles de responsabilidad personal en los alumnos de tercer grado lo cual parece indicar que entre mayor es la edad mayor es el nivel de responsabilidad personal. Esto concuerda con los hallazgos encontrados por González-Espejo et al. (2021) quienes en su estudio realizado en alumnos de quinto y sexto grado de primaria encontraron niveles significativamente más altos de responsabilidad personal en los alumnos mayores en comparación con los más chicos, mientras que no se observaron diferencias significativas para la responsabilidad social considerando la edad. Estos resultados pueden deberse a la conciencia que hay por parte de los alumnos al crecimiento que van teniendo y los niveles educativos que van cursando, es decir, a mayor edad, mayor es el compromiso que tienen por una superación y buenos resultados personales en las diferentes áreas de su vida.

Respecto al segundo objetivo específico que es diferenciar los cambios de los factores de responsabilidad personal y social de participantes del estudio por grupo de participación, por sexo y por grado escolar. Al analizar los factores de responsabilidad personal y social entre grupos de participación en la toma inicial y final, se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en el factor de responsabilidad personal en la toma inicial y que esta diferencia se mantiene en la toma final, este resultado difiere con los hallazgos encontrados por Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela (2019) ya que encuentran diferencias estadísticas en la responsabilidad social en la toma inicial y se mantiene esta diferencia para la toma final. Esta discrepancia de resultados puede deberse al contexto (externo e interno), ya que el estudio citado es con población española y el tiempo de intervención

Al diferenciar la responsabilidad personal y social por sexo y grado escolar de los participantes durante las tres mediciones, se pueden observar valores ligeramente más altos en ambos factores de responsabilidad por parte de las mujeres, esto difiere por lo encontrado por Sánchez-Alcaraz et al. (2013) donde muestra valores más altos por parte de los hombres en comparación de las mujeres en un estudio realizado en alumnos de primaria y secundaria. Al diferenciar ambos factores de responsabilidad por grado escolar en secundaria se puede observar que

los valores más altos se encuentran situados en el primer grado, esto concuerda con los hallazgos encontrados por Molina et al. (2020) quienes al realizar una intervención aplicando la metodología del MRPS en alumnos de tercero a sexto de primaria, se pueden apreciar valores más altos por parte de los alumnos de menor edad. Estos resultados pudieran deberse al compromiso que tienen alumnos de primaria y secundaria al estar en grados inferiores, darse a conocer desde edades tempranas como alumnos comprometidos, responsables y buenos alumnos en las diferentes materias que cursan, además de la exigencia que pudieran tener por parte de sus padres por alcanzar buenas calificaciones.

Siguiendo con el orden, el objetivo específico tres fue estimar los cambios en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de participantes del estudio por grupo de participación. Se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas al comparar ambos grupos de participación en la toma inicial y no se mantiene esta diferencia en las mediciones siguientes, este resultado difiere con los hallazgos de Menéndez-Santurio y Fernández-Rio (2016) pues ellos al comparar la autonomía, competencia y relación entre los grupos de participación en la toma inicial no encontraron diferencias estadísticamente significativas, pero al comparar ambos grupos en la evaluación final encuentran diferencias estadísticas significativas en dos de las tres necesidades psicológicas básicas. Los resultados pueden deberse al tiempo de intervención del artículo citado, pues este fue de 18 sesiones de educación física, lo que equivale a dos meses.

Por su parte, Manzano-Sánchez et al. (2019) no encuentra diferencias estadísticamente significativas antes de iniciar con la intervención del MRPS, pero tampoco al final, esto último concuerda con los resultados encontrados en nuestro estudio, pues a pesar de que se encuentran diferencias significativas en la evaluación inicial, estas diferencias no se mantienen hasta el término de la intervención. Manzano-Sánchez et al. (2021) en otro estudio encontró diferencias estadísticas antes de iniciar con la intervención y estas diferencias se mantuvieron al finalizar con dicha intervención, en nuestro estudio se inicia con dichas diferencias, pero éstas no se mantienen por lo que, con los resultados de este estudio se difiere en los hallazgos obtenidos. Este hallazgo se puede deber a varios factores, uno de ellos

puede ser a la motivación que propicie el mismo profesor respecto a las actividades de la clase, que tanto se motiven entre los propios alumnos y el gusto por parte del grupo hacia la clase de educación física. Aunado a esto, las características del grupo son importantes acerca del gusto que pueden tener de practicar las actividades planteadas por el profesor en la clase y el grado de autonomía que les da el mismo profesor en las actividades a realizar.

Para el objetivo específico cuatro que fue analizar los cambios en la satisfacción con la clase de educación física de participantes del estudio por grupo de participación, se puede apreciar que hay diferencias estadísticamente significativas en la variable de satisfacción en la primera evaluación al comparar ambos grupos, mientras que para la variable de aburrimiento no se encuentran diferencias estadísticas en ninguna de las evaluaciones. Además, se puede apreciar que la implementación del MRPS disminuyó la satisfacción de la clase de educación física en los estudiantes y aumento el aburrimiento, lo cual concuerda con Martínez y Gómez-Mármol (2017) quienes al aplicar el MRPS en una unidad didáctica con alumnos de secundaria no encontraron diferencias estadísticamente significativas al término de la unidad.

Este resultado puede deberse a varias cosas, una de ellas es que la metodología que propone el MRPS tiende a tener varias pausas durante la clase para hacer una intervención por parte del profesor o alumnos para la parte de la evaluación o sugerencia de actividades, lo cual no permite tener un juego o actividad de manera continua y otra puede ser que la centralización de las clases en la parte actitudinal de las actividades y no al disfrute de las mismas actividades durante la clase.

Por último, al comparar el impacto del Modelo de Responsabilidad Personal y Social por grupo de participación. Los resultados en la evaluación inicial muestran valores estadísticamente significativos para los factores de responsabilidad personal, autonomía, competencias, relaciones y satisfacción con la clase de educación física al comparar ambos grupos de participación. Dichos resultados concuerdan con los datos obtenidos por parte de Manzano-Sánchez et al. (2021) quienes encontraron

valores estadísticamente significativos en el factor de autonomía, mientras que Merino-Barrero et al. (2019) encontraron valores estadísticamente significativos en los factores de responsabilidad personal, responsabilidad social, autonomía, competencia y relaciones al implementar sesiones de educación física tomando como base la metodología que propone el MRPS. Por su parte los valores de satisfacción/diversión tuvo una disminución en ambos grupos, mostrando una diferencia estadísticamente significativa en el GE, mientras que el aburrimiento mostró valores significativos en ambos grupos de participación; es decir, disminuyó la satisfacción con la clase y aumentó el aburrimiento. Estos resultados difieren con lo reportado por Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015) quienes reportan valores estadísticamente significativos en ambos factores.

Al haber concluido con la intervención, los alumnos del GE mostraron valores superiores en la responsabilidad personal en comparación con el GC, pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el resto de los factores estudiados entre los grupos de participación. Menéndez-Santurio y Fernández-Rio (2016) no concuerdan con los hallazgos de nuestro estudio, pues reportaron diferencias significativas entre los grupos en la evaluación final para los factores de responsabilidad social, competencia y relaciones, siendo el GE quien presentó valores superiores respecto a los del GC. Investigaciones como la de García-Castejón et al. (2021) muestran valores superiores en la responsabilidad personal, responsabilidad social, autonomía y relación en el GE respecto a los valores del GC al término de la intervención, coincidiendo en la responsabilidad personal y competencia de esta muestra. Por otro lado, no concuerdan con el factor de autonomía, ya que ellos observaron un aumento en este factor, mientras que en nuestro estudio se vio disminuida.

Por otra parte, en el GC se pudieron observar varios cambios, uno de ellos es que aumentó la responsabilidad social, competencia y relaciones de manera significativa con respecto a la evaluación final. Este resultado difiere con lo reportado por Manzano-Sánchez et al. (2021) quienes solo observaron el aumento de la autonomía en el mismo grupo.

Conclusiones

El MRPS ha reflejado ser un excelente medio para la promoción de valores personales y sociales en las diferentes áreas de la actividad física, específicamente en la practica deportiva y en la educación física. El haber implementado el MRPS en escolares de educación secundaria durante un período de seis meses fue una experiencia de interés para los estudiantes y docentes; se encontraron diferencias significativas en la evaluación inicial y final para el grupo experimental en la responsabilidad personal, autonomía y competencia lo que muestra un efecto positivo del modelo para este nivel educativo. Por otro lado, en la satisfacción con la clase de educación física se pudo apreciar una disminución en la satisfacción y un aumento en el aburrimiento; esto debido a que la estructura de clase del MRPS es con pausas y comentarios por parte de los participantes, debido a esto se pierde la inercia o secuencia de la clase respecto a lo que se está llevando a cabo.

Al comparar el grupo control con el experimental, se encontraron solo diferencias significativas en la responsabilidad personal al inicio y al final de la intervención, lo que nos indica que el MRPS puede incidir en el comportamiento y actitudes del estudiante de secundaria que pueden transferirse a la vida diaria. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la satisfacción con la clase de educación física no mostró diferencias significativas.

Los valores obtenidos no muestran gran diferencia entre los grupos; sin embargo, se ha mostrado a lo largo de los años que el MRPS puede ser un gran aliado de la clase de educación física específicamente en los últimos dos grados de primaria y el nivel de secundaria para incidir y desarrollar valores personales y sociales, así como otros factores con los que se les pueda relacionar. Estos resultados deber ser vistos y tomados con moderación, ya que también se observaron cambios con el grupo de comparación.

Se tiene poca experiencia de la implementación de modelos pedagógicos en la educación física de México. La capacitación de docentes de educación física mediante los niveles de responsabilidad, pilares metodológicos, resolución de conflictos, estructura general de la sesión, estrategias metodológicas generales y el

material didáctico pedagógico constituyen un referente de buenas prácticas para implementar en las escuelas mexicanas.

Finalmente, la implementación del MRPS en estudiantes de educación secundaria permitió fomentar el aprendizaje social y emocional, dado que la clase de educación física es interactiva y dinámica; por lo que los contenidos del programa de la nueva escuela mexicana o de nuevos enfoques podrán trabajarse con este modelo pedagógico.

Limitaciones

Una de las limitantes presentadas en este estudio realizado en el contexto educativo del nivel secundaria son las propias de los estudios realizados en campo que, suelen ser propias del ambiente educativo y suelen salir del control del investigador. En cuanto a la población de estudio, se identificó que los grupos de primer año contaban con sobrepoblación de estudiantes superando los 30 alumnos por grupo. Ante la numerosa matrícula estudiantil, la infraestructura no es siempre suficiente; solo había dos canchas con domo y en ocasiones, ambas canchas eran ocupadas para ensayos culturales u otras actividades educativas. Como resultado, el profesor de educación física debía impartir su clase dentro del salón, lo cual limitaba la implementación del MRPS de buena manera.

El tiempo de intervención fue una de las principales limitantes en este estudio, aunque existe evidencia científica de que el MRPS puede ser aplicado incluso en solo tres meses, este no promete resultados o datos favorables al momento de comparar a los grupos de participación. La intervención en algunos casos se vio afectada por los días inhábiles o la participación de algunos alumnos o grupos en eventos culturales, deportivos y académicos. Comenzar la intervención a mitad de ciclo escolar afectó la duración de la intervención y la medición de los indicadores, se recomienda que futuras intervenciones arranquen a la par del ciclo escolar. Esto favorecerá la adherencia a la intervención y podría favorecer la adaptación de estudiantes y profesores a la metodología que propone el MRPS.

Futuras líneas de investigación

Está claro que el MRPS se le puede relacionar con un sinnúmero de variables no solo conductuales, sino también con relación a la salud biopsicosocial. Futuros estudios podrían considerar la medición de características como la intención de ser físicamente activos, los hábitos alimenticios, estilos de vida en general e inclusive, la autopercepción personal por mencionar un ejemplo. Asimismo, considerar aspectos formativos al respecto del profesor de educación física podría promover la identificación de la influencia de las competencias, el perfil y/o el estilo personal del profesor sobre las actitudes de los estudiantes. Por otro lado, considerar la apreciación de los padres de familia de aquellos alumnos que están recibiendo una intervención basada en el MRPS, podría ser de utilidad para percibir los cambios conductuales fuera del contexto educativo.

También, podría ser de utilidad generar un instrumento para que los alumnos que están recibiendo intervenciones basadas en el MRPS, puedan expresar observaciones y anotaciones de sus comportamientos en la clase de educación física, para poder diferenciar como inician y como terminan en su proceso conductual.

Una de las principales futuras líneas de investigación es generar evidencias científicas sobre la satisfacción con la clase de educación física aplicando la metodología del MRPS. Es necesario identificar las estrategias adecuadas para su aplicación en los diferentes niveles educativos, así como también determinar la trascendencia de este tipo de intervenciones a través de estudios longitudinales.

Referencias Bibliográficas

- Agraso-López, A., García-Cantó, E., Carrillo-López, P. y Moral-García, J. (2021). Relación entre la enseñanza bilingüe en educación física con el rendimiento académico y nivel de practica de actividad física. *Papeles Salmantinos de Educación*, 25, 117-139.
- Águila, C. y López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (35), 413-421.
- Aguilar, J., González, D. y Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de investigación psicológica*, 6(3), 2552-2557.
<https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2016.11.007>
- Ahumada-Torres, M. (2013). Las TIC en la formación basada en competencias. *Revista de La Universidad de La Salle*, 60, 141–157.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>
- Albarrán, L., Castellanos, A. y Chacón, R. (2015). *Mi Educación Física. Educación Física para la Discapacidad*. Editorial Académica Española: Alemania.
- Alfaro-González, M., Vázquez-Fernández, M., Fierro-Urturi, A., Rodríguez-Molinero, L., Muñoz-Moreno, M., y Herrero Bregón, B. (2016). Hábitos de alimentación y ejercicio físico en los adolescentes. *Pediatría Atención Primaria*, 18(71), 221-229.
- Algara-Barrera, A. (2016). Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela. *Ra Ximhai*, 12(3), 207–213.
- Alonso-Martin, P. (2010) La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 119-140.

- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 99–107. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.7>
- American Psychological Association. (2019). *Guía Normas APA 7ma edición*. APA. <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>
- Amorose, A. & Horn, T. (2000). Intrinsic motivation: relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Anaya, S., Hernández, M., & Hernández, U. (2016). Generar conocimiento con las TIC en la escuela: una propuesta para la elaboración de materiales educativos desde la cultura libre. *Revista Electrónica En Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas Por Tecnologías*, 5(9), 29–44.
- Anchía-Umaña, I. (2023). La educación física: derecho a una educación de calidad. *MHSalud. Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 20(1), 1-13. doi.org/10.15359/mhs.20-1.4
- Andrade, A. (2017). La reforma educativa de México y su Nuevo Modelo Educativo. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 10(19), 97-129.
- Aprende en Casa (s.f). Aprende en casa – ciclo escolar 2023 – 2024 <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>
- Arias-Gallegos, W. (2021). Antecedentes, desarrollo y consolidación de la psicología cognitiva: un análisis histórico. *Revista Tesis Psicológica*, 16(2), 172-198.
- Ayllón, M., Gómez, I., & Ballesta-Claver, J. (2016). Pensamiento matemático y creatividad a través de la invención y resolución de problemas matemáticos. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 170–193. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.89>

- Aznar-Ballesta, A. y Vernetta, M. (2022). Satisfacción e importancia de la educación física en centros educativos de secundaria. *RICCAFD. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(2), 44-57.
- Baena-Extremera, A. & Granero-Gallegos, A. (2015). Efectos de las actividades en la naturaleza en la predicción de la satisfacción de la Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 9-14.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C. & Pérez-Quero, F. (2012). Spanish Version of the Sport Satisfaction Instrument (SSI) Adapted to Physical Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-396.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Pérez-Quero, F., Bracho-Amador, C., y Sánchez-Fuentes, J. (2013). Motivation and motivational climate as predictors of perceived importance of Physical Education in Spain. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 35(2), 1-13.
- Balderson, D. W., & Martin, M. (2011). The Efficacy of the Personal and Social Responsibility Model in a Physical Education Setting. *PHEnex Journal/Revue PhénEPS*, 3(3), 1–15.
- Barbosa-Granados, S. y Urrea-Cuéllar, Á. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: una revisión bibliográfica. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (25), 141-160.
- Barnes, T. N., Smith, S. W., & Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 311–321.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.04.013>
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Ryan, R. & Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 75-102.
- Batalla-Flores, A. (2000). *Habilidades motrices*. INDE Publicaciones.

- Bazant, J. (2011). Interdependencia de la expansión urbana y el medio ambiente circundante. Causas de su degradación. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 4(8), 198–223.
- Bean, C., & Forneris, T. (2015). Using a time-series analysis to evaluate a female youth-driven physical activity-based life skills program based on the Teaching Personal and Social Responsibility model. *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, 2, 95–114.
- Beltrán-Carrillo, V., Devís-Devís, J. y Peiró-Velert, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(45), 123-137.
- Beltrán-Llervador, J., Íñigo-Bajo, E., & Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 3–18. <http://ries.universia>.
- Bermejo, J., Borrás, P., & Ponseti, F. (2019). El fairplay en edad escolar: programa “ponemos valores al deporte.” *Revista Iberoamericana de Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 8(2), 59.
<https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i2.6446>
- Bologna, E. (2022). *Capítulo 14: Tamaño del efecto en Un Recorrido por los Métodos Cuantitativos en Ciencias Sociales a bordo de R*.
<https://estadisticacienciasocialsr.rbind.io/>
- Cáceres-Mesa, M., García-Cruz, R., & García-Robelo, O. (2020). El manejo de la inteligencia emocional en los estudiantes de Secundaria. Un estudio exploratorio en una telesecundaria en México. *Revista Conrado*, 16(74), 312-324.

- Calixto-Flores, R. (2015). Educación ambiental para la sustentabilidad en la educación secundaria. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(3), 546–566. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20929>
- Camacho-Minaño, M., Fernández-García, E., Ramírez-Rico, E. y Blández-Ángel, J. (2012). La educación física escolar en la promoción de la actividad física orientada a la salud en la adolescencia: una revisión sistemática de programas de intervención. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 9-26.
- Cárcel-Carrasco, F. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa*, 5(3), 52–60.
- Carías, A., Naira, D., y Simons, P. (2020). Consumo de comida chatarra en escolares. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 40(2), 32-38.
- Carreño, J., Díaz, A., López, S. y Martín, J. (2019). ¿Qué se investiga en formación docente en educación física y recreación? *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Recreación*, 36, 3-8.
- Carrera-León, P. (2021). La innovación educativa en los centros educativos. *Polo Del Conocimiento*, 6(6), 695–712.
- Castillo, S. y Sotelo, J. (2021). Currículo nacional de educación básica: incorporación de la competencia argumentativa en el perfil de egreso. *Sociedad y Tecnología*, 4(3), 416-431.
- Catañer, M. y Camerino, O. (2013). Enfoque dinámico e integrado de la motricidad (EDIM). *Acción Motriz*, 11(1), 5-12.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 319-333.
- Ceballos-Gurrola, O., Alfonso-García, M., Medina-Rodríguez, R., Muela-Meza, Z., Enríquez-Martínez, M. y Ceballos-Gurrola, E. (2013). Enfoque histórico de la

educación física en México. *Revista Electrónica de Actividad Física y Ciencias*, 5(1), 1-30.

Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203–211. <https://doi.org/10.1080/17461390701718497>

Cecchini, J., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of Personal and Social Responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 4(7), 203–211.

Cecchini, J., Montero, J., y Peña, J. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637

Celdrán-Rodríguez, A., Valero-Valenzuela, A., & Sánchez-Alcaraz, B. (2016). La importancia de la Educación Física en el sistema educativo. *EmásF*, 8(43), 83–96.

Cenarruzabeitia, J., Hernández, J. y Martínez-González, M. (2003). Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo. *Medicina Clínica*, 121(17), 665-672.

Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2019). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1–8. doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001

Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 11(12), 19-31. doi.org/10.24215/23468866e031

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
<https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Colmenares, A. (2012). Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(1), 125–134.
- Conroy, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The Performance Failure Appraisal Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, 14(4), 431-452.
- Cordero, A., Masiá, M. D., & Galve, E. (2014). Ejercicio físico y salud. *Revista Española de Cardiología*, 67(9), 748–753.
<https://doi.org/10.1016/j.recesp.2014.04.007>
- Corvetto-Castro, G. (2018). Evolución histórica de la Educación Física en el currículo escolar peruano un análisis sobre los enfoques y el quehacer pedagógico en el área. *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)*, 9(2), 134-153.
- Crotte, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos para la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24), 277–297.
- Cuevas, R., García-Calvo, T., González, J., & Fernández-Bustos, J. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), 97-104.
- Cutforth, N. (1997). What's worth doing: reflections on an after school program in a Denver elementary school. *Quest*, 49, 130–139.

- Cutforth, N., & Pucket, K. (1999). An investigation into the organization, challenges, and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 2(31), 153–172.
- Deci, E. & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. Lincoln, NE: *University of Nebraska Press*.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human need and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Delgado-García, M., & Ruíz-Rodríguez, J. A. (2020). La flexibilidad curricular para la participación de las familias en educación infantil. *Revista de Investigación En Educación*, 18(3), 259–276. <https://doi.org/0.35869/reined.v18i3.3266>
- Delgado-Orta, J., Ochoa-Somuano, J., Cruz-Maldonado, O., López-Vásquez, Á., Ayala-Zúñiga, Á., Sánchez-Robles, M. y Pablo-Palacios, Á. (2019). Propuesta encaminada hacia la automatización de un sistema para programar los eventos deportivos en la Universidad del Mar campus Puerto Escondido. *Ciencia y Mar*, 23(69), 65-82.
- Devís, J. y Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 2(2), 71-86.
- Diario Oficial de la Federación, (2011). *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (Continúa en la Tercera Sección)*.

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación, (2014). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud.*

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5339162&fecha=02/04/2014#gsc.tab=0

Díaz, M. (2001). Modelos académicos de evaluación y mejora en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 397-400.

Díaz-Lucea, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. INDE Publicaciones.

Ducoing-Watty, P. (2018). La educación secundaria mexicana: entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. *Revista Educación*, 42(2), 1-19.
doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27665

Duda, J. & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3): 290-299.

Duque-Fernández, L., Ornelas-Contreras, M. y Benavides-Pando, E. (2020). Actividad física y su relación con el envejecimiento y la capacidad funcional: una revisión de la literatura de investigación. *Psicología y Salud*, 30(1), 45-57.

Escartí, A. y Brustad, R. (2002). Estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. *Psicología y Rendimiento Deportivo*, 57-70.

Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62(1-2), 45-52.

Escartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en

- contextos de educación física. *Revista de Psicología Del Deporte*, 1(20), 119–130.
- 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.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C., & Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373–396.
- Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Graó.
- Estévez-Pichs, M., & Rojas-Valladares, A. (2017). La educación artística en la educación inicial: un requerimiento de la formación profesional. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 114–119.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39(2), 175-191.
- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Fernández-Rio, J. (2015). *El Modelo de Responsabilidad Personal y Social en el aprendizaje cooperativo. Conectando modelos pedagógicos en la teoría y en la práctica de la educación física* [Discurso principal] IV Congreso Internacional de Educación Física y Deporte Escolar, Querétaro, México.
- Fernández-Rio, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: modelo pedagógico para educación física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 201-206.

- Fernández-Rio, J., Zumajo-Florez, M., & Flores Aguilar, G. (2022). Motivation, basic psychological needs and intention to be physically active after a gamified intervention programme. *European Physical Education Review*, 28, Issue 2, 1-14.
- Fierro, M., & Martínez, G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 113-127.
- Fiscalía General de Justicia del Estado de Nuevo León. (2020). *Semáforo delictivo por menores de edad en Nuevo León*. Fiscalía General de Justicia Del Estado de Nuevo León. <https://fiscalianl.gob.mx/estadisticas/semaforo-delictivo/>
- Fortoul, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de los maestros. *Perfiles Educativos*, 26(143), 46-55.
- Freixa-Niella, M., Llanes-Ordoñez, J., & Venceslao-Pueyo, M. (2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 185–202. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278971>
- Garaigordobil, M. y De Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- García de las Bayonas, L., & Gómez-Mármol, A. (2019). Efectos del aprendizaje cooperativo sobre la responsabilidad personal y social en alumnos de TAFAD. *TRANCES: Revista de Transmisión Del Conocimiento Educativo y de La Salud*, 6(11), 921–936.
- García, L. y López, R. (2009). Convivir en la escuela. Una propuesta para el aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050
- García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales.

Infancia y Aprendizaje, 29(4), 437-451.

<https://doi.org/10.1174/021037006778849585>

- García-Cabrero, B., & Klein-Kreisler, I. (2014). La construcción de ambientes educativos para la convivencia pacífica: el modelo pedagógico del programa SaludARTE. *Sinéctica*, 42, 1–13.
- García-Castejón, G., Camerino, O., Castañer, M., Manzano-Sánchez, D., Jiménez-Parra, J. F., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Implementation of a hybrid educational program between the model of personal and social responsibility (TPSR) and the teaching games for understanding (TGfU) in physical education and its effects on health: an approach based on mixed methods. *Children*, 8(7), 573. <https://doi.org/10.3390/children8070573>
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.
- García-Garduño, J. y Basto-Sabogal, L. (2017). Revisión internacional e iberoamericana del curriculum de educación física. El caso de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 71-85. doi:10.15366/reice2017.15.1.005
- García-Mora, Y., & Alvarado, C. (2012). Responsabilidad social universitaria como plataforma para el desarrollo de la comunidad. *Revista Multiciencias*, 12, 59–63.
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(4), 6–23. doi.org/10.14201/eks2015164623
- García, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D. & Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 266-276.

- García-Retana, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación,"* 11(3), 1–24.
- Gaviria, D., & Castejón, F. (2016). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de Educación Física. *Movimento,* 22(1), 251–262.
- Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be all W's and L's? An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance,* 6(61), 42–43.
- Gervilla-Castillo, A. (2008). *Familia y educación familiar: conceptos clave, situación actual y valores.* Narcea Ediciones.
- Gómez-López, M. y Granero-Gallegos, A. (2020). Predicción de la inteligencia emocional a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de educación física. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.,* 1(1), 341-350.
- Gómez-López, M., Martínez, A. y Granero-Gallegos, A. (2021). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la clase de educación física y su relación con el miedo al fallo según el género y la práctica físico-deportiva extraescolar de los estudiantes de educación secundaria. *Estudios Pedagógicos,* 47(1), 303-322.
- González-Carcelén, C. & Gómez-Mármol, A. (2019). Actividad física y responsabilidad personal y social en el alumnado de educación secundaria. *Actividad Física y Deporte,* 32, 69-79.
- González-Espejo, M., Sánchez-Alcaraz Martínez, B.J., Alfonso-Asencio, M. y Hellín-Martínez, M. (2021). Necesidades psicológicas básicas, motivación y responsabilidad personal y social en alumnos de educación primaria en función del sexo y la edad de los estudiantes. *Rastros Rostros,* 22(2), 1-19.
doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.02.05>

- González-Villarreal, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 95-118. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>
- Gómez-Rijo, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 77-85.
- Gómez-Rijo, A., Gámez-Medina, S. y Martínez-Herráez. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en educación física durante la educación obligatoria. *ÁGORA para la Educación Física y el Deporte*, 13(2), 183-196.
- Granados-Romero, J., Vargas, Pérez, C. & Vargas-Pérez, R. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 343–349.
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Abraldes, J. y Rodríguez-Suárez, N. (2011). Motivos de práctica en el ámbito de la actividad física no competitiva. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 4(7), 15-22.
- Guío-Gutiérrez, F. (2010). Conceptos y clasificación de las capacidades físicas. *Revista de Investigación Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 1(1), 77-86.
- Gunnell, K., Crocker, P., Wilson, P., Mack, D. & Zumbo, B. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: a test of Basic Psychological Needs Theory in physical activity contexts. *Psychology of Sports and Exercise*, 14, 599-607.
- Gutiérrez-Guío, F. (2011). Conceptos y clasificación de las capacidades físicas. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 1(1), 77-86.
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (26), 9-14.

- Hamodi, C., López-Pastor, V., & López-Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Revista Perfiles Educativos*, 37(147), 146–161.
- Harter, S.; Connell, J. P. (1984). *A Model of Children's Achievement and Related SelfPerceptions of Competence, Control, and Motivational Orientation. Advances in Motivation and Achievement*. (2nd edition) (pp. 219-250). Greenwich: Jai Press Inc
- Heidorn, B. & Welch, M. (2010). Teaching affective qualities in physical education. *Strategies*, 23(5), 16-21.
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. A. A. H. P. E. R.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd edition). Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3th edition). Human Kinetics.
- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(22), 369–381.
- Hernández, H. (2021). Homicidios en América Latina y el Caribe: magnitud y factores asociados. *Notas de Población*, 113, 119-144.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/697cad82-e48a-462d-8c38-b3be76914106/content>
- Hernández, J., Velázquez, R., Martínez, M., Garoz, I., López, C. y López, A. (2008). Frecuencia de actividad física en niños y adolescentes: relación con su percepción de autoeficacia motriz, la práctica de su entorno social y su

satisfacción con la educación física. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(1), 79-92. doi.org/10.1174/021037008783487129

Hernández-Arteaga, I., Alvarado, J., & Luna, S. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 44, 135–151.

Herskovits, M. J. (2019). Derechos individuales y respeto de las culturas. *El Correo de La UNESCO*, 2018(4), 24–26. <https://doi.org/10.18356/f3e4c2f0-es>

Honorable Congreso de Nuevo León. (2017). *Código Penal para el Estado de Nuevo León*.
http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/codigos/codigo_penal_para_el_estado_de_nuevo_leon/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta intercensal. Resultados principales*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018*.
https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut_2018_presentacion_resultados.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Resultados del módulo de práctica deportiva y ejercicio físico 2020*. INEGI-MOPRADEF.
<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodem/moprade2020.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*
https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04_informe/capitulo_020101.ht

- Kirk, D. (2008). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la “idea de la idea” de la educación física. *In&EF. Innovació En Educació Física*, 1-13. <https://www.researchgate.net/publication/237235567>
- Laiton-Poveda, I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3), 1-7.
- Lastra, M. & Romero, M. (2022). Evaluando la Política Educativa Básica: un impacto al ODS desde la reforma educativa para México. *Alternancia-Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 66-80.
- Le Boulch, J. (1979). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós, Argentina.
- Li, W., Wright, P., Rukavina, P. & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.
- Liddiard, S. y Pérez, F. (2019). Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental. *Debates por la Historia*, 7(1), 35-66
- Lluna-Ruíz, V., Alguacil, M. y González-Serrano, M. (2020). Análisis del disfrute con la educación física, la importancia de las clases y las intenciones de práctica en los estudiantes de secundaria: Comparativa por género y curso. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (38), 719-726.
- López-Pastor, V., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J. y Monjas-Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el siglo XXI. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 182-187.
- López-Pastor, V., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J., & Monjas-Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas*

Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación, 29, 182–187.
www.retos.org

Lozano Andrade, I., & Miranda García, P. (2021). El docente, su práctica y formación continua: ideología y reforma educativa en México. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1), 199-213.

Lozano-Andrade, I., & Levinson, B. (2018). El docente de secundaria ante las reformas educativas en México. De apóstol a empleado desechable. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 321-344.

Madrid, P. D., Prieto-Ayuso, A., Samalot-Rivera, A., & Gil, P. (2016). Evaluación de una propuesta extraescolar de conductas apropiadas en educación física y deportiva. *Retos*, 30, 36–42. www.retos.org

Madrid, P., Prieto-Ayuso, A., Samalot-Riviera, A., & Gil, P. (2016). Evaluación de una propuesta extraescolar de conductas apropiadas en educación física y deportiva. *Retos*, 30, 36–42.

Manosalva-Mena, S. (2018). Liderazgo y comunicación: prolegómeno reflexivo para escuelas de enfoque inclusivo. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 4(2), 80–100.
<http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/indexLIDERAZGOYCOMUNICACIÓN...>

Manzano-Sánchez, D. (2021). Diferencias entre aspectos psicológicos en Educación Primaria y Educación Secundaria: Motivación, Necesidades psicológicas básicas, Responsabilidad, Clima de aula, Conductas antisociales y Violencia. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(28), 9-18.

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

- Manzano-Sánchez, D., González-Villora, S., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Application of the Teaching Personal and Social Responsibility model in the secondary education curriculum: Implications in psychological and contextual variables in students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 30-47. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063047>
- Marín-Castaño, J., González-Palacio, E., Correa-Castaño, A. y Montoya-Grisales, N. (2023). Evaluación de las habilidades motrices básicas en el proceso de iniciación deportiva. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(1), 176-188. DOI: 10.24310/riccafd.2023.v12i1.16233
- Márquez-Jiménez, A. (2016). La desigualdad social y las reformas educativas. *Perfiles Educativos*, 38(154), 3-18.
- Martínez, J. & Gómez-Mármol, A. (2017). Implementación del modelo de responsabilidad personal y social en clases de educación física en educación secundaria: efectos sobre la responsabilidad, diversión y participación. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*. 7(6), 1-20.
- Martínez-Heredia, N., Santaella-Rodríguez, E. y Rodríguez-García, A. (2021). Beneficios de la actividad física para la promoción de un envejecimiento activo en personas mayores. Revisión bibliográfica. *RETOS: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (39), 829-834.
- Martínez Rubio, R., Granero Gallegos, A., & Gómez López, M. (2020). La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de Educación Física y su relación con la satisfacción con la vida en los adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 45-54
- Matsudo, S. (2012). Actividad física: pasaporte para la salud. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(3), 209-217.

- Megías-Lizancos, F., & Javier Castro-Molina, F. (2018). Competencia personal y social. Las habilidades sociales. *Metas de Enfermería*, 21(4), 68-71.
- Mejía-Pérez, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27–46.
doi.org/10.15359/ree.16-1.3
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. & Fernández-Río, J. (2015). Perfeccionismo, afectividad y satisfacción con la vida en educación física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(41), 297-304.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. & Cecchini-Estrada, J. (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales, y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 71-82.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini-Estrada, J. A. (2014). Validación de la versión en española del cuestionario de metas de amistad en educación física. *Universitas Psychologica*, 13(1), 227-237.
- Mendiara-Rivas, J. (2008). La psicomotricidad educativa: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62(22), 199-220. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.15269
- Menéndez-Santurio, J. y Fernández-Río, J. (2018). Versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(69), 119-133.
- Menéndez-Santurio, J. y Fernández-Río, J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de educación deportiva y responsabilidad personal y social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260.

- Menéndez-Santurio, J, Fernández-Río, J., Estrada, C., & González-Víllora, S. (2021). Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes. *Anales de Psicología*, 37(1), 133-141.
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., Pedreño, N. B., & Fernandez-Río, J. (2019). Impact of a sustained TPSR program on students' responsibility, motivation, sportsmanship, and intention to be physically active. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 247-255.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0022>
- Miranda-López, F. & Reynoso-Ángulo, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México: elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1427-1450.
- Molina, M., Gutiérrez, D., Segovia, Y. y Hopper, T. (2020). El modelo de educación deportiva en la escuela rural: amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (38), 291-299.
- Monteagudo, M. (2016). El apoyo social de familia y amistades como factores determinantes de las prácticas deportivas juveniles. *Lúdica Pedagógica*, 23, 9-18.
- Montoya, R. (2003). Género, medio ambiente y desarrollo sustentable. *Revista de Estudios de Género: La Ventana*, 2(17), 79–106.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 11(12), 29. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Moreno, J., Bulnes, M., Fahara, M., & Rivera, P. (2017). Contradicciones y propuestas para la educación en la sociedad del conocimiento. *Sophia*, 13(2), 30–39.

- Moreno, J. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la educación física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno, J., González-Cutre, D. y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Moreno-Murcia, J., González-Cutre, D., Chillón, M. y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Morera-Castro, M., Arguedas-Viquez, R. y Brabenec-Aguilar, S. (2020). Efecto de la intervención motriz basada en el método de descubrimiento guiado sobre los patrones básicos de movimiento de un niño de 9 años. *MHSalud*, 17(1), 34-48.
- Mujica-Johnson, F., Orellana-Arduiz, N. y Toro-Santibañez, G. (2018). Fair Play en la derrota deportiva. El razonamiento moral de estudiantes entre 16 y 17 años. *Educación Física y Ciencia*, 20(3), <https://doi.org/10.24215/23142561e058>
- Naranjo, L., & Peña, L. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía En Educación*, 21, 31–55.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school Physical Education using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.
- Núñez-Valdés, K. P., & González, J. (2019). Perfil de egreso doctoral: una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos. *IE Revista*

de *Investigación Educativa de La REDIECH*, 10(18), 161–175.
doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.604

OCDE. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III)*. OECD.
doi.org/10.1787/9789264273856-en

Ochoa-Ávalos, M. (2023). Educación física. Donde todo comienza. *Revista Expresiones UVM*, 10(4), 10-14.

Ochoa-Ávalos, M., Gutiérrez-Higuera, T., Zamarripa, J., & Ceballos-Gurrola, O. (2024). *Revisión sistemática de intervenciones en la clase de educación física basadas en el MRPS para el desarrollo de valores en estudiantes de primaria y secundaria*. En *Actualidades en Educación Física y Deporte 2023*, 163-185. Universidad de Guadalajara.

Organización Mundial de la Salud. (2020). Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo. Disponible en:
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Violencia juvenil*.
<https://www.paho.org/es/temas/violencia-juvenil>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OECD], (s.f).
Programme for International Student Assessment.
<https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/>

Palomo, I., & Palomo, I. (2008). El dominio de la lengua materna, una necesidad para el aprendizaje de la lengua inglesa. *EduSol*, 8(23), 60–64.

Palomo-Vadillo, M. T. (2013). *Liderazgo y motivación en equipos de trabajo* (Octava edición). ESIC EDITORIAL.

Páramo, P. (2013). Responsible urban behavior: Rules of conviviality in public space. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), 473–485.
<https://doi.org/10.14349/rlp.v45i3.1488>

- Pardo R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio Múltiple de Casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. Tesis Doctoral Europea, Universidad Politécnica de Madrid.
- Pardo, R. y García-Arjona, N. (2011). El Modelo de Responsabilidad: desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 211-222.
- Parlebas, P. (1987). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Unisport Andalucía. Junta de Andalucía.
- Pastor, Á. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables de género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339.
- Peña, T., Catellano, Y., Díaz, D., & Padrón, W. (2016). Las prácticas profesionales como potenciadoras del perfil de egreso. Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia. *Revista Paradigma*, 37(1), 211–230.
- Pereira Henríquez, F., & González Hernández, G. (2011). Análisis descriptivo de textos escolares de lenguaje y comunicación. *Literatura y Lingüística*, 24, 161–182. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112011000200009>
- Pereira, A. y Contreras, J. (2022). Retrospectiva de la concepción de didáctica y su implicación en la Educación Física como área de aprendizaje en primaria. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(7), 168-187.
- Pérez, R. (2016). El cuidado del medio ambiente, una cuestión ética. *Revista Sincronía*, 69, 20–31.
- Pérez, R., Martiniano, P., & Díez, E. (2000). *Aprendizaje y Curriculum* (Novedades Educativas).
- Peterson, R. A. (1994). A Meta-analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381–391. <https://doi.org/10.1086/209405>

Ponce-Grima, V., Ramírez, J., Pérez, M. y Ademar, H. (2013). La educación secundaria en México: ¿reforma curricular o estructural? *Revista Hallazgos*, 10(20), 141-155.

Prado-Pérez, J. y Albarrán, L. (2023). La educación física en la edad contemporánea. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 14(81), 33-45.

principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf

Pumar-Vidal, B., Navarro-Patón, R. y Basanta-Camiño, S. (2015). Efectos de un programa de actividad física en escolares. *Educación Física y Ciencia*, 17(2), 1-13.

Quevedo-Lezama, C. (2020). La educación holística: una oportunidad para transformar la realidad educativa en el siglo XXI. *EDU REVIEW. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(3), 165–179.
doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2522

Ramírez, A. y Chel, D. (2019). Análisis de la Reforma Educativa en México, desde la perspectiva de Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(2), 1-17. doi.org/10.29035/rcaf.20.2.2

Ramírez-Aguirre, G., Olivo-Solís, J. y Cetre-Vázquez, R. (2021). Proceso de desarrollo psicomotor infantil desde el enfoque de la actividad física. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 6(8), 1049-1061.

Read, B. Davis, J. (1990). Enseñanza de los juegos deportivos: cambio de enfoque. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 4(22), 51-56.

Redon-Pantoja, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 213–239.

Religioni, U., & Czerw, A. (2012). Health promotion in the context of national health programme to 2015. *Progress in Health Scienses*, 2(2), 167–173.

- Reyes-Rodríguez, A., Olate-Pastén, Y. y Godoy-Tapia, C. (2019). Análisis bibliométrico de la producción científica de la Revista Actividad Física y Ciencias durante el período 2009-2018. *Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(2), 1-25.
- Rivera, J., Arras, A., Tarango, J., Mendoza, G. y López, S. (2021). Educación Física: referentes y nociones conceptuales del personal docente de educación primaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (39), 298-305.
- Rocha-Cáceres, R. (2016). El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte. *Educere*, 20(66), 215–224.
- Rodríguez, R. (2013). *Curriculum prescrito y curriculum en la acción del área de educación física*. Tesis doctoral.
- Rodríguez-Torres, Á., Rodríguez-Alvear, J., Guerrero-Gallardo, H., Arias-Moreno, E., Paredes-Alvear, A. y Chávez-Vaca, V. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(2), 1-14.
- Rohen, J., Yokochi, C., & Lütjen-Drecoll, E. (2021). *Atlas de anatomía humana: estudio fotográfico del cuerpo humano*. Elsevier Health Sciences.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(2), 33–59.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.pdf>
- Romero-Chouza, Ó., Lago-Ballesteros, J., Toja-Reboredo, B. y González-Valeiro, M. (2021). Propósitos de la Educación Física en Educación Secundaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (40), 305-316.

- Rossini, V., & Peiró-i-Gregòri, S. (2015). Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(3), 113–125.
doi.org/10.6018/reifop.18.3.190031
- Rtveladze, K., Marsh, T., Barquera, S., Sanchez Romero, L. M., Levy, D., Melendez, G., Webber, L., Kilpi, F., McPherson, K., & Brown, M. (2014). Obesity prevalence in Mexico: impact on health and economic burden. *Public Health Nutrition*, 17(1), 233–239. doi.org/10.1017/S1368980013000086
- Rubio, A., & Caballero, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Boletín REDIPE*, 7(2), 104–113.
- Rué-Rosell, M., & Serrano-Alfonso, Á. (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 186–191.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salinas-López, J., Espada, M. y García-Coll, V. (2015). Una propuesta en educación física para el desarrollo de la creatividad motriz en alumnos de tercero de primaria. *Athlos: Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, (8), 47-68.
- Sallis, J., Simons-Morton, B., Stone, E., Corbin, C., Epstein, L., Faucette, N., Iannotti, R., Killen, J., Klesges, R., Petray, C., Rowland, T. & Taylor, W. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 24, 248-257.

- Sánchez, C., & Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325–346.
- Sánchez-Alcaraz, B., Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Ramírez, C., Valero-Valenzuela, A. y Gómez-Mármol, A. (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: revisión bibliográfica. *Retos*, 37, 755-762.
- Sánchez-Alcaraz, B., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., De La Cruz, E., & Esteban, R. (2012). Influencia del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en la calidad de vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 2(12), 13–18.
- Sánchez-Alcaraz, B., López, G., Valenzuela, A. V., & Gómez-Mármol, A. (2017). Los programas de educación en valores a través de la Educación Física y el deporte. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 25(2), 45–58.
- Sánchez-Alcaraz, B., Ros-García, E., Alfonso-Asencio, M., Hellín-Martínez, M. y Gómez-Mármol, A. (2021). Responsabilidad personal y social y práctica de actividad física en estudiantes. *E-Balonmano Com*, 17(3), 171-180.
- Sánchez-Alcaraz, B., Valero-Valenzuela, 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. European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Sandoval, C. (2020). La educación en tiempo del Covid-19 herramientas TIC: El nuevo rol Docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 24-31.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(37), 419-443.

- Santos, G., y Tirado, F. (2019). Transformando la educación: análisis de diseños para la construcción de conocimiento por colaboración. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 21-53.
- Scharagrodsky, P. (2021). Cartografiando saberes, grupos ocupacionales, instituciones, agentes y redes. El caso del segundo congreso panamericano de educación física, México, 1946. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9(17), 118-142. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i17.336>
- Secretaría de Educación (s.f).
<https://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/evaluaciones/ebasica/enlace.php>
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Programa Motriz de Integración Dinámica 1993*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Principales cifras del sistema educativo nacional 2012-2013. México. Recuperado de http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Secundaria. Programas de estudio <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/secundaria-programas-de-estudio>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (Primera Edición). SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). La importancia del modelo educativo de las telesecundarias, en el panorama actual <https://aprende.gob.mx/la-importancia-del-modelo-educativo-de-las-telesecundarias-en-el-panorama-actual/#:~:text=La%20Telesecundaria%20fue%20creada%20con,para%20abastecer%20el%20rezago%20educativo.>

- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes*. México.
- Secretaría de la Gobernación. (2008). *Diario Oficial de la Federación*.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- Secretaría de la Gobernación. (2012). *Diario Oficial de la Federación*.
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- Serra, L., Aranceta, J. y Rodríguez-Santos, F. (2003). *Crecimiento y desarrollo. Estudio enKid. Krece Plus*. Barcelona: Masson.
- Sicilia, A., Ferriz, R. y González-Cutre, D. (2014). Relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas durante la educación física recibida en la educación secundaria obligatoria y las conductas saludables al inicio del bachillerato. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 559-574.
- Sierra-Díaz, M.J., González-Villora, S., Pastor-Vicedo, J.C. & López-Sánchez, G. (2019). Can We Motivate Students To Practice Physical Activities And Sports Through Models-Based Practice? A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychosocial Factors Related To Physical Education. *Frontiers in psychology* 10 1-24.
- Silveira, Y. & Moreno, J. A. (2015). Miedo a equivocarse y motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 65-74.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de educación básica general en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de lenguaje y comunicación? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 48(1), 28-42.

- Standage, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: using constructs of self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110.
- Standage, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Tapia-Gutiérrez, C. P., Villar-Olaeta, F. J., & Carrillo-Mordones, O. (2019). La escuela como espacio de articulación y comprensión de la convivencia, la ciudadanía y la transparencia. Una mirada desde los estudiantes. *REVISTA ENCUENTROS*, 17(2), 152-164. doi.org/10.15665/encuent.v17i02.1805
- Teaching Personal and Social Responsibility through Physical Activity Alliance. (s.f.). *Teaching Strategies*. <https://www.tpsr-alliance.org/teaching-strategies>. Revisado el 07/05/2022.
- Tejero-González, C. M., Balsalobre-Fernández, C. e Ibáñez-Cano, A. (2011). La defensa personal como intervención educativa en la modificación de actitudes violentas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(43), 513-530.
- Tijerina, W. (2017). Gobernando el desarrollo sustentable: de la gobernanza global a la gobernanza multinivel. *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, 3(6), 32–40. <http://revpoliticas.uanl.mx/index.php/RPGyC/article/view/76>
- Torres, J. (1999). *La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Treviño-Villarreal, D. C., González-Medina, M. A., & Montemayor-Campos, K. M. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias Del*

Comportamiento de La Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, 10(1), 32-48. doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79

Tunal, G., y Cortez-Estrella, N. (2018). Técnicas de enseñanza basadas en el modelo de desarrollo cognitivo. *Educación y Humanismo*, 20(35), 74-95.

Urcid-Puga, R., & Rojas, J. C. (2020). Modelo sinérgico entre planeación estratégica, valor compartido y flexibilidad curricular. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–17. doi.org/10.15359/REE.24-3.19

Vaca-García, M., Gómez-Nicolalde, R., Cosme-Arias, F., Mena-Pila, F., Yandún-Yalamá, S. y Realpe-Zambrano, Z. (2017). Estudio comparativo de las capacidades físicas del adulto mayor: rango etario vs actividad física. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(1), 1-11.

Valero-Valenzuela, A., Gregorio García, D., Camerino, O., & Manzano, D. (2020). Hibridación del modelo pedagógico de responsabilidad personal y social y la gamificación en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 63-74. doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es. (2020/3).141.08

Van Den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., y Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121.

Varón-Páez, M. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y Función*, 22(1), 95–124.

Velázquez, L., Ramírez, G., & Vázquez, E. (2017). Modelo de competencias directivas para la autonomía de gestión y liderazgo en supervisores de educación básica en el marco de las reformas educativas en México. *Killkana Sociales: Revista de Investigación Científica*, 1(3), 23-28.

- Vázquez-Zurita, A. y López-Walle, J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca y satisfacción con la vida en deportistas universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 92-99.
- Venegas-Álvarez, S. (2019). El derecho fundamental a la cultura física y al deporte: un derecho económico, social y cultural de reciente constitucionalización en México. *Cuestiones Constitucionales: Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 41, 151-180.
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 15(1), 625-627.
<https://www.redalyc.org/journal/773/77349627039/html/>
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 130–143.
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.011>
- Wright, P. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 138-154.
[doi.10.1123/jtpe.27.2.138](https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.138)
- Wright, P., White, K., & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: a collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(17), 71–87.
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Delgado, M., & Álvarez, O. (2017). Escala Mexicana de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 79–84.

Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J., y Álvarez, O. (2016). El papel del profesor en la motivación y la salud mental de los estudiantes de educación física. *Salud Mental*, 39(4), 221-227.

Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22.

Apéndice A. Cédula de datos personales

* Escribe las iniciales de tu nombre completo (ejemplo, Martín Ochoa Ávalos: MOA)

Nombre Inicial

.....

Add Question

* Edad en años (escribe sólo el número)

Numero Inicial

.....

Add Question

Sexo

Masculino

Femenino

Add Question

Grado

1ra

2da

3ra

Add Question

Apéndice B. Cuestionario de responsabilidad personal y social

6/7/24, 20:49

Survey : Encuesta MRPS

Selecciona la respuesta con la que más te identificas para las siguientes afirmaciones.

Durante la clase de educación física...

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 1. Respeto a los demás.

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 2. Respeto a mi profesor.

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo

<https://www.questionpro.com/a/editSurvey.do?surveyID=12326227>

3/19

- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break Separator

* 3. Ayudo a los otros.

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break Separator

* 4. Animo a los demás.

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo

Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 5. Soy amable con los demás.

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 6. Controló mi temperamento.

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 7. Colaboro con los demás.

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 8. Participo en todas las actividades.

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 9. Me esfuerzo.

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

🔗 Page Break Separator

* 10. Me propongo metas.

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

🔗 Page Break Separator

* 11. Trato de esforzarme aunque no me guste la tarea.

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 12. Quiero mejorar.

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 13. Me esfuerzo mucho.

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break Separator

• 14. No me propongo ninguna meta.

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Algo en desacuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Remove Page Break Separator

Apéndice C. Cuestionario de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la clase de educación física

Escala de Satisfacción a las Necesidades Psicológicas Básicas en la Educación Física.

6/7/24, 20:49

Survey : Encuesta MRPS

Selecciona la respuesta con la que mas te identificas para las siguientes afirmaciones.

En esta clase de educación física...

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 1. Puedo decidir qué actividades quiero hacer.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 2. Mi opinión cuenta en cuanto a qué actividades quiero practicar.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo

<https://www.questionpro.com/a/editSurvey.do?surveyID=12326227>

10/19

6/7/24, 20:49

Survey : Encuesta MRPS

- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 3. Siento que la practico porque quiero.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 4. Tengo que forzarme para hacer las actividades.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo

- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 5. Siento cierta libertad de acción.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 6. Tengo ciertas opciones en cuanto a lo que quiero hacer.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo

- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 7. Creo que soy bastante bueno(a).

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 8. Soy bastante hábil.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo

- Parcialmente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break Separator

* 9. Estoy satisfecho(a) con mi desempeño.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break Separator

* 10. Tras haber participado por un tiempo, me siento muy capaz.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo

- Parcialmente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 11. No soy tan bueno(a).

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

Con los otros estudiantes en mi clase de educación física yo me siento...

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 12. Comprendido(a).

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 13. Escuchado(a).

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 14. Valorado(a).

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 15. Apoyado(a).

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

16. Seguro(a).

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Remove Page Break

Separator

Edit Footer

Thank You Page

34 Questions ▼

Apéndice D. Cuestionario de satisfacción con la clase de educación física

Satisfacción con la Educación Física.

Selecciona la respuesta con la que más te identificas para las siguientes afirmaciones.

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 1. Normalmente me divertía en las clases de Educación Física.

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

* 2. En las clases de Educación Física a menudo soñaba despierto(a) en lugar de pensar en lo que hacía realmente.

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 3. En las clases de Educación Física normalmente me aburría.

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break

Separator

* 4. Cuando estaba en la clase de Educación Física, deseaba que terminara rápidamente.

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo

- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break Separator

* 5. Normalmente encontraba las clases de Educación Física interesantes.

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break Separator

* 6. Cuando estaba en la clase de Educación Física parecía que el tiempo volaba.

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break Separator

* 7. Normalmente participaba activamente en las clases de Educación Física.

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break Separator

* 8. Normalmente me la pasaba bien realizando las actividades en la clase de Educación Física.

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Add Question ▼

Page Break Separator

Edit Footer Thank You Page

Apéndice E. Consentimiento y asentimiento informado



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FOD

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: día ____ mes ____ año ____

Introducción.

Estimado(a) Señor(a):

Su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en el proyecto titulado "Modelo de responsabilidad personal y social en la clase de educación física en alumnos de secundaria", el cual es desarrollado como parte de un trabajo de titulación por el alumno Martín Ochoa Ávalos en el Doctorado en Ciencias de la Cultura Física (DCCF) de la Facultad de Organización Deportiva (FOD) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). El estudio se llevará a cabo en la Escuela Secundaria Número 24 Guillermo Prieto ubicada en el municipio de San Nicolás de los Garza, Nuevo León.

Si usted acepta que su hijo(a) participe en el estudio, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro.

El propósito del estudio es analizar el efecto del modelo de responsabilidad personal y social por medio de la clase de educación física en estudiantes de educación básica u obligatoria en el nivel de secundaria durante un semestre.

Procedimientos.

Una vez autorizada la intervención por parte de la directora de la institución, se procederá a invitar a los estudiantes a participar en el estudio, solicitando su consentimiento durante la recolección de datos. Posterior al consentimiento, se procederá a la aplicación de cuestionarios que permitan evaluar la práctica de valores personales y sociales dentro de la clase de educación física. Se iniciará con la implementación de la intervención durante el segundo semestre del ciclo escolar 2022-2023, la cual consiste en la aplicación de un programa para fomentar la práctica de valores en los diferentes entornos donde se desenvuelven los alumnos de educación secundaria por medio de la sesión de educación física para lo cual su hijo(a) deberá acceder a la plataforma web que se va a utilizar para contestar diferentes instrumentos para su medición. Usted como responsable, podrá tener acceso a la información y contenido brindado cuando lo desee.

Nota: Estos procedimientos serán realizados por profesionales en la materia.

Beneficios: Al participar en el proyecto, usted obtendrá información relevante sobre el desempeño de su hijo(a), además de colaborar con la FOD y la UANL, así como obtener información de los beneficios que se obtienen por medio de la clase de educación física en este nivel educativo.

Confidencialidad y manejo de la información: Toda la información que se obtenga para este proyecto será de carácter confidencial, utilizada únicamente por el equipo de investigación y no estará disponible para ningún otro propósito. Los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos, pero se presentarán de tal manera que ni usted ni él(la) menor podrán ser identificados(as).

Participación voluntaria: La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Usted y su hijo(a) están en plena libertad de negarse a participar o de retirar su participación de este en cualquier momento. Su decisión de participar o no en el estudio no implicará ningún tipo de consecuencia.

Riesgos potenciales: Los riesgos potenciales que implican la participación de su hijo(a) en este estudio son mínimos. Si se siente incómodo(a) en alguna actividad, él(la) menor tiene el derecho de no realizarla. Además, es importante que, si el adolescente presenta alguna situación de salud que le impida realizar actividad física, como cirugías recientes, problemas cardíacos, dolor en el pecho, mareos o angina de esfuerzo, asma no controlada, hipertensión arterial o diabetes no controlada, podrá participar en el estudio al ser de carácter educativo, siempre y cuando se tomen las medidas pertinentes para evitar comprometer su condición. En el remoto caso de que ocurriera algún daño físico como resultado de la investigación, o de detectarse alguna alteración psicológica, se brindará la asesoría médica y/o psicológica correspondiente.

Nota: Usted y su hijo(a) no recibirán ningún pago por participar en el estudio, y tampoco implicará algún costo para ustedes.

Contacto: Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto, por favor comuníquese con el responsable del proyecto: MAFyD. Martín Ochoa Ávalos al 492-225-6454, en un horario de 8:00 a 14:00 horas o a los siguientes correos electrónicos: moa13.mb13@gmail.com y martin.ochoav1@uanl.edu.mx. Además, tendrá la libertad de acudir con la directora de la institución si se presentará alguna eventualidad.

Declaración de la persona que da el consentimiento.

- He leído esta Carta de Consentimiento.
- Se me ha explicado claramente el estudio de investigación incluyendo el objetivo, los beneficios y posibles riesgos, y otros aspectos sobre la participación de mi hijo(a) en el estudio.
- He podido hacer preguntas relacionadas al estudio, y me han respondido satisfactoriamente mis dudas.
- No tengo inconveniente con que mi hijo(a) participe en el estudio.

Si usted tiene clara la información presentada en este documento, y está de acuerdo con que su hijo(a) participe en este estudio, de manera total o parcial, y también está de acuerdo en permitir que su información de salud sea usada como se describió antes, favor de colocar su nombre y firma en esta hoja.

Nombre y firma del responsable

Nombre del adolescente (opcional)

Nombre y firma Testigo 1

Nombre y firma Testigo 2

Modelo de Responsabilidad Personal y Social, Necesidades Psicológicas Básicas en la Clase de Educación Física y Satisfacción con la Educación Física.

La presente encuesta va dirigida a alumnos de secundaria como parte de un estudio de tesis doctoral que lleva por nombre "Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) en la clase de Educación Física (EF) en alumnos de secundaria" llevado a cabo por el alumno Martín Ochoa Ávalos. Es importante mencionar que las respuestas obtenidas serán utilizadas con fines de investigación y se utilizarán con total anonimato, por lo que no hay riesgos para quien decida participar. Sin embargo, puede abandonar la encuesta si se sienten incómodos. Se pide leer cada uno de los ítem con detenimiento, dejando en claro que no hay respuestas correctas o incorrectas. ¡De antemano muchas gracias!

Dudas y sugerencias al siguiente correo electrónico: moa13.mb13@gmail.com

He sido informado/a del propósito del estudio y doy mi consentimiento para participar como voluntario.

Acepto

Iniciar

Apéndice F. Aprobación del Comité de Ética



UANL

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

Oficio no. CEIFOD 22 019

MAFYD. Martín Ochoa Ávalos

Investigador principal

Presente. –

Reciba un saludo cordial, en relación con la solicitud de evaluación del protocolo con clave de registro CEIFOD 0622 006, titulado: “**Modelo de responsabilidad personal y social en clases de educación física en alumnos de secundaria**” de autoría múltiple en colaboración con el Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola. Se hace constar que su trabajo ha sido evaluado desde el mes de agosto del 2022, por parte de los comités integrantes del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Organización Deportiva (CEIFOD) con registro CONBIOETICA-19-CEI-002-20220418 con sede en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

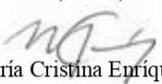
En sesión extraordinaria del CEIFOD durante el 8 de diciembre del 2022 en las instalaciones de la dirección de la misma dependencia se revisó la recomendación de los tres comités por lo que me permito informarle que el dictamen de la versión tres de su protocolo es: **Aprobado. El protocolo cumple en su totalidad con los requisitos establecidos por el CEIFOD.** Se acompaña este documento con algunas recomendaciones finales para el proyecto.

Sin más por el momento, agradeceré confirmación de recibido.

Atentamente

Alere Flammam Veritatis

San Nicolás de los Garza, N. L., 8 de diciembre de 2022. ®


Dra. María Cristina Enriquez Reyna
Vocal secretario del CEIFOD



COMITE DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
CONBIOETICA-19-CEI-002-20220418

p.d. Por conflicto de interés del presidente.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Av. Universidad s/n, Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. C.P 66455 (81)13404450
(81) 13404451 • Fax: 7640 • fod@uanl.mx • www.fod.uanl.mx