

**Cita: Conejo-Domínguez, L., Benítez-Sillero, J. de D., Murillo-Moraño, J., Rodríguez-Villena, C. y Armada-Crespo, J. M. (2026). Impacto del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (TPSR) en la Educación Física a nivel de Educación Secundaria: una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 26(2), 299-323**

## **Impacto del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (TPSR) en la Educación Física a nivel de Educación Secundaria: una revisión sistemática**

### **Impact of the Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) in Physical Education at the Secondary School Level: A Systematic Review**

### **Impacto do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (TPSR) na Educação Física no Ensino Secundário: uma revisão sistemática**

Conejo-Domínguez, L.<sup>1</sup>, Benítez-Sillero, J. de D.<sup>2</sup>, Murillo-Moraño, J.<sup>3</sup>, Rodríguez-Villena, C.<sup>1</sup>, Armada-Crespo, J. M.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Córdoba, Córdoba, España; <sup>2</sup> Departamento de Didácticas Específicas. Grupo de Investigación en Deporte y Educación Física para el Desarrollo Personal y Social (GIDEPSO), Universidad de Córdoba, Córdoba, España; <sup>3</sup> Centro de Formación del Profesorado «Sagrado Corazón», adscrito a la Universidad de Córdoba. Grupo de Investigación GIDEPSO, Córdoba, España

#### **RESUMEN**

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison es una metodología innovadora centrada en promover el aumento de la responsabilidad de los estudiantes. Su origen parte de la búsqueda de desarrollo integral del alumnado, siendo comprobada su efectividad desde hace años, especialmente en la asignatura de Educación Física durante la etapa de Educación Secundaria. Esta revisión sistemática, creada conforme a las pautas PRISMA busca identificar y examinar las intervenciones que han implementado este modelo en dicha etapa y asignatura. La búsqueda de documentos se llevó a cabo en las bases de datos WOS, Scopus, PsycINFO y ERIC, así como en otras páginas web y el listado de referencias bibliográficas de los artículos seleccionados en dichas bases. Se aplicaron los criterios de inclusión definidos de acuerdo con la estrategia PICO concluyendo con un total de 14 estudios. Dichos estudios indican que la implementación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en Educación Física produce mejoras notables en variables como la responsabilidad personal y social, motivación intrínseca y extrínseca, autorregulación o conductas prosociales del estudiantado de Educación Secundaria. Del mismo modo, se enfatiza que la hibridación de este modelo con otros como la Gamificación o el Modelo de Enseñanza Comprensiva del Deporte, aumenta aún más su eficacia. Por lo tanto, se puede concluir que la puesta en marcha del Modelo de Responsabilidad Personal y Social, de manera individual o mediante hibridación con otros modelos, tiene un impacto positivo en variables psicosociales del alumnado de Educación Secundaria, promoviendo un desarrollo integral del mismo a través de la Educación Física.

**Palabras Clave:** variables psicosociales, actividad física educativa, innovación educativa, conductas prosociales, modelos pedagógicos.

## ABSTRACT

Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) is an innovative methodology focused on promoting the increase of students' responsibility. Its origin lies in the pursuit of students' holistic development, and its effectiveness has been proven for years, especially in the subject of Physical Education during Secondary Education. This systematic review, developed in accordance with PRISMA guidelines, aims to identify and examine interventions that have implemented this model in this educational stage and subject. The search for documents was carried out in the WOS, Scopus, PsycINFO, and ERIC databases, as well as in other websites and in the reference lists of the selected articles from these databases. Inclusion criteria were applied according to the PICO strategy, resulting in a total of 14 studies. These studies indicate that the implementation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education produces notable improvements in variables such as personal and social responsibility, intrinsic and extrinsic motivation, self-regulation, and prosocial behaviors among Secondary Education students. Likewise, it is emphasized that the hybridization of this model with others, such as Gamification or the Sport Education Model, further increases its effectiveness. Therefore, it can be concluded that the implementation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model, either individually or through hybridization with other models, has a positive impact on the psychosocial variables of Secondary Education students, promoting their holistic development through Physical Education.

**Keywords:** psychosocial variables, educational physical activity, educational innovation, prosocial behaviors, pedagogical models.

## RESUMO

O Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (TPSR) é uma metodologia inovadora centrada na promoção do aumento da responsabilidade dos estudantes. A sua origem está na busca pelo desenvolvimento integral dos alunos, e a sua eficácia tem sido comprovada há anos, especialmente na disciplina de Educação Física durante o Ensino Secundário. Esta revisão sistemática, elaborada de acordo com as diretrizes PRISMA, tem como objetivo identificar e examinar as intervenções que implementaram este modelo nessa etapa e disciplina. A busca de documentos foi realizada nas bases de dados WOS, Scopus, PsycINFO e ERIC, bem como em outros sites e nas listas de referências bibliográficas dos artigos selecionados nessas bases. Os critérios de inclusão foram aplicados de acordo com a estratégia PICO, resultando num total de 14 estudos. Esses estudos indicam que a implementação do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social na Educação Física produz melhorias notáveis em variáveis como responsabilidade pessoal e social, motivação intrínseca e extrínseca, autorregulação e comportamentos pró-sociais dos alunos do Ensino Secundário. Da mesma forma, destaca-se que a hibridização deste modelo com outros, como a Gamificação ou o Modelo de Ensino Compreensivo do Desporto, aumenta ainda mais a sua eficácia. Portanto, pode-se concluir que a aplicação do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social, de forma individual ou combinada com outros modelos, tem um impacto positivo nas variáveis psicossociais dos alunos do Ensino Secundário, promovendo o seu desenvolvimento integral por meio da Educação Física.

**Palavras-chave:** variáveis psicossociais, atividade física educativa, inovação educativa, comportamentos pró-sociais, modelos pedagógicos.

## Impacto de MRPS en Educación Física en Secundaria

### INTRODUCCIÓN

La etapa de Educación Secundaria constituye una fase esencial y crítica en el crecimiento y el desarrollo de los jóvenes. Dicho periodo está caracterizado por cambios significativos tanto a nivel físico como psicológico, social y emocional, pasando desde un rápido crecimiento físico hasta la reestructuración de su personalidad, identidad y autoestima, la modificación de las relaciones con sus pares o la confrontación de una amplia variedad de sentimientos que, a menudo, son opuestos (Viejo & Ortega-Ruiz, 2015).

En este sentido, la educación adquiere un rol esencial en todas estas transformaciones, ya que, además del aprendizaje de los saberes académicos, se convierte en un factor esencial para orientar a los estudiantes ante estos retos, promoviendo que su proceso de maduración tanto física como social y emocional sea el más saludable y adecuado posible (Pulimeno et al., 2020). Así, el desarrollo moral se erige como un fenómeno fundamental en los aprendizajes adquiridos por los jóvenes, siendo múltiples los estudios e investigaciones que defienden el ámbito educativo como un espacio crucial para que dicho desarrollo se dé y el alumnado adquiera valores y actitudes éticas, sólidas y positivas (Ruiz, 2024).

Dentro de este amplio contexto, la Educación Física es considerada un entorno favorable para el desarrollo moral, emocional y social de los jóvenes. Además de su aspecto motriz, esta área participa activamente en la enseñanza de actitudes y valores como la empatía, la colaboración o la responsabilidad (Ruiz, 2024). Es así como Cañón & Villareal (2022) amparan la idea de la Educación Física como lugar privilegiado para la instrucción en valores y actitudes como el respeto o la tolerancia, promoviendo tanto la creación de ciudadanos críticos y responsables como de alumnos cuyo crecimiento sea integral, incluyendo en este último el desarrollo moral.

Dicho reconocimiento del potencial de la Educación Física como promotora de un desarrollo más integral, apartado de lo meramente físico y motriz, ha llevado a la creación de modelos pedagógicos vinculados a la promoción de valores. Todo ello surge de la evidencia en investigaciones como la de Latorre-Román et al. (2020), en la cual se contrasta la idea de que la realización de la actividad física y el deporte por sí mismos no asegura el desarrollo de conductas éticas y morales, incluso pudiendo reforzar algunas negativas como la competitividad o la exclusión. En este contexto, se reconoce al Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), propuesto por Hellison, como un enfoque innovador y transformador, centrado en promover el desarrollo de la responsabilidad personal y social, así como en potenciar el incremento de la motivación y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, entre las que se encuentran la autonomía, la competencia y las relaciones de todos y cada uno de los estudiantes (Manzano-Sánchez & Gómez-López, 2023; Rodríguez-Uceda et al., 2026).

Entre los resultados de implementar dicho modelo en la realidad educativa de la Educación Física en Educación Secundaria, se encuentran diversos estudios que evidencian sus múltiples beneficios. Siguiendo la intervención de Palandri (2024), se presentan mejoras significativas en el autocontrol, la autoestima, la implicación activa y la responsabilidad personal y social de su alumnado. Asimismo, Manzano-Sánchez (2024), resalta un incremento en la motivación, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y las actitudes prosociales. En consonancia con el desarrollo social y emocional del alumnado, el estudio de Pozo Rosado et al. (2022) destaca por una mejora de la inteligencia emocional tras la aplicación de un programa en EF basado en MRPS, destacando el impacto positivo en alumnado procedente de contextos sociales vulnerables. Experiencias como la de Caballero (2015) con alumnado del ciclo formativo en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el medio natural muestran la versatilidad del MRPS en cuanto a contenidos y etapa educativa. En dicho trabajo, se realizó un programa de actividades físico-deportivas en el medio natural donde se hibridó el MRPS con la pedagogía de la aventura, concluyendo que tras el programa, el alumnado del grupo experimental mostró mejoras en la responsabilidad personal y social.

Por otro lado, la intervención de Merino-Barrero et al. (2020) resultó en aumentos significativos tanto de la responsabilidad y la motivación como de la deportividad y la intención de ser físicamente activos. En esta línea, Quiñonero-Martínez et al., (2023), también señala la intención de ser físicamente activos por parte del alumnado y

un aumento de la motivación por la actividad física, tras usar una hibridación del MRPS con el Sport Education Model (SEM). Igualmente, estudios previos destacan el valor de dicho modelo para promover mejoras en diferentes aspectos psicosociales, pero señalan la relevancia de dirigir dicho modelo a crear un clima de aula adecuado y basado en el cuidado, ya que la mera implementación del MRPS no garantiza por sí misma la mejora en estas dimensiones (Muñoz-Llerena et al., 2022). En relación con lo propuesto por los citados autores Jiménez-Parra et al. (2022) apunta la importancia de la implicación y conocimiento del modelo para que el mismo sea eficaz y promueva un clima de aula más positivo. Todas estas investigaciones, así como otras como, muestran la eficacia y los beneficios que la implementación de este modelo aporta al desarrollo de todos los estudiantes (Escartí et al., 2006).

En este sentido, a pesar de los progresos y las investigaciones ya realizadas, aún persiste una desigualdad en la evaluación de los efectos del MRPS en la Educación Física durante la etapa de Educación Secundaria de forma aislada a la Educación Primaria, así como el análisis de las características de estas intervenciones. De dicho aspecto nace este trabajo, cuyo objetivo principal es identificar y analizar los programas basados en el MRPS que han sido implementados en el área de Educación Física durante la etapa de Educación Secundaria.

## **MATERIAL Y MÉTODOS**

### *Diseño de investigación*

La presente investigación consiste en una revisión sistemática de la literatura existente sobre el MRPS dentro del área de Educación Física en el periodo de Educación Secundaria, con el propósito de examinar en profundidad dichas investigaciones. Para la realización de este estudio, se siguieron la declaración PRISMA (Page et al., 2021), así como la guía práctica para revisiones sistemáticas con o sin metaanálisis (Moher et al., 2015).

### *Participantes*

Los criterios seleccionados para la inclusión de los distintos artículos en esta revisión fueron: a) acceso al texto completo, b) debe estar escrito en español, inglés o portugués, c) se debe intervenir con estudiantes de Educación Secundaria, d) debe tratarse de una intervención durante la asignatura de Educación Física, e) debe ponerse en práctica el MRPS.

Asimismo, se decidió no establecer ningún límite temporal, para garantizar una recopilación más exhaustiva. Teniendo en cuenta todo esto, los documentos fueron incluidos como resultado de un riguroso proceso de selección, basándose este en todos los parámetros definidos anteriormente. De forma adicional, se llevó a cabo una revisión detallada de la lista de referencias bibliográficas de cada artículo incorporado, con el fin de seguir identificando estudios relevantes en este ámbito y que pudieran haber sido omitidos en la primera búsqueda, así como una búsqueda en otras páginas web, contribuyendo a su vez a una recopilación de documentos más exhaustiva y comprensiva.

### *Instrumentos*

La revisión fue registrada previamente en PROSPERO (Registro Prospectivo Internacional de Revisiones Sistemáticas) con el número de identificación CRD420251089168, accesible en: <https://www.crd.york.ac.uk/PROSPERO/view/CRD420251089168>.

Para establecer los criterios de inclusión y exclusión se utilizó la estrategia PICO (Da Costa et al., 2007). En este sentido, la pregunta que guio esta revisión fue: ¿Cuál es el impacto de las intervenciones basadas en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (I), en comparación con la enseñanza tradicional (C), sobre las variables psicosociales (O) del alumnado de Educación Secundaria (P) en el contexto de la asignatura de Educación Física?

## Impacto de MRPS en Educación Física en Secundaria

Para su desarrollo se emplearon las pautas de PRISMA (Page et al., 2021). Para la selección de documentos de interés, se realizó una búsqueda estructurada siguiendo la siguiente combinación de términos: (*Physical Education OR PE*) AND (*Secondary School OR Compulsory Secondary Education OR Obligatory Secondary Education OR Secondary Education*) AND (*Personal and Social Responsibility Model OR TPSR*) AND (*Intervention OR Experimental OR Quasi-Experimental OR Randomized Controlled Trial*). Asimismo, esta búsqueda, la cual abarca un periodo de tiempo concreto entre el 15 de abril y el 25 de mayo, se llevó a cabo en cuatro bases de datos diferentes, conocidas por su rigor: Web of Science, Scopus, ERIC y PsycINFO. La frase de búsqueda utilizada se dividió en cuatro bloques principales: 1) Educación Física, 2) Educación Secundaria, 3) Modelo de Responsabilidad Personal y Social, 4) Intervención, Experimental, Cuasi-Experimental, Ensayo Controlado Aleatorizado o Estudio Descriptivo.

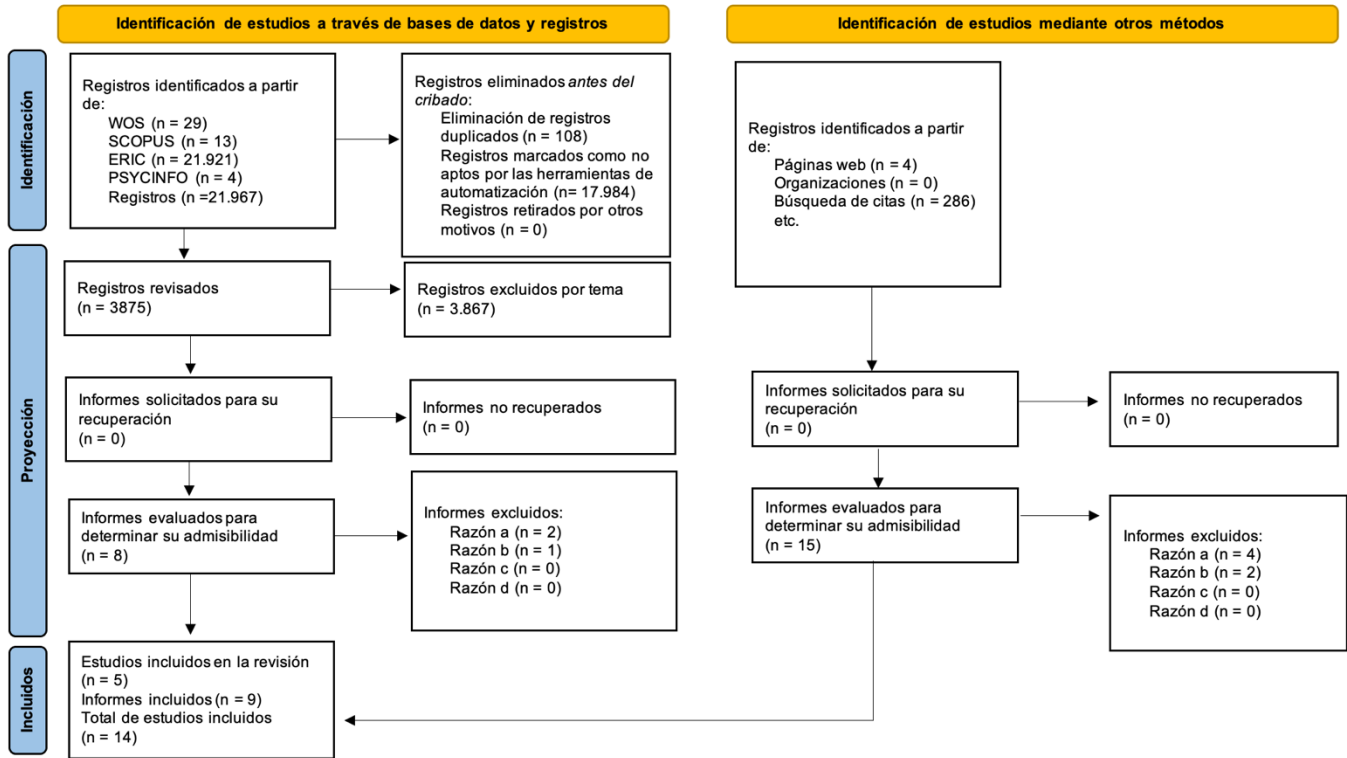
Tras finalizar la búsqueda de artículos, se procedió a realizar un análisis detallado de los títulos, resúmenes y palabras clave de cada uno de ellos, con el fin de seleccionar aquellos estudios que se ajustaban con mayor precisión a la temática, rechazándose a su vez aquellos que no cumplían con los criterios de inclusión nombrados anteriormente. Como resultado, se escogieron un total de cinco artículos que cumplían dichos requisitos, todos centrados en el MRPS en el contexto de la Educación Física, durante la etapa de Educación Secundaria.

Con el propósito de realizar una revisión más exhaustiva y profunda, se llevó a cabo una búsqueda adicional dentro de las listas de referencias bibliográficas de los artículos ya seleccionados, así como en diversas páginas web. Este procedimiento permitió encontrar otros estudios relevantes que no habían sido expuestos durante la búsqueda en las bases de datos, por lo que, como resultado, se añaden otros nueve documentos que cumplen con los criterios de inclusión. El proceso de revisión fue realizado de manera independiente por dos investigadores, resolviendo posibles discrepancias mediante consenso. En aquellos casos en los que aparecieron discrepancias en la inclusión o exclusión de algún artículo, un tercer experto tomó la decisión sobre su inclusión o no en la revisión. Todos los investigadores participantes son expertos en el ámbito de la educación física gracias a su formación académica y especialistas en el desarrollo de revisiones sistemáticas.

Durante la búsqueda inicial realizada en las distintas bases de datos se hallaron un total de 21.967 documentos, siendo eliminados 21.962 por duplicidad, ausencia de relación con el tema objeto de estudio y aplicación de los criterios de inclusión y exclusión. Asimismo, se empleó el software Mendeley para la gestión de las referencias. En este sentido, se identificaron otros 9 documentos gracias a la revisión de las referencias de los 5 artículos seleccionados en las bases de datos y la búsqueda en otras páginas webs, incluyéndose finalmente 14 documentos en esta revisión sistemática, cumpliendo todos ellos con los criterios de inclusión. Para la evaluación de la calidad se empleó el instrumento "*Standard Quality Assessment Criteria for Evaluating Primary Research Papers from a Variety of Fields*" desarrollado por Kmet et al. (2004), debido a su versatilidad para evaluar la calidad de trabajos de corte cuantitativo y cualitativo al ofrecer dos checklist diferenciadas para ello. Seguidamente, se presenta un diagrama de flujo que ilustra visualmente el procedimiento seguido para la selección de los artículos que forman parte de esta revisión (Figura 1).

Figura 1

Diagrama de flujo (PRISMA, 2020).



Evaluación de la calidad

Tras elegir los artículos para esta revisión, se realizó una evaluación de la calidad de cada uno, para lo cual se utilizó la herramienta denominada "Standard Quality Assessment Criteria for Evaluating Primary Research Papers from a Variety of Fields" (Kmet et al., 2004), con diferencias en el proceso la hora de comprobar la calidad de los estudios cuantitativos frente a los cualitativos o mixtos, además abordar aspectos como el riesgo de sesgo.

En cuanto a los estudios cuantitativos, se analizaron en función de 14 criterios, relacionados con el diseño, las características y asignación de sus participantes, la descripción de la metodología, el análisis de datos, los resultados y conclusiones. Todos ellos fueron calificados de acuerdo con el nivel de satisfacción que tienen dentro del estudio, asignando puntuaciones de 2 (satisfactorio), 1 (parcialmente satisfactorio), 0 (nada satisfactorio) y NA (no aplicable) a cada investigación. Una vez realizada dicha asignación, para calcular la puntuación total, se sometieron a una fórmula  $[("números\ satisfactorios" \times 2) + ("números\ parcialmente\ satisfactorios" \times 1) / 28 - ("números\ no\ aplicables" \times 2)]$ . En caso de que no se obtuviese ningún NA al llevar a cabo la evaluación, la fórmula cambia, siendo  $[("números\ satisfactorios" \times 2) + ("números\ parcialmente\ satisfactorios" \times 1) / 28]$ .

Por su parte, para evaluar los estudios cualitativos o mixtos se tuvieron en cuenta otros ítems, relacionados estos con el diseño, la conexión concreta con un contexto y marco teórico, la descripción de la muestra y la recopilación y análisis de los datos, entre otros. Del mismo modo, dentro de la asignación de las puntuaciones a cada uno, no existe la posibilidad de conceder un "no aplicable" a alguno de los ítems, siendo estas de 2 (satisfactorio), 1 (parcialmente satisfactorio) y 0 (nada satisfactorio). Otro cambio sucede en la fórmula a aplicar para calcular la puntuación final, siendo  $[("números\ satisfactorios" \times 2) + ("números\ parcialmente\ satisfactorios" \times 1) / 20]$ .

## Impacto de MRPS en Educación Física en Secundaria

### *Recopilación de datos*

En la fase inicial de este estudio, se llevó a cabo un proceso metódico para recopilar la información incluida en los artículos seleccionados para su posterior análisis. Tras ello, se realizó una revisión minuciosa de estos datos, siguiendo las directrices PRISMA (Page et al., 2021), con el objetivo de asegurar la calidad y fiabilidad de dicha información. Se identificaron y registraron aspectos clave como las características de los participantes (edad, sexo), la intervención, los resultados obtenidos o el diseño metodológico de la investigación. Todos estos elementos fueron organizados y evaluados según la estructura propuesta por las directrices, garantizando una presentación coherente y rigurosa del contenido.

## RESULTADOS

### *Calidad de los estudios*

Las puntuaciones finales de la calidad de cada estudio se expresan como porcentajes, variando de 0 a 100%, con valores entre .70 y .95 (Tabla 1). Para calcular el acuerdo entre ambos revisores, se utilizó el Coeficiente de Correlación Intraclase, obteniendo una puntuación de .911 e indicando un grado de acuerdo excelente (Koo y Li, 2016). De manera general, se observa en la tabla expuesta a continuación que las puntuaciones del primer observador oscilan entre .75 y .95, siendo las del segundo entre .70 y .90---

**Tabla 1**

*Calificaciones de la evaluación de la calidad de los estudios.*

| Estudios                                 | Observador 1 | Observador 2 |
|--|--------------|--------------|
| Cecchini et al. (2007)                   | .83          | .79          |
| Wright y Burton (2008)                   | .75          | .70          |
| Escartí et al. (2010)                    | .80          | .75          |
| Gordon (2010)                            | .95          | .82          |
| Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016) | .87          | .80          |
| Aksoy y Gürsel (2017)                    | .95          | .90          |
| Martínez y Gómez-Mármol (2017)           | .85          | .75          |
| Prat et al. (2019)                       | .83          | .80          |
| Sánchez-Alcaraz et al. (2019)            | .83          | .75          |
| García-Castejón et al. (2021)            | .95          | .90          |
| Melero-Cañas et al. (2021)               | .93          | .82          |
| Jacobs et al. (2022)                     | .85          | .85          |
| Hoyo-Guillot. y Ruiz-Montero (2023)      | .85          | .78          |
| Ochoa-Ávalos et al. (2025)               | .83          | .74          |

Nota. Rangos de puntuaciones de calidad: 75% conservador; 55% inclusivo

### *Descripción general de los estudios*

El número total de estudiantes participantes en los artículos analizados fue de 2.617, con tamaños muestrales que oscilaron entre 23 estudiantes (Wright y Burton, 2008) y 737 estudiantes (Sánchez-Alcaraz et al., 2019, estudio 1).

## Conejo-Domínguez et al.

Todos los trabajos se desarrollaron en el contexto de la Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años. En cuanto al país de implementación, la mayoría de los estudios se llevaron a cabo en España (10/14), seguidos de Estados Unidos (2/14), Turquía (1/14), Nueva Zelanda (1/14) y México (1/14).

### *Niveles educativos*

Los programas basados en el MRPS se aplicaron fundamentalmente en la Educación Secundaria Obligatoria inferior (1º a 3º de ESO; 11--15 años), donde se situaron 10 estudios (Cecchini et al., 2007; Escartí et al., 2010; Gordon, 2010; Martínez y Gómez-Mármol, 2017; Prat et al., 2019; Sánchez-Alcaraz et al., 2019; García-Castejón et al., 2021; Melero-Cañas et al., 2021; Hoyo-Guillot y Ruiz-Montero, 2023; Ochoa-Ávalos et al., 2025). En la Educación Secundaria Obligatoria superior (4º de ESO; 14--17 años) se localizaron 2 estudios (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016; Jacobs et al., 2022). Además, otros 2 estudios incluyeron un rango más amplio de edades, abarcando distintos cursos de secundaria en su totalidad (Wright y Burton, 2008; Aksoy y Gürsel, 2017).

### *Duración de los programas*

La duración de las intervenciones varió considerablemente, desde experiencias breves de siete sesiones (Martínez y Gómez-Mármol, 2017) hasta programas prolongados de 22 semanas (Ochoa-Ávalos et al., 2025) o de un curso académico completo (Escartí et al., 2010). El número de sesiones semanales osciló entre una y dos, con una duración habitual de 50 a 60 minutos. El total de sesiones impartidas por estudio se situó entre 7 (Martínez y Gómez-Mármol, 2017) y más de 40 (Escartí et al., 2010; Melero-Cañas et al., 2021).

### *Enfoque de los estudios y contexto*

Todos los trabajos revisados implementaron un programa de Educación Física basado en el MRPS. El objetivo más frecuente estuvo centrado en el impacto sobre el alumnado (10/14), especialmente en lo relativo a la responsabilidad personal y social (Escartí et al., 2010; Martínez y Gómez-Mármol, 2017; García-Castejón et al., 2021; Ochoa-Ávalos et al., 2025), la conducta prosocial y la autorregulación (Cecchini et al., 2007; Hoyo-Guillot y Ruiz-Montero, 2023), el juego limpio y el desarrollo moral (Aksoy y Gürsel, 2017) o los hábitos de vida saludable (Melero-Cañas et al., 2021; Prat et al., 2019).

Otro foco de interés destacado fue la implementación y adaptación de los programas MRPS (4/14). Estos estudios examinaron la fidelidad al modelo (Jacobs et al., 2022), los efectos de las hibridaciones con otros enfoques pedagógicos como el SEM, el TGfU o la Gamificación (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016; García-Castejón et al., 2021; Melero-Cañas et al., 2021), así como las percepciones de alumnado y profesorado sobre el proceso (Gordon, 2010; Prat et al., 2019).

Finalmente, varias investigaciones analizaron la influencia del MRPS en los procesos motivacionales y en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (García-Castejón et al., 2021; Ochoa-Ávalos et al., 2025), destacando el potencial del modelo para incrementar la motivación intrínseca, la autonomía y el disfrute en las clases de Educación Física.

A continuación, se presentan las principales características de los estudios analizados, ordenados de manera cronológica (Tabla 2). Para su organización, los datos extraídos de los artículos se clasificaron en las siguientes unidades de análisis: autor/es, país, contexto, participantes, edad, metodología, tipo de estudio, duración y protocolo de intervención.

## Impacto de MRPS en Educación Física en Secundaria

**Tabla 2**

*Características principales de la muestra de estudio.*

| Autor/es                                 | País           | Contexto  | Sujetos   | Edad         | Metodología  | Tipo de estudio  | Duración  | Protocolo   |  |
|--|----------------|---|---|--------------|--------------|--|---|---|--|
|  |                |   |   |              |              |  |   | Grupo control   | Grupo experimental   |
| Cecchini et al. (2007)                   | España         | Educación Secundaria (2ºESO), tres centros públicos                                     | 186<br>92 chicos<br>94 chicas<br>63 grupo experimental-1 (31 chicos y 32 chicas)<br>62 grupo experimental-2 (30 chicos y 32 chicas)<br>61 grupo control (31 chicos y 30 chicas) | 13 a 14 años | Cuantitativa | Cuasi-experimental con dos grupos experimentales y un grupo control no equivalente (pretest-postest)               | 2 meses (veinte sesiones de una hora)           | Participó en un programa de fútbol sala para principiantes, sin aplicación del MRPS.  | Teniéndose en cuenta que existen dos grupos experimentales, ambos participaron en un programa de fútbol sala para principiantes con aplicación del MRPS. El grupo experimental A recibió el programa completo, atendiendo a los 5 niveles del modelo, mientras que el grupo experimental B recibió solo 4 niveles. |
| Wright y Burton (2008)                   | Estados Unidos | Educación Secundaria, instituto público (alumnado afroamericano en situación de riesgo) | 23<br>9 chicos<br>14 chicas   | 14 a 15 años | Cualitativa  | Cuasi-experimental sin grupo control (grupo intacto, diseño pretest-postest de caso único)                         | 10 semanas (dos sesiones por semana)            | NGC   | Recibió sesiones de Educación Física sobre la enseñanza del Tai Chi, mediante el uso del MRPS, denominado "Tai Chi Tiger Program".   |
| Escartí et al. (2010)                    | España         | Educación Secundaria, alumnado en riesgo de abandono escolar (Valencia)                 | 30<br>15 grupo experimental (12 chicos y 3 chicas)<br>15 grupo control (11 chicos y 4 chicas)   | 13 a 14 años | Mixta        | Cuasi-experimental con grupo control no equivalente (pretest-postest)  | 1 curso académico                               | No tuvo ningún cambio, siguiendo con las clases estándar de Educación Física.   | Se le aplicó en las clases de Educación Física el MRPS, siguiendo los niveles de responsabilidad propuestos en este modelo.  |
| Gordon (2010)                            | Nueva Zelanda  | Educación Secundaria, centro público urbano (Nueva Zelanda)                             | 93<br>46 grupo experimental<br>47 grupo control   | 13 a 15 años | Cualitativa  | Estudio de caso con diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente (métodos mixtos) cuasi-experimental | 6 meses (dos sesiones de 60 minutos por semana) | Continuó con las prácticas de Educación Física habituales.  | Se implementó en sus clases de Educación Física el MRPS mediante actividades como el baile, la gimnasia, el rugby y los juegos reducidos. Además, cumplieron fichas de reflexión y se les realizó entrevistas.   |
| Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016) | España         | Educación Secundaria (4ºESO), dos centros públicos                                      | 143<br>78 grupo experimental (38 chicos y 40 chicas)<br>65 grupo control (31 chicos y 34 chicas)  | 14 a 17 años | Cuantitativa | Cuasi-experimental con grupo control no equivalente (medidas repetidas pretest-postest)                            | 16 sesiones de 55 minutos cada una              | Recibió una enseñanza basada en un esquema tradicional y repetitivo, centrada en el aprendizaje de la técnica del kickboxing. | Participó en sesiones centradas en el aprendizaje del kickboxing mediante el uso de una hibridación entre el MRPS y el SEM.  |
| Aksoy y Gürsel (2017)                    | Turquía        | Educación Secundaria (9.º grado), centro público (Turquía)                              | 30<br>1 chico<br>29 chicas  | 14 a 15 años | Cualitativa  | Investigación-acción (sin grupo control, diseño cualitativo)   | 8 semanas (dos horas por semana)                | NGC   | Recibió sesiones basadas en el aprendizaje del deporte alternativo conocido como Ultimate Frisbee y en la implementación del MRPS.   |

## Conejo-Domínguez et al.

| longitudinal)                  |                |  |  |              |              |   |   |  |   |
|--------------------------------|----------------|--|--|--------------|--------------|---|---|--|---|
| Martínez y Gómez-Mármol (2017) | España         | Educación Secundaria (3°ESO)   | 69<br>35 chicos<br>34 chicas   | 13 a 15 años | Cuantitativa | Cuasi-experimental sin grupo control (diseño pretest-postest de un solo grupo)                                  | 7 sesiones  | NGC  | Se llevó a cabo una Unidad Didáctica centrada en los Deportes Alternativos, donde se aplicó el MRPS.  |
| Prat et al. (2019)             | España         | Educación Secundaria (3°ESO), centro público (Lleida)                          | 44<br>23 chicos<br>21 chicas   | 13 a 15 años | Mixta        | Descriptivo observacional con grupo control no equivalente (métodos mixtos)                                     | 3 meses   | Participó en clases de Educación Física siguiendo un modelo tradicional, sin alteraciones.   | Recibió clases de Educación Física basadas en el MRPS, centradas en la toma de conciencia, la responsabilidad para la acción, las reuniones de grupo y la autoevaluación.   |
| Sánchez-Alcaraz et al. (2019)  | España         | Educación Secundaria   | Estudio 1<br>737<br>416 chicos<br>321 chicas<br>Estudio 2<br>563<br>323 chicos<br>240 chicas | 12 a 15 años | Cuantitativa | Cuasi-experimental con grupo control no equivalente (dos estudios: correlacional transversal + pretest-postest) | Estudio 1- Se desconoce<br>Estudio 2- 4 meses (dos sesiones de una hora por semana) | Continuó con la enseñanza tradicional de Educación Física.   | Durante el primer estudio, completó diversos cuestionarios. Para el segundo estudio, experimentó un programa de Educación Física que adapta las sesiones al MRPS.   |
| García-Castejón et al. (2021)  | España         | Educación Secundaria (1° y 2° ESO)   | 99<br>48 chicos<br>51 chicas<br>44 grupo experimental<br>55 grupo control                    | 12 a 14 años | Cuantitativa | Cuasi-experimental con grupo control no equivalente (métodos mixtos, pretest-postest)                           | 11 semanas (dos sesiones de 50 minutos por semana)                                  | Recibió un aprendizaje basado en el multideporte (baloncesto, fútbol sala y voleibol) siguiendo una metodología tradicional, centrada en los aspectos técnicos y tácticos. | Se aplicó la misma temática que al grupo control, el multideporte, pero siguiendo una metodología basada en la hibridación del MRPS y el Modelo de TGfU, más centrada en los principios y problemas tácticos, así como en los niveles y estrategias de responsabilidad. |
| Melero-Cañas et al. (2021)     | España         | Educación Secundaria (2° y 3° ESO)   | 58<br>26 grupo experimental<br>32 grupo control  | 13 a 15 años | Cuantitativa | Cuasi-experimental con grupo control no equivalente (pretest-postest, controlado por grupos)                    | 9 meses (dos sesiones de 55 minutos por semana)                                     | Continuó con una enseñanza basada en la metodología tradicional, con estilo directivo del docente y falta de participación activa del alumnado en el aprendizaje.          | Recibió una intervención basada en la hibridación entre el MRPS y la Gamificación, siguiendo los principios de la teoría de la autodeterminación.   |
| Jacobs et al. (2022)           | Estados Unidos | Educación Secundaria (6.º-8.º grado), centro público del medio oeste de EE.UU. | 122<br>60 chicos<br>62 chicas  | 11 a 14 años | Mixta        | Cuasi-experimental con grupo control no equivalente (pretest-postest con observación sistemática)               | 15 sesiones   | Mantuvo sus prácticas habituales de Educación Física.  | Participó en una intervención basada en la aplicación del MRPS como medio para mejorar y desarrollar las habilidades para la vida.  |

## Impacto de MRPS en Educación Física en Secundaria

|  |        |  |  |              |              |   |  |  |  |
|--|--------|--|--|--------------|--------------|---|--|--|--|
| Hoyo-Guillot y Ruiz-Montero al. (2023) | España | Educación Secundaria (1.º ESO), centro público (Granada) | 135<br>80 grupo experimental<br>55 grupo control   | 12 a 14 años | Cuantitativa | Cuasi-experimental con grupo control no equivalente (pretest-postest) | 2 meses<br>16 sesiones (dos sesiones de 55 minutos por semana) | Siguió con las prácticas de Educación Física habituales, basadas en una metodología tradicional. | Se llevó a cabo en sus clases de Educación Física la aplicación del MRPS mediante actividades como el parkour o los juegos de cancha dividida. |
| Ochoa-Ávalos et al. (2025)             | México | Educación Secundaria, centros públicos (México)          | 158<br>78 grupo experimental<br>50,6% chicos<br>49,4% chicas<br>80 grupo control<br>52,5% chicos<br>47,5% chicas | 12 a 15 años | Cuantitativa | Cuasi-experimental con grupo control no equivalente (pretest-postest) | 22 semanas   | Continuó con las prácticas de Educación Física habituales.                                       | Participó en sesiones de Educación Física basadas en el MRPS.  |

A continuación, en la Tabla 3, se detallan los siguientes aspectos: objetivos, variables, instrumentos utilizados y principales resultados hallados en las distintas investigaciones realizadas y analizadas.

**Tabla 3**

*Variables de tratamiento y principales resultados.*

| Estudios               | Objetivos  | Variables  | Instrumentos   | Principales Conclusiones  | Tamaño del efecto   |
|------------------------|--|--|--|---|---|
| Cecchini et al. (2007) | Reconocer el impacto que la aplicación del MRPS en las clases de Educación Física tiene, especialmente sobre las conductas de juego limpio y el autocontrol.<br>Analizar si es imprescindible llegar al nivel más alto del MRPS (Transferencia) para que las mejoras sean percibidas en el día a día de los estudiantes. | Opinión relacionada con el juego limpio<br>Conductas de juego limpio<br>Autocontrol                                      | The Attitudes Toward Fair Play Rating Scale (Cruz et al., 1996)<br>Observation of Fair Play Behaviors Instrument (Cruz et al., 1996)<br>CACIA The Child and Adolescent Self-Control Questionnaire (Capafons y Silva, 1998) | El grupo experimental A finalizó la intervención con mejoras significativas tanto en el autocontrol como en las variables relacionadas con el juego limpio. Por su parte, el grupo experimental B concluyó con significatividad solo en las variables de juego limpio, pero no en el autocontrol. Asimismo, los resultados mostraron que el Nivel 5 del modelo (Transferencia) es imprescindible para lograr un efecto completo, siendo esto lo que produce los cambios en el autocontrol del grupo experimental A. | Autocontrol (MANOVA): $\eta^2=0.37$ (grande). Retroalimentación personal: $\eta^2=0.39$ ; Gratificación diferida: $\eta^2=0.38$ ; Autorregulación: $\eta^2=0.33$ . Juego limpio actitudes: $\eta^2=0.40$ (grande); Juego brusco: $\eta^2=0.61$ ; Victimismo: $\eta^2=0.42$ ; Disfrute: $\eta^2=0.34$ . Conductas: $\eta^2=0.19$ ; Deportividad: $\eta^2=0.10$ ; Faltas: $\eta^2=0.17$ ; Antideportividad: $\eta^2=0.31$ . |
| Wright y Burton (2008) | Evaluar la efectividad de un programa basado en la enseñanza del Tai Chi mediante el MRPS en las clases de Educación Física.<br>Aumentar la comprensión tanto de dicho modelo como de otros relacionados con la actividad física.  | Responsabilidad Personal<br>Responsabilidad Social<br>Habilidades para la vida<br>Aprendizajes cognitivos y psicomotores | Entrevistas semiestructuradas<br>Observación<br>Registros de responsabilidad<br>Reflexiones escritas<br>Evaluaciones (del programa y de aprendizaje)   | Pese a que el programa no resultó en diferencias significativas, el alumnado mejoró sus habilidades para la vida, su comportamiento y el ambiente de aprendizaje de su clase, además de valorar el uso de este modelo en las escuelas. Además, supieron reconocer y manejar aspectos como el estrés, la violencia o la toma de responsabilidades a lo largo de este.  | No calculable (NC). Diseño cualitativo sin datos cuantitativos sistemáticos de pretest-postest.   |
| Escartí et al. (2010)  | Reconocer cuáles son los cambios que produce la implementación de un programa basado en el MRPS en las clases de Educación Física, en cuanto al comportamiento, la autoeficacia y la responsabilidad personal y social de los estudiantes  | Autorregulación<br>Autoeficacia<br>Comportamiento<br>Responsabilidad Personal<br>Responsabilidad Social                  | MSPSE The multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy (Bandura, 2001).<br>Entrevistas semiestructuradas<br>Observación  | La intervención resultó en mejoras con clara significatividad en la autoeficacia de los estudiantes, la autorregulación de su aprendizaje y su comportamiento. Asimismo, sus niveles de responsabilidad aumentaron, tanto con ellos mismos como con sus compañeros, con una mayor habilidad para manejar los recursos sociales, y una mejor percepción de su capacidad de autocontrol y de resistencia a la presión.  | No calculable (NC). Los datos cuantitativos publicados no incluyen medias, desviaciones típicas ni estadísticos F o t suficientes para calcular d de Cohen o $\eta^2$ .   |

que lo reciben.

|  |   |   |  |  |   |
|--|---|---|--|--|---|
| Gordon (2010)                            | Examinar cómo es la implementación y cuál es el impacto del MRPS en la práctica real de la Educación Física. Investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de dicho modelo desde las diversas perspectivas que pueden aportar tanto el docente como los estudiantes.  | Responsabilidad Personal<br>Responsabilidad Social<br>Comportamiento en las clases<br>Compromiso en las clases<br>Trasferencia del aprendizaje a otros contextos        | Entrevistas semiestructuradas<br>Observación<br>Fichas de reflexión  | Aunque no se expresa una significatividad clara, el grupo experimental obtuvo tanto conocimientos tradicionales relacionados con la Educación Física como otros sobre responsabilidad personal y social. Del mismo modo, se dio un aumento en el compromiso y la participación de los estudiantes de este grupo en las clases, una mejora en su comportamiento y un mejor clima de aula.<br>Sin embargo, no se destacó una transferencia de lo aprendido a otros contextos fuera del centro escolar. | No calculable (NC). Diseño cualitativo sin datos estadísticos comparativos de pretest-postest.  |
| Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016) | Comprobar la efectividad de un programa basado en la hibridación de dos modelos pedagógicos (MRPS y SEM) sobre las disposiciones del alumnado hacia la violencia en clase, sobre sus metas de amistad y sobre una mejoría en su responsabilidad personal y social y en la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas. | Percepción y actitud hacia la violencia<br>Amistad y relaciones en las clases<br>Responsabilidad Personal<br>Responsabilidad Social<br>Necesidades Psicológicas Básicas | Cuestionario de escala del nivel de actitud hacia la violencia (Tejero-González, Balsalobre-Fernández y Ibáñez-Cano, 2011)<br>Cuestionario de Metas de Amistad en Educación Física (Menéndez-Giménez et al., 2014)<br>Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de Educación Física (Escartí et al., 2011)<br>Escala de las necesidades psicológicas básicas en Educación Física (Menéndez y Fernández-Río) | La hibridación entre modelos provocó diferencias significativas que indican que el grupo experimental tuvo un mayor aumento que el grupo control en cuanto a su responsabilidad social y competencia. Del mismo modo, de manera significativa, las relaciones entre estudiantes de este grupo fueron mejor, así como sus actitudes frente a la violencia gratuita, la violencia vinculada a la autoprotección y la violencia general.  | d de Cohen reportados — Significativos: RS d=0.53 (moderado); Competencia d=0.52 (moderado); Relación d=0.54 (moderado); Violencia gratuita d=0.68 (moderado); Violencia autoprotección d=0.60 (moderado); Violencia general d=0.70 (moderado). No significativos (p>0.05): RP d=0.37 (p=0.12); Aproximación-amistad d=0.33 (p=0.06); Evitación-amistad d=0.04 (p=0.32); Autonomía d=0.33 (p=0.27). |
| Aksoy y Gürsel (2017)                    | Analizar los efectos resultantes de la implementación del MRPS en la Educación Física, en el contexto de la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg, identificando las necesidades del estudiantado sobre el comportamiento de juego limpio.  | Conceptos y comportamientos de juego limpio<br>Desarrollo Moral   | Reflexiones de los estudiantes sobre las actividades<br>Registros de video<br>Entrevistas semiestructuradas individuales   | El grupo en el que se intervino finalizó con un avance significativo en su desarrollo moral, así como se evidenciaron mejoras significativas en los conceptos y comportamientos de juego limpio. Con una menor incidencia, también aumentaron sus niveles de empatía, toma de decisiones consciente y respeto.   | No calculable (NC). Diseño cualitativo (investigación-acción) sin datos cuantitativos de pretest-postest.   |
| Martínez y Gómez-Mármol (2017)           | Medir el efecto del MRPS en una Unidad Didáctica de Educación Física sobre Deportes Alternativos en cuanto a las variables de participación, diversión y responsabilidad personal y social.   | Participación social<br>Interacción<br>Disfrute en la actividad física<br>Responsabilidad Personal<br>Responsabilidad Social  | Escala GR de Estilo Participativo en Educación Física y Deporte (Ruiz y Graupera, 1997)<br>PACES Escala de Medida del Disfrute en la Actividad Física (Moreno et al., 2008)<br>PSQR Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social (Escartí et al., 2011)   | Se evidencia que el alumnado presenta mejoras significativas en cuanto a su esfuerzo en las clases. Por otro lado, sin adquirir una incidencia tan significativa, aumentaron su responsabilidad personal y social, su nivel de respeto y su participación en las clases.<br>Se demostró que dicho modelo tiene mejores resultados sobre los chicos con respecto a las chicas.  | No reportado ni calculable (NC). El artículo no publica medias, desviaciones típicas ni estadísticos suficientes por grupos para calcular d de Cohen o $\eta^2$ . Además, el diseño sin grupo control externo limita la interpretación del efecto.  |
| Prat et al. (2019)                       | Examinar las consecuencias de una intervención en Educación Física basada   | Responsabilidad Personal<br>Responsabilidad Social  | OSPSR Observation system of Personal and Social Responsibility<br>TARE Teacher Self-   | A pesar de no encontrarse diferencias significativas, el grupo experimental obtuvo mejoras en su intención de ser físicamente activos, su motivación por la  | No reportado ni calculable (NC). Diseño comparativo entre docentes (no GE-GC clásico); los estadísticos publicados no   |

## Impacto de MRPS en Educación Física en Secundaria

|                                      |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|
|                                      | <p>en el MRPS. Establecer una relación entre dicho modelo y la mejora de la percepción de bienestar de los estudiantes, el mantenimiento de un estilo de vida activo y la motivación por practicar actividad física.</p>  | <p>Necesidades Psicológicas Básicas<br/>Motivación autodeterminada<br/>Nivel de deportividad<br/>Intención de ser físicamente activo<br/>Estilo de vida</p>   | <p>assessment sheet on Responsibility strategies<br/>BPNES Basic Psychological Needs (Moreno-Murcia et al., 2008)<br/>CMEF Questionnaire on Motivation in Physical Education (Sánchez-Oliva et al., 2012)<br/>MSOS Multidimensional Scale on Orientation to Athleticism (Martín-Albó et al., 2006)<br/>IPAS Intention to be Physically Active Scale (Moreno-Murcia et al., 2007)<br/>Test Corto Krece Plus (Serra et al., 2003)</p> | <p>actividad física y su dedicación para la práctica de ejercicio físico semanal. Del mismo modo, también se generó un clima de esfuerzo, participación, compromiso y liderazgo en dicho grupo.</p>   | <p>permiten calcular <math>d</math> ni <math>\eta^2</math> de forma fiable.</p>   |
| <p>Sánchez-Alcaraz et al. (2019)</p> | <p>Analizar cómo la implementación del MRPS en las clases de Educación Física puede ayudar a alcanzar un incremento de la deportividad y reducir las actitudes violentas en los centros escolares. Establecer los grados de predicción de la responsabilidad personal y social en la deportividad y la violencia.</p>                     | <p>Responsabilidad Personal<br/>Responsabilidad Social<br/>Deportividad<br/>Violencia Escolar<br/>Fidelidad en la implementación del MRPS</p>   | <p>PSQR Personal and Social Responsibility Questionnaire (Escartí et al., 2011)<br/>Multidimensional Sportmanship Orientation Scale (Martín-Albó et al., 2006)<br/>CSCSS California School Climate and Safety Survey (Fernández-Baena et al., 2011)<br/>TARE Tool for assessing Responsibility-Based Education (Escartí et al., 2013)</p>   | <p>Se observan mejoras en la responsabilidad personal, la responsabilidad social, la deportividad, las convenciones sociales en el deporte, y el respeto por las reglas y el oponente. Además, se estableció la idea de que la percepción de la responsabilidad personal y social predice de manera positiva la deportividad y de manera negativa las conductas violentas.</p>  | <p>Est. 1 (SEM): <math>R^2=0.50</math> para deportividad y <math>R^2=0.41</math> para violencia (efectos grandes). Est. 2 (pretest-postest): no se reportan <math>d</math> de Cohen ni <math>\eta^2</math>; no calculable a partir de los datos publicados.</p>   |
| <p>García-Castejón et al. (2021)</p> | <p>Conocer cuáles son los efectos de una intervención basada en la hibridación entre el MRPS y el TGfU, en cuanto a la intención de los estudiantes de ser físicamente activos y sus variables psicológicas. Averiguar cuál es la percepción de los docentes que implementan esta intervención sobre dicha hibridación y metodología.</p> | <p>Responsabilidad Personal<br/>Responsabilidad Social<br/>Motivación intrínseca<br/>Regulación<br/>Necesidades Psicológicas Básicas<br/>Satisfacción y disfrute en el deporte<br/>Intención de ser físicamente activo<br/>Estrategias usadas por el docente para promover responsabilidad<br/>Percepción del docente de la metodología y la intervención</p> | <p>PSQR Personal and Social Responsibility Questionnaire<br/>PLOC Motivation Questionnaire<br/>PNSE Basic Psychological Needs Questionnaire<br/>Sport Satisfaction Instrument SSI Questionnaire<br/>Questionnaire of intention to be physically active<br/>TARE Tool for assessing Responsibility-Based Education<br/>Semi-structured individual interview</p>  | <p>Se establecen diferencias significativas tras el programa en el alumnado perteneciente al grupo experimental que indican que obtuvo mejoras en su intención de ser físicamente activos y de practicar deporte, en sus índices de motivación intrínseca, sus relaciones, su autonomía y su responsabilidad personal y social. También de forma significativa, en lo relacionado a la escuela, su motivación por ir y su disfrute en las clases aumentó. Además, los docentes finalizaron la intervención con opiniones muy positivas respecto al uso y la práctica de esta metodología.</p> | <p><math>\eta^2</math> (factor Tiempo, GE): IPA <math>\eta^2=0.149</math> (grande); Relaciones <math>\eta^2=0.065</math> (moderado); Disfrute <math>\eta^2=0.048</math> (pequeño-mod.); RP <math>\eta^2=0.040</math> (pequeño); RS <math>\eta^2=0.038</math> (pequeño). Interacción Tiempo×Grupo no significativa (Wilks' <math>\alpha=0.844</math>, <math>p=0.219</math>).</p> |

|                                    |  |   |  |   |   |
|------------------------------------|--|---|--|---|---|
| Melero-Cañas et al. (2021)         | Examinar las consecuencias de una intervención en Educación Física basada en la hibridación del MRPS y la Gamificación, en cuanto a la motivación, la aptitud física, la actividad física y el tiempo sedentario.  | Motivación<br>Condición Física<br>Hábitos del<br>Estilo de Vida   | The Echelle de Motivation on Education (EME)<br>Physical Fitness Tests (Course Navette, Agility...)<br>Youth Activity Profile-Spain Questionnaire (YAP-S)  | La intervención para el grupo experimental resultó en diferencias significativas con un aumento del tiempo dedicado a la actividad física fuera del centro escolar y una mejora en su nivel de condición física y de motivación externa. Asimismo, se redujo de forma significativa el tiempo que dedican a actividades sedentarias y su desmotivación  | ES para interacción Tiempo×Género: ES=0.509 (grande; Wilks' $\lambda$ =0.491, F=2.698, p=0.007). Interacción Tiempo×Grupo significativa (Wilks' $\lambda$ =0.197, F=10.557, p<0.001). No se reportan d de Cohen individualizados por variable; p significativas: AF fin de semana p=0.003, velocidad-agilidad p=0.04, tiempo sedentario p=0.04. |
| Jacobs et al. (2022)               | Analizar las consecuencias de la implementación del MRPS en la Educación Física como medio para el aprendizaje de las habilidades para la vida, así como las percepciones de los estudiantes sobre dichos efectos.   | Percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de habilidades para la vida.<br>Fidelidad del docente al modelo MRPS                   | Encuestas mediante Youth Experience Survey YES 2.0 (Hansen y Larson, 2005)<br>Observaciones sistemáticas estructuradas mediante TARE 2.0 (Escartí et al., 2015)  | El grupo experimental obtuvo mejoras significativas en las percepciones del alumnado acerca del aprendizaje de las habilidades para la vida como la resolución de conflictos, el control de las emociones, el esfuerzo, el respeto o la identidad personal con respecto al grupo control. También resalta la idea de que la fidelidad del docente hacia los principios propuestos por el MRPS es fundamental para que el ambiente de aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado sean significativos. | d de Cohen en GI: Resolución de problemas d=0.48 (peq.-mod.); Regulación emocional d=0.50 (mod.); Identidad personal d=0.36 y d=0.51 (peq.-mod.); Normas prosociales d=0.63 (mod.). GC: Resolución de problemas d=-0.52. Sin intervalos de confianza reportados.  |
| Hoyo-Guillot y Ruiz-Montero (2023) | Valorar el efecto de una intervención en Educación Física basada en el MRPS, en cuanto a las variables de motivación, clima prosocial y la importancia dada a la ya nombrada asignatura.   | Importancia otorgada a la Educación Física por los estudiantes<br>Conducta prosocial<br>Motivación educativa<br>Regulación                  | Cuestionario de Importancia de la Educación Física (Moreno-Murcia et al., 2009)<br>Cuestionario de Clima Prosocial Escolar (Romersí et al., 2011)<br>Escala de Motivación Educativa (Nuñez et al., 2010)   | Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental evidenciaron un aumento significativo de sus comportamientos prosociales, destacando la disposición a prestar objetos, y su regulación identificada, tras la intervención. En este sentido, el incremento también fue significativo en su motivación educativa y su capacidad de autorregulación, así como redujeron su desmotivación.   | Los autores indican tamaños del efecto significativos (p<0.05; p<0.01) para las variables señaladas, pero no publican valores numéricos exactos de d de Cohen ni $\eta^2$ . No calculable a partir de los datos publicados en el artículo.  |
| Ochoa-Ávalos et al. (2025)         | Evaluar el efecto que un programa aplicado en las clases de Educación Física basado en el MRPS tiene sobre la responsabilidad personal y social de los estudiantes, y su satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y de las clases de Educación Física. | Responsabilidad Personal<br>Responsabilidad Social<br>Necesidades Psicológicas Básicas<br>Satisfacción hacia las clases de Educación Física | Personal and Social Responsibility Questionnaire (Li et al., 2008)<br>Escala de satisfacción a las Necesidades Psicológicas Básicas (Standage et al., 2005)<br>Escala de satisfacción con las clases de Educación Física (Baena-Extremera, et al., 2012) | El grupo experimental obtuvo mejoras significativas en cuanto a sus niveles de responsabilidad social y competencia. Mostraron mejoras en su responsabilidad personal con respecto al grupo control, aunque no se encontraron diferencias significativas.   | G de Hedges posttest (GE vs GC): RP G=0.244 (pequeño, p=0.027); RS G=-0.054 (n.s.). Pretest (GE vs GC): RP G=0.418; RS G=0.405; Autonomía G=0.443; Competencia G=0.497; Relaciones G=0.406; Satisfacción G=0.398 (todos pequeño-moderado). Aburrimiento G=-0.332 (n.s.).  |

### Metodología y análisis

Esta revisión reúne 14 estudios empíricos aplicados en la Educación Secundaria y guiados por el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS). En cuanto al diseño metodológico, se identificaron investigaciones de carácter cuantitativo (7/14) (Cecchini et al., 2007; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016; Martínez y Gómez-Mármol, 2017; Melero-Cañas et al., 2021; Sánchez-Alcaraz et al., 2019; Hoyo-Guillot y Ruiz-Montero, 2023; Ochoa-Ávalos et al., 2025), cualitativo (1/14) (Aksoy y Gürsel, 2017) y de método mixto (6/14) (Wright y Burton, 2008; Escartí et al., 2010; Gordon, 2010; Prat et al., 2019; García-Castejón et al., 2021; Jacobs et al., 2022).

En los estudios cuantitativos predominó el enfoque cuasi-experimental, con grupos de control y experimental, siendo habituales intervenciones de entre 7 y 22 semanas. Estas se aplicaron en contextos de Educación Física a través de contenidos diversos como fútbol sala (Cecchini et al., 2007), kickboxing (Menéndez-Santurio y

## Impacto de MRPS en Educación Física en Secundaria

Fernández-Río, 2016), deportes alternativos (Martínez y Gómez-Mármol, 2017), multideporte (García-Castejón et al., 2021), parkour (Hoyo-Guillot y Ruiz-Montero, 2023) o unidades híbridas basadas en gamificación (Melero-Cañas et al., 2021). El único estudio cualitativo se desarrolló bajo un diseño de investigación-acción, centrado en el Ultimate Frisbee como medio para la aplicación del MRPS (Aksoy y Gürsel, 2017).

Finalmente, las investigaciones mixtas combinaron entrevistas, observaciones, cuestionarios y diarios reflexivos, permitiendo una visión más holística del proceso de implementación y de sus efectos (Escartí et al., 2010; Gordon, 2010).

Los instrumentos más utilizados fueron cuestionarios sobre responsabilidad personal y social (Escartí et al., 2011; Li et al., 2008), escalas de autoeficacia (Bandura, 2001), cuestionarios de motivación y necesidades psicológicas básicas (Moreno-Murcia et al., 2008; Sánchez-Oliva et al., 2012), escalas de juego limpio y comportamiento prosocial (Cruz et al., 1996; Romersi et al., 2011), además de herramientas de observación sistemática (TARE; Escartí et al., 2013, 2015). Complementariamente, en los estudios mixtos se emplearon entrevistas semiestructuradas, registros reflexivos y fichas de autoevaluación, lo que permitió triangular la información y dotar de mayor validez a los resultados.

### *Efectos*

Los resultados de los estudios revisados coinciden en señalar que la responsabilidad personal y social es la variable más fortalecida a través de la aplicación del MRPS. Diversas investigaciones muestran mejoras significativas en la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades, seguir normas y trabajar de manera cooperativa (Escartí et al., 2010; Gordon, 2010; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016; Martínez y Gómez-Mármol, 2017; García-Castejón et al., 2021; Ochoa-Ávalos et al., 2025; Sánchez-Alcaraz et al., 2019). Dichos avances abarcan tanto la dimensión personal —como el esfuerzo y el autocontrol— como la social, en aspectos relacionados con el respeto, la empatía y la colaboración.

En el plano individual, varios trabajos destacan la mejora en los niveles de autorregulación y autocontrol, con progresos en el manejo de impulsos, la resistencia a la presión y la autogestión del aprendizaje (Cecchini et al., 2007; Escartí et al., 2010; Hoyo-Guillot y Ruiz-Montero, 2023). En la misma línea, el estudio de Aksoy y Gürsel (2017) evidenció un claro desarrollo moral entre los participantes, acompañado de incrementos en la empatía, la capacidad de reflexión crítica y la toma de decisiones responsables.

Otros trabajos ponen de relieve los efectos del MRPS en el comportamiento general y las habilidades para la vida. En este sentido, Wright y Burton (2008), Gordon (2010) y Jacobs et al. (2022) constataron una reducción de las conductas disruptivas y un incremento de actitudes positivas asociadas a la resolución de conflictos, el respeto y el control emocional, aprendizajes que demostraron ser transferibles a contextos más allá de la Educación Física.

Asimismo, el modelo también ha mostrado un impacto notable en la motivación y en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Estudios recientes informan de mejoras en la motivación intrínseca, la autonomía, la competencia y las relaciones sociales del alumnado, junto con un mayor disfrute de las clases de Educación Física (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016; García-Castejón et al., 2021; Prat et al., 2019; Hoyo-Guillot y Ruiz-Montero, 2023; Ochoa-Ávalos et al., 2025). En paralelo, se identificó un incremento en la intención de los estudiantes de mantener un estilo de vida físicamente activo, lo que refuerza el potencial del MRPS como promotor de hábitos saludables sostenibles.

En cuanto a dichos hábitos de vida saludable, los hallazgos de Melero-Cañas et al. (2021) y García-Castejón et al. (2021) reflejan mejoras significativas en la condición física, un aumento de la práctica de actividad física fuera del horario escolar y una reducción de los niveles de sedentarismo, lo que pone de manifiesto la capacidad del modelo para incidir de forma positiva en la salud y el bienestar de los jóvenes.

De igual manera, varios trabajos evidencian un fortalecimiento del clima de aula y de las relaciones sociales. En este ámbito se reportaron mayores niveles de participación activa, compromiso y comportamientos prosociales, configurando entornos de aprendizaje más positivos y cohesionados (Prat et al., 2019; Gordon, 2010; Hoyo-Guillot y Ruiz-Montero, 2023).

Finalmente, es importante señalar que los efectos positivos del MRPS se ven potenciados por su hibridación con otros enfoques pedagógicos. De hecho, la integración con el SEM (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016), TGfU (García-Castejón et al., 2021) y la Gamificación (Melero-Cañas et al., 2021) no solo preserva los beneficios del modelo, sino que amplía su alcance al mejorar variables como la motivación, la comprensión táctica, la condición física y la implicación activa del alumnado.

## **DISCUSIÓN**

Atendiendo al objetivo de esta revisión sistemática, identificar y analizar los programas basados en el MRPS que han sido implementados en el área de Educación Física durante la etapa de Educación Secundaria, resulta clave encontrar los puntos de acuerdo y discrepancia con la literatura previa. Tras analizar los resultados encontrados, tanto en los documentos revisados como en estudios previos, se resalta el impacto beneficioso que este modelo ejerce sobre el crecimiento integral del estudiantado, concretamente en aspectos como la responsabilidad personal y social, la motivación o las relaciones entre pares.

Los estudios revisados enfatizan el efecto que el MRPS ejerce sobre el desarrollo de la responsabilidad personal y social del alumnado, evidenciándose un mayor compromiso del estudiantado tanto consigo mismo como con sus pares (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016; García-Castejón et al., 2021). Estos descubrimientos concuerdan con las conclusiones alcanzadas por estudios como el de Escartí et al. (2006), quienes corroboraron un aumento notable en las conductas responsables de los alumnos, y Palandri (2024), el cual destaca avances evidentes en la implicación, el respeto y las dinámicas grupales de los estudiantes. No obstante, es crucial enfatizar que no en todas las intervenciones revisadas el progreso en la responsabilidad es uniforme en ambos aspectos, sino que existen algunas que evidencian que los progresos significativos solo se dan en uno de los elementos (Ochoa-Ávalos et al., 2025), manifestándose este fenómeno en documentos externos a esta revisión (Manzano-Sánchez & Gómez-López, 2023). Esto puede estar relacionado con lo señalado en cuanto a la aplicación del MRPS o la implicación con el clima de aula (Jiménez-Parra et al. 2022; Muñoz-Llerena et al., 2022).

Continuando, a nivel personal, sobresalen los hallazgos que prueban la eficacia de este modelo en variables como la autorregulación (Cecchini et al., 2007; Escartí et al., 2010; Hoyo-Guillot y Ruiz-Montero, 2023), el comportamiento en clase (Wright y Burton, 2008; Gordon, 2010; Jacobs et al., 2022) o la motivación (Prat et al., 2019; García-Castejón et al., 2021; Melero-Cañas et al., 2021). En esta misma línea, estudios externos a esta revisión resaltan un incremento tanto en estos aspectos como en otros tales como la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Manzano-Sánchez, 2024; Rodríguez-Uceda et al., 2026) o la inteligencia emocional (Pozo Rosado et al., 2022).

Todas estas mejoras individuales llevan a grandes avances en las dinámicas sociales, siendo expuestos en los principales resultados hallados en esta revisión mejoras en el clima de aula (Wright y Burton, 2008; Gordon, 2010; Prat et al., 2019), el respeto entre pares (Sánchez-Alcaraz et al., 2019; Jacobs et al., 2022) o los comportamientos prosociales y de juego limpio (Escartí et al., 2010; Aksoy y Gürsel, 2017; Hoyo-Guillot y Ruiz-Montero, 2023). Estos cambios coinciden con los de otras intervenciones, añadiéndose a estos el aumento de la deportividad entre estudiantes a la hora de practicar la Educación Física, entre otros (Jiménez-Parra et al. 2022; Merino-Barrero et al., 2020; Muñoz-Llerena et al., 2022).

Cabe añadir a estos resultados que los progresos nombrados a lo largo de todo este apartado no solo se producen dentro del contexto educativo, sino que se evidencia, en algunos casos, su extensión a otros fuera de este, destacándose la gran capacidad de adaptación del MRPS, como en el caso de Melero-Cañas et al. (2021). Otro

## Impacto de MRPS en Educación Física en Secundaria

aspecto de gran relevancia es que la manifestación de dichas mejoras se evidencia de manera más notable gracias a la hibridación del MRPS con otros modelos como el SEM o el TGfU (García-Castejón et al., 2021; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016), elemento que lleva a que las diferencias y los resultados de la puesta en práctica del MRPS sean más significativos, eficaces y relevantes.

Al contrastar los resultados extraídos en este trabajo con intervenciones llevadas a cabo en Educación Primaria, se destaca la existencia de una variación en el nivel de mejoría. Los estudios de Wright et al. (2004) y Escartí et al. (2013) muestran la existencia de un impacto positivo y de múltiples beneficios, pero con una menor incidencia y capacidad reflexiva. Esta idea podría ser resultado de que el desarrollo moral y la autorregulación están en una etapa anterior, lo que restringe la aplicación de algunas dinámicas del MRPS. Por lo tanto, se puede decir que es el desarrollo y la madurez cognitiva y moral inherente a la Educación Secundaria lo que, en parte, permite la efectividad del MRPS, constituyendo esta una fase esencial y crítica, tal y como expresan Viejo y Ortega-Ruiz (2015).

Los resultados aquí expuestos deben ser tratados con prudencia, dada la identificación de una serie de limitaciones. Es determinante tener en cuenta la notable heterogeneidad entre las investigaciones analizadas, manifestándose en una amplia gama de tipología de sus diseños metodológicos, la duración de las intervenciones, el rango de edad de los participantes o los contextos donde se ponen en práctica. Dicha variabilidad, junto a la diversidad de instrumentos y variables empleadas en las intervenciones, dificultan considerablemente la comparación de los resultados. Es imperativo destacar una limitación significativa en cuanto a las similitudes en lo que al contexto geográfico se refiere. Asimismo, se contempla una carencia en el seguimiento longitudinal de los resultados, presentando los estudios revisados una duración relativamente breve y una gran escasez de evaluaciones posteriores a la conclusión de las intervenciones. Por último, a todas estas limitaciones se les añade la restricción idiomática, ya que solo se han tenido en cuenta los documentos en castellano, inglés o portugués, así como la exclusión de todas aquellas etapas educativas diferentes a la Educación Secundaria.

Por lo tanto, es vital seguir explorando el impacto que el MRPS tiene en el alumnado. Se recomienda dirigir futuras investigaciones hacia diseños con una duración más prolongada, de tipo longitudinal, posibilitando la evaluación de la persistencia y durabilidad de los efectos de dicho modelo. Del mismo modo, sería relevante promover la puesta en práctica de nuevas intervenciones, en entornos más variados, lo cual ayudaría a validar la eficacia del modelo en distintas realidades sociales. Es sugerible la inclusión de métodos cualitativos en estos estudios, para no solo analizar la efectividad del modelo, sino examinar las perspectivas de los estudiantes y docentes, indagando a cerca de sus percepciones. Para concluir, es de gran interés ampliar los criterios de inclusión que se han tenido en cuenta, como el idioma o los niveles educativos.

A pesar de las diferencias entre los documentos incluidos se puede afirmar, de forma general, que sus resultados coinciden con la idea presentada al comienzo de este trabajo y que se concreta en que la Educación Física se presenta como un ambiente privilegiado para el desarrollo moral, emocional y social de los adolescentes. En este sentido, autores como Ruiz (2024) y Cañón & Villareal (2022) defienden esta idea, indicando que esta área va más allá del crecimiento motor, promocionando la adquisición de valores y actitudes positivas por parte de los estudiantes.

### APLICACIONES PRÁCTICAS

Los resultados obtenidos del análisis de los documentos expuestos en esta revisión sugieren que la puesta en práctica del MRPS en la asignatura de Educación Física durante la etapa de Educación Secundaria lleva consigo múltiples beneficios para el estudiantado que la recibe. En las investigaciones incluidas, se manifiestan mejoras en variables como la responsabilidad personal y social, motivación intrínseca y extrínseca, conductas prosociales, autorregulación o autocontrol. Sin embargo, estos efectos no siempre ocurren de forma homogénea, ni con la misma intensidad. En este sentido, el modelo parece proporcionar un ambiente de aprendizaje en el que el alumnado tiene un papel mucho más participativo, donde además de las mejoras a nivel físico, también se observan

avances a nivel emocional, psicológico y social, sirviendo como apoyo para el desarrollo y crecimiento integral del alumnado de Educación Secundaria.

La principal aplicación práctica de esta revisión consiste en proporcionar una perspectiva renovada del estado actual del impacto del MRPS en la Educación Física durante la Educación Secundaria, para la comunidad educativa y científica. Este compendio de investigaciones podría funcionar como base para que los docentes encargados de la ya nombrada asignatura conozcan otras experiencias en cuanto a la aplicación del MRPS, así como reflexionen sobre su propia práctica y sus objetivos como docente. Igualmente es útil para la elaboración de nuevas propuestas pedagógicas fundamentadas en este modelo. En esta línea, los hallazgos encontrados pueden facilitar la creación de intervenciones educativas basadas en la enseñanza de valores o el crecimiento emocional, aspecto cardinal en la etapa de Educación Secundaria. Igualmente, la presencia del MRPS junto con otros modelos en experiencias híbridas pueden ser de utilidad en futuras investigaciones, facilitando a docentes y personal investigador conocimiento científico sobre las bondades de la hibridación de modelos en EF.

### CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Todos los autores contribuyeron de manera significativa al desarrollo del manuscrito y declaran no tener conflictos de intereses.

Conejo-Domínguez, L.: Conceptualización, revisión de la literatura y extracción de datos.

Benítez-Sillero, J. de D.: Supervisión metodológica, análisis de datos y validación.

Murillo-Moraño, J.: Redacción – preparación del borrador original, coordinación y correspondencia con la revista.

Rodríguez-Villena, C.: Revisión de los estudios incluidos y edición de la traducción.

Armada-Crespo, J.M.: Revisión crítica, síntesis de los hallazgos y aprobación final del manuscrito.

### REFERENCIAS

1. \*Aksoy, G. K. & Gürsel, F. (2017). The Implementation of Personal and Social Responsibility Model in Physical Education classes: An Action Research. *Education and Science*, 42(191), 415-431. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7149>
2. Baptista, C., Corte-Real, N., Regueiras, L., Seo, G., Hemphill, M., Pereira, A., Días, 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>
3. 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://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000200020>
4. Cañón, F. G. & Villareal, M. A. (2022). La Educación Física como fortalecimiento de valores ciudadanos para la convivencia. *Revista Retos*, 44, 285-294. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90708>
5. \*Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. & Contreras, O. (2007). Effects of Personal and Social Responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7 (4), 203-211. <https://doi.org/10.1080/17461390701718497>
6. Da Costa, C. M., De Mattos, C. A. & Cuce, M. R. (2007). The PICO Strategy for the Research Question Construction and Evidence Search. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(3), 508-511. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300023>

## Impacto de MRPS en Educación Física en Secundaria

7. Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. & Llopis, R. (2013). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during Physical Education classes in Primary Education. *Universitas Psychologica*, 12(3), 785–797. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-3.ipsr>
8. \*Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. & Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility model in Physical Education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676. <https://doi.org/10.1017/S113874160000233X>
9. 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.
10. \*García-Castejón, G., Camerino, O., Castañer, M., Manzano-Sánchez, D., Jiménez-Parra, J. F. & Valero-Valenzuela, A. (2021). Implementation of a hybrid educational program between the Model of Personal and Social Responsibility (TPSR) and the Teaching Games for Understanding (TGFU) in Physical Education and its effects on health: An approach based on mixed methods. *Children*, 8, 573. <https://doi.org/10.3390/children8070573>
11. \*Gordon, B. (2010). An examination of the Responsibility Model in a New Zealand Secondary School Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 21-37. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.1.21>
12. \*Hoyo-Guillot, A. & Ruiz-Montero, P. J. (2023). Influencia del Modelo de Responsabilidad Personal y Social sobre motivación educativa, clima prosocial y la importancia de la Educación Física en el alumnado de Educación Secundaria. *Espiral Cuadernos del Profesorado*, 16(34), 53-70. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i34.9629>
13. \*Jacobs, J. M., Wright, P. M. & Richards, K. A. R. (2022). Students' perceptions of learning life skills through the Teaching Personal and Social Responsibility Model: An exploratory study. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4, 898738. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.898738>
14. Jiménez-Parra, J. F., Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2022). The Evaluation and Fidelity of an Interdisciplinary Educational Programme. *Sustainability*, 14(21), 14456. <https://doi.org/10.3390/su142114456>
15. Kmet, L. M., Lee, R. C., & Cook, L. S. (2004). *Standard Quality Assessment Criteria for Evaluating Primary Research Papers from a Variety of Fields*. Alberta Heritage Foundation for Medical Research. <https://doi.org/10.7939/R37M04F16>
16. Koo, T. K. & Li, M. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
17. Latorre-Román, P. A., Bueno-Cruz, M. T., Martínez-Redondo, M. & Salas-Sánchez, J. (2020). Conductas prosociales y antisociales en el deporte escolar. *Apunts Educación Física y Deportes*, 36(139), 10-18. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.02)
18. Manzano-Sánchez, D. & Gómez-López, M. (2023). Personal and Social Responsibility Model: Differences according to educational stage in motivation, basic psychological needs, satisfaction and responsibility. *Children*, 10(5), 864. <https://doi.org/10.3390/children10050864>
19. Manzano-Sánchez, D. (2024). Comparing Traditional Teaching and the Personal and Social Responsibility Model: Development of values in Secondary Education students. *Sustainability*, 14(8), 6964. <https://doi.org/10.3390/su15086964>
20. \*Martínez, J. M. & Gómez-Mármol, A. (2017). Implementación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en las clases de Educación Física en Educación Secundaria: Efectos sobre la responsabilidad, diversión

- y participación. *ATHLOS Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 12, 53-73.
21. \*Melero-Cañas, D., Manzano-Sánchez, D., Navarro- Ardoy, D., Morales-Baños, V. & Valero-Valenzuela, A. (2021). The Seneb's Enigma: Impact of a Hybrid Personal and Social Responsibility and Gamification Model-Based Practice on Motivation and Healthy Habits in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 3476. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073476>.
  22. \*Menéndez-Santurio, J. I. & Fernández-Río, J. (2016). Violence, responsibility, friendship and basic psychological needs: Effects of a Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility program. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15269>.
  23. Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., Pedreño, N. B., & Fernandez-Río, J. (2020). 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>
  24. Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
  25. Muñoz-Llerena, A., Pedrero, M. N., Flores-Aguilar, G., & López-Meneses, E. (2022). Design of a Methodological Intervention for Developing Respect, Inclusion and Equality in Physical Education. *Sustainability*, 14(1), 390. <https://doi.org/10.3390/su14010390>
  26. \*Ochoa-Ávalos, M., Gutiérrez-Higuera, T., Ceballos-Gurrola, O. & Enríquez-Reyna, C. (2025). Efectos de la Educación Física basada en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social. Análisis en adolescentes mexicanos. *Sportis*, 11(1), 1-20. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.1.10903>
  27. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., & Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: Development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 103–112. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003>
  28. Palandri, M. M. (2024). El modelo TPSR de Hellison en Educación Física: Análisis de una experiencia en una escuela secundaria de Roma. *Materiales para la historia del deporte*, 28, 74-99. <https://doi.org/10.20868/mhd.2024.28.5265>
  29. Pozo Rosado, 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>
  30. \*Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J. & Puigarnau, S. (2019). The Personal and Social Responsibility Model to enhance innovation in Physical Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 136, 83-99. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2019/2\).136.06](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2019/2).136.06)
  31. Pulimeno, M., Piscitelli, P., Colazzo, S., Colao, A. & Miani, A. (2020). School as ideal setting to promote health and wellbeing among young people: A review. *Health Promotion Perspectives*, 10(4), 316-324. <https://doi.org/10.34172/hpp.2020.50>
  32. Quiñonero-Martínez A.L., Cifo-Izquierdo M.I., Sánchez-Alcaraz Martínez B.J. & Gómez-Mármol A. (2023) Effect of the hybridization of social and personal responsibility model and sport education model on physical fitness status and physical activity practice. *Frontiers Psychology*. 14:1273513. doi: [10.3389/fpsyg.2023.1273513](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1273513)
  33. Rodríguez Uceda, G. M., Benítez Sillero, J. de D., Murillo Moraño, J., Raya González, J., & Armada Crespo, J. M. (2026). Necesidades psicológicas básicas en la Educación Física en educación secundaria: una revisión sistemática. *Retos*, 76, 694-710. <https://doi.org/10.47197/retos.v76.118566>

## Impacto de MRPS en Educación Física en Secundaria

34. Ruiz, A. (2024). La Educación Física como herramienta para el desarrollo moral: Una revisión sistemática. *Revista latino americana de ciencias sociales y humanidades*, 5(6), 2935. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3215>
35. 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: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 755–762. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.67890>
36. \*Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., Belando, N. & Moreno, J. A. (2019). Achieving greater sportsmanship and decreasing school violence through responsibility and sport practice. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(2), 151-160.
37. Viejo, C. & Ortega-Ruiz, R. (2015) Cambios y Riesgos Asociados a La Adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 7(2), 109–118. <https://doi.org/10.25115/psyce.v7i2.527>
38. \*Wright, P. M. & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school Physical Education class. *Journal of teaching in physical education*, 27, 138-154. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.138>
39. Wright, P. M., White, K. & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the Personal and Social Responsibility Model in adapted physical activity: A collective case study. *Journal of teaching in physical education*, 17(23), 71- 87. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.71>

Anexo

Checklist PRISMA

| Section and Topic             | Item # | Checklist item   | Location where item is reported |
|-------------------------------|--------|--|---------------------------------|
| <b>TITLE</b>                  |        |  |                                 |
| Title                         | 1      | Identify the report as a systematic review.  | Page 1                          |
| <b>ABSTRACT</b>               |        |  |                                 |
| Abstract                      | 2      | See the PRISMA 2020 for Abstracts checklist.   | Pages 2-4                       |
| <b>INTRODUCTION</b>           |        |  |                                 |
| Rationale                     | 3      | Describe the rationale for the review in the context of existing knowledge.  | Pages 5-7                       |
| Objectives                    | 4      | Provide an explicit statement of the objective(s) or question(s) the review addresses.   | Page 7                          |
| <b>METHODS</b>                |        |  |                                 |
| Eligibility criteria          | 5      | Specify the inclusion and exclusion criteria for the review and how studies were grouped for the syntheses.  | Pages 7-9                       |
| Information sources           | 6      | Specify all databases, registers, websites, organisations, reference lists and other sources searched or consulted to identify studies. Specify the date when each source was last searched or consulted.  | Page 8                          |
| Search strategy               | 7      | Present the full search strategies for all databases, registers and websites, including any filters and limits used.   | Page 8                          |
| Selection process             | 8      | Specify the methods used to decide whether a study met the inclusion criteria of the review, including how many reviewers screened each record and each report retrieved, whether they worked independently, and if applicable, details of automation tools used in the process.                     | Pages 8-9                       |
| Data collection process       | 9      | Specify the methods used to collect data from reports, including how many reviewers collected data from each report, whether they worked independently, any processes for obtaining or confirming data from study investigators, and if applicable, details of automation tools used in the process. | Pages 8-9                       |
| Data items                    | 10a    | List and define all outcomes for which data were sought. Specify whether all results that were compatible with each outcome domain in each study were sought (e.g. for all measures, time points, analyses), and if not, the methods used to decide which results to collect.                        | Pages 15-19                     |
|                               | 10b    | List and define all other variables for which data were sought (e.g. participant and intervention characteristics, funding sources). Describe any assumptions made about any missing or unclear information.   | Pages 21-26                     |
| Study risk of bias assessment | 11     | Specify the methods used to assess risk of bias in the included studies, including details of the tool(s) used, how many reviewers assessed each study and whether they worked independently, and if applicable, details of automation tools used in the process.                                    | Pages 9 and 11                  |
| Effect measures               | 12     | Specify for each outcome the effect measure(s) (e.g. risk ratio, mean difference) used in the synthesis or presentation of results.  | Pages 21-26                     |
| Synthesis methods             | 13a    | Describe the processes used to decide which studies were eligible for each synthesis (e.g. tabulating the study intervention characteristics and comparing against the planned groups for each synthesis (item #5)).   | Pages 9-14                      |
|                               | 13b    | Describe any methods required to prepare the data for presentation or synthesis, such as handling of missing summary statistics, or data conversions.  | Pages 9-14                      |
|                               | 13c    | Describe any methods used to tabulate or visually display results of individual studies and syntheses.   | Pages 9-14                      |

## Impacto de MRPS en Educación Física en Secundaria

| Section and Topic             | Item # | Checklist item   | Location where item is reported |
|-------------------------------|--------|--|---------------------------------|
|                               | 13d    | Describe any methods used to synthesize results and provide a rationale for the choice(s). If meta-analysis was performed, describe the model(s), method(s) to identify the presence and extent of statistical heterogeneity, and software package(s) used.                          | Pages 9-14                      |
|                               | 13e    | Describe any methods used to explore possible causes of heterogeneity among study results (e.g. subgroup analysis, meta-regression).   | Pages 9-14                      |
|                               | 13f    | Describe any sensitivity analyses conducted to assess robustness of the synthesized results.   | Pages 9-14                      |
| Reporting bias assessment     | 14     | Describe any methods used to assess risk of bias due to missing results in a synthesis (arising from reporting biases).  | Pages 9, 11-12                  |
| Certainty assessment          | 15     | Describe any methods used to assess certainty (or confidence) in the body of evidence for an outcome.  | Pages 9, 11-12                  |
| <b>RESULTS</b>                |        |  |                                 |
| Study selection               | 16a    | Describe the results of the search and selection process, from the number of records identified in the search to the number of studies included in the review, ideally using a flow diagram.   | Page 10                         |
|                               | 16b    | Cite studies that might appear to meet the inclusion criteria, but which were excluded, and explain why they were excluded.  | Page 9                          |
| Study characteristics         | 17     | Cite each included study and present its characteristics.  | Pages 15-19                     |
| Risk of bias in studies       | 18     | Present assessments of risk of bias for each included study.   | Page 12                         |
| Results of individual studies | 19     | For all outcomes, present, for each study: (a) summary statistics for each group (where appropriate) and (b) an effect estimate and its precision (e.g. confidence/credible interval), ideally using structured tables or plots.   | Pages 21-26                     |
| Results of syntheses          | 20a    | For each synthesis, briefly summarise the characteristics and risk of bias among contributing studies.   | Page 12                         |
|                               | 20b    | Present results of all statistical syntheses conducted. If meta-analysis was done, present for each the summary estimate and its precision (e.g. confidence/credible interval) and measures of statistical heterogeneity. If comparing groups, describe the direction of the effect. | Pages 21-26                     |
|                               | 20c    | Present results of all investigations of possible causes of heterogeneity among study results.   | Pages 21-28                     |
|                               | 20d    | Present results of all sensitivity analyses conducted to assess the robustness of the synthesized results.   | Pages 21-26                     |
| Reporting biases              | 21     | Present assessments of risk of bias due to missing results (arising from reporting biases) for each synthesis assessed.  | Page 12                         |
| Certainty of evidence         | 22     | Present assessments of certainty (or confidence) in the body of evidence for each outcome assessed.  | Page 12                         |
| <b>DISCUSSION</b>             |        |  |                                 |
| Discussion                    | 23a    | Provide a general interpretation of the results in the context of other evidence.  | Pages 27-29                     |
|                               | 23b    | Discuss any limitations of the evidence included in the review.  | Pages 29-32                     |
|                               | 23c    | Discuss any limitations of the review processes used.  | Page 31                         |
|                               | 23d    | Discuss implications of the results for practice, policy, and future research.   | Page 32                         |
| <b>OTHER INFORMATION</b>      |        |  |                                 |

**Conejo-Domínguez et al.**

| Section and Topic                              | Item # | Checklist item   | Location where item is reported |
|--|--------|--|---------------------------------|
| Registration and protocol                      | 24a    | Provide registration information for the review, including register name and registration number, or state that the review was not registered.   | Page 8                          |
|  | 24b    | Indicate where the review protocol can be accessed, or state that a protocol was not prepared.   | Page 8                          |
|  | 24c    | Describe and explain any amendments to information provided at registration or in the protocol.  | Page 8                          |
| Support  | 25     | Describe sources of financial or non-financial support for the review, and the role of the funders or sponsors in the review.  | Page 32                         |
| Competing interests                            | 26     | Declare any competing interests of review authors.   | Page 32                         |
| Availability of data, code and other materials | 27     | Report which of the following are publicly available and where they can be found: template data collection forms; data extracted from included studies; data used for all analyses; analytic code; any other materials used in the review. | Page 1-38                       |