



**GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y
DEL DEPORTE**

TRABAJO FIN DE GRADO

**El Modelo de Responsabilidad Personal y Social a través
de los Juegos Tradicionales en Educación Física de
Primaria: análisis de la perspectiva e intervención docente
y del efecto en las conductas prosociales del alumnado.**

Personal and Social Responsibility Model through Traditional Games in
Primary Physical Education: analysis of the teacher's perspective and
intervention and the effect on students' prosocial behaviors.

AUTORA: Zilia Villafaña Samper **TUTOR:** Eduardo Generelo Lanaspá

ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

FECHA DE PRESENTACIÓN: 7 de junio de 2023

RESUMEN

Contextualización: el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) se compone de cinco niveles que buscan desarrollar la responsabilidad. Objetivos: se diseñó una Unidad Didáctica de juegos tradicionales adaptada al MRPS, analizando la fidelidad de la intervención docente a las estrategias del modelo y la percepción del profesor sobre la formación. En segundo lugar, se evaluaron los efectos que tuvo la intervención sobre las conductas prosociales del alumnado. Método: mediante metodología mixta, participaron 48 estudiantes de 6º de Primaria (Medad=11.36 años; DT=0.64; 47.9% chicas) y su docente de Educación Física (hombre; edad=45 años; experiencia=20 años). Se empleó una adaptación del Tool for Assesing Responsibility-based Education (TARE) para obtener estadísticos descriptivos sobre la aparición de 11 estrategias docentes, además de dos entrevistas (pre-post). Los estudiantes cumplimentaron un cuestionario pre-post sobre conductas prosociales y se calcularon tres MANOVA de medidas repetidas, dos de ellos mixtos. Resultados: Las estrategias docentes menos empleadas fueron “fomento de la transferencia” y “dar rol en la evaluación”, mientras que “ser ejemplo de respeto”, “fomentar la interacción social” y “estructuración de la sesión” se registraron en un 100%. El principal inconveniente señalado por el docente fue el aspecto temporal, destacando la flexibilidad del modelo para adaptarlo a cualquier edad y contenido. Respecto a las conductas prosociales, hubo un incremento significativo de la conducta de respeto tras la intervención en el género femenino y en el grupo clase de 6ºA. Conclusiones: Parece necesaria una formación continua y permanente al resto del profesorado, especialmente en las estrategias menos empleadas, para una mayor exposición del alumnado al modelo. De igual modo, se sugiere la aplicación del modelo en contextos más problemáticos.

Palabras clave: responsabilidad personal y social, valores, escuela, estrategias docentes, formación docente, respeto.

ABSTRACT

Context: Personal and Social Responsibility Model (MRPS) is formed by five levels which look for responsibility development. Purposes: it has been designed an adapted teaching unit of traditional games to MRPS, and analyzed the fidelity of the teaching intervention to the model strategies and teacher's perception about the training. In second place, it has been assessed the effects of the intervention about prosocial behaviors of the students. Methods: by a mixed methodology, 48 6th Grade Primary Education students participated (Mage=11.36 years; DT=0.64; 47.9% girls) and their physical education teacher (man, age=45years, experience=20 years). An adaptation of Tool for Assesing Responsibility-based Education (TARE) was used to get descriptive statisticals about the appearance of 11 teaching strategies, in addition of two interviews (pre-post). Students completed a pre and a post prosocial behaviors questionnaire and three MANOVA were calculated, two of them were mixed type ones. Results: the least used teaching strategies were "promoting transfer" and "giving a role in assessment to the students", while the most used (100%) were "being an example of respect", "promoting social interaction" and "lesson structure". The main problem noted by the teacher was the short time, emphasizing the model flexibility to be applied at any age and content. In relation to prosocial behaviors, there was a significant increase in respect after intervention in woman and in A class group. Conclusions: it seems necessary a continuous and permanent training to the rest of faculty, especially in less used strategies, in order to increase students' exposure to the model. In the same way, it is suggested model application in problematic contexts.

Key words: Personal and Social Responsibility, values, school, teaching strategies, teaching training, respect.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	6
1.1. Justificación	7
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social: definición y situación actual	9
2.2. Las conductas prosociales en Educación Física: definición y variables	14
2.3. El Juego de Tradición como contenido curricular y sus posibilidades educativas: Educación en Valores.	16
2.4. Relación entre el Modelo de Responsabilidad Personal y Social y las Conductas Prosociales	18
2.5. Contribución del presente trabajo a la literatura científica	19
3. OBJETIVOS	19
4. METODOLOGÍA	20
4.1. Diseño	20
4.2. Participantes	20
4.3. Variables e instrumentos	21
4.4. Procedimiento	23
4.5. Programa de intervención	25
4.6. Análisis de datos	27
5. RESULTADOS	28
6. DISCUSIÓN	36
7. APLICACIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS	45
8. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DEL ESTUDIO	46
9. CONCLUSIONES/CONCLUSIONS	48
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
ANEXOS	59

AGRADECIMIENTOS

A Eduardo Generelo Lanaspá, porque he tenido la gran suerte de compartir con él muchas horas durante la realización de este trabajo, y por hacer más grande nuestra profesión con toda la pasión, ilusión, trabajo y empeño que pone en sus prácticas. A Luis García, Ana Corral, Gemma Bermejo, María Sanz y demás componentes del Grupo de Investigación EFYPAF, por abrirme las puertas de su casa y por ayudarme a tomar decisiones durante todo este proceso.

Al Colegio Público San Vicente de Huesca, a su profesor de Educación Física y a su alumnado, por darnos facilidades en todo momento y mostrarnos su maravilloso centro.

A todos y cada uno de los trabajadores de la Universidad, tanto a los conserjes, técnicos de audiovisuales, bibliotecarios y demás profesores, por guiarme en mi formación académica durante estos cuatro años y siempre estar dispuestos a ayudarme con una sonrisa.

Y especialmente, gracias a mi familia, el motor de mi vida. A Papá, Mamá, Guille, a mi Yaya Pilar y a mis Abuelos, por hacerme ser la persona que soy. Iván, gracias por ser como eres y por ser mi acompañante en los buenos y malos momentos.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se desarrolla dentro de una intervención realizada en un Centro Público de Educación Primaria de la ciudad de Huesca, durante los meses de abril y mayo de 2023. Grosso modo, se resume en el diseño e implementación de un programa de intervención a través de una Unidad Didáctica (UD) de Juegos Tradicionales Aragoneses impartida con el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), evaluando, por un lado, la intervención y percepción docente, y por otro, el efecto que supone en las conductas prosociales del alumnado. El estudio se divide en cuatro fases. La primera de ellas, es el diseño e implementación de la UD adaptada al MRPS. En la segunda, se realizará un análisis de la fidelidad de la intervención docente al MRPS. En tercer lugar, se registra la percepción docente sobre la formación recibida en el MRPS. En cuarto y último lugar, se medirá el efecto de la UD impartida sobre las conductas prosociales del alumnado.

La estructura del trabajo tiene varias partes. En primer lugar, se realizará un marco teórico, detallando los objetivos y la metodología seguida en cada una de las cuatro fases. A continuación, se indicarán y discutirán los resultados obtenidos. Para finalizar, se plantean las diferentes aplicaciones prácticas, así como las limitaciones detectadas, las futuras líneas de investigación a seguir y las conclusiones finales.

Para la bibliografía, la normativa utilizada ha sido la American Psychological Association (APA) 7ª Edición. En cuanto a la redacción, se han seguido las pautas del documento de Sevil-Serrano et al. (2022). Por último, se advierte que se empleará el masculino genérico impersonal para facilitar la lectura.

1.1. Justificación

La justificación del por qué he elegido esta línea de trabajo se debe a varios motivos. Principalmente, desde el primer momento tenía claro que quería realizar una intervención educativa, y a través de mi tutor sabía que se me abriría un amplio camino de posibilidades para conseguirlo.

Por un lado, mi trabajo como entrenadora en jóvenes de 5º y 6º de Primaria me ha hecho reflexionar sobre las conductas que actualmente realizan, en una sociedad actual que nos hace plantearnos si de verdad somos responsables, y donde cada día se detectan más conductas irresponsables en edades cada vez más tempranas. En relación con esto, mi futuro laboral está enfocado a la docencia. A través de este TFG, he podido dar mis primeros pasos, tanto en una primera aproximación a la investigación, como en una visión real de un Centro Educativo, en este caso de Educación Primaria. Además, la cercanía a la Universidad y la accesibilidad que en todo momento ha mostrado el profesor del colegio nos han facilitado la intervención.

Por otro lado, indagando en la literatura, el MRPS despertó mi interés, ya que, como su nombre indica, busca el desarrollo de esta responsabilidad en jóvenes. Considero que la escuela es un lugar idóneo para desarrollar estas conductas, concretamente a través de la Educación Física, un gran escenario para aprender conductas y valores que luego se transfieran a la vida diaria.

El contenido elegido ha sido los juegos tradicionales aragoneses por varias razones. En primer lugar, tengo la suerte de que mi tutor es un gran conocedor de los mismos, y tanto el alumnado y profesorado del centro como yo hemos podido aprender de él. En segundo lugar, las fechas de nuestra intervención coincidieron con la UD de Juegos Tradicionales, por lo que no hubo ningún problema a la hora de llevarla a cabo.

En tercer lugar, la ubicación tanto del Centro como de la Facultad ha permitido llevar a la práctica los juegos en un escenario real, en lugares como parques, pistas y zonas de cemento y césped. En cuarto lugar, este contenido forma parte del Currículo de Primaria en Aragón y posee una amplia riqueza en educación en valores, desde la intergeneracionalidad e interculturalidad hasta la inclusión, siendo un contenido fundamental en este Ciclo Superior de Educación Primaria.

Por último, considero esencial la formación continua y permanente del profesorado. A través de una reflexión junto a mi tutor, vimos factible el realizar una formación al docente en el MRPS y analizar su intervención durante las clases con el fin de poderle dar un feedback semanal que le ayude a mejorarlas. Gracias a esto, pudimos enriquecernos todos de su intervención y adquirir un gran conocimiento sobre el modelo de cara a posibles aplicaciones en el futuro.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social: definición y situación actual

Por desgracia, casi cada semana se escuchan y leen casos acerca de sucesos deportivos donde se producen conductas agresivas e irresponsables, ya sea a nivel escolar o profesional, ya sea entre practicantes o entre espectadores. La escuela no queda al margen de esta situación. Los datos de la UNESCO a 15 de mayo de 2023 son alarmantes, ya que uno de cada tres alumnos sufre acoso escolar en todo el mundo cada mes, con más del 36% de estudiantes afectados por una discusión física con un compañero y uno de cada tres agredido físicamente al menos una vez al año, sumando a todo esto el problema del ciberacoso, afectando a uno de cada diez niños y niñas (UNESCO, 2023). A diferencia de lo que se puede pensar, Sapién et al. (2019) observaron que la forma de violencia más empleada entre estudiantes de 10 y 13 años es la verbal (mediante insultos o malas palabras), por encima de la física.

Además, la sociedad y los avances tecnológicos producen otro tipo de conductas irresponsables, pero igual de perjudiciales que las anteriores. La situación de pandemia por el COVID-19 a nivel mundial no ha ayudado a mejorar esta situación. El cierre de los centros educativos y el confinamiento produjo un abuso de estas nuevas tecnologías y un aislamiento social, perjudicando en la salud mental y en el desarrollo de los niños y niñas, limitando sus relaciones, su práctica deportiva e incluso conllevó la pérdida de muchos hábitos saludables (Paricio del Castillo & Pando Velasco, 2020).

Frente a esto, el docente escolar tiene una gran herramienta para lograr los aprendizajes motrices y conductuales, como es el Currículo de Educación Física en Aragón. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, junto con la Orden de 29 de julio de

2016 del Gobierno de Aragón, establecen seis bloques de contenidos. El último de ellos, “gestión de la vida activa y valores”, es de carácter transversal, social y científico, y permite enriquecer la cultura física en el contexto social mediante el desarrollo de valores individuales, sociales y medio ambientales, así como del respeto y de la responsabilidad individual y colectiva, pudiéndolo introducir dentro de cualquiera de los cinco bloques de contenidos restantes.

Para trabajar estos contenidos de Educación Física, existen multitud de modelos pedagógicos emergentes, los cuales deben considerarse como un marco de referencia que guíe al profesorado para ayudar al alumno a aprender (Metzler, 2005, en Julián & Peiró, 2015), manteniendo su estructura, al menos, durante toda la UD para lograr los efectos deseados (Peiró-Velert & Méndez-Giménez, 2017). De esta forma, el docente debe alejarse de la mera evaluación y calificación del dominio de habilidades motrices y contenidos curriculares, en busca del fomento del desarrollo global y holístico del alumnado, mejorando su bienestar personal, social y socio-cultural (Julián & Peiró, 2015). Para ello, el profesorado debe diseñar la asignatura de Educación Física integrando los resultados de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, el contenido curricular y el contexto de cada centro y alumnado (Peiró & Julián, 2015), para crear ambientes de aprendizaje donde reine el respeto, la inclusión y la igualdad, la participación y esfuerzo, la cooperación entre compañeros mediante diálogo, la toma de decisiones y autonomía, el sentimiento de competencia y la mejora personal (Peiró & Julián, 2015).

Uno de estos modelos pedagógicos es el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), en inglés Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR), diseñado inicialmente por Don Hellison como un programa aplicado a jóvenes en situaciones de riesgo en la sociedad, escuela y en casa, que asistían a la escuela para evitar la cárcel. El objetivo era hacerles mejores personas, dándoles la oportunidad de aprender a ser

responsables de sí mismos y de otros (responsabilidad personal y social) a través de las clases de Educación Física y del deporte. No solo se puede utilizar con estudiantes con problemas de comportamiento, sino que las estrategias del MRPS deben aplicarse en cualquier estudiante para mejorar sus comportamientos positivos y desarrollar una toma de decisiones productiva (Metzler & Colquitt, 2021).

En la *ilustración 1*, se muestran los cinco niveles para el aprendizaje de la responsabilidad personal y social, logrados a través de metas sencillas, concretas, graduales y progresivas. Los adolescentes en riesgo se encuentran en el nivel 0 (conductas irresponsables), y poco a poco van aprendiendo, desde el nivel 1, comportamientos y actitudes hasta convertirse en personas responsables, volviendo a cualquier nivel cuando el docente lo considere (Escartí, 2005). Los niveles 2 y 3 corresponden al desarrollo de la responsabilidad personal, mientras que los niveles 1 y 4 hacen referencia a la responsabilidad social (Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2021).

Ilustración 1. Niveles de responsabilidad personal y social. Elaboración propia a partir de Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela (2021) y Tarín (2015).



Dentro de cada nivel, aparecen unos objetivos determinados, resumidos en la *tabla 1*, en consonancia con Escartí (2005) y Tarín (2015). Además, los diferentes autores que han trabajado con el modelo proponen multitud de estrategias para lograr los objetivos, pero será el propio docente el que deba adecuar sus sesiones al grupo de trabajo.

Tabla 1. Niveles de responsabilidad y sus objetivos correspondientes. Elaboración propia mediante síntesis de Escartí (2005) y Tarín (2015).

NIVEL DE RESPONSABILIDAD	OBJETIVOS
1. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer de la clase un lugar seguro tanto físico como psicológico: libre de agresiones, amenazas, burlas e intimidaciones y con libertad de expresión. - Desarrollar la escucha activa al profesor y compañeros. - Usar el material de forma responsable. - Mejorar la autorregulación y empatía.
2. Participación y esfuerzo	<ul style="list-style-type: none"> - Priorizar el proceso antes que el resultado, orientando a la tarea antes que a la competición. - Dar oportunidad de participación mediante experiencias positivas y cumplimiento de reglas y turnos.
3. Autogestión	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la autonomía en los estudiantes, la toma de decisión y la asunción de responsabilidades. - Planificar y establecer metas a corto y largo plazo, siendo capaces de evaluar el resultado obtenido.
4. Ayuda	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir un compromiso moral, considerando el bienestar de otras personas. - Aprender a ayudar solo cuando se precise o se requiera. - Liderar actividades y enseñárselas a otros estudiantes.
5. Fuera del gimnasio	<ul style="list-style-type: none"> - Transferir a otras situaciones fuera del aula lo aprendido durante los cuatro niveles anteriores

Hellison (2003, en Metzler & Colquitt, 2021), define el MRPS a través de cuatro aspectos. En primer lugar, la integración del aprendizaje de la responsabilidad dentro de los aprendizajes de la actividad física. En segundo lugar, la transferencia de lo aprendido a otros contextos. En tercer lugar, el empoderamiento de la persona para que tenga capacidad de decisión en su vida. En cuarto lugar, es muy importante la relación honesta y veraz entre el profesor y el estudiante, dentro de un proceso interactivo y comunicativo.

Cada una de las sesiones impartidas con el MRPS, sea cual sea el nivel, se debe estructurar en cuatro partes bien diferenciadas, que supongan una rutina para los alumnos en busca de un aprendizaje más rápido (Hellison, 2011, en Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2021). La primera de ellas es la “toma de conciencia”, en la que se plantean los objetivos motrices y de responsabilidad a conseguir, con sus normas y en un clima

agradable. La segunda parte es la “responsabilidad en acción”, practicando las diferentes tareas. La tercera se denomina “encuentro de grupo”, y permite crear un debate donde cada uno exprese su opinión sobre la sesión. En la última parte, la “evaluación y autoevaluación”, los alumnos deben valorar las conductas de la sesión, tanto propias como de sus compañeros y del profesor en relación a los objetivos del nivel trabajado.

La revisión bibliográfica de Sánchez-Alcaraz et al. (2020) demostró que la mayoría de estudios aplican el MRPS en adolescentes de grupos reducidos, en horario extraescolar, con contenidos deportivos o de la Educación Física, donde el MRPS tuvo un impacto positivo en el respeto, autocontrol, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía, cooperación, ayuda a los demás y liderazgo, así como en la deportividad y calidad de vida. Tarín (2015) añade que, mediante el modelo, los alumnos también aprenden a disfrutar del éxito, empoderamiento progresivo y una mayor capacidad de decisión.

Por una parte, numerosos estudios han analizado las consecuencias de la implementación del MRPS en Educación Física. Pozo et al. (2018) realizaron una revisión sistemática y llegaron a la conclusión de que todo programa de MRPS debería de tener: 1) una duración de al menos un año académico; 2) dos clases de 60 minutos por semana; 3) el contenido debería adaptarse al nivel, a la edad, grupo y contexto social; 4) grupos de mínimo 15 personas; 5) aplicable en cualquier contexto y 6) mantener un clima agradable y de respeto. En esta revisión, se concluyó con la importancia del MRPS en Educación Física para la educación en valores y la enseñanza de la responsabilidad, tanto en el contexto escolar como fuera, así como a reducir sus comportamientos agresivos, mejorar el autocontrol, la resolución de conflictos, la empatía, autoconfianza, autoeficacia y tener una mejor visión de su futuro profesional y académico (Pozo et al., 2018)

Por otra parte, varios estudios han aplicado el MRPS en otras asignaturas o en contextos extraescolares con resultados satisfactorios. La aplicación de un programa de

MRPS durante el 70% de la carga lectiva de 4 meses en 4º de Primaria, se mostró efectivo en la mejora de la responsabilidad, autonomía, motivación intrínseca, autoconcepto y clima social (Manzano & Valero-Valenzuela, 2019). Baptista et al. (2020) mostraron en su revisión que la aplicación del MRPS en programas extracurriculares, en su mayoría en Estados Unidos con población desfavorecida, produjeron beneficios sociales y personales, así como en el liderazgo, relaciones sociales o transferencia.

Finalmente, en línea con Escartí et al. (2009), en el programa de responsabilidad personal y social (PRPS, adaptación al español del MRPS), aplicado en Educación Física en jóvenes de 11 y 12 años, la figura del profesor es esencial, de allí que requiera una formación en comunicación y estrategias docentes para posibilitar un desarrollo positivo de competencias y habilidades del estudiante, tanto para el deporte como para la vida. Si se capacita al docente para generar situaciones favorables, la Educación Física se presenta como un lugar adecuado para el desarrollo ético de la responsabilidad y valores (Cecchini et al., 2003), así como para el desarrollo emocional y su transferencia (Pozo et al., 2022)

2.2. Las conductas prosociales en Educación Física: definición y variables

Las conductas prosociales son todos aquellos comportamientos voluntarios que intentan dar apoyo físico y emocional a otros (Benson et al., 2006; Catalano et al., 2004; Eisenberg & Fabes, 1998; en Auné et al., 2014). A falta de una evidencia contundente, y siguiendo al Cuestionario de Conducta Prosocial (CCP, Martorell et al., 2011), consideraremos que la conducta prosocial se compone de cuatro factores: empatía, respeto, relaciones sociales y liderazgo.

En su revisión sistemática, Martí-Vilar et al. (2019) estudiaron diferentes predictores de la aparición de conductas prosociales, y vieron que la práctica deportiva se relaciona con más conductas prosociales que los no practicantes, aunque existen variables

personales que pueden generar conductas antisociales. La variable del contexto social deportivo es la más influyente, pero el clima motivacional (a favor de la implicación a la tarea) y el estilo del entrenador (a favor del apoyo a la autonomía) son importantes.

Dentro de estas variables, localizamos el tipo de práctica deportiva. En su estudio, Latorre-Román et al. (2020) analizaron las conductas prosociales y antisociales en el deporte escolar competitivo entre 8 y 12 años según el género y el tipo de deporte (atletismo, fútbol, baloncesto, multideporte y sedentarios), viendo que las niñas tenían mayor empatía y los niños mayores conductas antisociales, siendo el grupo de fútbol el de menor perspectiva y mayor agresividad y los sedentarios los más empáticos.

El desarrollo de conductas prosociales es muy importante durante el crecimiento de niños y adolescentes porque ayuda a construir sus relaciones interpersonales y fomenta el desarrollo saludable, siendo las actividades deportivas una buena herramienta para conseguir estas conductas, también en niños y adolescentes con necesidades educativas especiales (Li & Shao, 2022). En el estudio de Pelegrín et al. (2010), aquellos jóvenes que practicaban deporte mostraban menos actitudes agresivas y más conductas respetuosas y disciplinadas, con mayor autoconfianza y autocontrol, a pesar de que en su muestra incluía, aparte de niños y niñas, jóvenes de 13 a 15 años, quienes ya de por sí tienen mayor riesgo de sufrir problemas emocionales y conductas antisociales e irrespetuosas, con menor autocontrol y autoconfianza.

Existen diferentes intervenciones realizadas en Educación Física para medir el efecto sobre las conductas prosociales en Educación Primaria. Navarro-Patón et al. (2019) vieron el efecto de una Unidad Didáctica de juegos cooperativos con metodología participativa en 52 escolares de Educación Primaria, incidiendo de forma positiva en las conductas prosociales y en la responsabilidad, aunque mayores puntuaciones en niñas.

2.3. El Juego de Tradición como contenido curricular y sus posibilidades educativas: Educación en Valores.

Los juegos tradicionales cumplen una función en la sociedad de enculturación, conservación y transmisión de valores culturales (patrimonio cultural y lúdico), siendo una actividad motriz que facilita las relaciones sociales entre iguales y entre diferentes generaciones gracias a la transmisión oral y al juego, y cuya conservación es esencial para la socialización y para el aprendizaje significativo del alumnado. (Trigueros et al., 2015)

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, establece el Currículo básico de Educación Física para todo el Estado, siendo la Orden de 29 de julio de 2016 la que aprueba el Currículo de Educación Primaria en Aragón y autoriza su aplicación. Continuando con esta idea, la Resolución de 12 de abril de 2016, ofrece orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y las competencias claves por cursos. Respecto al juego tradicional, está presente en el currículo de Educación Física para 6º de Primaria en el curso 2022/2023, tanto en el bloque 2 “acciones motrices de oposición”, el bloque 3 “acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición”, bloque 5 “acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas” y bloque 6 “gestión de vida activa y valores”, debido fundamentalmente a su riqueza cultural, historia y origen, posibilitando al alumnado la práctica, conocimiento y valor nuestra cultura.

La educación de valores es esencial para educar en convivencia y en la formación personal e integral del alumnado. Para ello, se precisa una educación que incluya cuatro aspectos (Puig, 2007): aprender a ser, aprender a convivir, aprender a participar y aprender a habitar. En el primero de ellos, el ser humano debe conocer sus limitaciones para conseguir la autorregulación, autonomía, pensamiento crítico y responsabilidad. En el segundo de ellos, la persona se forma en la empatía para entender a los demás, trabajar de forma altruista y en grupo, alejándose del egocentrismo. En el tercero de ellos, la

persona aprende a participar de forma cívica, a respetar las normas, exigir sus derechos y a cumplir sus deberes. El último aspecto hace referencia a que los jóvenes son responsables del presente y futuro, de la reflexión y preocupación global y ecológica.

Como se ha comentado anteriormente, la riqueza de estos juegos reside, principalmente, en dos aspectos. En primer lugar, en la transmisión de valores y normas de conducta que luego pueden ser aplicados en la vida cotidiana como la aceptación de las reglas, el autoconocimiento de las limitaciones y el desarrollo de habilidades sociales mediante interacción y comunicación digna y respetuosa, con el foco en la formación integral del estudiante (Barrios-Gómez et al., 2018). En segundo lugar, el aspecto intergeneracional. En el estudio de Lyndon & Moss (2023), se juntaron en espacios abiertos y sesiones flexibles, niños de una escuela infantil y personas mayores residentes con demencia, obteniendo beneficios a nivel emocional, disfrute y bienestar en ambos.

Debido a estos motivos, se ha encontrado en el juego tradicional un contenido en el que poder realizar una intervención con el objetivo de desarrollar las conductas prosociales en el alumnado, así como un contenido de fácil adaptación al MRPS en busca de desarrollar la responsabilidad personal y social de los estudiantes. Además, en la sociedad en la que vivimos, se considera esencial el trabajo de este tipo de contenidos para evitar que llegue un momento en el que desaparezcan por desconocimiento y por falta de práctica. Este juego no tiene una finalidad concreta, sino la de divertirse, socializar y vivir aventuras. Cualquier juego tradicional en la actualidad puede ser jugado por cualquiera (tener en cuenta la edad), pueden aprenderse fácilmente mediante la práctica constante y continuada y es gratuito (o en su caso barato, incluso los materiales pueden fabricarse), pero ahora, pocos niños tienen tradición lúdica, ya no se juega apenas en la calle, en las plazas o en los descampados, y si se hace, en pocas ocasiones se está en un número suficiente que permita jugar correctamente (Cortizas, 2005)

2.4. Relación entre el Modelo de Responsabilidad Personal y Social y las Conductas Prosociales

El MRPS y las conductas prosociales se ha demostrado que están relacionadas, a pesar de que existan pocos estudios al respecto. En primer lugar, Gutiérrez et al. (2011) comprobaron que la conducta prosocial, la empatía y la percepción de eficacia predicen positivamente la responsabilidad personal y social de los escolares, mientras que la agresividad está asociada de forma negativa. En segundo lugar, en programas de MRPS en Educación Física, se han localizado mejoras en personas de 10-12 años, tanto a nivel emocional como en empatía (mejora de los sentimientos de tristeza y en la comprensión de sentimientos), especialmente en contextos socioeconómicos vulnerables, adquiriendo habilidades sociales y emocionales (especialmente de respeto, cooperación y resolución de conflictos) para poderlas aplicar y transferir a otros contextos (Pozo et al., 2022)

Analizando la pirámide del MRPS y los cuatro tipos de conductas prosociales, se observa una gran similitud. Mientras que las cuatro conductas prosociales son empatía, relaciones sociales, liderazgo y respeto, los cinco niveles de responsabilidad a alcanzar son el respeto por uno mismo y por los demás (empatía, autorregulación), la participación y esfuerzo, la autogestión, la ayuda (y liderazgo) y la transferencia. Para afirmar esto, Hellison (2003, en Peiró & Julián, 2015) señalan que el MRPS permite desarrollar valores personales positivos y conductas prosociales, como el respeto, la empatía y la autogestión.

Las conductas prosociales también se han estudiado a través de otros modelos. En Rivera-Mancebo et al. (2020), una UD de ringol impartida con el Modelo de Educación Deportiva (MED), incluyendo estrategias de comunicación y resolución de conflictos, mejoraba la conducta prosocial de los estudiantes de 6º de Primaria, en la consideración de los demás, retraimiento social, ansiedad social-timidez, liderazgo, empatía y relaciones sociales, disminuyendo conductas disruptivas. Por otro lado, Valero-Valenzuela et al.

(2020), observan como la hibridación del MRPS con la gamificación aumentó los niveles de autonomía, responsabilidad y la motivación más auto-determinada en los estudiantes.

2.5. Contribución del presente trabajo a la literatura científica

La literatura científica sobre la aplicación del MRPS está en auge en los últimos años, sobre todo en el conocimiento de la perspectiva del profesorado. No obstante, son escasos los estudios en los que se aplica el MRPS para comprobar el efecto en las conductas prosociales del alumnado. De la misma forma, hasta la fecha, no se ha encontrado ningún estudio sobre juegos tradicionales, el MRPS, y aún menos conectándolos con las conductas prosociales en el alumnado.

3. OBJETIVOS

Objetivo 1. Diseñar e implementar una UD adaptada al MRPS para el contenido de Juegos Tradicionales de Educación Física en 6º de Primaria de un Colegio Público de Huesca.

Objetivo 2. Analizar la fidelidad de la intervención docente a las estrategias del MRPS durante cuatro sesiones de Juegos Tradicionales.

Objetivo 3. Conocer la percepción del docente respecto a la formación recibida en el MRPS.

Objetivo 4. Evaluar los efectos de la UD de Juegos Tradicionales, adaptada al MRPS, sobre las conductas prosociales del alumnado de 6º de Primaria de un Colegio Público de Huesca.

4. METODOLOGÍA

4.1. Diseño

El presente TFG se basa en una metodología mixta. Para estructurarlo, cada uno de los cuatro objetivos se encuadran dentro de una fase. Aunque algunas fases son simultáneas, se analizarán de forma individual.

En la Primera fase se realizó el diseño e implementación de una UD adaptada al MRPS, tal y como se describe en el *apartado 4.5. Programa de intervención*. En la Segunda fase se llevó a cabo el análisis de la fidelidad de la intervención, siguiendo una metodología observacional de tipo cuantitativo mediante un diseño descriptivo longitudinal, analizando un total de cuatro sesiones de la UD. En la Tercera fase se describe la percepción del docente acerca de la formación, mediante una metodología cualitativa y un estudio de caso de un único individuo. En la Cuarta fase y última fase, se comprueba el efecto de la UD sobre las conductas prosociales, empleando una metodología cuantitativa y un diseño cuasi-experimental de grupo único.

4.2. Participantes

Participaron en el estudio un grupo de estudiantes junto con su docente de Educación Física. La muestra de alumnos se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad. El alumnado se compone de 48 personas (47.9% chicas, 52.1% chicos) de un Colegio Público de Huesca, divididos en dos clases (47.9% de 6ªA y 52.1% de 6ªB), con una edad comprendida entre 11 y 13 años ($M = 11.36$ años; $DT = 0.64$), de diferentes etnias y con un perfil socio-económico medio, medio-bajo. El criterio de inclusión fue pertenecer a 6º de Primaria en el momento de la intervención. Los criterios de exclusión fueron: 1) no traer el consentimiento firmado de participación, 2) no cumplimentar los cuestionarios pre y post y 3) tener una asistencia inferior al 90% de

las sesiones de la UD. Tras la aplicación de los criterios, de los 52 individuos iniciales, 4 fueron excluidos (1 de ellos por no pertenecer a la clase de 6º de Primaria y los otros 3 por no cumplimentar el cuestionario post). La tasa de participación fue de un 92.31%.

En segundo lugar, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia y el único informante seleccionado fue el docente de Educación Física de las dos clases de 6º de Primaria del Colegio Público de Huesca, de 45 años, género masculino y 20 años de experiencia previa.

4.3. Variables e instrumentos

Segunda fase: para medir las estrategias empleadas por el docente para la enseñanza de la responsabilidad en el contexto de Educación Física, y analizar así la fidelidad de la intervención, se ha empleado el instrumento de observación Tool for Assesing Responsibility-based Education (TARE), creado por Wright & Craig, (2011), específicamente su Sección Uno, traducida al español por Escartí et al. (2013), denominándola “Instrumento de observación de las estrategias de los profesores para enseñar responsabilidad”, constituyendo un instrumento válido y fiable (Escartí et al., 2013). A este instrumento de observación, formado por un sistema de 9 categorías, se han añadido dos más con las aportaciones de Escartí et al. (2013), Metzler & Colquitt (2021) y Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela (2021). De esta forma, han quedado un total de 11 categorías (*ver anexo I*): 1) Ejemplo de respeto (ej., se interesa en los estudiantes), 2) Fija expectativas (ej., recuerda los objetivos motrices y los de responsabilidad), 3) Da oportunidades de éxito (ej., realiza variantes para que todos puedan tener éxito), 4) Fomenta la interacción social (ej., lleva a cabo estrategias de resolución de conflictos), 5) Asigna tareas (ej., los alumnos colocan el material para las postas), 6) Liderazgo (ej., hay un experto en cada posta para que explique el juego al siguiente grupo), 7) Concesión de posibilidad de elección y voz (ej., da posibilidad de elección de los grupos), 8) Rol en la

evaluación (ej., los alumnos se co-evalúan con una ficha), 9) Transferencia (ej., en el recreo, proporciona materiales para los juegos tradicionales), 10) Estructuración de la sesión (ej., sigue las cuatro partes) y 11) Adecuación de las actividades al nivel actual (ej., recuerda a los estudiantes el nivel trabajado en cada sesión). Todas estas variables son cualitativas de carácter nominal dicotómico (opciones de respuesta SI/NO), registrando la presencia o ausencia de cada una en intervalos de cinco minutos (Escartí et al., 2013). El sistema de categorías presenta una fiabilidad intra-observador de 0.81, calculada con Kappa de Cohen en JASP 0.17.1.0.

Tercera fase: para registrar la percepción del docente acerca de la formación, se realizaron dos entrevistas individuales y semiestructuradas de forma presencial ([ver anexo 2](#)). La primera de ellas, se llevó a cabo a finales de marzo. La segunda de ellas, se realizó a finales de mayo. Ambas fueron adaptadas en función de la disposición horaria del entrevistado, con una duración aproximada de 20 minutos. Las preguntas fueron diseñadas de acuerdo con Sánchez-Alcaraz et al. (2019) y Escartí (2005), teniendo el primer estudio una validez de contenido y calidad. Ambas entrevistas se transcribieron literalmente para, posteriormente, aportar diferentes ejemplificaciones de las percepciones que ha tenido el docente durante el estudio. La primera de las entrevistas, con un guion soportado por 12 preguntas, se centró en dos temas: 1) la estructura de la sesión (ej. “¿Incluyes algún momento de reflexión?”); y 2) los conocimientos previos sobre el MRPS, tanto estrategias como niveles (ej. “¿Te preocupan los aspectos que puedas intuir que incluye este modelo?”). La segunda de las entrevistas, con un guion más amplio, contenía 21 preguntas, clasificadas en varios temas con las indicaciones de Sánchez-Alcaraz et al. (2019): 1) opiniones sobre la aplicación del MRPS (ej. “¿Qué consideras novedoso respecto a lo que hacías anteriormente?”); 2) condicionantes durante la aplicación del MRPS (ej. “¿Has identificado dificultades a la hora de implementar el

MRPS?") y 3) Posibilidades de mejora y futuras aplicaciones (ej. "¿Ha cumplido tus expectativas iniciales?")

Cuarta fase: para medir las conductas prosociales en el alumnado, se ha empleado el Cuestionario de Conducta Prosocial (CCP, creado por Martorell et al. (2011) y recuperado de Santed (2022)), dirigido a niños y adolescentes entre 10 y 17 años (Martorell et al., 2011). El cuestionario ([ver anexo 3](#)), tenía un encabezado "(...), verás una serie de preguntas relacionadas con tu actitud en el colegio. (...) contesta lo que pienses con una "X" (...)", seguido de un total de 54 ítems que miden cuatro factores: empatía (19 ítems, ej., "Cuando alguien tiene problemas me preocupa"), respeto (16 ítems, ej., "respeto la opinión de la mayoría"), relaciones sociales (11 ítems, ej., "tengo buenos amigos") y liderazgo (8 ítems, ej., "me gusta dirigir trabajos en grupo"). El formato de respuesta empleado es una escala Likert de 1 (nunca) a 4 (siempre). El valor medio de cada factor se calcula a través de la media aritmética de los ítems de cada estudiante, con un valor del 1 al 4. El análisis de fiabilidad del cuestionario obtuvo valores alfa de Cronbach de 0.92 en la empatía, 0.82 en el respeto, 0.76 en las relaciones sociales y 0.72 en el liderazgo (Martorell et al., 2011).

4.4. Procedimiento

Pasos iniciales. Tras la primera reunión con el tutor del TFG, se contactó con el profesor de Educación Física del centro educativo vía mail para concretar diferentes reuniones, que permitieron llegar a un punto común de intereses y objetivos. Con ello, el propio docente se encargó de informar al Equipo Directivo del Centro y a los tutores de ambas clases, que han estado al tanto de la intervención en todo momento. Con el visto bueno de la Dirección del Centro, el estudio fue aprobado por el Comité de ética de la Investigación de la Comunidad de Aragón (CEICA) ([ver anexo 4](#)), pasando los consentimientos informados al docente y a las familias y tutores legales del alumnado del

Centro para tener su autorización de participación en el estudio (*ver anexo 5*). No hubo ningún tipo de retribución por la participación, señalando en todo momento que los datos obtenidos serían anónimos y confidenciales, codificando las opiniones en los cuestionarios y empleando las grabaciones en plano cenital con un fin únicamente docente y de la intervención. El estudio se realizó entre los meses de abril y mayo de 2023, con un procedimiento adaptado al diseño de Escartí et al. (2009), aunque con modificaciones temporales.

En la Primera Fase, se realizó una formación en el MRPS para el diseño de la UD. Varias reuniones previas a la UD tuvieron lugar entre el profesor, tutor y autora del TFG con el objetivo de diseñar la UD de juegos tradicionales y adaptarla al MRPS. Para ello, el docente recibió una formación en el mismo, proporcionándole material curricular y estrategias docentes específicas para cada sesión. De forma semanal, se celebró una reunión para analizar las sesiones anteriores y, con el feedback obtenido, corregir posibles fallos para las sesiones posteriores. Destacar la predisposición que mostró el docente en todo momento para asistir a las reuniones y para llegar a acuerdos.

En la segunda fase, se llevó a cabo el análisis de la fidelidad de la intervención. Para ello, se realizaron grabaciones en plano cenital del docente de 4 sesiones de Educación Física en la clase de 6ºA, con una duración de 40 a 70 minutos. Las grabaciones contaban con las autorizaciones de las familias, tutores y docente. Posteriormente, se analizaron las grabaciones mediante el software LINCE (Gabin et al., 2012). Se realizó un muestreo intrasesional temporal parcial discontinuo en intervalos de cinco minutos para, posteriormente, tratar las sesiones mediante seguimiento intersesional (Anguera & Hernández-Mendo, 2013) El indicador básico fue la medición de la frecuencia, en intervalos de cinco minutos, de cada sesión (Escartí et al., 2013).

En la tercera fase, se analizó la percepción del docente en relación al modelo. Se formularon dos entrevistas, ambas en un despacho de la Universidad. La primera de ellas, con una duración de 20 minutos, tuvo lugar antes de la formación en el MRPS con la presencia de la autora del estudio, el tutor y el docente. La segunda, se desarrolló dos semanas después de la UD, con el mismo procedimiento que la primera, a excepción de que no estaba presente el tutor. En ambas se empleó una grabadora de la Universidad para la posterior transcripción, y no se considera que la diferencia de edad y género entre el docente y la entrevistadora tuviera algún tipo de influencia en las opiniones mostradas, sino que en todo momento se intentó que la situación fuera lo más natural posible.

En la cuarta fase, se realizaron los cuestionarios de conductas prosociales en dos momentos diferentes, ambos presenciales, en una zona tranquila, y en formato papel. Los iniciales, con una duración de 40 minutos durante la clase de tutoría, se realizaron en el gimnasio del centro, una semana previa al comienzo de la UD, a las dos clases a la par y con la autora del estudio y los dos tutores presentes. Los finales, con una duración de 20 minutos de recreo, se desarrollaron en el Pabellón de la Universidad, al final de la última sesión de la UD, a cada clase de forma independiente y únicamente con el docente de Educación Física presente. En ambos momentos, se explicó previamente el cuestionario, pidiendo sinceridad, y se resolvieron las dudas que iban surgiendo mientras lo respondían.

4.5. Programa de intervención

La UD se ha implementado en ambas clases, siendo la única diferencia que, por accesibilidad y disposición horaria, la grabación de las sesiones se realizó en 6ºA. La intervención fue diseñada por la autora del estudio, que adaptó la UD de juegos tradicionales al MRPS.

Previamente a la UD, se realizaron ocho reuniones con el docente (duración de 60-90 minutos), con el fin de adaptar las sesiones al MRPS. Las dos primeras permitieron enseñarle los aspectos más relevantes del MRPS (niveles, estrategias y estructura de la sesión). En todo momento, se respondieron las dudas y se le proporcionaron materiales formativos. Durante la UD, se mantuvieron 5 reuniones (duración de 45 minutos), con el fin de realizar un balance sobre las sesiones anteriores y poder obtener un feedback para las posteriores. Tras la UD, se hizo una última reunión (duración de 60 minutos) como balance final de la intervención, entre docente, el tutor y autora del TFG.

Antes y después de la UD, los alumnos recibieron un estímulo en forma de test, integrado por cinco retos cooperativos socio-motrices, que permitió hacerles conscientes de la importancia del autoconocimiento y de diferentes aspectos de la responsabilidad (Bermejo-Martínez et al., 2019). Además, hubo una sesión de reflexión acerca del test previo a la realización del segundo intento (*ver anexo 6*).

La UD tuvo una duración de seis sesiones, desarrollada en un cronograma (*ver anexo 7*). Las cuatro primeras, trataban los contenidos de juegos tradicionales y las realizó cada clase de forma independiente, en su horario de Educación Física. En cada sesión se hizo hincapié en uno de los niveles MRPS, introduciendo estrategias en consonancia con Escartí (2005), Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela (2021), Metzler & Colquitt (2021), Rosa (2023), Tarín (2015), Caballero (2015) y Fernández-Río (2015) (*ver anexo 8*). La autora del estudio grabó las sesiones de 6ºA con un plano cenital al docente, mediante observación-participante (Anguera et al., 2000). En las últimas dos sesiones (la quinta y la sexta), se hizo hincapié en la transferencia fuera del contexto de la Educación Física, realizando dos encuentros con otros colectivos (otro colegio y personas mayores), siendo los propios alumnos responsables de la organización (diseño y elección de juegos, material y edición de vídeo).

4.6. Análisis de datos

Análisis preliminares. En primer lugar, se calculó la fiabilidad del sistema de 11 categorías con el índice Kappa de Cohen (Cohen, 1960), con el programa JASP 0.17.1.0.

En relación al Objetivo 2, se analizaba la fidelidad de la intervención docente. Tras exportar los datos del LINCE al Excel, se creó una base de datos, donde se ordenaron con la finalidad de realizar estadísticos descriptivos, específicamente porcentajes, y poder reflejar en un gráfico de líneas la aparición de cada estrategia docente durante cada sesión.

Respecto al Objetivo 3, se pretendía conocer la percepción del docente sobre la formación en el MRPS. En primer lugar, se transcribieron las dos entrevistas semiestructuradas (pre y post intervención) a un documento Word. A partir de allí, no se ha realizado ningún análisis cualitativo temático ni de contenido, sino que, en función de los grupos de preguntas establecidos previamente por Sánchez-Alcaraz et al. (2019), se mostrarán verbalizaciones y ejemplificaciones.

En relación al Objetivo 4, se evaluaron los efectos de la UD sobre las conductas prosociales del alumnado. Para ello, se realizaron tres análisis de diferencias mediante análisis multivariados de varianza (MANOVA), con la corrección de Bonferroni, empleando el software SPSS 25.0. En primer lugar, se efectuó un MANOVA de medidas repetidas (pre-post) para ver si existían diferencias significativas de medias entre el pre y el post. En segundo lugar, se realizó un MANOVA de medidas repetidas mixto (pre-post x género) para comprobar si existían diferencias significativas entre el pre y el post en función del género. En último lugar, se hizo un MANOVA de medidas repetidas mixto (pre-post x clase) para comprobar si existían diferencias significativas entre el pre y el post en función de la clase. El nivel de significación determinado fue $p < 0.05$.

5. RESULTADOS

Resultados preliminares.

Para evaluar la fiabilidad intra-observador del sistema de categorías empleado para responder al objetivo 2, se realizó el cálculo del índice Kappa de Cohen con JASP 0.17.1.0., obteniendo una puntuación de 0.81.

Objetivo 2. Analizar la fidelidad de la intervención docente a las estrategias del MRPS durante cuatro sesiones de Juegos Tradicionales.

Se exponen los análisis descriptivos que muestran el porcentaje de aparición de cada una de las 11 estrategias docentes en relación al MRPS durante las cuatro sesiones registradas, distribuidas en intervalos de cinco minutos, indicando también sus medias (ver *tabla 2*). Por una parte, describiremos las medias. Las estrategias “ejemplo de respeto (M)”, “fomento de la interacción social (SI)” y “estructuración de la sesión (ES)” fueron aplicadas en el 100% de los intervalos de las sesiones, siendo la estrategia de “rol en la evaluación (A)” la menos empleada, en un 33% de intervalos de las sesiones. No obstante, las estrategias de “fijación de expectativas (E)” y “adecuación de las actividades al nivel actual (AAN)” presentan porcentajes superiores al 90%, en concreto del 95.8% y 91.5% respectivamente. Elevados porcentajes también presentan “concesión de elección y voz (V)”, “asignación de tareas (T)” y “dar oportunidades de éxito (S)”, con un 88.5%, 87.9% y 84.4% respectivamente. Cercano al 50% identificamos el “liderazgo (L)” con un 67.5%, y la “transferencia (TR)” con un 49.7%.

Tabla 2. Estrategias docentes del MRPS empleadas a lo largo de las cuatro sesiones, en intervalos de cinco minutos, y la media global de las sesiones (expresada en porcentaje)

Sesión	Int	M	E	S	SI	T	L	V	A	TR	ES	AAN
1	11	100.0	100.0	100.0	100.0	90.9	63.6	100.0	27.3	63.6	100.0	90.9
2	14	100.0	100.0	100.0	100.0	85.7	85.7	100.0	21.4	64.3	100.0	100.0
3	12	100.0	83.3	75.0	100.0	100.0	58.3	91.7	33.3	33.3	100.0	100.0
4	8	100.0	100.0	62.5	100.0	75.0	62.5	62.5	50.0	37.5	100.0	75.0
Media		100.0	95.8	84.4	100.0	87.9	67.5	88.5	33.0	49.7	100.0	91.5

Notas. Sesión: número de sesión observada; Int: número de intervalos de cinco minutos de cada sesión; M: ejemplo de respeto; E: fija expectativas; S: proporciona oportunidades de éxito; SI: fomenta la interacción social; T: asigna tareas; L: da oportunidades de liderazgo; V: da posibilidad de elección y voz; A: da rol en la evaluación; TR: comenta la transferencia a otros contextos; ES: sigue la estructura de sesión del MRPS; AAN: adecúa las actividades al nivel del alumnado.

Por otra parte, en relación al análisis intersesional, (ver *tablas 3, 4 y 5*), las estrategias “ejemplo de respeto”, “fomento de la interacción social” y “estructuración de la sesión” mantienen el 100% de aparición en las cuatro sesiones, con tendencia en línea recta. Las estrategias “dar oportunidades de éxito a todos” y “concesión de posibilidad de elección y voz” siguen tendencia descendente, pasando de valores del 100% en las primeras dos sesiones y llegando a porcentajes del 62.5% en la última sesión. La estrategia “rol en la evaluación” presenta tendencia ascendente, pasando del 27.3% de aparición en la primera sesión al 50.0% en la última. En relación a “fijación de expectativas”, pasa de un 100% en las dos primeras sesiones, al 83.3% en la tercera y volviendo al 100% en la última. En el caso de “liderazgo” y “transferencia”, siguen tendencias similares, ya que alcanzan sus porcentajes más altos en las dos primeras sesiones (85.7% y 64.3% respectivamente), y luego descienden en la tercera para volver a subir en la última (62.5% y 37.5% respectivamente). Respecto a “asignación de tareas” y “adecuación de las actividades al nivel actual”, la tendencia observada es que llega a su máximo en la tercera sesión, y en la cuarta baja su aparición hasta el 75%.

Tabla 4. Estrategias docentes del MRPS empleadas a lo largo de las cuatro sesiones (expresado en porcentaje). Parte I.

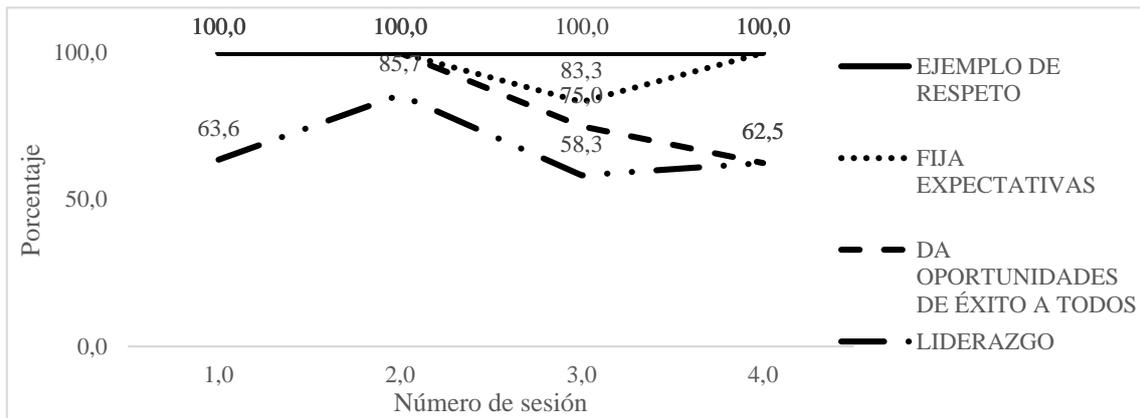


Tabla 3. Estrategias docentes del MRPS empleadas a lo largo de las cuatro sesiones (expresado en porcentaje). Parte II.

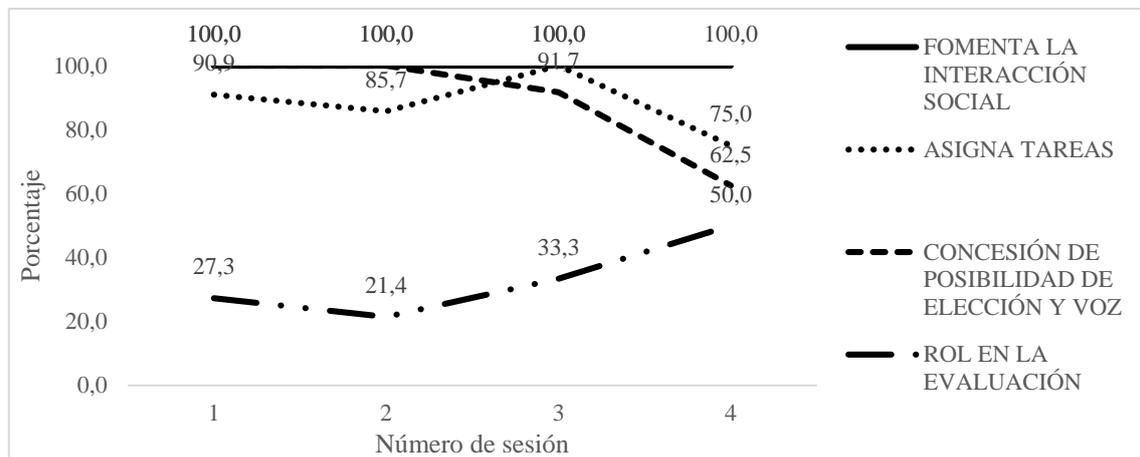
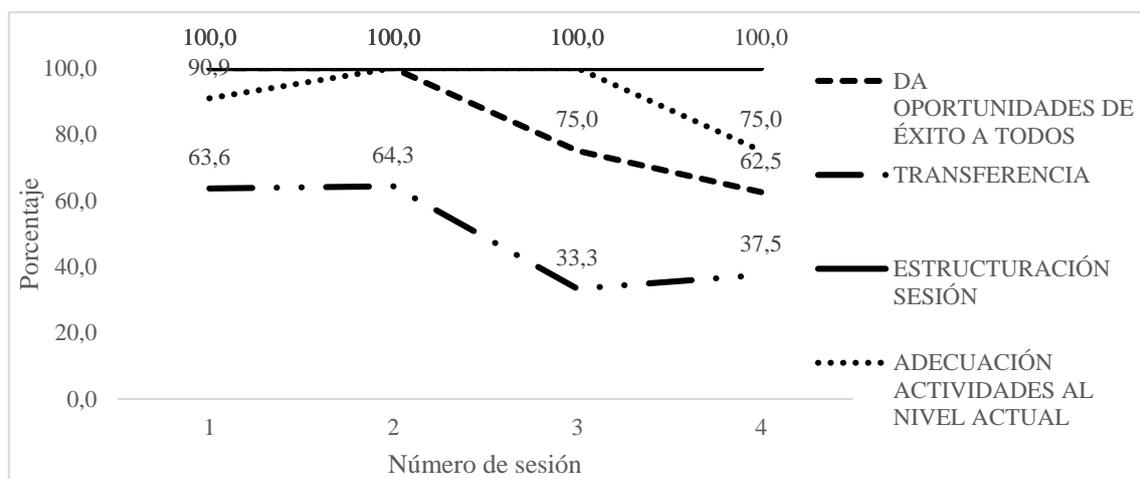


Tabla 5. Estrategias docentes del MRPS empleadas a lo largo de las cuatro sesiones (expresado en porcentaje). Parte III.



Objetivo 3. Conocer la percepción del docente respecto a la formación recibida en el MRPS.

A continuación, se detalla información sobre las entrevistas realizadas al docente. Los resultados se van a presentar en varias partes, en función de la temática tratada. En relación a la estructura de sesión, el docente explica que seguía la estructura de tres partes previamente, pero el modelo le ha ayudado a reforzar ciertos conocimientos.

“Hacemos una bienvenida (...), solemos realizar un pequeño calentamiento, luego la parte principal y normalmente intentamos dejar tiempo de reflexión (...) Viene bien recordar ciertos aspectos”.

Comenta que no tenía conocimientos previos sobre el MRPS, aunque, por el título, intuía, su contenido. Además, señala la importancia que le dan a la responsabilidad desde el Centro, en línea con otros proyectos realizados. Tras la intervención, confirma sus palabras.

“Nuestro alumnado tiene diversidad cultural (...), entonces a ese tema le damos gran importancia, no solo en Educación Física sino desde el Centro (...). El MRPS trata sobre cosas en las que creo.”

Tras conocer el modelo y recibir la formación, lo valora positivamente, sobre todo de cara a que le permite dar rigor científico a muchos de los proyectos realizados a nivel de Centro, además de que las consignas están muy claras.

“Te pauta los pasos y los niveles para alcanzar esa transferencia (...) así como para saber en qué momento el grupo está preparado para dar un paso más.”

El principal problema localizado, tanto antes como después de la implementación del MRPS, es el tiempo de las sesiones, teniendo en cuenta que se deben de desplazar

hacia el lugar de práctica y las sesiones son cortas. Además, la UD ha podido ser corta, aunque es consciente que no todo el alumnado parte del mismo nivel de responsabilidad.

“Partimos de la diversidad del alumnado. Hay alguno sensible (...) pero parte del alumnado hubiera necesitado más tiempo (...) aunque en general la evolución ha sido muy positiva (...). Influyen muchos factores, como los culturales o el desarrollo mental (...)”

Aunque la implementación del MRPS puede llevar consigo una disminución del tiempo de práctica motriz, el docente lo ve como un beneficio a largo plazo, considerando que ambos contenidos, tanto el práctico como el conductual, pueden convivir.

“El trabajo en valores, actitudes y respeto es muy importante. (...) Nos quita tiempo de práctica, pero alcanzar buenos niveles (...), en cursos superiores supondrá una inversión a largo plazo.”

Aunque anteriormente realizaba muchas de las estrategias docentes relacionadas con el MRPS (dar concesión de voz: “en la bienvenida, les doy un espacio de voz al alumnado (...) y te cuentan vivencias”; fomentar la interacción social: “hay un protocolo de resolución de conflictos”; asignación de tareas: “en los cursos más altos incluso diseñan sesiones”), pero el MRPS le ha permitido mejorar otras (ser ejemplo de respeto; dar oportunidades de éxito para todos: “hemos intentado plantear variantes para que todos pudieran tener oportunidades (...), adaptando las tareas, dándoles ciertas responsabilidades”). Señala que, dar un rol en la evaluación, es la estrategia que más le cuesta aplicar durante las sesiones.

Una de las ventajas del MRPS que destaca el docente es la flexibilidad para trabajarlo a cualquier contenido y edad, realizando las adaptaciones oportunas. En nuestro caso, en juegos tradicionales, nombra algunos beneficios.

“Te conecta con las raíces, la historia de tu comunidad (...). Con la diversidad de alumnado que tenemos, nos puede servir también para conocer otras culturas (...), que sean responsables de conocer y mantener esa tradición”

Además, destaca la necesidad de aplicar esta metodología en otras asignaturas, para trabajar en la misma dirección con los tutores y obtener mejores resultados:

“La valoración ha sido muy buena (...), sobre todo para conocer al grupo y luego transmitir a los tutores. (...). Sería ideal que fuera un trabajo conjunto.”

La transferencia es uno de los aspectos que ha intentado implementar en mayor medida durante las sesiones. En línea con esto, destaca una propuesta formulada por el propio alumnado:

“En los encuentros, ellos se encargaron del diseño, de los carteles, edición de video, solicitud de material (...). Incluso un día me plantearon organizar una sesión de juegos tradicionales con un grupo de personas con discapacidad”

Ha detectado diferentes cambios en las conductas de los alumnos, sobre todo teniendo en cuenta los diferentes conflictos sociales que han vivido recientemente. Estos hallazgos han aumentado su motivación hacia el modelo, realizando una valoración positiva acerca del mismo y llevándolo a otros cursos y UD.

“Sobre todo, la capacidad crítica que han aprendido (...), ser capaces de analizar la sesión y sus conductas (...).”

“Lo estoy intentando implementar en otros grupos (...). La idea es aplicarlo, no solo yo, sino que sea una línea dentro del área de Educación Física. (...) No descarto que, en la próxima Unidad que trabajamos escalada, pueda incidir en otro nivel del MRPS”

Objetivo 4. Evaluar los efectos de la UD de Juegos Tradicionales, adaptada al MRPS, sobre las conductas prosociales del alumnado de 6º de Primaria de un Colegio Público de Huesca.

No se observan diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post en ninguno de los cuatro factores que componen las conductas prosociales (ver *tabla 6*). No obstante, el factor respeto presenta una significación de $p=0.068$, siendo el factor que más se acerca a esa significación. En relación a las medias, observamos que son muy similares entre el pre y el post en la empatía y en relaciones sociales, presentando una mayor diferencia en el factor de respeto y en el liderazgo, pero ninguna significativa.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos y análisis de diferencias pre-post en las variables del estudio.

Variables	Pre-test		Post-test		F	p	η^2
	M	DT	M	DT			
Empatía	2.93	0.53	2.95	0.45	0.108	0.743	0.002
Respeto	3.13	0.41	3.23	0.35	3.491	0.068	0.069
Relaciones sociales	3.12	0.42	3.14	0.41	0.138	0.712	0.003
Liderazgo	2.84	0.47	2.77	0.51	0.887	0.351	0.019

Notas. M: media; DT: desviación típica. N=48

En relación al género, se identifican diferencias estadísticamente significativas en el respeto entre el pre y el post en el género femenino, viendo que las chicas han mejorado el respeto a través de la intervención, aumentando la media de 3.23 a 3.38 (ver *tabla 7*). En el resto de factores, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función del género. No obstante, el factor liderazgo en el género femenino presenta una significación de $p=0.087$, cercana a la significación.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos y análisis de diferencias pre-post en las variables del estudio en relación al género.

Variables	Género	Pre-test		Post-test		M		
		M	DT	M	DT	Diff	SE	p
Empatía	Femenino	3.09	0.48	3.13	0.45	-0.041	0.078	0.598
	Masculino	2.79	0.54	2.78	0.39	0.004	0.074	0.955
Respeto	Femenino	3.23	0.38	3.38	0.31	-0.149	0.071	0.042*
	Masculino	3.05	0.43	3.09	0.34	-0.040	0.068	0.562
Relaciones sociales	Femenino	3.12	0.43	3.09	0.43	0.032	0.081	0.699
	Masculino	3.12	0.41	3.19	0.38	-0.069	0.078	0.380
Liderazgo	Femenino	2.93	0.44	2.76	0.60	0.179	0.102	0.087
	Masculino	2.75	0.50	2.79	0.43	-0.035	0.098	0.723

Notas. M: media; DT: desviación típica; *: $p < 0.05$; N(F)=23; N(M)=25

Respecto al grupo de clase, aparecen cambios significativos en la clase de 6ºA en el factor respeto, identificando una mejora significativa entre el pre y el post de 3.19 a 3.35 (ver *tabla 8*). En el resto de variables, no se encuentra ninguna diferencia significativa tras la intervención.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos y análisis de diferencias pre-post en las variables del estudio en relación a la clase.

Variables	Clase	Pre-test		Post-test		M		
		M	DT	M	DT	Diff	SE	p
Empatía	A	2.95	0.59	2.96	0.54	-0.014	0.078	0.861
	B	2.92	0.47	2.94	0.36	-0.021	0.075	0.779
Respeto	A	3.19	0.44	3.35	0.37	-0.158	0.071	0.031*
	B	3.08	0.38	3.11	0.30	-0.033	0.068	0.636
Relaciones sociales	A	3.20	0.37	3.29	0.33	-0.087	0.081	0.288
	B	3.05	0.46	3.01	0.43	0.040	0.078	0.609
Liderazgo	A	2.93	0.35	2.79	0.45	0.147	0.104	0.164
	B	2.75	0.56	2.76	0.58	-0.005	0.099	0.960

Notas. M: media; DT: desviación típica; *: $p < 0.05$; N(A)=23; N(B)=25

6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en relación a la fiabilidad intra-observador muestran un índice Kappa de Cohen de 0.81, concordancia casi perfecta (Landis y Koch, 1977, en Cerda & Villarroel, 2008).

El Objetivo 2 del estudio permitió analizar la fidelidad de la intervención a las estrategias docentes del MRPS. Tomando como límite, en base a la experiencia, una media de aparición en las sesiones del 50%, las estrategias de “rol en la evaluación” y “transferencia” estarían por debajo, por lo que se han utilizado en menos de la mitad de intervalos. Los hallazgos son congruentes con Escartí et al. (2013), donde las estrategias docentes más empleadas fueron “ser ejemplo de respeto”, “fijación de expectativas” y “dar oportunidades de éxito a todos”, mientras que aparecen bajos porcentajes en “rol en la evaluación” y “transferencia”.

Por una parte, entre las estrategias menos empleadas, la “transferencia” es una de ellas. Estos resultados coinciden con Partida-Ochoa (2023) y Merino-Barrero et al. (2019), donde la promoción de la transferencia fue la estrategia menos empleada en los entrenadores de tenis y en los docentes. Una posible explicación podría ser la falta de tiempo en las sesiones, que provoca la necesidad de recortar la duración de otras partes de la clase como puede ser la bienvenida y la reflexión, con la finalidad de aumentar el tiempo de compromiso motriz. Estos efectos sugieren la necesidad de que en Educación Física se apliquen diferentes estrategias que mejoren la transferencia de los aprendizajes a otros contextos, como señalan Manzano & Valero-Valenzuela (2019), haciendo hincapié en este nivel 5 desde la primera sesión. Escartí (2005) propone que un buen momento de fomentar esta transferencia sería en la parte final de reflexión, de cara a concienciar al alumnado de las consecuencias que ha podido tener la aplicación de lo

aprendido fuera de la escuela, incitándoles a que, los diferentes comportamientos de los niveles, sean aplicados en su casa. La estrategia de “rol en la evaluación”, es la menos empleada en nuestro estudio, localizada únicamente en las partes finales, donde el docente empleaba la técnica del pulgar (Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2021) y una pirámide de autoevaluación, sin tener estos relevancia de cara a la evaluación de la asignatura. De forma simultánea, el propio docente evaluaba los comportamientos de los alumnos a través de una rúbrica del 1 al 4 con una aplicación propia del Centro, basándose en la escala proporcionada por Pérez-Pueyo et al. (2020, en Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2021). Estudios como el de Otero (2013), muestran que en otros contenidos, como los deportes de invasión, el docente también cede muy poca responsabilidad en la evaluación, implicando en escasa medida al alumnado en su proceso evaluativo. Estos resultados podrían deberse a una escasa atención a la evaluación durante el diseño de la UD. Para mejorar esta estrategia docente, en línea con Metzler & Colquitt (2021), se recomienda realizar una rúbrica de evaluación por pares o autoevaluación de las decisiones y comportamientos del estudiante en cada nivel. De esta forma, se le dejaría al alumnado un espacio al final de la clase para que reflejen los comportamientos de cada nivel, haciéndoles partícipes del proceso y que sean responsables de la toma de decisión. Como ejemplo, se señalan las aportaciones de Hortigüela et al. (2020), en busca de una evaluación formativa y compartida del alumnado y del profesor, a través de diferentes instrumentos que permitan al estudiante valorar su responsabilidad y al docente medir la responsabilidad a nivel grupal.

Por otra parte, entre las estrategias más empleadas, identificamos el “fomento de la interacción social”, “ser ejemplo de respeto”, “dar oportunidades de éxito para todos” y “fijación de expectativas”. En líneas generales, existe una conexión de estas estrategias con las empleadas por el profesor a la hora de aumentar la motivación mediante la

satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Según Ryan y Deci (2017, en Jiménez-Loaisa et al., 2021), estas necesidades psicológicas básicas son la relación social, la percepción de competencia y la autonomía, a las que añadir la novedad. Una posible explicación al elevado uso de estas estrategias podría ser la amplia experiencia del docente en impartir docencia y el conocimiento que tiene sobre el grupo de alumnos y alumnas por conocerlos desde hace varios años. Respecto a la “estructura de la sesión” y a la “adecuación de las actividades al nivel actual”, en ambos casos las ha aplicado por encima del 90%. Estos resultados podrían deberse a la minuciosa adaptación de la UD a las partes de la sesión, de acuerdo a Hellison (2011, en Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2021), así como a las estrategias del MRPS, mencionadas por Escartí et al. (2013). A partir de estos resultados, se puede justificar la gran adaptación del docente a las sesiones proporcionadas. Además, en cada sesión se hacía hincapié en un nivel del modelo, facilitando al docente el feedback y la información a dar a los estudiantes. Las estrategias de “asignación de tareas”, “dar oportunidades de liderazgo” y “conceder posibilidad de elección y voz” han obtenido resultados elevados, del 87.9%, 67.5% y 88.5%, respectivamente. Una posible explicación, de nuevo en línea a la amplia experiencia del docente, podría ser que estas estrategias de intervención se enmarcan dentro de las seis áreas TARGET, señaladas por Ames (1992, en Sevil et al., 2014) como tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo, que permiten una mejora del clima motivacional. Respecto a la autoridad, en numerosas ocasiones, el docente implica a los sujetos en roles de liderazgo, aspectos que pueden deberse principalmente a que, en su clase, los alumnos ya están acostumbrados a tener un rol de “experto” y explicar las actividades a sus compañeros. Además, les asigna diferentes tareas, dándoles autonomía y distintos roles que implican diferentes grados de responsabilidad personal y social dentro de la clase. En cuanto a la “concesión de la

posibilidad de elección y voz”, el profesor, conocedor del grupo de estudiantes, les da la posibilidad de elegir, entre otras cosas, los diferentes grupos, cediéndoles responsabilidad en que sean equilibrados, mixtos y en los que todos estén de acuerdo. Por tanto, se recomienda el fomento de un clima tarea durante las clases de Educación Física a la hora de implementar el MRPS.

En último lugar, destacar que no se ha encontrado ningún autor que estudie la evolución de las estrategias a lo largo de las sesiones. No obstante, nuestros resultados muestran tendencias dispares, desde la uniformidad en estrategias como “ser ejemplo de respeto” hasta la tendencia ascendente en la estrategia de “rol en la evaluación” o la tendencia descendente en la “concesión de posibilidad de elección y voz.” Una posible explicación podría ser que las sesiones no han tenido una duración ni un desarrollo uniforme, ya que, en algunas ocasiones, hasta se podía perder un 20% del tiempo total de la sesión en desplazamiento. A pesar de ello, aunque desde un punto de vista algo más subjetivo, se ha visto una gran evolución en cuanto a la organización de las sesiones desde la primera a la cuarta sesión, también percibida por el docente.

El Objetivo 3 del estudio pretendía conocer la percepción docente respecto a la formación recibida sobre el modelo. Grosso modo, los resultados generales muestran que el profesor tiene una valoración positiva acerca de la formación en el MRPS.

En relación a la estructura de la sesión, entre el pre y el post, la principal aportación del modelo que detecta el profesor es la parte de evaluación, aunque le ha costado aplicarla, tanto por el tiempo como por la complejidad de saber la forma y el momento idóneo para darles la responsabilidad de evaluarse. No obstante, suele darles voz al alumnado para que manifiesten cualquier aspecto relacionado con la asignatura.

El principal problema detectado es el tiempo, tanto de la sesión como de la duración de la UD, ya que considera que cuatro sesiones (sin contar los dos encuentros) pueden ser una limitación. Estos resultados son congruentes con las dificultades encontradas por Sánchez-Alcaraz et al. (2019), donde una de las propuestas de mejora de los docentes entrevistados se centraba en aumentar el tiempo de aplicación del MRPS, iniciando el programa desde el inicio de curso. En el estudio de Manzano & Valero-Valenzuela (2019), se aplicó el MRPS durante 4 meses en el 70% de la carga lectiva, obteniendo valoraciones positivas tanto del alumnado como del profesorado, con grandes resultados en valores como la responsabilidad, autonomía y clima social. Por tanto, se sugiere que, a la hora de aplicar el MRPS, haya una concienciación de todo el centro de cara a seguir una línea común en todas las asignaturas para conseguir mayores beneficios, a nivel integral, de todo el alumnado.

El docente señala que es consciente de que no todos están en el mismo nivel de responsabilidad, aunque la intervención se haya aplicado de la misma forma a todo el alumnado. No obstante, afirma que, en las siguientes unidades didácticas, realizará adaptaciones para cada estudiante. Los resultados de Sánchez-Alcaraz et al. (2019) difieren, en parte, con la opinión del docente, ya que considera determinantes de la aplicación el perfil socioacadémico y la edad, y el docente del estudio la edad no la considera un impedimento, sino que hay que saber detectar los problemas de cada alumno para trabajar sobre ellos. Nuestra intervención, por las características temporales y por la accesibilidad, se realizó únicamente en cuatro sesiones, y cada una de ellas se destinó a un nivel de responsabilidad, aunque el docente era consciente de que se necesitaba más tiempo. En definitiva, se sugiere aprovechar la flexibilidad de los niveles del MRPS, no entendiéndolo como algo rígido, sino como algo global, donde se puedan trabajar varios niveles de forma simultánea (Tarín-Moreno et al., 2013) y adaptados a cada individuo.

Respecto al tiempo de práctica motriz, el docente es consciente de que, con la aplicación del modelo y de las técnicas de resolución de conflictos del centro, se ve en gran parte disminuido. En línea con Pozo et al. (2022), es muy importante tener en cuenta el respeto, la cooperación y la resolución de conflictos para desarrollar habilidades para la vida en Educación Física. No obstante, lo considera que es una inversión a largo plazo para tener mayor tiempo de práctica en el futuro. Este condicionante es congruente con Sánchez-Alcaraz et al. (2019), considerándolo también como un beneficio a largo plazo. No obstante, en línea con Escartí & Marín (2005), se considera que la familiarización del profesor con las partes de la sesión va aumentando conforme pasa la UD y eso hace que el tiempo de práctica aumente. Por tanto, se sugiere que el docente se anime a la aplicación del modelo, aunque en las primeras sesiones pueda resultar algo incómodo, ya que con el tiempo se verán los beneficios, tanto en el alumnado como en el profesorado.

En relación a las estrategias docentes, y en línea con los resultados del objetivo 2 del estudio, hay una concordancia entre la observación de estrategias y la percepción del docente, ya que considera que las estrategias que más le ha costado aplicar han sido la de “dar un rol en la evaluación” al alumnado y la “transferencia”, al igual que las registradas durante la observación. De esta forma, se propone que, en las futuras formaciones, se haga hincapié en el aprendizaje de estas estrategias docentes.

Respecto al contenido de aplicación del MRPS, el docente destaca la flexibilidad del modelo para poderlo adaptar a la mayor parte de contextos, aunque, de acuerdo con Sánchez-Alcaraz et al. (2019), hay contenidos, como la condición física y la salud, de mayor dificultad de adaptación. En relación con esto, ha manifestado que la UD de juegos tradicionales ha sido idónea por su riqueza cultural, intergeneracional e interculturalidad, dejando claro que lo aplicará a la siguiente UD de escalada. De forma paralela, el docente reporta la importancia de la interdisciplinariedad en la aplicación del modelo, aplicándose

en otras asignaturas y horarios como en las tutorías. Sánchez-Alcaraz et al. (2019), defienden esta idea, ya que, una mayor carga lectiva en el modelo, supondrá mayor tiempo de exposición al mismo por parte del alumnado y mayores beneficios.

El docente, como representación también de los tutores, manifiesta los beneficios obtenidos, tanto con la aplicación del MRPS como por otros proyectos de centro, produciendo cambios en el alumnado. No obstante, estos cambios son en parte posibles gracias a la labor docente, que sea capaz de generar situaciones favorables para el desarrollo psicológico y social durante las clases de Educación Física, planificando el programa por niveles, diseñando sesiones que supongan una rutina, tomando conciencia del nivel a desarrollar en cada sesión y conociendo las limitaciones personales, entre otras (Cecchini et al., 2003). El resultado más destacable es la propuesta del alumnado al docente para organizar de forma autónoma un encuentro con otro colectivo de personas con discapacidad. En línea con esto, el docente también destaca el aumento de la responsabilidad y de la capacidad crítica del alumnado, teniendo un autoconocimiento de las limitaciones y saber qué puede aportar cada uno. Estas palabras son congruentes con Sánchez-Alcaraz et al. (2019) donde la participación y la autonomía fueron las competencias con mayores mejoras en la UD.

Por último, en relación a la formación recibida por el docente, podemos decir que han sido aproximadamente 17 horas (12 de diseño y adaptación de la UD, 4 de feedback intersesional, 1 de balance final), las cuales señala que le han sido muy útiles. En línea con esto, Sánchez-Alcaraz et al. (2019) detectaron una mejora profesional del docente tras su formación, con la adquisición de nuevos recursos y conocimientos. Por otra parte, Tarín-Moreno et al. (2013), indican que la formación en su estudio fue débil en cuanto al número de estrategias específicas señaladas. En relación a la duración de la formación, el docente no ha mencionado ninguna queja sobre ello. Estos resultados difieren de los de

Tarín-Moreno et al. (2013), donde la formación de 6 horas resultó demasiado corta para las dos docentes entrevistadas. Si seguimos la propuesta de Tarín-Moreno et al. (2013), se considerará realizar una formación más extensa, de mínimo 30 horas, que permita preparar al docente de la mejor forma posible para la futura aplicación del MRPS.

El Objetivo 4 del estudio pretendía evaluar los efectos de la UD en las conductas prosociales del alumnado. Los resultados hallados muestran como, a nivel general, no hubo mejoras con la intervención, pero sí que las hubo en el género femenino entre el pre y el post en el respeto y en la clase de 6ºA entre el pre y el post también en el respeto.

Respecto al primer hallazgo, a nivel general no se han producido cambios significativos en ninguno de los cuatro factores de las conductas prosociales. Una posible explicación sería que, al ser una muestra pequeña y evaluar variables comportamentales, producir un cambio en ellas, y más teniendo en cuenta la escasa duración de la UD, es más complicado que en otro tipo de variables. El periodo de duración difiere de Pozo et al. (2018), el cual sugiere que debería de ser mínimo de un año con dos clases por semana de 60 minutos. Otra posible explicación es que partimos de valores muy altos de media, los cuales son difíciles de mejorar, debido a que en el contexto donde nos encontramos anteriormente se han llevado a cabo otros proyectos a favor de la convivencia, igualdad y empatía, por lo que, como indica Pozo et al. (2022), la efectividad del MRPS para fomentar las competencias sociales y emocionales pueden tener mejores beneficios en contextos desfavorecidos, y en el caso del estudio no había ninguna problemática previa. Estos resultados difieren con la revisión de Sánchez-Alcaraz et al. (2020), donde el MRPS impactó positivamente en el respeto, empatía, cooperación, ayuda a los demás y liderazgo, aunque la mayoría de los estudios trataban a poblaciones socialmente desfavorecidas o con problemas de conducta. Además, como se ha dicho anteriormente, el docente lleva a cabo diferentes estrategias para promover el clima tarea, pero

anteriormente a la intervención también las llevaba a cabo, por lo que, como señalan Martí-Vilar et al. (2019), el clima motivacional de implicación a la tarea, junto con el apoyo a la autonomía, son predictores relevantes en la aparición de conductas prosociales. Por último, decir que en otros estudios, se han localizado resultados donde disminuyen los comportamientos agresivos y disruptivos entre el alumnado (Escartí et al., 2006), por lo que se sugiere evaluar los cambios en este tipo de conductas.

Respecto al segundo hallazgo, la mejora en el respeto entre el pre y el post de las chicas puede deberse a que es el primer nivel trabajado y se ha recordado a lo largo de toda la UD. Los resultados son congruentes con los de Pascual et al., (2011), donde, tanto con profesores de alta implementación del MRPS como con docentes de baja implementación, los estudiantes mejoraron siempre el primer nivel de responsabilidad, que es el respeto. La revisión de Sánchez-Alcaraz et al. (2020) permite justificar que el respeto es una de las variables en las que impacta positivamente el MRPS.

Respecto al tercer hallazgo, la mejora en el respeto entre el pre y el post en la clase de 6ºA puede deberse a que estrategias docentes como “ser ejemplo de respeto” y “fomentar la interacción social” fueron cumplidas en todas las sesiones en un 100% de los intervalos. Además, los diferentes estímulos realizados, tanto en el test de responsabilidad como durante la UD, muestran que los grupos de A y B son diferentes, y surgen diferentes dinámicas entre sus alumnos y alumnas. Estos resultados pueden explicarse ya con estas diferencias, aunque además tenemos que recordar que nuestra observación ha sido únicamente en A, por lo que la garantía es que el docente ha cumplido con el modelo en esa clase, sin poder asegurar que lo haya hecho en el otro grupo.

En relación al resto de conductas prosociales, no se ha detectado ninguna mejora en el liderazgo, empatía ni relaciones sociales, a pesar de que el modelo pauta una serie de estrategias docentes relacionadas con su aparición. Estos resultados podrían

justificarse con que la duración de la UD ha sido muy corta, y la formación docente también ha podido ser escueta en algunas estrategias. En el caso de dar roles de liderazgo, el docente ya solía darlos previo a la UD por lo que se podría explicar que no se haya mejorado, porque partimos de niveles altos. En el caso de la empatía, en el centro ya se han llevado a cabo diversos proyectos de empatía, convivencia e igualdad, por lo que también partían de niveles altos, difíciles de mejorar. En el caso de las relaciones sociales, es un grupo que lleva muchos años juntos por lo que estas conductas podrían estar ya muy definidas, luego es difícil de mejorar. Por tanto, se sugiere una formación más amplia en las estrategias y una mayor duración de la UD, así como localizar otros centros que tengan diferentes problemáticas ya que sus estudiantes partirán de niveles más bajos y quizás sea más fácil detectar cambios en estas conductas.

7. APLICACIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Una vez discutidos los resultados del estudio, se procede a señalar las principales aportaciones que subyacen de él, teniendo en cuenta las limitaciones que se tratarán en el [apartado 8. Limitaciones y perspectivas del estudio](#). En primer lugar, el MRPS es un modelo muy pautado, que permite adaptar cualquier contenido de Educación Física para cualquier edad, posibilitando al docente el trabajo de cualquiera de los cinco niveles a través de diferentes estrategias. En segundo lugar, se muestran las estrategias más y menos empleadas por el docente durante la intervención, sugiriendo la necesidad de poner atención especial durante la formación en dar al alumnado un “rol en la evaluación” y en la “transferencia” a otros contextos. En tercer lugar, es importante tener en cuenta el condicionante temporal de las sesiones de Educación Física, tanto de cada sesión como de la UD. Por ello, se propone a los docentes un trabajo conjunto en el MRPS entre todas

las asignaturas, y no solo en Educación Física. Además, habrá que tener en cuenta que durante las primeras sesiones el tiempo motriz es menor, pero una vez que se aprende la rutina, normalmente aumentará el compromiso motor. En cuarto lugar, en nuestro estudio se ha trabajado el mismo nivel de responsabilidad con todo el alumnado en cada una de las sesiones. Como sugerencia, sería oportuno realizar algún tipo de cuestionario para conocer el punto de partida de cada alumno y adaptarlo. Por último, considerar el contexto de práctica, teniendo en cuenta que la modificación de las conductas prosociales en nuestra muestra ha sido escasa.

8. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DEL ESTUDIO

Los resultados obtenidos en el presente TFG son interesantes, pero hay que tener en cuenta las limitaciones y perspectivas, precisando más investigaciones sobre el MRPS, el juego tradicional y las conductas prosociales. En primer lugar, al emplear una metodología mixta, los diseños, instrumentos y tipos de análisis han diferido entre los diferentes estudios. En relación al análisis de la fidelidad, se ha empleado una adaptación de un instrumento validado y fiable, pero en futuros estudios se debería de contemplar un análisis Delphi para conocer la fidelidad del nuevo instrumento adaptado (Cabero & Infante, 2014). Respecto a la percepción docente, se podría proponer la realización de un análisis de contenido o temático de las entrevistas. En relación al efecto en las conductas prosociales, el diseño cuasi-experimental de grupo único podría sustituirse en futuros estudios por un diseño cruzado. En segundo lugar, se ha utilizado un muestreo no probabilístico por conveniencia con una muestra muy pequeña, lo que impide poder generalizar los resultados. Para futuros estudios, se podría replicar la presente intervención con una muestra probabilística mayor. Además, por disponibilidad horaria,

únicamente se han grabado las sesiones de una clase, por lo que se propone en futuros estudios grabar ambas para asegurar la adaptación de la intervención docente al MRPS. En tercer lugar, la duración de la intervención ha sido muy corta, ya que la UD únicamente tenía seis sesiones. Esto ha supuesto una gran limitación de cara a poder incidir más en los diferentes niveles. Se propone que en futuros estudios se contemple una mayor duración de la intervención y de la formación, incluso aplicando el MRPS en diferentes asignaturas, para que el alumnado tenga mayor estimulación. Pozo et al. (2018) proponen una duración mínima de un año académico, con dos sesiones de 60 minutos a la semana. En cuarto lugar, sería interesante estudiar también el efecto de la UD en las conductas antisociales, así como complementarlo con entrevistas al alumnado que permitan completar el análisis. Por último, para futuros estudios, se sugiere estudiar los cambios en las conductas prosociales en función de otras variables como la etnia, la edad, la experiencia deportiva y el tipo de deporte, así como las relaciones entre ellas, incluso mediante un estudio longitudinal durante varios años.

9. CONCLUSIONES/CONCLUSIONS

El presente TFG sugiere que el contenido de juegos tradicionales parece ser una buena oportunidad para la enseñanza de la responsabilidad personal y social en 6º de Primaria. Los resultados señalan que la formación del profesorado de Educación Física debería reforzar estrategias que fomenten la “transferencia” y den “rol en la evaluación” al alumnado, con el objetivo de conseguir un equilibrio entre todas las estrategias durante la intervención docente. El principal condicionante de la investigación ha sido el tiempo, por lo que se sugiere una mayor duración de las sesiones y de la UD, concienciando al profesorado de que un menor tiempo de práctica motriz ahora, supondrá una inversión a largo plazo. En la misma línea, parece interesante extender la formación continua y permanente al profesorado de todas las asignaturas, y no solo con el de Educación Física, para aumentar la exposición del estudiantado al modelo y lograr un mayor desarrollo integral. Finalmente, los resultados podrían ser más efectivos en contextos donde el nivel de partida de las conductas prosociales sea menor, como pueden ser contextos desfavorecidos o problemáticos (adolescentes en riesgo de exclusión o con adicciones, alumnado con problemas de conducta, etc.).

The present study suggests that traditional games seems to be a good chance to teach personal and social responsibility in 6th Grade of Primary Education. Results shows that training of Physical Education faculty should reinforce strategies “to promote the transfer” and “to give role in assessment”, with the aim of getting a balance between all the strategies during teaching intervention. The main determinant in the investigation has been the time, so it is suggested to increase lessons’ and teaching unit’s durations, making teachers aware of that a current less motor time, it will be a long-term investment. According to this, it looks interesting to extend the continuous and permanent training to the teachers of the rest of the subjects, not only physical education teacher, to increase

the exposure of the students to the model to achieve a better integral development. Finally, results could be more effective in contexts with a worse initial levels of prosocial behaviors, like at-risk and problem contexts (at-risk or addicted adolescents or students with behavior problems).

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, M. . T., & Hernández-Mendo, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 135-161. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108477/1/629241.pdf>
- Anguera, M. T., Blanco, Á., Losada, J. L., & Hernández, A. (2000). La metodología observacional en el deporte : conceptos básicos. *Educación física y deporte. Revista digital*, 24, 1-15.
- Auné, S. E., Blum, D., Abal, J. P., Lozzia, G. S., & Attorresi, H. F. (2014). La conducta prosocial : Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33.
- Baptista, C., Corte-Real, N., Regueiras, L., Seo, G., Hemphill, M., Pereira, A., Dias, C., Martinek, T., & Fonseca, A. (2020). Teaching personal and social responsibility after-school: A systematic review. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.6018/CPD.346851>
- Barrios-Gómez, N., Gutiérrez-Pabón, D., Montenegro-Maldonado, V., Pineda-Zurita, I., Barros-Sánchez, M., Rivera-Martínez, N., & Olivares-Mancilla, O. (2018). Formación en valores mediante juegos tradicionales usando la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(3), 775-782.
- Bermejo-Martínez, G., Albericio Gil, C., Hernández, A., & Pérez-Ordás, R. (2019). Un reto cooperativo: test de responsabilidad. *XXXII Jornadas Provinciales de Educación Física (Huesca)*.
- Caballero, P. (2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en

- alumnos de formación profesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 179-194. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232015000200020>
- Cabero, J., & Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48, 1-16.
- Cecchini, J. A., Montera, J., & Peña, J. V. (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.
- Cerda, J., & Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 54-58. <https://doi.org/10.4067/s0370-41062008000100008>
- Cohen, J. (1960). A coefficients of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20, 37-46.
- Cortizas, A. (2005). El juego (tradicional) en la escuela. *Padres y maestros*, 293, 7-10.
- Escartí, A. (2005). El programa de responsabilidad personal y social. Aspectos conceptuales y metodológicos. En A. Escartí, C. Pascual, & M. Gutiérrez (Eds.), *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. (1ª Ed.). Graó.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: Programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62, 45-52.
- 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.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_16.pdf
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- Escartí, A., & Marín, D. (2005). Aplicación del Programa de Responsabilidad Personal y Social en las clases de educación física. En A. Escartí, C. Pascual, & M. Gutiérrez (Eds.), *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. (pp. 49-59). Grao.
- Fernández-Río, J. (2015). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Aprendizaje Cooperativo. Conectando Modelos Pedagógicos en la teoría y en la práctica de la Educación Física. *IV Congreso Internacional de Educación Física y Deporte Escolar (Querétaro, México)*.
- Gabin, B., Camerino, O., Anguera, M. T., & Castañer, M. (2012). Lince: Multiplatform Sport Analysis Software. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4692-4694.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.320>
- Gutiérrez, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y Modelos Pedagógicos: Modelo de Responsabilidad Personal y Social y de Autoconstrucción de Materiales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 430, 23-41. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi430.919>

- Jiménez-Loaisa, A., Gil-Arias, A., Valencia-Peris, A., Abós, Á., Méndez-Giménez, A., Almagro, B. J., Conde, C., González-Cutre, D., Fernández-Ozcorta, E. J., Leo, F. M., Fernández-Rio, J., Sevil-Serrano, J., Lizandra, J., Pulido, J. J., Cañadas, L., García-González, L., García, L. M., López-Gajardo, M. A., Sáenz-López, P., ... Fierro-Suero, S. (2021). Cómo motivar en educación física : Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica. En *Cómo motivar en educación física : Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Red Internacional de Investigación en Educación Física y Promoción de Hábitos Saludables. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- Julián, J. A., & Peiró, C. (2015). Los modelos pedagógicos: un desafío para la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física.*, 50, 6-8.
- Latorre-Román, P. Á., Bueno-Cruz, M. T., Martínez-Redondo, M., & Salas-Sánchez, J. (2020). Prosocial and Antisocial Behaviour in School Sports. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 10-18.
- Li, J., & Shao, W. (2022). Influence of Sports Activities on Prosocial Behavior of Children and Adolescents: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 6484. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116484>
- Lyndon, S., & Moss, H. (2023). Creating Meaningful Interactions for Young Children, Older Friends, and Nursery School Practitioners within an Intergenerational Project. *Early Childhood Education Journal*, 51, 755-764. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01330-5>
- Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Responsabilidad personal y social. En Á. Pérez-Pueyo, D. Horigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Coords.),

- Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué.* (pp. 122-145). Servicio de Publicaciones. Universidad de León.
- Manzano, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) en las diferentes materias de la Educación Primaria y su repercusión en la responsabilidad, autonomía, motivación, autoconcepto y clima social. *Journal of Sport and Health Research*, 11(3), 273-288.
- Martí-Vilar, M., González-Sala, F., & Dominguez, A. J. (2019). Conducta prosocial en el deporte y la actividad física: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el Deporte*, 14(2), 171-178.
- Martorell, C., González, R., Ordóñez, A., & Gómez, O. (2011). Estudio Confirmatorio del Cuestionario de Conducta Prosocial (CCP) y su relación con variables de personalidad y socialización. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(32), 35-52.
- 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>
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). Teaching Personal and Social Responsibility. En *Instructional Models for Physical Education* (4th Ed., pp. 398-427). Routledge.
- Navarro-Patón, R., Lago-Ballesteros, J., & Basanta-Camiño, S. (2019). Conductas prosociales de escolares de educación primaria: influencia de los juegos cooperativos. *SPORTTK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 33-38. <https://doi.org/10.6018/sportk.401081>

- Otero, F. M. (2013). Información y cesión de la responsabilidad en la evaluación de los deportes de invasión en Primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 22, 56-71.
- Paricio del Castillo, R., & Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Partida-Ochoa, A. (2023). Entrenadores de tenis: aprendizaje y uso de estrategias para el fomento de la responsabilidad personal y social. *Revista de Ciencias del Ejercicio*, 18(1), 1-8. <https://doi.org/10.29105/rcefod18.1-77>
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D., & Wright, P. M. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 499-511. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599783>
- Peiró-Velert, C., & Méndez-Giménez, A. (2017). Modelos pedagógicos en educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física.*, 57.
- Peiró, C., & Julián, J. A. (2015). Los modelos pedagógicos en educación física. Un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem. Didáctica de la Educación Física.*, 50, 9-15.
- Pelegrín, A., Garcés de los Fayos, E. J., & Cantón, E. (2010). Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Informació Psicològica*, 99, 64-78. <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=758674>
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., Ayllon-Negrillo, E., & Pérez-Ordás, R. (2022). Effects on

- empathy and emotional intelligence of a Teaching Personal and Social Responsibility programme in physical education. *Retos*, 44, 504-514. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90760>
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., & Pérez-Ordás, R. (2018). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(1), 56-75. <https://doi.org/10.1177/1356336X16664749>
- Puig, J. M. (2007). Convivencia y Educación en Valores. En *De la educación socioemocional a la educación en valores* (pp. 53-73). Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Rivera-Mancebo, M. D. C., Gutiérrez, D., Segovia, Y., & Valenciano Valcárcel, J. (2020). Efecto del modelo de Educación Deportiva sobre la conducta prosocial en escolares de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 561-574. <https://doi.org/10.12800/CCD.V15I46.1626>
- Rosa, A. (2023). Cómo aplicar el Modelo de Responsabilidad Personal y Social en las programaciones docentes de Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 80, 9-29. <http://emasf.webcindario.com>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Cañadas, M., Valero, A., Gómez, A., & Funes, A. (2019). Results, difficulties and improvements in the Model of Personal and Social Responsibility. *Apunts. Educacion Física y Deportes*, 136, 62-82. [https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.CAT.\(2019/2\).136.05](https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.CAT.(2019/2).136.05)
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Courel, J., Sánchez, C., Valero, A., & Gómez, A. (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: revisión bibliográfica. *Retos*, 37, 755-762. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V37I37.67890>

- Santed, M. (2022). *Análisis de variables sociales y cognitivas y su vinculación con conductas prosociales. Efecto de un programa de intervención de aprendizaje cooperativo en Educación Física* [Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/118114?ln=es>
- Sapién, L. F., Ledezma, P., & Ramos, J. G. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1349-1360. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.369>
- Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M., García-González, L., & Abós, Á. (2022). Orientaciones para realizar y defender un TFG o TFM de investigación en Educación Física y Ciencias del Deporte. En *Orientaciones para realizar y defender un TFG o TFM de investigación en Educación Física y Ciencias del Deporte* (1ª). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-59-7>
- Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., & García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 108-113. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34410>
- Tarín-Moreno, S., Pascual, M., & Escartí, A. (2013). La formación en el proceso de implementación del Programa de Responsabilidad Personal y Social: Un estudio de casos. *Revista Fuentes*, 14, 125-146.
- Tarín, S. (2015). Una propuesta práctica para trabajar los niveles de responsabilidad del Programa de responsabilidad personal y social. *Tándem. Didáctica de la Educación Física.*, 50, 44-47.
- Trigueros, C., Giles, F. J., & Herencia, M. (2015). El juego tradicional. ¿Puente entre

culturas? De lo posible a la realidad. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 1(1), 81-109.

UNESCO. (2023). *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments#leer>

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. Educacion Fisica y Deportes*, 141, 63-74.

Wright, P. M., & Craig, M. W. (2011). Tool for assessing responsibility-based education (TARE): Instrument development, content validity, and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2011.590084>

ANEXOS

Anexo 1. TARE adaptado. Instrumento de observación de las estrategias empleadas por el docente. Elaboración propia a partir de Escartí et al. (2013), Metzler & Colquitt (2021) y Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela (2021).

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	EJEMPLOS DE CONDUCTAS EN LA LITERATURA
1. EJEMPLO DE RESPETO (M) El profesor es ejemplo de respeto.	1.1. M_SI	Se comunica y dialoga con el alumnado de forma afectiva, manteniendo el contacto ocular, sin levantar la voz y con pausa. Los saluda individualmente y muestra interés en ellos.
	1.2. M_NO	
2. FIJACIÓN DE EXPECTATIVAS (E) El profesor comunica al alumnado lo que espera de ellos.	2.1. E_SI	Dice al alumnado los objetivos, normas y procedimientos de las prácticas, reforzando la seguridad.
	2.2. E_NO	
3. OPORTUNIDADES DE ÉXITO PARA TODOS (S) El profesor posibilita que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar con éxito en las tareas.	3.1. S_SI	Adapta las tareas para que todos puedan tener éxito.
	3.2. S_NO	
4. FOMENTO DE LA INTERACCIÓN SOCIAL (SI) El profesor fomenta la interacción social positiva.	4.1. SI_SI	Crea un clima de comunicación de resolución de conflictos y fomenta el trabajo en equipo y la cooperación.
	4.2. SI_NO	
5. ASIGNACIÓN DE TAREAS (T) El profesor da responsabilidades o tareas organizativas específicas a los alumnos (no liderazgo)	5.1. T_SI	Asigna diferentes roles: recoger el material, árbitro, cronometrador...
	5.2. T_NO	
6. LIDERAZGO (L) El profesor permite a los alumnos estar a cargo de un grupo.	6.1. L_SI	Un responsable enseña la actividad al resto o hace de entrenador.
	6.2. L_NO	
7. CONCESIÓN DE POSIBILIDAD DE ELECCIÓN Y VOZ (V) El profesor da oportunidades de elección y voz al alumnado.	7.1. V_SI	Permite elegir, hacer preguntas, sugerir, compartir opiniones, evaluar la sesión o discutir en grupo.
	7.2. V_NO	
8. ROL EN LA EVALUACIÓN (A) El profesor permite al alumno evaluar su aprendizaje.	8.1. A_SI	Permite que los alumnos se fijen objetivos y tomen decisiones, así como negocian su nota con el profesor y evalúan su progresión.
	8.2. A_NO	
9. TRANSFERENCIA (TR) El profesor da opciones de transferir las habilidades para la vida y responsabilidades trabajadas a otros contextos.	9.1. TR_SI	Recreo, extraescolares, familia...
	9.2. TR_NO	
10. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN (ES) El profesor las cuatro partes de estructuración de la sesión.	10.1. ES_SI	Hace una toma de conciencia, responsabilidad en acción, encuentro de grupo y al final una evaluación-Es capaz de integrar el aspecto motriz con la responsabilidad
	10.2. ES_NO	
11. ADECUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES AL NIVEL ACTUAL (AAN) El profesor recuerda el nivel trabajado y las actividades van en esa línea.	11.1. AAN_SI	Coloca la pirámide de los niveles en una zona visible para que todos sean conscientes de su nivel y de la progresión que se busca
	11.2. AAN_NO	

Anexo 2. Entrevistas pre y post para registrar la percepción la docente sobre la formación recibida. Elaboración propia con las aportaciones de Sánchez-Alcaraz et al. (2019) y Escartí (2005).

GUIÓN ENTREVISTA AL DOCENTE PRE-INTERVENCIÓN

GENERAL

1. ¿Sigues algún tipo de estructura en tus sesiones?
2. ¿Realizas una parte introductoria y una parte final a lo largo de la sesión?
3. ¿Incluyes algún momento de reflexión? ¿De qué tipo?

ESPECÍFICA

4. ¿Conoces el modelo de responsabilidad personal y social? ¿Qué crees que puede incluir dicho modelo?
5. ¿Te preocupan los aspectos que puedas intuir que incluye este modelo?
6. ¿Crees que la Educación Física puede atenderlos?
7. ¿Qué oportunidades crees que puede aportar el juego de tradición en el desarrollo de responsabilidad personal y conductas prosociales?
8. ¿Te gusta hacer hincapié durante tus clases en la educación en valores? ¿Has notado algún cambio en los alumnos a lo largo del curso?
9. ¿Consideras que todos los alumnos están en el mismo nivel de responsabilidad personal y social?
10. ¿Fomentas la autonomía en los participantes? ¿Les das responsabilidades?
11. ¿Crees que durante tus sesiones das oportunidades de éxito a todos tus alumnos?
12. ¿Promueves la mejora de las relaciones sociales y la cooperación?
13. ¿Sigues alguna estrategia para la resolución de conflictos que pueden aparecer a lo largo de las clases?
14. ¿Das oportunidades de autoevaluación y coevaluación durante las unidades didácticas?
15. ¿Crees que lo aprendido durante las sesiones de Educación Física se puede aplicar y transferir al contexto de la vida diaria?

GUIÓN ENTREVISTA AL DOCENTE POST-INTERVENCIÓN

GENERAL

1. ¿Qué te ha parecido el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS)?
2. ¿Qué aspectos positivos extraes tras la aplicación del MRPS?
3. ¿Qué aspectos negativos extraes tras la aplicación del MRPS? ¿Qué cosas cambiarías?
4. ¿Qué consideras novedoso respecto a lo que hacías anteriormente?
5. ¿Has identificado dificultades a la hora de implementar el MRPS? ¿De qué tipo: personales o del entorno?
6. La estructura de sesión del MRPS tiene cuatro partes. ¿Crees que se han cumplido las cuatro partes de la estructura de las sesiones acorde al MRPS? ¿Cambiarías alguna?

ESPECÍFICO

7. ¿Cómo te has sentido durante las sesiones a la hora de implementar el MRPS?
8. ¿Qué efectos ha tenido el programa en tu propia persona? ¿Y de cara al futuro?
9. ¿Qué efectos has detectado que ha tenido el programa en tus alumnos? ¿Crees que todos han adquirido el mismo nivel de Responsabilidad?
10. ¿Qué aprendizajes has detectado en los alumnos? ¿Has visto algún cambio durante la UD (en responsabilidad y conductas prosociales)? ¿En qué medida crees que el programa ha favorecido estos cambios?
11. ¿Crees que has sido un buen ejemplo de respeto? ¿Has dado oportunidades de éxito para todos y has fomentado la interacción social? ¿Crees que en algunas sesiones has asignado roles y tareas a los alumnos, con posibilidad de liderazgo y concesión de voz y elección?
12. ¿Consideras que el juego de tradición, caracterizado por la ser un contenido intergeneracional, es un buen contenido para aplicar el MRPS?
13. Respecto a la continuidad del MRPS en los alumnos. ¿Has identificado o te han comentado alguna transferencia al contexto real, por ejemplo, en los recreos o con su familia?

FINAL

14. ¿Te ha servido nuestra formación en el MRPS? ¿Ha cumplido tus expectativas iniciales? ¿Qué mejorarías o cambiarías? ¿Consideras que las estrategias empleadas han sido adecuadas?
15. ¿Consideras que hemos adaptado bien nuestra UD? ¿Lo aplicarías en otras UD?
16. ¿Crees que se han llevado los aprendizajes del MRPS y los aprendizajes motrices?
17. ¿Crees que la aplicación del MRPS conlleva una menor actividad física?
18. ¿Recomendarías el MRPS a otros compañeros de profesión?
19. ¿Consideras que el MRPS puede implementarse de forma interdisciplinar, es decir, en otras asignaturas y darle continuidad?
20. ¿Consideras que el MRPS tiene mayor aplicación a una determinada edad y con determinados profesores (experiencia previa, años de docencia, estilo de enseñanza, etc.)?
21. ¿Quieres añadir algo más sobre el Modelo?

Anexo 3. Cuestionario de Conducta Prosocial (CCP). Creado por Martorell et al. (2011) y recuperado de Santed (2022).

Cuestionario de Conductas Prosociales (CCP)

A continuación, verás una serie de preguntas relacionadas con tu actitud en el colegio.

Por favor, lee despacio y con atención cada pregunta, y contesta lo que pienses con una "X". Es un cuestionario anónimo.

Muchas gracias por participar.

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN		
--------------------------	--	--

SEXO	Masculino	Femenino
------	-----------	----------

FECHA DE NACIMIENTO	___/___/___
---------------------	-------------

	Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Siempre
1. Insulto a los demás				
2. Cuando alguien tiene problemas me preocupa				
3. Cuando pegan u ofenden a algún compañero, le defiendo				
4. Me gusta trabajar más en grupo que solo				
5. Cuando alguien se equivoca o hace algo incorrecto le corrijo intentando no ofenderle				
6. Soy alegre				
7. Ayudo a los que tienen problemas				
8. Cuando me dicen que haga algo, intento hacerlo				
9. Soy miedoso				
10. Cuando lo necesitan, animo a mis amigos y compañeros				
11. Colaboro para que se trabaje mejor y con más interés				
12. Cuando me piden que haga algo, no lo hago				
13. Soy honrado				
14. Cuando hay que hacer algo, tomo la iniciativa para empezar				
15. Cuando hago algo mal lo reconozco				
16. Cuando me hablan, atiendo				
17. Colaboro con los demás cuando lo necesitan				
18. Hablo muy bien, tengo facilidad de palabra				
19. Soy agradable				
20. Cuando me equivoco, sé reconocerlo				
21. A mis amigos y compañeros les gusta como hago las cosas				

	Nunca	Alguna vez	Muchas veces	Siempre
22. Ayudo a los demás dándoles ideas nuevas				
23. Me gusta hablar con mis amigos y compañeros				
24. Me gusta organizar grupos de trabajo				
25. Me gusta dirigir trabajos en grupo				
26. Soy tímido				
27. Soy respetuoso				
28. Cuando hablo con los mayores, lo hago con respeto				
29. Apoyo y ayudo a mis compañeros				
30. Me entiendo bien con mis compañeros				
31. Me preocupo de que nadie quede olvidado o ignorado				
32. Cuando ofendo o molesto, pido disculpas				
33. Me gusta decir o sugerir lo que tienen que hacer los demás				
34. Cuando alguien tiene problemas intento ayudarle				
35. Tengo paciencia con los errores o equivocaciones de los demás				
36. Cuando hay algún problema, se ponerme en el lugar de los demás				
37. Me intereso por lo que pueda sucederles a mis compañeros				
38. Recojo lo que los demás tiran o dejan fuera de su sitio				
39. Cuando alguien es rechazado o ignorado, me acerco a él e intento ayudarle				
40. Sé cuándo tengo que hablar y cuándo tengo que callar				
41. Tengo buenos amigos				
42. Soy impulsivo, no tengo paciencia				
43. Me gusta organizar cosas nuevas				
44. Respeto la opinión de la mayoría				
45. Soy simpático				
46. Animo a los demás cuando lo necesitan				
47. Tengo confianza en mí mismo				
48. Comparto mis cosas con los demás				
49. Hago las cosas con seguridad				
50. Aunque esté haciendo algo, lo dejo cuando alguien necesita ayuda				
51. Soy educado				
52. Me intereso por lo que hacen los demás				
53. Digo tacos, soy mal hablado				
54. Consigo todo lo que me propongo				

Anexo 4. Documento sobre el dictamen favorable del CEICA.**Informe Dictamen Favorable
Trabajos académicos**

C.I. PI23/142

5 de abril de 2023

Dña. María González Hinjos, Secretaria del CEIC Aragón (CEICA)

CERTIFICA

1º. Que el CEIC Aragón (CEICA) en su reunión del día 05/04/2023, Acta Nº 07/2023 ha evaluado la propuesta del Trabajo:

Título: ESTUDIO DE LAS CONDUCTAS PROSOCIALES EN EL ALUMNADO DE 6º DE PRIMARIA A TRAVÉS DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE JUEGOS TRADICIONALES IMPARTIDA CON EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

Alumna: Zilia Villafaña Samper

Tutor: Eduardo Generelo Lanaspá

Versión protocolo: 29/03/2023

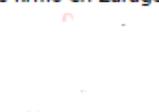
Documento de información y consentimiento: 29/03/2023 (docentes, familias)

2º. Considera que

- El proyecto se plantea siguiendo los requisitos de la Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación Biomédica y los principios éticos aplicables.
- El Tutor/Director garantiza la confidencialidad de la información, la obtención de los consentimientos informados y el adecuado tratamiento de los datos, en cumplimiento de la legislación vigente y la correcta utilización de los recursos materiales necesarios para su realización.

3º. Por lo que este CEIC emite **DICTAMEN FAVORABLE a la realización del proyecto.**

Lo que firmo en Zaragoza


María González Hinjos
Secretaria del CEIC Aragón (CEICA)

Anexo 5. Consentimiento informado al docente y a las familias y tutores legales.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO AL PROFESORADO

Título de la investigación: "ESTUDIO DE LAS CONDUCTAS PROSOCIALES EN EL ALUMNADO DE 6º DE PRIMARIA A TRAVÉS DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE JUEGOS TRADICIONALES IMPARTIDA CON EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL "

Yo, _____ (nombre y apellidos del/de la participante)

- He leído la hoja de información que se me ha entregado.
- He podido hacer preguntas sobre el estudio y he recibido suficiente información sobre el mismo.
- He hablado con: ZILIA VILLAFAÑA SAMPER (nombre del investigador/a)
- Comprendo que mi participación es voluntaria.
- Comprendo que puedo retirarme del estudio:
 - 1) cuando quiera
 - 2) sin tener que dar explicaciones
 - 3) sin que esto tenga ninguna repercusión para mí

Y, en consecuencia,

Presto libremente mi consentimiento para participar en este estudio y doy mi consentimiento para el acceso y utilización de mis datos conforme se estipula en la hoja de información que se me ha entregado.

Entre otras cosas, autorizo a la realización de la entrevista en audio, junto con las grabaciones de la intervención docente durante las sesiones proporcionadas por una cámara cenital.

Deseo ser informado sobre los resultados del estudio: SI NO (marque lo que proceda)

Si marca SÍ indique su teléfono o correo electrónico de contacto: _____

He recibido una copia de este Consentimiento Informado.

Firma del/de la participante: _____

Fecha: _____

He explicado la naturaleza y el propósito del estudio a la persona participante.

Firma del investigador/a: _____

Fecha: _____

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO A LAS FAMILIAS

Título de la investigación: "ESTUDIO DE LAS CONDUCTAS PROSOCIALES EN EL ALUMNADO DE 6º DE PRIMARIA A TRAVÉS DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE JUEGOS TRADICIONALES IMPARTIDA CON EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL "

Yo, _____ (nombre y apellidos del padre/tutor o representante), junto con
 _____ (nombre y apellidos de la madre/tutora o representante)

- He leído la hoja de información que se me ha entregado.
- He podido hacer preguntas sobre el estudio y he recibido suficiente información sobre el mismo.
- He hablado con: ZILIA VILLAFÑA SAMPER
- Comprendo que la participación de mi hijo/a es voluntaria.
- Comprendo que mi hijo/a puede retirarse del estudio:
 - 1) cuando quiera (en el caso de retirada, no puede pedir que se borren las grabaciones realizadas)
 - 2) sin tener que dar explicaciones
 - 3) sin que esto tenga ninguna repercusión para mi hijo/a

Estoy de acuerdo con la participación de mi hijo/hija/tutelado/representado
 _____ (nombre y apellidos)

Y, en consecuencia,

Presto libremente mi consentimiento para su participación en este estudio y doy mi consentimiento para el acceso y utilización de sus datos conforme se estipula en la hoja de información que se me ha entregado.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la grabación del docente puede suponer una grabación de los alumnos/as, usando esto con fines única y exclusivamente docentes que permitan extraer conclusiones.

Deseo ser informado sobre los resultados del estudio: SÍ NO (marque lo que proceda)

Si marca SÍ indique su teléfono o correo electrónico de contacto: _____

He recibido una copia de este Consentimiento Informado.

Firma del padre/tutor/representante

Firma de la madre/tutora/representante

Fecha:

Fecha:

He explicado la naturaleza y el propósito del estudio a la persona participante.

Firma del investigador/a:

Fecha: .

v.2.0 de 29/03/2023

Anexo 6. Ficha de reflexión del test de responsabilidad. Adaptación de la hoja propuesta por Bermejo-Martínez et al. (2019).

Nombres del grupo	Náufragos en apuros		Portavoz		Andamos juntos		Fecha		El iglú	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Juegos propuestos	Náufragos en apuros		Saludo al sol		Andamos juntos		Soga-tira		El iglú	
Criterios de éxito	Todos los miembros del suelo deben llegar al otro lado sin tocar el suelo y únicamente empleando la quitamiedos.		Todos los participantes deben de permanecer "saludando al sol", con el cuerpo inclinado 45 grados y los brazos levantados		Todos deben sentarse en las piernas de otro compañero y andar de forma coordinada.		Todos los participantes deben tirar de la cuerda y quedar en una posición inclinada en equilibrio.		Todos los miembros del grupo deben agitar el paracaidas y meterse dentro, permaneciendo sentados bajo el iglú.	
Tiempo (min)	10 min		5 min		5 min		5 min		5 min	
Logro del objetivo	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Estrategias formuladas por el grupo										

Anexo 7. Cronograma final de la UD de juegos tradicionales. En verde, las sesiones de contenidos de la UD adaptada al MRPS. En rojo, las sesiones destinadas al test de responsabilidad y su reflexión. En azul, los momentos destinados a la cumplimentación de los cuestionarios. Elaboración propia.

	LUNES (sin clase)	MARTES (tutoría 1h)	MIERCOLES (EF 6ºA-1h30min)	JUEVES (EF 6ºA-1h; 6ºB-1h)	VIERNES (EF 6ºB-1h30min)
Semana 1	10-abr	11-abr	12-abr	13-abr S.C.1.	14-abr
	17-abr	18-abr S.0.	19-abr S.1.	20-abr S.2.	21-abr
Semana 2		Presentación unidad didáctica	Test de Responsabilidad	Juegos infantiles (I)	
	24-abr	25-abr	26-abr S.3.	27-abr S.4.	28-abr S.5.
Semana 3			Juegos infantiles (II)	Juegos de pastores	Juegos de lanzamiento y puntería
	01-may	02-may	03-may S.6.	04-may	05-may S.7.
Semana 4			Encuentro con el otro colegio		Encuentro con personas mayores
	15-abr	16-may	17-may S.C.2.	18-may S.8. / S.C.3.	19-may
Semana 5			Reflexión Test de Responsabilidad	Test de Responsabilidad Cuestionarios Conducta Prosocial	

Anexo 8. Fichas de cada una de las cuatro sesiones. Elaboración propia a partir de las ideas de Escartí (2005), Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela (2021), Metzler & Colquitt (2021), Rosa (2023), Tarín (2015), Caballero (2015) y Fernández-Río (2015).

U.D. JUEGOS TRADICIONALES		Juegos infantiles (I)	Nº2
LUGAR: Parque, zona de columpios	TIEMPO: 60min	Nº ALUMNOS: 25	
MATERIAL: Canicas, losetas de madera, tabas, cartetas, chapas, tizas, tablero del 7 y medio, tapes			
OBJETIVOS SESIÓN:		CONTENIDOS SESIÓN:	
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y practicar diferentes juegos tradicionales infantiles. - Establecer un clima de aula positivo. 		<ul style="list-style-type: none"> - Juegos tradicionales infantiles. - Autorregulación, capacidad empática. - Inclusión, resolución de problemas con diálogo. 	
NIVEL 1 MRPS: RESPETO POR LOS DERECHOS Y SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS			
<ul style="list-style-type: none"> - No hacer daño a los demás ni molestarles durante las actividades. Cumplir las normas. - Evitar las exclusiones. - Escuchar al profesor y a los compañeros, buena comunicación sin gritos ni desprecios y dejar hablar. - Tratar el material y las instalaciones de forma correcta. 			
TOMA DE CONCIENCIA (5 min)			
<ul style="list-style-type: none"> - Saludo individual. Explicar comportamientos MRPS y objetivos motrices. Ellos hacen los grupos. 			
LA RESPONSABILIDAD EN ACCIÓN (45min)			
Torito en alto			
Zona 1: canicas			
<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidades a todos y dejar que elaboren las reglas: hacemos el juego real y después entre el grupo pensamos variantes para que todos logremos el objetivo del juego. - Respeto por el material (canicas) y por el medio. Seguir las normas de turno. No hacer trampas. - Tarea creativa: Cada grupo delimita su espacio y piensa una nueva forma de jugar. 			
Zonas 2: siete y medio.			
<ul style="list-style-type: none"> - Cambio de reglas: entre todos tenemos que sumar 7 y medio. ¿Cuántos puntos tienen que hacer cada uno? - Dar oportunidades a todos: fichas de diferentes tamaños, elección del número de fichas a emplear - Respeto por el material (losetas) y por el medio. No hacer trampas y seguir las normas (cada uno nuestro turno, no mover las losetas de donde estén). Todos tiramos, no nos reímos ni excluimos a nadie. 			
Zona 3: cartetas + tabas			
<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidades a todos y dejar que elaboren las reglas: hacemos el juego real y después entre el grupo pensamos variantes para que todos logremos el objetivo del juego. - Tarea creativa (c): dejarla caer desde lo alto de la pared, deslizar por el suelo, que rebote... - Dar oportunidades a todos (t): que nos ayude un compañero a lanzar y recoger. - Siempre respetar el turno, no hacer trampas, respetar el material y no romperlo. 			
Zona 4: chapas			
<ul style="list-style-type: none"> - Tarea creativa: cada grupo hace su recorrido con la tiza. - Dar oportunidades a todos: todos empujamos la misma chapa e intentamos que no salga hasta el final. - Dar oportunidades a todos: hacer recorridos de diferente dificultad para que todos puedan participar. - Respeto por la chapa, por las normas (si me salgo vuelvo a empezar), respeto los turnos. 			
ENCUENTRO DE GRUPO (10 min)			
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hemos aprendido hoy? ¿Se han cumplido los objetivos motrices? - ¿Cómo ha funcionado la tarea? ¿Han aparecido problemas? ¿Cómo los hemos solucionado? - ¿Cómo podemos transferir lo aprendido a la vida real? 			
EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN (3 min)			
<ul style="list-style-type: none"> - Todos: sentados en círculo. Técnica del pulgar + Pirámide. 			

U.D. JUEGOS TRADICIONALES		Juegos infantiles (II)	Nº3
LUGAR: Pistas exteriores, zona de cemento		TIEMPO: 1h 30min	Nº ALUMNOS: 25
MATERIAL: Combas largas (3), goma, anillas, hoyetes, rana, tizas.			
OBJETIVOS SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y practicar diferentes juegos tradicionales infantiles. - Fomentar la participación y el esfuerzo en las actividades y motivación al aprendizaje 		CONTENIDOS SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Juegos tradicionales infantiles. - Automotivación, Esfuerzo, persistencia, resiliencia. - Exploración y curiosidad por las nuevas actividades. - Redefinición del éxito y motivación a la tarea. 	
NIVEL 2 MRPS: PARTICIPACIÓN Y ESFUERZO <ul style="list-style-type: none"> - Participar en las actividades propuestas, independientemente del nivel de destreza y del grupo. - Cumplir con las normas de la actividad (y de la clase) y respetar los turnos de participación. - Adquirir una alta motivación por las actividades de clase, con experiencias positivas y estimulantes - Perseverar en la realización de actividades, prestar atención, aunque les cueste o se equivoquen. 			
TOMA DE CONCIENCIA (5 min)			
<ul style="list-style-type: none"> - Saludo individual. Explicar comportamientos MRPS y objetivos motrices. Ellos hacen los grupos. 			
LA RESPONSABILIDAD EN ACCIÓN (60min)			
Cadeneta por parejas y larga <ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidades de éxito a todos: empezar ya por parejas para no estar solo. 			
Zona 1: combas <ul style="list-style-type: none"> - Variar actividades y dificultad: diferentes velocidades y canciones, empezar dentro o entrar. - Dar oportunidades de éxito a todos y redefinir el éxito: cada uno empieza desde el nivel que pueda. - Superhéroe: si no sale, hacerles ver qué haría su superhéroe favorito en esa situación y como lo resolvería. - Respeto por el material (combas) y por el medio. Seguir las normas de turno. 			
Zonas 2: goma <ul style="list-style-type: none"> - Variar actividades y dificultad: diferentes formas más o menos difíciles. - Dar oportunidades de éxito a todos: ayudarse entre ellos. - Redefinir el éxito: cada uno intenta conseguir como reto en función de sus posibilidades. - Respeto por el material y por el medio. No hacer trampas. 			
Zona 3: anillas, hoyetes, rana <ul style="list-style-type: none"> - Variar actividades y dificultad: diferentes distancias, tamaños, número de fichas. - Dar oportunidades de éxito a todos (a): entre todos intentamos sumar una puntuación. - Superhéroe: si no sale, hacerles ver qué haría su superhéroe favorito en esa situación y como lo resolvería. - Redefinir el éxito: cada uno intenta conseguir una puntuación en función de su nivel. - Siempre respetar el turno y material, no hacer trampas Todos tiramos, no nos reímos ni excluimos a nadie. 			
Zona 4: descansillo <ul style="list-style-type: none"> - Variar actividades y dificultad: diferentes recorridos (ojos cerrados, diferentes formas, etc.) - Superhéroe: si no sale, hacerles ver qué haría su superhéroe favorito en esa situación y como lo resolvería - Redefinir el éxito: cada uno intenta conseguir un reto según su nivel - Respeto por la espacio, por las normas (Si piso fuera vuelvo a empezar), respeto los turnos. 			
ENCUENTRO DE GRUPO (10 min)			
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hemos aprendido hoy? ¿Se han cumplido los objetivos motrices? ¿Cómo ha funcionado la tarea? ¿Han aparecido problemas? ¿Cómo los hemos solucionado? ¿Transferencia de lo aprendido a la vida real? 			
EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN (10 min)			
<ul style="list-style-type: none"> - LA HOJA DE RETO + ESCALA DE INTENSIDAD 0-10 (Autoevaluación de la intensidad de las postas). - Todos: sentados en círculo. Técnica del pulgar + Pirámide. 			

U.D. JUEGOS TRADICIONALES		Juegos de pastores	Nº4
LUGAR: Parque de la Universidad		TIEMPO: 60min	Nº ALUMNOS: 25
MATERIAL: gayatas (20), losetas, calvas, sogas, tizas, piedras, mazorcas			
OBJETIVOS SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y practicar diferentes juegos tradicionales infantiles. - Desarrollar la capacidad de autonomía. 		CONTENIDOS SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Juegos tradicionales infantiles. - Motivación intrínseca, compromiso y planteamiento de objetivos (reflexión fortalezas y debilidades) - Integridad ante influencias externas negativas. 	
NIVEL 3 MRPS: AUTOGESTIÓN/AUTONOMÍA <ul style="list-style-type: none"> - Planificar el aprendizaje. Ponerse metas a corto y largo plazo y establecer estrategias para conseguirlo. - Mejorar la percepción de las capacidades y necesidades y la confianza en uno mismo - Evaluar los resultados y soportar las influencias externas - Fomentar la autonomía del estudiante, que sea independiente y asuma responsabilidades. 			
TOMA DE CONCIENCIA (5 min)			
- Saludo individual. Explicar comportamientos MRPS y objetivos motrices. En cada posta, se fijan objetivos.			
LA RESPONSABILIDAD EN ACCIÓN (45min)			
Recogida de mazorcas			
Zona 1: pinta			
<ul style="list-style-type: none"> - Asignación de tareas: se queda un responsable a explicar al siguiente grupo - Plan personal de trabajo: cada uno elige su objetivo. Dejar claro que es una competición contra uno mismo - Desarrollo de actividades: cada grupo se inventa una variante - Respeto por el material (gayatas) y por el medio. Seguir las normas de turno. No hacer trampas. 			
Zonas 2: calva.			
<ul style="list-style-type: none"> - Asignación de tareas: se queda un responsable a explicar - Plan personal de trabajo: cada uno elige su objetivo. Dejar claro que es una competición contra uno mismo - Desarrollo de actividades: cada grupo se inventa una variante - Respeto por el material y por el medio. No hacer trampas y seguir las normas. 			
Zona 3: pulso pastor			
<ul style="list-style-type: none"> - Asignación de tareas: se queda un responsable a explicar al siguiente grupo - Plan personal de trabajo: cada uno elige su objetivo. - Desarrollo de actividades: cada grupo se inventa una variante del pulso pastor - Siempre respetar el turno, no hacer trampas, respetar el material y no romperlo. 			
Zona 4: palo arrastrao			
<ul style="list-style-type: none"> - Asignación de tareas: se queda un responsable a explicar al siguiente grupo. - Plan personal de trabajo: cada uno elige su objetivo. - Desarrollo de actividades: cada grupo se inventa una variante del palo arrastrao - Respeto por las gayatas, por las normas, respeto los turnos. 			
ENCUENTRO DE GRUPO (10 min)			
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hemos aprendido hoy? ¿Se han cumplido los objetivos motrices? - ¿Cómo ha funcionado la tarea? ¿Han aparecido problemas? ¿Cómo los hemos solucionado? - ¿Cómo podemos transferir lo aprendido a la vida real? 			
EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN (3 min)			
- Todos: sentados en círculo. Técnica del pulgar + Pirámide.			

U.D. JUEGOS TRADICIONALES		Juegos de lanzamiento y puntería	Nº5
LUGAR: Pistas exteriores, zona de cemento	TIEMPO: 60min	Nº ALUMNOS: 50	
MATERIAL: Bolos, tejos, barra aragonesa (6), boinas, alpargatas, tizas, monedas, contenedor, contrapesos.			
OBJETIVOS SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y practicar diferentes juegos tradicionales infantiles. - Fomentar el desarrollo de una serie de habilidades sociales que participan en el rol de liderazgo. 	CONTENIDOS SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Juegos tradicionales infantiles. - Contribución al grupo positiva, cooperación. - Integridad y resistencia a influencias negativas. - Liderazgo en acciones y actividades (asertividad) - Empatía, ayuda, liderazgo. 		
NIVEL 4 MRPS: AYUDA Y LIDERAZGO <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir una conducta prosocial voluntaria e intencionada. - Resolver diferencias de forma pacífica y democrática. - Ayudar, animar y escuchar a los compañeros que lo necesiten en la realización de alguna tarea, sin ser arrogante ni dogmático (cuando no sabe qué ni cómo hacer la actividad) - Enseñar a los compañeros y compañeras y colaborar con ellos (fomentar los comportamientos solidarios) - Reconocer que los demás tienen necesidades y sentimientos (expresar y reconocer emociones) - Liderar actividades (teniendo como base la importancia de cooperar con los demás hacia un fin común). 			
TOMA DE CONCIENCIA (5 min)			
<ul style="list-style-type: none"> - Saludo individual. Explicar comportamientos MRPS y objetivos motrices. Ellos hacen los grupos. 			
LA RESPONSABILIDAD EN ACCIÓN (45min)			
Recogida de mazorcas			
Zona 1: palistroc <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo de grupo: lanzamos una lanzadera cada uno para lograr el objetivo. - Rol del líder: responsabilidad de que uno del grupo se queda a explicar la posta al siguiente grupo. - Respeto por el material (bolos y lanzaderas) y por el medio. Seguir las normas de turno. No hacer trampas. No entrar en la zona de lanzamiento. 			
Zonas 2: tejo <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad: entre todos contribuimos a tener una bolsa de monedas para el tejo. - Rol del líder: responsabilidad de que uno del grupo se queda a explicar la posta al siguiente grupo. - Respeto por el material y por el medio. No hacer trampas y seguir las normas. Todos tiramos. 			
Zona 3: barra aragonesa <ul style="list-style-type: none"> - Entrenamiento recíproco: por parejas. Uno lanza y el otro observa. Después corrección de errores en base al instrumento de evaluación proporcionado. - Rol del líder: responsabilidad de que uno del grupo se queda a explicar la posta al siguiente grupo. - Respeto por el turno y material, no hacer trampas, no entrar en la zona de lanzamiento. 			
Zona 4: alpargata/boina <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo de grupo: ponemos una línea lejos e intentamos tirar la misma alpargata todos para llegar a la línea, encadenando lanzamientos. - Rol del líder: responsabilidad de que uno del grupo se queda a explicar la posta al siguiente grupo. - Respeto por la alpargata y boina, por las normas y turnos. No entrar en la zona de lanzamiento. 			
ENCUENTRO DE GRUPO (10 min)			
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hemos aprendido hoy? ¿Se han cumplido los objetivos motrices? ¿Cómo ha funcionado la tarea? ¿Han aparecido problemas? ¿Cómo los hemos solucionado? ¿Transferencia de lo aprendido a la vida real? 			
EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN (10 min)			
<ul style="list-style-type: none"> - Todos: sentados en círculo. Técnica del pulgar + Pirámide. 			