

## Results, Difficulties and Improvements in the Model of Personal and Social Responsibility

Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez<sup>1\*</sup>,  
María Cañadas Alonso<sup>1</sup>, Alfonso Valero Valenzuela<sup>1</sup>,  
Alberto Gómez Mármol<sup>1</sup> and Antonio Funes<sup>1</sup>

<sup>1</sup>University of Murcia, Spain

## Resultats, dificultats i millores del model de responsabilitat personal i social

Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez<sup>1\*</sup>,  
María Cañadas Alonso<sup>1</sup>, Alfonso Valero Valenzuela<sup>1</sup>,  
Alberto Gómez Mármol<sup>1</sup> i Antonio Funes<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universitat de Murcia, Espanya

### Abstract

This study aims to ascertain the effects, determinants and proposals for improvement of the Model of Personal and Social Responsibility (MPSR) from the vantage point of teachers who have implemented this model. After receiving a training program, sixteen physical education teachers used the MPSR with 315 primary and secondary school students. Group interviews were held with the participating teachers. The teachers believed that their students' attitudes and values improved, as had their own skills. The type of content, the students' profile and age and the teachers' experience are determinants whose influence comes prior to the implementation of the MPSR, while lesson time, changes in the teaching intervention, the uncertainty of the process and student behaviour are the determinants during the implementation of the MPSR. In order to improve the model, its implementation from the very beginning of the academic year and throughout all subjects is highly recommended.

*Keywords:* model of personal and social responsibility, values, physical education, sport

### Introduction

In recent years, there has been rising concern with certain behaviours in children and adolescents related to a decrease in respect and an increase in school dropouts and violence (Fraser-Thomas, Côté, & Deakin, 2005). For this reason, both educational institutions and different professionals working with children and youths have suggested the need to design, implement and assess educational programmes targeted at improving students' skills and competencies and preventing disruptive behaviours (Escartí, Gutiérrez, & Pascual, 2011; Hernández-Mendo, Díaz, & Morales, 2010). Some of these research teams find schools to be the ideal

\* Correspondence:  
Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez (ninosan@hotmail.com).

### Resum

L'objectiu d'aquest estudi és conèixer quins són els efectes, condicionants i propostes de millora del Model de responsabilitat personal i social (MRPS) basat en l'opinió del professorat que ha implementat aquest model. Setze professors d'educació física, després de rebre un programa formatiu, van aplicar el model a 315 estudiants de primària i secundària. Es van desenvolupar entrevistes grupals amb els professors participants. El professorat va opinar que es van produir canvis en l'actitud i en els valors dels alumnes i en les destreses del professorat. El tipus de contingut, el perfil i l'edat de l'alumne i l'experiència del professor són condicionants que determinen prèviament a l'aplicació del model mentre que el temps de la sessió, els canvis en la intervenció del professor, la incertesa del procés i el comportament de l'alumne el determinen durant el seu desenvolupament. Per a millorar el model es proposa la seva aplicació des de l'inici del curs escolar i en tots els cursos i assignatures.

*Paraules clau:* model de responsabilitat personal i social, valors, educació física, esport

### Introducció

Els darrers anys, s'observa una preocupació cada cop més gran davant determinats comportaments en nens i adolescents relacionats amb el descens del respecte i l'augment del fracàs i la violència escolar (Fraser-Thomas, Côté i Deakin, 2005). Per aquest motiu, tant les institucions educatives com els diferents professionals dedicats a la infància i la joventut han plantejat la necessitat de dissenyar, implementar i avaluar els programes educatius adreçats a millorar les habilitats i competències dels estudiants i a prevenir comportaments disruptius (Escartí, Gutiérrez i Pascual, 2011; Hernández-Mendo, Díaz i Morales, 2010). Alguns d'aquests equips de recerca van seleccionar l'escola com el lloc idoni on

\* Correspondència:  
Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez (ninosan@hotmail.com).

place to implement these programmes because they are an effective environment for learning useful life values (Pascual et al., 2011; Sandfor, Armour, & Warmington, 2006). Furthermore, physical education (PE) classes have been detected to be particularly appropriate for fostering students' personal and social competencies because they have to make an effort to achieve a goal, cooperate with their peers and resolve any conflicts that arise in matches (Brustad & Parker, 2005; Danish, Forneris, & Wallace, 2005; Gould & Carson, 2008).

In this sense, one of the programmes that has yielded the best results is the Model of Personal and Social Responsibility (MPSR), designed by Donald Hellison (2011). This model was initially created with the goal of allowing at-risk adolescents and young adults to experience success, which would foster the development of their personal and social capacities in both sports and life. The MPSR upholds the need to teach behaviours and values that improve students' lives through sports. In this way, Hellison (2011) associates two values with wellbeing and personal development, namely effort and self-management, and two other values to development and social integration: respect for others' feelings and rights, and the ability to listen and put oneself in others' shoes (Escartí et al., 2006).

The core of the MPSR is that in order to be efficient individuals in their social environment, students have to learn how to be responsible for themselves and for others, and to incorporate strategies that allow them to exercise control over their lives (Hellison, 2011). In order to learn this, Hellison (2011) suggests five levels of responsibility: (a) level 1, respect for others' rights and feelings; (b) level 2, effort; (c) level 3, autonomy; (d) level 4, help and concern for others; and (e) level 5, transfer of what they have learned to other contexts outside the programme. These levels are presented to students gradually and cumulatively, and they define behaviours, attitudes and values of personal and social responsibility (Escartí et al., 2006; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, De la Cruz, & Díaz-Suárez, 2014) to be developed through physical activity and sports through specific, simple goals. Along with each level, there is a series of specific strategies and methods to be developed by students and the teacher in order to reach the objectives set within each of the MPSR levels.

implantar aquests programes, ja que els estudiants hi passen gran quantitat d'hores i perquè permet la creació d'un efectiu entorn per a l'aprenentatge de valors útils per a la vida (Pascual et al., 2011; Sandfor, Armour i Warmington, 2006). A més, s'ha destacat que les classes d'EF són especialment apropiades per a potenciar competències personals i socials en els estudiants perquè han d'esforçar-se per a aconseguir un objectiu, cooperar entre iguals o resoldre els conflictes que sorgeixen en el joc (Brustad i Parker, 2005; Danish, Forneris i Wallace, 2005; Gould i Carson, 2008).

En aquest sentit, un dels programes que millors resultats ha mostrat és el Model de responsabilitat personal i social (MRPS), dissenyat per Donald Hellison (2011). Aquest model va ser creat, inicialment, amb l'objectiu que els adolescents i joves de risc visquesin experiències d'èxit que afavorissin el desenvolupament de les seves capacitats personals i socials, tant en l'esport, com en la vida. L'MRPS sosté la necessitat d'ensenyar a través de l'esport comportaments i valors que millorin la vida dels estudiants. D'aquesta manera, Hellison (2011), associa dos valors al benestar i al desenvolupament personal: l'esforç i l'autogestió i altres dos valors al desenvolupament i la integració social: el respecte als sentiments i els drets dels altres; i la capacitat d'escoltar i posar-se en el lloc dels altres (Escartí et al., 2006).

El nucli central de l'MRPS és que els estudiants, per a ser individus eficients en el seu entorn social, han d'aprendre a ser responsables de si mateixos i dels altres, i incorporar les estratègies que els permetin exercir el control de les seves vides (Hellison, 2011). Per a dur a terme aquest aprenentatge, Hellison (2011), proposa cinc nivells de responsabilitat: (a) nivell 1, respecte pels drets i sentiments dels altres; (b) nivell 2, esforç; (c) nivell 3, autonomia; (d) nivell 4, ajuda i preocupació pels altres; i (e) nivell 5, transferir els aprenentatges a altres contextos fora del programa. Aquests nivells es presenten als alumnes de manera progressiva i acumulativa i defineixen comportaments, actituds i valors de responsabilitat personal i social (Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, De la Cruz i Díaz-Suárez, 2014; Escartí et al., 2006), per a ser desenvolupats a través de l'activitat física i l'esport a partir de fites concretes i senzilles. A cada nivell hi correspon una sèrie d'estratègies i mètodes específics a desenvolupar pels alumnes i el professor, i així poder aconseguir els objectius que es plantegen dins de cadascun dels nivells MRPS.

Through numerous studies, different authors (Escartí et al., 2006; Hellison; 2011; Jiménez-Martín & Durán, 2004; Martinek, Schilling, & Hellison, 2001; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, & De la Cruz, 2012, 2013) have stated that by applying the MPSR, youths have developed aspects related to personal and social responsibility such as respect, self-control, self-esteem, effort, self-concept, sense of wellbeing, emotional stability, autonomy and leadership, both in PE classes and in other context, such as the family, education or sports, and at the same time they managed to decrease anxiety, depression and the perception of stress.

The majority of the results of the studies that applied the MPSR have come through the use of qualitative methodologies, with research techniques like discussion groups and teacher interviews (Sánchez-Alcaraz, Díaz, & Valero, 2014). However, this kind of study focuses on the effects of MPSR based on the teachers' perceptions (Pascual et al., 2011) or on the characteristics of the training classes of the teachers in charge of implementing it (Tarín, Pascual, & Escartí, 2013). Therefore, it seems vitally important to ascertain not only the results of the implementation of the treatment but also all the details of the implementation process. However, as far as we know, only the study by Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez, and Marín (2011) analyses the strengths, difficulties and areas of improvement in the implementation of the MPSR, making it unexplored terrain.

Therefore, the objective of this study is to ascertain the effects, determinants and possible improvements in the implementation of the MPSR based on the opinion of the teachers who have implemented this teaching model.

## Method

### Sample and Variables

The participants in the study were 16 PE teachers (12 men and 4 women) aged 27 to 51 ( $M = 36.69$ ;  $SD = 9.55$  years) from 16 different schools (8 primary schools, PS, and 8 secondary schools, SS). The teachers applied the programme to 315 students (179 boys and 136 girls) between the ages of 11 and 16 ( $M = 14.24$ ;  $SD = 2.71$ ) in the 6<sup>th</sup> year of PS and the 3<sup>rd</sup> year of compulsory SS.

Diferents autors (Escartí et al., 2006; Hellison; 2011; Jiménez-Martín i Durán, 2004; Martinek, Schilling i Hellison, 2001; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero i De la Cruz, 2012, 2013), han assenyalat a través de nombroses recerques com, mitjançant l'aplicació de l'MRPS, s'han desenvolupat en els joves aspectes relacionats amb la responsabilitat personal i social tals com el respecte, autocontrol, autoestima, esforç, autoconcepte, sensació de benestar, estabilitat emocional, autonomia o lideratge, tant en les classes d'EF com en altres contextos, com el familiar, educatiu o esportiu, igual que una disminució en l'ansietat, depressió i percepció de l'estrès.

La majoria dels resultats dels estudis que han aplicat l'MRPS s'han obtingut a través de la utilització de metodologies qualitatives, amb tècniques de recerca com els grups de discussió i entrevistes a professors (Sánchez-Alcaraz, Díaz i Valero, 2014). No obstant això, aquest tipus de treballs se centren en els efectes de l'MRPS basats en la percepció dels professorat (Pascual et al., 2011), o en les característiques del curs de formació dels professors encarregats d'implantar-lo (Tarín, Pascual i Escartí, 2013). Per tant, sembla de vital importància conèixer, no únicament els resultats de l'aplicació del tractament, sinó tots els detalls en el procés d'implementació. No obstant això, fins on es coneix, únicament el treball de Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez i Marín (2011) analitza les fortaleeses, dificultats i aspectes a millorar en l'aplicació de l'MRPS constituint encara un camp inexplorat.

Per tant, l'objectiu d'aquest estudi és conèixer els efectes, condicionants i les possibles millores en l'aplicació de l'MRPS basat en l'opinió de professorat que ha implementat aquest model d'ensenyament.

## Metodologia

### Mostra i variables

Els participants de l'estudi van ser setze professors d'EF (12 homes i 4 dones), amb edats compreses entre els 27 i els 51 anys d'edat ( $M = 36.69$ ;  $DE = 9.55$  anys), pertanyents a setze centres educaciuts diferents (8 centres d'educació primària, EP, i 8 d'educació secundària, ES). Els professors van aplicar el programa a 315 estudiants (179 nois i 136 noies), amb edats compreses entre els 11 i 16 anys ( $M = 14.24$ ;  $DE = 2.71$ ), pertanyents als cursos de 6è d'EP i 3r d'ESO.

## Instrument

A semi-structured interview was designed to be applied as a group to the teachers participating in the study. The instrument designed was sent to a group of 6 expert judges with publications in this field of study and experience in this kind of research procedure. The objective was to acquire content validity and quality (construct validity and intelligibility). The expert judges determined whether the interview included all the contents needed, whether the questions appeared in the right order, and whether the vocabulary used would be understandable to the respondents. The quantitative assessments of the expert judges, measured via Aiken's V test, showed values of between 0.84 and 0.98, which is considered very high (Merino & Livia, 2009). The final interview was comprised of 14 questions (Table 1).

Table 1  
*Script of guided interview of teachers*

1. Do you feel like you have more instruments to educate children or groups of students with behaviours that affect harmonious coexistence in school settings?
2. Do you think that you are sufficiently trained to put the MPSR into practice?
3. Are you able to adapt the teaching units to the MPSR? What are the main problems that have arisen?
4. How do you feel when you implement the MPSR?
5. What are the most novel aspects that you think the MPSR brings to your classes?
6. What do you think could be improved in the implementation of the MPSR?
7. Do you think that there are any ages or student characteristics that might be more appropriate for implementing the MPSR? And what about in the teachers: years teaching, previous experience, etc?
8. Do you think that some contents may be more appropriate for implementing the MPSR?
9. Do you think that the MPSR really encourages education in socially appropriate values, attitudes and behaviours?
10. Do you think that with the MPSR students are also learning the contents of Physical education, in addition to attitudes and values?
11. Do you think the students do less physical exercise with the MPSR compared to teaching with group control, even though the contents taught are the same?
12. What advantages have you found with the MPSR compared to the methodology you had been using until now?
13. Are the activities and tasks with the MPSR better adapted to students' interests and needs?
14. Is there anything else you would like to add?

## Instrument

Es va dissenyar una entrevista semiestructurada per a aplicar, de forma grupal, a cadascun dels professors participants en l'estudi. L'instrument dissenyat es va enviar a un grup de sis jutges experts, amb publicacions en aquest camp d'estudi i amb experiència en aquest tipus de procediments de recerca. L'objectiu va ser adquirir la validesa de contingut i qualitat (validesa de constructe i intel·ligibilitat). Els jutges experts van observar si l'entrevista incloïa tots els continguts necessaris, si les preguntes hi apareixien en l'ordre, a més de la utilització d'un vocabulari comprensible per a l'enquestat. Les valoracions quantitatives dels jutges experts, mesures a través de la prova V de Aiken, van mostrar uns valors entre 0.84 i 0.98, considerats com molt elevats (Merino i Livia, 2009). L'entrevista final va estar formada per 14 preguntes (taula 1).

Taula 1  
*Guió entrevista adreçada al professorat*

1. ¿Us sembla que disposeu de més instruments per a educar en contextos escolars a nens o grups d'escolars amb conductes que alteren la convivència?
2. Considereu que esteu prou formats per a posar en pràctica l'MRPS?
3. Esteu sent capaços d'adaptar les unitats didàctiques a l'MRPS? Quins són els principals problemes que us han sorgit?
4. Com us sentiu quan apliqueu l'MRPS?
5. ¿Quins són els aspectes més nous que considereu que estan aportant a les vostres classes?
6. Què considereu que pot millorar-se en l'aplicació de l'MRPS?
7. ¿Considereu que algunes edats o característiques de l'alumnat poden ser més adequades per a l'aplicació de l'MRPS? I en el professorat, anys de docència, experiència prèvia...?
8. ¿Considereu que alguns continguts poden ser més adequats per a l'aplicació de l'MRPS?
9. ¿Considereu que l'MRPS realment fomenta l'educació en valors, actituds i comportaments socialment adequats?
10. ¿Penseu que l'MRPS estan aprenent igualment els continguts propis de l'EF a més d'actituds i valors?
11. ¿Penseu que realitzen menys exercici físic amb l'MRPS respecte a l'ensenyament desenvolupat en el grup control, àdhuc sent els mateixos continguts impartits?
12. ¿Quins avantatges heu trobat en l'MRPS respecte a la metodologia emprada fins ara?
13. ¿Estan millor adaptades les activitats i tasques amb l'MRPS als interessos i necessitats dels alumnes?
14. Què us agradaria comentar que no s'hagi dit fins ara?



They were asked in sequence to guide the interview to the following issues: results or effects of implementing the MPSR model (e.g., “What do you think this methodology brought compared to the one you were using before?”); determinants or elements which influenced the intervention under the MPSR model (e.g., “Did you run into any problems when implementing the teaching model?”) and aspects to improve the model when applying it in PE sessions (e.g., “Would you suggest any improvements in the implementation of the model? If so, what?”).

## Procedure

**Selection of Participants.** The schools were chosen according to the territorial division of the Teacher and Resource Centres (TRC) of the Autonomous Community of Murcia, so that in each TRC, one PS and one SS participated; they were chosen using non-probabilistic intentional sampling.

**Teacher Training.** Once the schools were chosen, a meeting was held with the directors and participating PE teachers in which they were told about the duration and development of the research. Later, informed consent was requested of the parents and guardians of the participating students, while the PE teachers in charge of implementing the MPSR received a 30-hour training course divided into 5 sessions taught by trainers specialised in this methodology. The training teams were two university professors with more than 10 years of experience implementing the MPSR. Each of them has at least 5 publications in scholarly journals related to the implementation of the MPSR. The contents of the course were the following: levels of the MPSR, organisation of the PE classes, pedagogical tools to adapt the contents of the classes to the MPSR methodology, conflict-resolution strategies and portfolio of activities to educate in values via sports. Once the training course was over, the teachers were given a test to ensure that they had properly assimilated the contents. This test was made up of 40 multiple-choice questions on the contents of the training course. The teachers had to get at least 80% right in order to participate in the programme. The characteristics of this training are shown in Figure 1.

Les preguntes es van plantejar amb la finalitat de dirigir l’entrevista cap a les següents qüestions: Resultats o efectes de l’aplicació del model MRPS (ex. “¿Què creieu que ha aportat aquesta metodologia respecte al que estàveu fent anteriorment?”); Condicionants o elements que influeixen en la intervenció sota el model de MRPS (ex. “¿Heu trobat algun tipus de problema a l’hora d’aplicar el model d’ensenyament?”), i Aspectes per a millorar aquest model a l’hora d’aplicar-lo a les sessions d’EF (ex. ¿Plantejaríeu alguna millora per a l’aplicació d’aquest model d’ensenyament? Si és així, quina?).

## Procediment

**Selecció de participants.** La selecció dels centres educatius es va realitzar segons la divisió territorial que ofereixen els centres de professors i recursos (CPR) de la Comunitat Autònoma de Múrcia, de manera que cadascun dels CPR va comptar amb la participació de dos centres adherits al seu àmbit, un col·legi d’EP i un institut d’ES, seleccionats utilitzant un mostreig no probabilístic intencional.

**Formació del professorat.** Una vegada seleccionats els centres docents es va desenvolupar una reunió amb els directors i professors d’EF participants on es va explicar la durada i desenvolupament de la recerca. Posteriorment, es van sol·licitar els consentiments informats dels pares i tutors dels alumnes participants mentre que els professors d’EF encarregats d’implantar l’MRPS van rebre un curs de formació de 30 hores distribuïdes en 5 sessions. El curs va ser impartit per professorat especialitzat en aquesta metodologia. Els formadors van ser dos professors universitaris amb més de 10 anys d’experiència en l’aplicació de l’MRPS. Cadascun posseïa almenys 5 publicacions relacionades amb aquesta aplicació en revistes científiques. Els continguts del curs de formació van ser els següents: nivells de l’MRPS, estructura de les classes d’EF, eines pedagògiques per a l’adaptació dels continguts de les classes a la metodologia de l’MRPS, estratègies per a resolució de conflictes i dossier d’activitats per a educar en valors a través de l’esport. Una vegada acabat el curs de formació, es va realitzar un test als professors per a assegurar que els continguts havien estat correctament assimilats. Aquesta prova estava formada per 40 preguntes tipus test sobre els continguts del curs de formació. Era necessari encertar un 80% de les preguntes per a poder participar en el programa. Les característiques d’aquesta formació es poden observar a la figura 1.

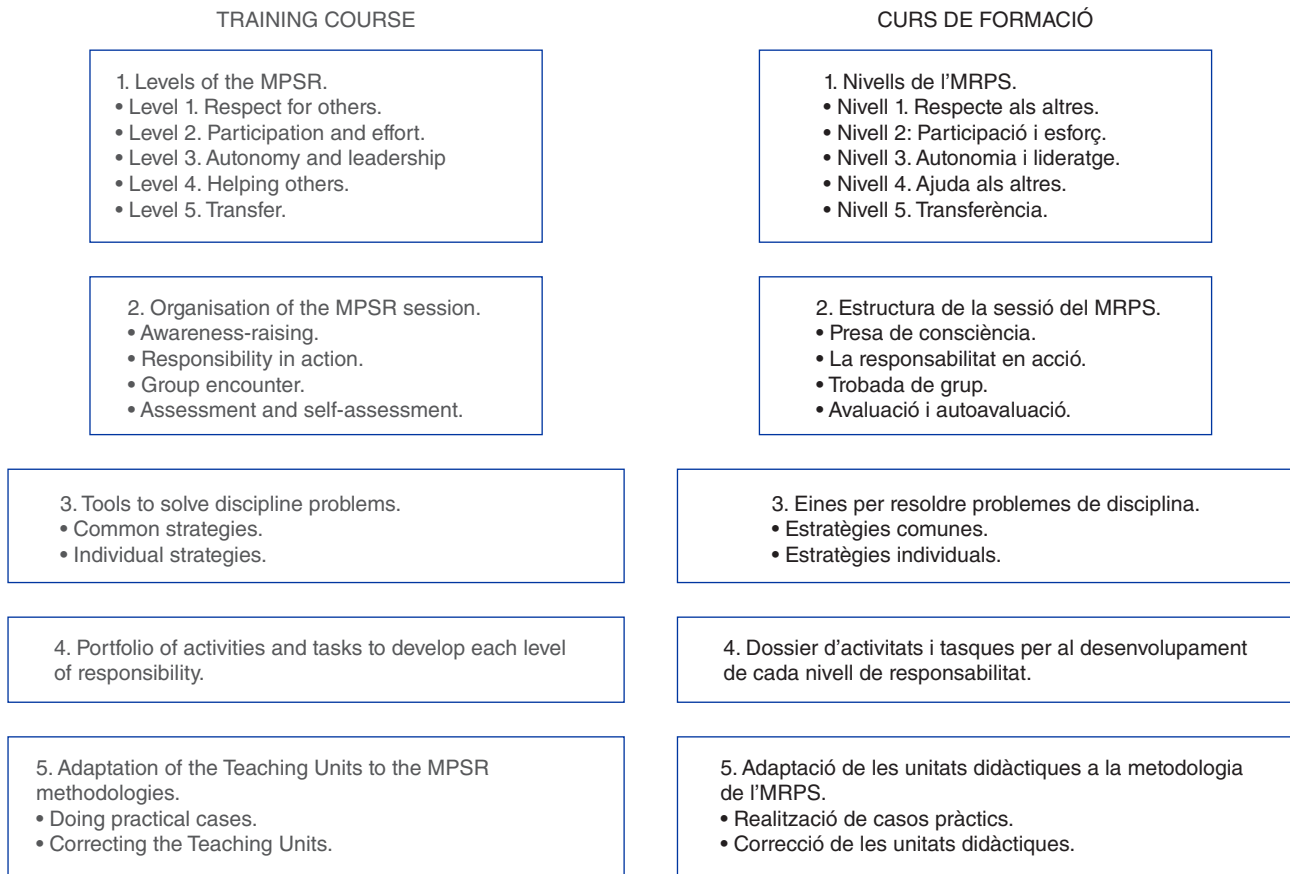


Figure 1. Development of the teacher training course.

Figura 1. Desenvolupament del curs de formació per al professorat.

**Implementation of the MPSR.** Once the training course was over, the teachers implemented the MPSR in their PE classes (two 60-minute classes per week) for a total of twelve weeks. The format of the sessions was organised into four parts: awareness-raising, responsibility in action, group encounter, and assessment and self-assessment (Hellison, 2011). Even though all the sessions followed the same structure, each teacher adapted the teaching units in their syllabi to the characteristics of the MPSR. In this way, the contents and activities done by each teacher were different. While the model was implemented, four follow-up sessions were held (with a total duration of 20 hours). The objectives of these sessions were: to discuss the difficulties the teachers were facing while implementing the programme, to review the contents of the PE classes and adjust them to the MPSR methodology, and to provide different feedback and strategies to continue implementing the programme. To do so,

**Aplicació de l'MRPS.** Un cop finalitzat el curs de formació, el professorat va aplicar el TSPR durant les classes d'EF (dues classes de 60 minuts a la setmana), en un total de dotze setmanes. El format de la sessió es va estructurar en quatre parts: presa de consciència, la responsabilitat en acció, trobada de grup i avaluació i autoavaluació (Hellison, 2011). Encara que totes les sessions seguien una mateixa estructura, cada professor va adaptar les unitats didàctiques de les seves programacions a les característiques de l'MRPS. D'aquesta manera, els continguts i activitats desenvolupats per cada professor van ser diferents. Durant la implantació de l'MRPS, es van realitzar quatre sessions de seguiment (durada total de 20 hores). Els objectius d'aquestes sessions eren: tractar les dificultats dels professors durant l'aplicació del programa, revisar els continguts de les classes d'EF i ajustar-los a la metodologia de l'MRPS i proporcionar diferents retroaccions i estratègies per a continuar amb la implantació del programa. Per a això, es van realitzar filmacions en vídeo de diverses sessions, registrant

several sessions were videoed and the teachers' discourse was recorded with a wireless microphone; later, they were analysed in the training sessions with the teacher involved and an expert "supervisor" of the process. Furthermore, follow-up and support of the process were offered (via phone, email and a website) to answer any questions that might arise (Fullan, 2001; Little & Houston, 2003; Sinelniko, 2009). Finally, self-assessment questionnaires were administered to the teachers at different points in the process with the goal of verifying that they were implementing the model properly. Even though this verification was defined in terms of adherence to the essential aspects of the model, there was flexibility when implementing it in specific situations in the teacher's milieu. In this sense, for example, each teacher adapted the exercises and tasks in their teaching units to the organisation, levels and strategy of the MPSR while respecting the athletic contents of their syllabus. The study was approved by the Bioethics Committee at the University of Murcia.

**Development of the Group Interviews with the Teachers in the Study.** After the MPSR implementation was finished, the teachers were interviewed in focus groups with a total of three meetings held in each of the municipalities that participated in the study. Six, four and six teachers attended these interviews, depending on the accessibility of the meeting venue. The premises of anonymity and data confidentiality were borne in mind, as well as the voluntary consent of each subject to participate in the study. After the literal transcription of the discourse of each of the participants, the text was revised, primarily focusing on the grammatical correctness of the content, checking for the appropriate division of the text into sentences which could later be segmented into units of meaning in the content analysis process.

The interviews were held after the programme was finished in order to get information on the teachers' opinions after having implemented the model and seen its effects.

## Data Analysis

The data from the interviews were analysed based on the content analysis procedure through the coding process (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). With the analysis procedure, each unit of meaning

el discurs del professor amb un micròfon sense fil per a, posteriorment, ser analitzades en sessions formatives amb el professor implicat i un expert "supervisor" del procés; a més, se'n va realitzar un seguiment i suport (via telefònica, correu electrònic i pàgina web), per a resoldre els possibles dubtes que poguessin sorgir (Fullan, 2001; Little i Houston, 2003; Sinelniko, 2009). Finalment, es van administrar uns qüestionaris d'autoavaluació de la docència, en diferents moments del procés, a fi de verificar que s'estava aplicant de forma correcta el model. Encara que aquesta verificació va ser definida en termes d'adherència als aspectes essencials del model, existia flexibilitat a l'hora de la seva implementació a situacions concretes de l'entorn del professor. En aquest sentit, per exemple, cada professor va adaptar els exercicis i tasques de les seves unitats didàctiques a l'estructura, nivells i estratègies de l'MRPS, però respectant els continguts esportius de la seva programació. L'estudi té l'aprovació del Comitè de Bioètica de la Universitat de Múrcia.

**Desenvolupament de les entrevistes grupals amb els professors d'estudi.** Finalitzada l'aplicació de l'MRPS, els professors van ser entrevistats en sessions de grup, sessions d'enfocament "focus groups", realitzant un total de tres reunions en cadascun dels municipis que van participar en el treball. Els grups de professors que van assistir a aquestes entrevistes van ser de sis, quatre i sis professors, en funció de l'accessibilitat al lloc de la reunió. Es van tenir en compte les premisses d'anonimat i confidencialitat de les dades, així com el consentiment voluntari de cada subjecte per a participar en l'estudi. Després de la transcripció literal del discurs de cadascun dels participants, el text va ser revisat, centrant-se principalment en la correcció gramatical del contingut, comprovant l'adequada divisió del text en oracions per a la seva posterior segmentació en unitats de significat en el procés d'anàlisi del contingut.

Les entrevistes es van desenvolupar després de finalitzar la implantació del model, a fi d'obtenir informació sobre l'opinió dels professors després d'haver experimentat i viscut l'aplicació del model i els efectes d'aquest.

## Anàlisi de les dades

L'anàlisi de les dades procedents de les entrevistes s'ha desenvolupat basant-se en el procediment d'anàlisi del contingut, mitjançant el procés de codificació (Hernández, Fernández i Baptista, 2006). Amb el procediment

was assigned a code determined by the members of the research group, who are experts on the topic and familiar with the process, based on the dimensions through which the interview questions were designed. The dimensions and associated codes were identified following a mixed (deductive-inductive) process (Table 2).

d'anàlisi a cada unitat de significat se li assigna un codi. Els codis van ser determinats per membres del grup d'investigadors, experts en la temàtica i coneixedors del procés, sobre la base a les dimensions a partir de les quals es van dissenyar les preguntes de les entrevistes. Es van identificar les dimensions i codis associats seguint un procés mixt (deductiu-inductiu) (taula 2).

Table 2  
Description of the dimensions and codes of the study

Codes	Description
<b>Dimension</b>	
<b>Results of the model</b>	
Student. Changes in behaviour (AC)	Changes that occur in the students in terms of behaviour (disruptive behaviours, T-S or S-S relations) or attitude (autonomy, participation, motivation, respect).
Teacher. Professional development (RE)	Changes that take place in the teacher either through the acquisition of resources, tools, knowledge or attitudinally as a result of implementing the model.
<b>Dimension:</b>	
<b>Previous determinants</b>	
Subject (TC)	The type of content to be worked on in the session or teaching unit influences the implementation of the model (certain contents facilitate/hinder its implementation).
Type of task (TT)	References to the characteristics or type of activities proposed in the sessions.
Student social-academic profile (CG)	Characteristics of the students which are related to the implementation of the model.
Student age (E)	Student age.
Teacher experience with group (TG)	This refers to the amount of time the teacher has been teaching the group with which the model was implemented.
Previous teacher training (FP)	Aspects related to their training and experience as a teacher.
<b>Dimension:</b>	
<b>Determinants of the process</b>	
Student (AL)	Student actions or behaviours in the course of the session.
Routine (RU)	Event which entails the invariable sequence in Hellison's model.
Session time-practice time (TP)	References to the lesson time and/or specifically to practice time.
Change in teacher intervention (CIP)	Changes that occur in the teacher's way of doing things which are viewed by the interviewed teacher as a problem.
Number of factors to control (NC)	Number of elements or items that the teacher has to control from the model.
Feedback on the process (FE)	Teacher's references to the need to get information on the process while implementing the model.
Uncertainty in the process (IP)	Doubts that the teacher has or that arise during the process.
Motivation (MO)	Teacher's stimulation towards teaching.
<b>Dimension:</b>	
<b>Proposals for improvement</b>	
Initial implementation (AI)	Implementation of the model at the beginning of the academic year.
Horizontal implementation (AH)	Implementation of the model in all the courses and/or for several years.
Vertical implementation (AV)	Implementation of the model in all school levels.
Resources/teaching strategies (CE)	New proposals suggested by teachers for the implementation of Hellison's model.



Taula 2  
Descripció de les dimensions i codis de l'estudi

Codis	Descripció
<b>Dimensió: resultats del model</b>	
Alumne.	Modificacions que es produeixen en l'alumnat a nivell conductual (conductes disruptives, relació P-A i A-A) o actitudinal (autonomia, participació, motivació, respecte).
Canvis comportament (AC)	
Professor. Desenvolupament professional (RE)	Canvis que es produeixen en el professor, bé per adquisició de recursos, eines, coneixements o a nivell actitudinal com a resultat de l'aplicació del model.
<b>Dimensió: condicionants previs</b>	
Matèria (TC)	El tipus de contingut a treballar en la sessió o unitat didàctica influeix en l'aplicació del model (certs continguts faciliten/difículten la seva aplicació).
Tipus de tasca (TT)	Referències a les característiques o tipologia de les activitats que es proposen en les sessions.
Perfil socioacadèmic alumne (CG)	Característiques de l'alumnat que es veuen relacionats amb l'aplicació del model.
Edat alumne (E)	Edat de l'alumnat.
Experiència professor amb grup (TG)	Fa referència al temps que el professor porta impartint docència en el grup on ha aplicat el model.
Formació prèvia professor (FP)	Aspectes relacionats amb la seva formació i experiència com a docent.
<b>Dimensió: condicionants del procés</b>	
Alumne (AL)	Accions o comportaments de l'alumne en el desenvolupament de la sessió.
Rutina (RU)	Succés que suposa la seqüència invariable del model de Hellison.
Temps de sessió-temps de pràctica (TP)	Referències al temps de la sessió i/o, en concret, al temps de pràctica.
Canvi intervenció professor (CIP)	Canvis que es desenvolupen en el procedir del professor i són entesos pel professor entrevistat com un problema.
Nombre d'elements a controlar (NC)	Quantitat d'elements o ítems que el professor ha de controlar del model.
Retroacció del procés (FE)	Referències del professor a la necessitat d'obtenir informació durant l'aplicació del model del procés desenvolupat.
Incertesa procés (IP)	Dubtes que té el professor o se li presenten durant el procés.
Motivació (MO)	Estimulació del professor cap a la docència.
<b>Dimensió: propostes de millora</b>	
Aplicació inici (AI)	Desenvolupar el model des del principi de curs.
Aplicació horitzontal (AH)	Aplicació del model en totes les assignatures i/o durant diversos anys.
Aplicació vertical (AV)	Aplicació del model en tots els cursos escolars.
Recursos/estratègies d'ensenyament (CE)	Propostes novadores que planteja el professorat per a l'aplicació del model de Hellison.

The coding was done by three coders who had previously participated in a training process (Moreno et al., 2002). In order to train the coders, several familiarisation sessions were held, followed by the training, following the processes indicated in the study by Moreno et al. (2002). In the first sessions,

La codificació va ser duta a terme per tres codificadors que van participar, abans, en un procés de formació (Moreno et al., 2002). Per a l'entrenament i formació dels codificadors es van desenvolupar diverses sessions de familiarització i posteriorment d'entrenament, seguint els processos indicats en el treball de

the consensual concordance process was used, with all three coders coding one of the interviewees. Before starting the coding process of all the interviews in the study, the reliability of the coders was ensured such that the degree of reliability was higher than 80%, until obtaining an intercoder concordance taken two by two (Gorospe, Hernández, Anguera, & Martínez de Santos, 2005) via Freiss's kappa value of  $\kappa = .72$ , which is described as "substantial" (Landis & Koch, 1977).

The data were entered in the MAXQDA10 software to calculate the frequencies of the codes and the recovery of the coded segments according to dimensions and codes. To calculate the kappa index, the SPSS 22.0 software for Windows was used.

To present the data, discourse segments from each participant coded into one of the established categories were used. The order in which the results are presented is based on the frequency of each of the codes, with the information related to the codes presented from the most cited to the least cited.

## Results

The analysis of the interviews provides information on the implementation of the MPSR. The teachers interviewed discussed the changes in the students and in themselves which stemmed from the intervention based on this teaching model. A series of determinants or limitations also arose which determine and influence the implementation of the model. With the goal of optimising it, the proposals for improvement suggested by the teachers who participated in the personal and social responsibility programme were collected.

The results are classified into four dimensions: Results of the implementation of the programme, Previous determinants, Determinants of the process and Proposals for improvement (Table 3). As can be seen, what stands out is the frequency with which references are made to the results of the programme in terms of both changes in students' behaviour and values in terms of the teachers' own professional development. Furthermore, within the category of Determinants of the process, there was also a high frequency of allusions to the relationship between the MPSR and the amount of practice time available, while in the Previous determinants, the code that was cited the most was

Moreno et al. (2002). En les primeres sessions es va utilitzar el procés de concordança consensuada, codificant una de les entrevistes entre els tres codificadors. Abans d'iniciar el procés de codificació de totes les entrevistes de l'estudi es va assegurar la fiabilitat dels codificadors de manera que el grau de fiabilitat fos superior al 80% i fins a obtenir una concordança intercodificadors presos dos a dos (Gorospe, Hernández, Anguera i Martínez de Santos, 2005), a través del valor de *Kappa* de Freiss de  $\kappa = .72$  qualificat de "substantial" (Landis i Koch, 1977).

Les dades van ser introduïdes en el programa MAXQDA10 per al càlcul de les freqüències dels codis i la recuperació dels segments codificats segons dimensions i codis. Per al càlcul de l'índex kappa, es va utilitzar el programa SPSS22.0 per a Windows.

Per a la presentació de les dades es van emprar segments del discurs de cada participant, codificats en cadascuna de les categories establertes. L'ordre d'exposició dels resultats va ser a partir de la freqüència de cadascun dels codis presentant la informació relacionada amb els codis més citats fins a arribar als menys citats.

## Resultats

L'anàlisi de les entrevistes desenvolupades aporta informació sobre l'aplicació de l'MRPS. Els professors entrevistats manifesten els canvis de l'alumnat i del mateix professorat, que s'han derivat de la intervenció basada en aquest model d'ensenyament. També apareixen una sèrie de condicionants o limitacions que determinen i influeixen en l'aplicació del model. A fi d'optimitzar-ho, s'han recollit les propostes de millora considerades pels professors que han participat en el programa de responsabilitat personal i social.

Els resultats es presenten classificats en quatre dimensions: Resultats de l'aplicació del programa, Condicionants previs, Condicionants del procés i les Propostes de millora (taula 3). Com pot observar-se, destaca la freqüència amb la qual s'al·ludeix als resultats del programa, tant en el que refereix als canvis de comportament i en els valors de l'alumnat com quant al desenvolupament professional del propi professorat. A més, dins de la categoria de Condicionants del procés, també s'ha registrat una alta freqüència d'al·lusions a la relació entre l'MRPS i el temps disponible per a la pràctica mentre que en els Condicionants previs, el codi sobre el qual més s'ha incidit ha estat el de la matèria.

Table 3  
Frequency of codes used in the content analysis.

Taula 3  
Frequència de codis utilitzats en l'anàlisi del contingut

Dimension	Dimensió	Code	Codi	Frequency Frequència
Results of the programme	Resultats del programa	Student-Changes in behaviour and values	Alumne-Canvis comportament i valors	56
		Teacher. Professional development	Professor. Desenvolupament professional	51
Previous determinants	Condicionants previs	Subject	Matèria	32
		Student social-academic profile	Perfil socioacadèmic alumne	25
		Student age	Edat alumne	18
		Teacher experience with group	Experiència professor amb grup	16
		Previous teacher training	Formació prèvia professor	10
		Type of task	Tipus de tasca	9
Determinants of the process	Condicionants del procés	Session time-practice time	Temps de sessió-temps de pràctica	46
		Change in teacher intervention	Canvi intervenció professor	14
		Uncertainty in the process	Incertesa procés	14
		Student	Alumne	13
		Number of factors to control	Nombre d'elements a controlar	11
		Routine	Rutina	7
		Feedback on the process	Retroacció del procés	2
		Teacher motivation	Motivació del professor	4
Proposals for improvement	Propostes de millora	Vertical implementation	Aplicació vertical	22
		Horizontal implementation	Aplicació horitzontal	14
		Initial implementation of the course	Aplicació inici del curs	13
		Resources/teaching strategies	Recursos/estratègies d'ensenyament	6

the school subject. Finally, with regard to the Proposals for improvement, they tended to revolve around the possibilities of vertical implementation.

### Results of the Programme Dimension

The changes mentioned the most took place in the students as a result of the implementation of the programme. On the one hand, the teachers interviewed stated that the students who participated in the programme went from more selfish behaviour to showing helpful actions towards their classmates and greater awareness of the importance of respecting the game.

“We are going to try to help our classmates, we are going to respect the rules of the game, every day they're more aware. I think that if you stress it every day, they become more aware” (Jumilla).

The students' attitudes and values were also part of the changes after the MPSR. The students with

Finalment, pel que fa a les Propostes de millora, aquestes se centren en major mesura en les possibilitats d'aplicació vertical.

### Dimensió Resultats del programa

Els canvis més referenciats s'han produït en l'alumnat com a resultat de l'aplicació del programa. D'una banda, els professors entrevistats manifesten que els alumnes amb l'aplicació del programa han passat d'un comportament més egoista a mostrar accions d'ajuda cap als companys i a prendre consciència de la importància del respecte del joc.

“Intentarem ajudar els companys, respectarem les normes de joc, cada dia són més conscients. Jo crec que si cada dia els ho dius, ells en són més conscients” (Jumilla).

També les actituds i valors dels alumnes han format part dels canvis després de l'MRPS. Els alumnes amb

worse behaviours towards their classmates showed a different attitude after the programme was implemented, and student autonomy and participation were the attitudes mentioned the most in the interviews.

“I was very surprised because it was a group that you always had to stay on top of, that always required my help and my attention and so their ability to organise themselves surprised me, so I think that this is something very important that they have acquired by applying the model” (Roldán).

Furthermore, the programme had numerous effects in terms of the teachers acquiring resources and knowledge and increasing their motivation. The interviewees referred to aspects that entail improvements in their work. As shown in the lines below from the discourse of one of the interviewees, they acquired different teaching tools to apply in their PE sessions.

“The model is yet another tool to work with; it can be applied, you can try to use it so that the group becomes closer to you” (Roldán).

For other interviewees, the intervention with the MPSR model positively stimulated them to increase their willingness to prepare and develop their classes. The teachers stated that as the sessions went on, the objectives within the model were met and they consequently felt more motivated.

“What it brought me is motivation. Yesterday I was with a class that I used to say ‘Oh boy!’ every time they came in, and now I see them differently so I like planning for my classes and seeing what happens” (Roldán).

### Previous Determinants Dimension

There is a series of elements that were determined for the teachers before they implemented the model. The aspects cited the most refer to the subject or type of content to be worked on in the sessions. The teachers stated that there are certain kinds of contents where it is difficult to implement this model or one of its parts.

“There are certain contents in which the work is more individual and where appreciating certain

pitjors conductes cap als companys i docents van presentar una altra actitud després de l’aplicació, sent l’autonomia i la participació dels alumnes les actituds més esmentades en les entrevistes.

“Em vaig quedar molt sorprès, perquè era un grup amb el que havia d’estar a sobre, que constantment requerien de la meua ajuda, de la meua atenció i, per això, la capacitat d’organitzar-se em va sorprendre, llavors jo crec que és una cosa molt important que han adquirit aplicant el model” (Roldán).

A més, el programa ha tingut nombrosos efectes sobre el professorat adquirint recursos, coneixements i veient incrementada la seva motivació. Els entrevistats fan referència a aspectes que suposen una millora en l’acompliment de la seva tasca. Tal com s’aprecia en les següents línies del discurs d’un d’ells, els entrevistats han adquirit diferents eines docents per a aplicar en les seves sessions d’EF.

“El model és una eina més per treballar, es pot aplicar, es pot tractar d’utilitzar perquè el grupet s’acosti més a tu” (Roldán).

A altres entrevistats, la intervenció amb el model MRPS els ha estimulat positivament incrementant la seva predisposició per a preparar i desenvolupar les seves classes. Els docents declaren que conforme van transcórrer les sessions, s’aconsegueixen els objectius dins del model i alhora es troben més motivats.

“A mi el que m’ha aportat és una motivació. Jo estava ahir amb un curs que cada vegada que entraven deia mare meua! i ara vaig i els veig d’una altra manera ja em preparo les classes amb ganes, a veure avui què passa!” (Roldán).

### Dimensió Condicionants previs

Hi ha una sèrie d’elements que han determinat al professorat abans d’aplicar el model. Els aspectes més citats fan referència a la matèria o el tipus de contingut a treballar en la sessió. El professorat declara que hi ha certs tipus de continguts en els quals es dificulta l’aplicació d’aquest model o en alguna de les seves parts.

“Hi ha certs continguts en els quals hi ha un treball més individual i en els quals apreciar determinades



things from the project is more complicated than when you're doing body expression or sport, because in this case there are rules and there's contact with classmates, etc. I'm not saying it can't be worked on, but sports games and body expression are probably more suitable than health and physical condition activities" (Roldán).

The type of task chosen to work on these contents can also facilitate or hinder the implementation of the model. The teachers believed that activities that require group participation, the kind of work that involves several students, facilitate the implementation of the MPSR.

The student's social-academic profile was also mentioned as a previous determinant. The interviewees referred to the fact that the characteristics of certain students who can be described as "problematic" make them more susceptible to receiving this model, making it more effective.

"I think, for example, it is essential to implement this model among students who don't respect each other, are unable to listen silently, don't listen to you. It's impossible, it doesn't matter what you want to do, you're not going to be able to do it. If they're playing football, they immediately get in a fight, they don't respect the rules..." (Jumilla).

Age is a student factor that the teachers consider determinant in the model. They agree that the students need a certain degree of maturity in order to carry out all the parts of the model. The students' ages often prevent them from grasping the abstract concepts related to ethical values and personal and social responsibility which the programme tries to convey.

"In primary school it's more difficult to convey. In secondary I think the ideal year is the second, especially because it's when there are the most conflicts; there's a bottleneck of kids who are repeating..." (Roldán).

Some of the interviewees state that the fact that it was the first year they were teaching that group of students, or, conversely, having taught the same group of students before, gives the teacher more or less knowledge about the behaviour and the best methodology to use to properly implement the model.

coses del projecte aquí és més complicat que quan estàs fent expressió corporal o esport, perquè en aquest cas hi ha unes normes, hi ha un contacte amb els companys, etc. No dic que no es pugui treballar, però que potser els jocs d'esports i expressió corporal són més adients que els de salut i condició física" (Roldán).

El tipus de tasca triat per a treballar aquests continguts també influeix facilitant o dificultant l'aplicació del model. Els professors consideren que aquelles activitats que requereixen de la participació grupal, d'un treball que impliqui diversos alumnes, faciliten el desenvolupament de l'MRPS.

El perfil socioacadèmic de l'alumne també és apuntat com un condicionant previ. Els entrevistats es refereixen al fet que les característiques que posseeix cert alumnat, que pot identificar-lo com a "problemàtic", els fan més susceptibles de rebre aquest model resultant més eficaç.

"A mi em sembla, per exemple, indispensable aplicar aquest model entre els alumnes que entre ells no es respecten, no són capaços d'escoltar en silenci, no t'escolten, és impossible, és igual el que vulguis fer, és que no podràs, si estan jugant al futbol es munta de seguida una baralla, no respecten les normes..." (Jumilla).

L'edat és un aspecte de l'alumnat que el professorat considera determinant en el model. Coincideixen que ha d'haver-hi una maduresa en l'alumne per a dur-ne a terme totes les parts. Les edats dels estudiants sovint els impedeixen captar els conceptes abstractes relacionats amb els valors ètics i de responsabilitat personal i social que es pretenen transmetre.

"A primària és molt difícil, a secundària jo crec que el curs ideal és segon, sobretot perquè és on hi ha més conflictes, es crea el tap de nens que repeteixen..." (Roldán).

Alguns dels entrevistats afirmen que el fet que sigui el primer any que imparteixen classe a aquest grup d'alumnes o, al contrari, l'haver coincidit en diverses ocasions impartint docència a l'alumnat, aporten al docent més o menys coneixement del comportament i de la metodologia apropiada per al correcte desenvolupament del model.

The teacher's previous training either in teaching in general or specifically in Hellison's model was mentioned as a factor that can determine its development. If the teacher has more experience and training, this facilitates and optimises the teaching-learning process using this teaching methodology.

### Determinants of the Process Dimension

The element mentioned the most as a determinant of the process is the session time. The different interviewees concurred that it is difficult to implement this method within the schools' schedules, which are limited to sessions lasting less than one hour.

“Time, so as I'm going from one place to another, I take 8 minutes in getting there, 8 minutes in getting back, and the classes are 50 minutes. So when I want to gather the students for the assessment, I've only had time to warm up and do two exercises, and then I have to leave again” (Jumilla).

On the other hand, some of the teachers believe that implementing this model lowers the amount of practice time in the sessions, while others believe that the time invested in the process generates a long-term benefit which could help the activity time in physical education classes be better used.

“To me, the time that might be wasted doing physical activity doesn't matter because if there is a conflict in class, that definitely takes away time. The time that you may spend one day, which is five minutes, is worth it; with a fight, any dispute, we stop and reflect. That time may be more valuable in the long term; it pays off. I think that there are fewer stops-and-starts and the class can run more smoothly” (Jumilla).

As a consequence of implementing the model, the teachers have to change certain routines in their interventions. Sometimes, some of the teachers mentioned this as a problem.

“It was hard for me, and as time goes by it is even harder because I have always controlled the class myself, from when they enter until they leave. So

La formació prèvia del docent, bé sobre la seva tasca docent o, específicament, sobre el model de Hellison, ha estat apuntat com un element que pot determinar el desenvolupament d'aquest model. Una major experiència i formació del docent facilita i optimitza el procés d'ensenyament-aprenentatge sota aquesta metodologia d'ensenyament.

### Dimensió Condicionants del procés

L'element més referenciat com a determinant del procés es refereix al marc temporal de les sessions. Les diferents entrevistes coincideixen que és difícil dur a terme aquest mètode dins de l'organització horària dels centres, limitat a sessions de menys d'una hora.

“El temps passa molt ràpid, mentre que em desplaço d'un lloc a un altre tardo 8 minuts per pujar, 8 minuts per baixar i la classe és de 50. Quan els vull reunir per avaluar-los només m'ha donat temps per escalfar, faig dos exercicis i ja he de baixar una altra vegada” (Jumilla).

D'altra banda, part del professorat considera que l'aplicació d'aquest model redueix el temps de pràctica de la sessió mentre que uns altres valoren que el temps invertit en el procés genera un benefici a llarg termini que servirà per a una millor utilització del temps d'activitat física en les classes d'EF.

“Per a mi no és significatiu el temps que pugui estar perdent de fer activitat física perquè si hi ha un conflicte a classe això sí que em treu temps. El temps que potser dediques un dia, que són cinc minuts, es rendibilitza, una discussió, qualsevol disputa, que parem i es reflexioni, pot anar millor, a llarg termini, aquest temps al final es rendibilitza. Jo crec que cada vegada ens aturem menys i pot desenvolupar-se millor la classe” (Jumilla).

Com a conseqüència de l'aplicació del model, el professor ha de canviar certes rutines en la seva intervenció. A vegades, part del professorat això ho ha apuntat com un problema.

“A mi sí que m'ha costat i conforme va passant més el temps em costa més encara perquè el control de la classe sempre l'he portat jo, des que entren fins que surten. Llavors m'ha costat sobretot deixar-los fer i

it was particularly hard for me to let up, and now I only intervene when I see that it isn't working. And when I have to take over the lead again, they themselves see that it's hard for me" (Roldán).

During the implementation of the process, the teachers were at some points immersed in an environment of uncertainty, with doubts regarding what strategies to use, how to organise the sessions, etc., which was considered the outcome of having little experience with this kind of methodology and their lack of knowledge about their intervention.

Students are still a determinant for teachers during the process. Students' behaviours and actions will guide the teaching intervention such that the dynamic of reflection and dialogues that the programme calls for are influenced by student behaviour.

The routine that is associated with the implementation of this model generated contrasting interpretations among the interviewees. On the one hand, repeating the levels and the assessment activities was viewed as a negative factor that demotivated students and made the methodology unappealing to them. However, the painstaking organisation of the process freed them up to consider how to conduct each session every day.

"It's also true that the routine, the routine itself, becomes a bit monotonous: repeating the levels, then the assessment and then the same thing over and over again may tire them. I don't know, they may not be motivated" (Jumilla).

Finally, and noted by just some of the teachers interviewed, the teacher having a high level of motivation for teaching will make the model work better and lead to a greater willingness to resolve the conflicts that arise.

### Proposals for Improvement Dimension

Implementing the MPSR in each of the years at school is one of the most common proposals cited by the teachers interviewed. With vertical implementation, the programme could go deeper into each of the levels proposed by the model, facilitating better learning of the attitudes and values that this methodology seeks to foster.

ja intervenc només quan veig que no funciona. I quan haig de reprendre el tema ells mateixos detecten que a mi em costa" (Roldán).

Durant l'aplicació del procés, el professorat s'ha vist immers, en certs moments, en un entorn d'incertesa tenint dubtes respecte a les estratègies a utilitzar, l'estructura de les sessions, etc. Això ha estat considerat com a resultat de tenir una escassa experiència en aquest tipus de metodologia i per la inexistència de coneixement sobre la seva intervenció.

L'alumne continua sent un condicionant per al professorat durant el procés. Els comportaments i accions dels alumnes guiaran la intervenció del professor de tal forma que la dinàmica de la reflexió i els diàlegs que reclama el programa es veuen influenciats pel comportament de l'alumne.

La rutina que s'associa a l'aplicació d'aquest model ha generat interpretacions contràries entre els entrevistats. D'una banda, la reiteració en els nivells, en les activitats d'avaluació, etc., és vista com un factor negatiu que desmotiva l'alumnat i que no els genera un atractiu metodològic. No obstant això, d'altra banda, l'estructuració minuciosa del procés els ha alliberat de plantejar-se cada dia com procedir en cada sessió.

"També és veritat que, la mateixa rutina, es fa una mica monòtona: repetir els nivells, després l'avaluació, i una altra vegada i una altra vegada, perquè potser es cansen, no sé, pot ser que no estiguin motivats" (Jumilla).

Finalment, i només apuntat per alguns professors entrevistats, presentar un elevat nivell de motivació cap a la docència per part del professor generarà un millor desenvolupament del model i una millor predisposició per a solucionar les situacions de conflicte que es produeixin.

### Dimensió Proposta de millora

L'aplicació del model de l'MRPS en cadascun dels cursos que conformen la formació acadèmica de l'alumnat en etapa escolar, és una de les propostes més citades pel professorat entrevistat. Amb l'aplicació vertical, s'aniria aprofundint en cadascun dels nivells que proposa el model facilitant un millor aprenentatge de les actituds i valors que pretén fomentar aquesta metodologia.

“The best thing would be doing what is being done in 3<sup>rd</sup> year in 4<sup>th</sup> year, too, and then to keep it going when the others get them in 5<sup>th</sup> year. Because imagine a methodology for so many years, they’d get used to doing things like this, but when they’re older and have never done it before it’s harder to introduce. But if you introduce a routine at a young age, that would be great” (Jumilla).

This proposal was joined by its implementation not only in the PE class but also in each of the subjects which contribute to students’ multidisciplinary education. In this way, the interviewees advocated transferring this method to all the courses within the same year. By applying it horizontally, more benefits would be yielded, as more courses and teachers would be applying the method.

“In my opinion, using this model in all the subjects would be much more effective because if you only do it in PE and afterwards they have a different subject and the same process isn’t used and it’s lost. Plus, it would mean having more continuity, such as 3 hours a week, or also applying it in more classes, making it a school-wide project in which there are certain rules so the entire school has to be carrying them out” (Jumilla).

Likewise, the teachers believed that it would be recommendable for this process to start at the beginning of the academic year in order to make any adaptations needed for the students and then develop it as effectively as possible.

“The new things that you implement, for example, it’s really hard for me if they don’t start at the beginning of the year. They have very set habits, routines set from the beginning, and now it’s really hard for me to implement them” (Jumilla).

The teachers interviewed suggested novel proposals to improve the implementation of Hellison’s model, which range from using instruments that make it easier to see the objectives of each session to changes in the assessment.

The relationships among the codes are reflected in Table 4, which shows the number of times the codes interact with each other. The dimension that is

“El millor seria que el que està fent a 3r, ho faci a 4t i que quan l’altre els agafi a 5è tots portem una continuïtat. Perquè imagina’t una metodologia durant tants anys, s’acostumen al fet que funcioni així, però ja tan grans que mai ho han fet, costa introduir-ho, però si s’introdueix des de petits una rutina, seria genial” (Jumilla).

A aquesta proposta s’hi afegeix que la seva aplicació no es faci només a l’assignatura d’EF, sinó també en cadascuna de les àrees que contribueixen a la formació multidisciplinària de l’alumnat. D’aquesta forma s’intervé per traslladar aquest mètode a totes les assignatures d’un mateix curs. Aplicant-ho de forma horitzontal, s’obtidrien més beneficis, sent un major nombre d’assignatures i professorat el que aplicés el mètode.

“Al meu entendre utilitzar aquest model en totes les assignatures seria molt més efectiu perquè si ho fas només en EF després arriba una altra assignatura, no utilitzen el mateix procés, es perden. A més, seria tenir més continuïtat, per exemple 3 hores a la setmana o que s’apliqués també en més assignatures, que fos un projecte centre, en el qual hi ha unes certes normes que tot el col·legi ha de complir” (Jumilla).

De la mateixa manera, els professors consideren que seria recomanable que aquest procés es comencés a inici del curs escolar, realitzant les adaptacions necessàries als alumnes i procedint al seu desenvolupament amb la major efectivitat possible.

“Les coses que tu vas implantant noves, a mi, per exemple, em costa molt si no es fan des de principi de curs. Ells tenen uns hàbits marcats, les rutines marcades des del principi i, ara em costa molt implantar-les” (Jumilla).

Els professors entrevistats han plantejat propostes noves per a millorar l’aplicació del model de Hellison, que van des de la utilització d’instrumental que faciliti la visualització dels objectius de la sessió fins a canvis en l’avaluació.

Les relacions que es produeixen entre els codis apareixen reflectides a la taula 4, on es poden observar el nombre de vegades que interactuen els diferents codis



related the most to the other codes is “Results of the programme”. Conversely, the dimension that relates the least to the other codes is the one called “Proposals for improvement”. In terms of the codes that are related the most to the dimensions, the standout is “Student-changes in behaviour and values”, with more than 10 relations with the other codes throughout the document. On the opposite side are the codes “Changes in teacher intervention” and “Feedback on the process”, with an average relation with the rest of the codes under 1.

entre si, sent la dimensió que es relaciona més vegades amb la resta de codis “Resultats del programa”. En canvi, la dimensió que menys relacions té amb la resta de codis és la denominada “Propostes de millora”. Quant als codis que més es relacionen amb les dimensions, destaca l’anomenat “Alumne-Canvis comportament i valors” amb més de 10 relacions amb la resta de codis al llarg del document. A l’altre extrem, hi ha els codis de “Canvis intervenció professor” i “Retroacció del procés” amb una relació mitjana amb la resta de codis inferior a 1.

Table 4  
Relations among the codes of the different dimensions of the study

Taula 4  
Relacions entre els codis de les diferents dimensions de l'estudi

	Results Resultats		Previous d. C. previs						D. of the process C. procés							Improvements Milliores						
	AC	RE	MA	PS	EA	EP	PR	TT	AL	RU	TP	CIP	NC	FE	IP	MP	AC	AH	AV	RE		
Results Resultats	AC	-	40	19	14	19	19	19	17	19	7	19	9	13	4	13	13	7	11	14	13	
	RE		-	13	8	13	13	13	10	13	5	13	8	7	2	7	7	4	7	8	10	
Previous d. C. previs	MA			-	3	5	5	5	4	5	2	5	3	3	1	3	3	2	3	3	4	
	PS				-	3	3	3	3	3	1	3	1	2	1	2	2	1	2	3	2	
	EA					-	5	5	4	5	2	5	3	3	1	3	3	2	3	3	4	
	EP						-	5	4	4	2	5	3	3	1	3	3	2	3	3	4	
	PR								-	4	5	2	5	3	3	1	3	3	2	3	3	4
	TT									-	4	2	4	2	4	2	3	1	2	3	3	3
D. of the process C. procés	AL									-	2	5	3	3	1	3	3	2	3	3	4	
	RU										-	2	2	1	0	1	1	1	2	1	2	
	TP											-	3	3	1	3	3	2	3	3	4	
	CIP												-	1	0	1	1	1	2	1	3	
	NC													-	1	3	3	2	2	2	2	
	FE														-	1	1	1	1	1	1	
	IP															-	3	2	2	2	2	
MP																-	2	2	2	2		
Improvements Milliores	AC																	-	2	1	2	
	AH																		-	2	3	
	AV																			-	2	
	RE																				-	

Note. AC=Students-changes in behaviour; RE=Teacher-professional development; MA=Subject; PS=Student’s socioeconomic profile; EA=Student age; EP=Teacher’s experience with the group; PR=Teacher’s previous experience; TT=Type of task; AL=Student; RU=Routine; TP=Session/practice time; CIP=Change in teacher’s intervention; NC=Number of elements to control; FE=Feedback on the process; IP=Uncertainty of the process; MP=Teacher motivation; AC=Implementation at start of academic year; AH=Horizontal implementation; AV=Vertical implementation; RE=Teaching resources/strategies.

Nota. AC=Alumnes-canvis de comportament; RE=Professor-desenvolupament professional; MA=Matèria; PS=Perfil socioeconòmic de l’alumne; EA=Edat de l’alumne; EP=Experiència professor amb el grup; PR=Experiència prèvia del professor; TT=Tipus de tasca; AL=Alumne; RU=Rutina; TP=Temps sessió/pràctica; CIP=Canvi en la intervenció del professor; NC=Nombre d’elements a controlar; FE=Retroacció del procés; IP=Incertesa del procés; MP=Motivació del professor; AC=Aplicació inici de curs; AH=Aplicació horitzontal AV=Aplicació vertical; RE=Recursos/estratègies d’ensenyament.

## Discussion

The objective of this study was to ascertain teachers' perceptions of the effects and determinants of the implementation of the MPSR, as well as any possible improvements to this methodology that they might propose. Based on the results obtained in the study, we can state that on the whole, the participating teachers positively assessed the experience of implementing the programme, although they also expressed some difficulties before and during the implementation of the methodology. Regarding the positive effects, one of the most noteworthy findings was the professional improvement in the teachers, bringing them new resources and knowledge, as well as increasing their motivation and willingness to prepare and develop their classes. In this sense, any training done in a group and with a specific purpose in mind brings an important motivational factor (Elliot, 2000; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Kwang, 2001), which has been stressed by teachers in other studies which have developed the MPSR in PE classes (Llopis-Goig et al., 2011; Tarín et al., 2013). Furthermore, the teachers also stressed the model's benefits for their students, improving aspects related to personal and social responsibility such as participation and effort, autonomy and respect and help for others; these results match those of other similar studies (Escartí et al., 2012; Jiménez-Martín & Durán, 2004; Sánchez-Alcaraz et al., 2013).

With regard to the determinants or difficulties prior to the implementation of the MPSR, the teachers concurred that the type of task and content, as well as certain sports, can hinder the work on some levels in the model. In this sense, even though some authors detract from the importance of the type of sport used (Pardo & García-Arjona, 2011), other studies suggest creating a balance between the more popular and deeply-rooted sports within certain groups and others that bring the students new and exciting experiences (Schilling, 2001). In a similar vein, the conclusions of the study conducted by Gómez-Mármol (2013) state that the characteristics of the sport practised influence the development of values since the practitioners of individual sports or those with a divided court without invasion showed values that were significantly higher than their comparison groups. On the other hand, the teachers stated that the model was shown to be more effective in students with behaviour problems and/or

## Discussió

L'objectiu d'aquest treball era conèixer la percepció dels professors sobre els efectes i condicionants de l'aplicació de l'MRPS, així com les possibles millores que es puguin proposar a aquesta metodologia. Dels resultats obtinguts en l'estudi es pot afirmar que, en general, els professors participants van fer una valoració positiva de l'experiència de l'aplicació esmentada, tot i que també van expressar algunes dificultats prèvies i durant la seva aplicació. Atesos els efectes positius, una de les dades més destacades va ser la millora professional del docent, aportant-li nous recursos i coneixements, així com incrementant la seva motivació i predisposició a preparar i desenvolupar les seves classes. En aquest sentit, cal destacar l'important factor motivacional que té qualsevol formació que es realitza en grup i amb un propòsit concret (Elliot, 2000; Garet, Porter, Desimone, Birman i Kwang, 2001), i que ha estat destacada pels professors en altres recerques que han desenvolupat l'MRPS en les classes d'EF (Llopis-Goig et al., 2011; Tarín et al., 2013). A més, els professors van destacar també els beneficis que va tenir el model sobre els alumnes, millorant aspectes relacionats amb la responsabilitat personal i social, tals com la participació i l'esforç, l'autonomia i el respecte i ajuda als altres, resultats que coincideixen amb altres estudis similars (Escartí et al., 2012; Jiménez-Martín i Durán, 2004; Sánchez-Alcaraz et al., 2013).

Respecte als condicionants o dificultats previs a l'aplicació de l'MRPS, els professors van coincidir que el tipus de tasca i el tipus de contingut, així com determinats esports poden dificultar el treball d'alguns nivells de l'MRPS. En aquest sentit, encara que alguns autors resten importància al tipus d'esport utilitzat (Pardo i García-Arjona, 2011), altres recerques suggereixen crear un equilibri entre els esports més populars i arrelats dins de determinats col·lectius amb aquells altres que aportin noves i excitants experiències per als joves (Schilling, 2001). Sobre això, les conclusions de l'estudi realitzat per Gómez-Mármol (2013) assenyalen que les característiques de l'esport practicat influeixen en el desenvolupament de valors perquè els practicants d'aquells esports de caràcter individual o amb pista dividida sense invasió mostraven majors valors significativament superiors enfront dels seus grups de comparació. D'altra banda, els professors van afirmar que en aquells alumnes amb problemes de conducta, comportament i/o baixa motivació cap a l'entorn educatiu el

low motivation towards the educational environment, which matches other similar studies (Kallusky, 2000; Martinek et al., 2001).

Another one of the difficulties that the teachers found was that because of the characteristics of the organisation of sessions in the model, the amount of time spent on motor activities during PE classes dropped considerably. However, in the majority of studies conducted to date, no decrease in practice time was found (Cutforth, 1997; Hellison, 1993; Martinek et al., 2001), and only the study by Llopis-Goig et al. (2011) mentioned a decrease in the amount of time spent on motor practice when applying this methodology. In terms of the difficulties implementing new pedagogical models in PE classes, the teachers participating in the study carried out by Zapatero-Ayuso, González-Rivera, and Campos-Izquierdo (2017) stated that the legislative reforms and the lack of training on those models are the main barriers to incorporating them into daily PE teaching practice.

In this sense, the proposals for improvement reflected by the teachers focused on increasing the amount of time the MPSR is implementing by increasing the number of subjects involved in its implementation (the benefits of interdisciplinary intervention work have already been amply proven in studies like the one by Egea, Arias, and Clares, 2017), which would not only get other teachers involved and make it possible to spend a specific time on the MPSR within the tutorial sessions but also increase the number of hours per week for the students to assimilate the model.

The analysis obtained through the group interviews confirms that the perspective of the teachers who participated in the implementation of the model is fully relevant to strengthening the processes of adapting and implementing the MPSR in school settings. Therefore, this kind of methodological technique should continue to be applied in future studies with the goal of complementing the information collected through observational records and questionnaires (Llopis-Goig et al., 2011; Sánchez-Alcaraz et al., 2013).

However, even though this study stresses the usefulness of the MPSR in improving the students' personal and social development, this kind of study does not capture its effectiveness after it is over (Fraser-Thomas et al., 2005; Hellison & Wright, 2003;

model es va mostrar més efectiu, la qual cosa coincideix amb altres estudis similars (Kallusky, 2000; Martinek et al., 2001).

Una altra de les dificultats que van trobar els professors va ser que, a causa de les característiques de l'estructura de la sessió del model, el temps de compromís motor durant les classes d'EF es va reduir notablement. No obstant això, en la majoria dels treballs que s'han desenvolupat fins al moment no s'ha manifestat un descens en el temps de pràctica (Cutforth, 1997; Hellison, 1993; Martinek et al., 2001), i únicament en l'estudi de Llopis-Goig et al. (2011), es fa referència a la reducció del temps de compromís motor en aplicar aquesta metodologia. Quant a les dificultats per a la implantació de nous models pedagògics en classes d'EF, els docents participants en la recerca desenvolupada per Zapatero-Ayuso, González-Rivera i Campos-Izquierdo (2017) van assenyalar que les reformes legislatives així com la falta de formació quant a aquests models són les principals barreres per a la seva incorporació en la didàctica quotidiana de l'EF.

En aquest sentit, les propostes de millora reflectides pels professors s'han centrat en augmentar el temps d'aplicació de l'MRPS, augmentant el nombre d'assignatures involucrades en la seva implementació (les bondats del treball d'intervenció interdisciplinària ja han estat àmpliament demostrades en estudis com el d'Egea, Arias i Clares, 2017), la qual cosa produiria no solament la implicació d'altres professors i la possibilitat de dedicar un temps específic a l'MRPS dins de les sessions de tutoria, sinó que a més augmentaria el nombre d'hores setmanals que els estudiants assimilen el model.

L'anàlisi recollida a través de les entrevistes grupals confirmen que la perspectiva del professorat que ha participat en la implementació del model es mostra plenament rellevant per a enfortir els processos d'adaptació i aplicació de l'MRPS en els contextos escolars, per la qual cosa aquest tipus de tècniques metodològiques s'haurien de continuar aplicant en futures recerques amb l'objectiu de complementar la informació recollida per mitjà de registres observacionals i qüestionaris (Llopis-Goig et al., 2011; Sánchez-Alcaraz et al., 2013).

No obstant això, encara que aquest treball destaca la utilitat de l'MRPS per a millorar el desenvolupament personal i social dels estudiants, aquest tipus de recerques no recullen la seva efectivitat més enllà de la finalització d'aquesta (Fraser-Thomas et al., 2005; Hellison

Pascual et al., 2011; Petitpas, Cornelius, & Van Raalte, 2008), which could be regarded as an aspect to be improved in future studies.

## Conclusions

The participating teachers positively assessed the experience of implementing the MPSR, stressing the teachers' professional improvement by bringing them new resources and knowledge, as well as increasing their motivation and willingness to prepare and develop their classes. With regard to the determinants or difficulties prior to implementing the MPSR, the teachers concurred that the type of task and content, as well as certain sports, can hinder the work on some levels of the MPSR. Finally, one practical application of this study can be to serve as a guide for teachers and researchers who are going to implement the MPSR and want to learn about the most important aspects to bear in mind and the difficulties that can arise in this process.

## Conflict of Interests

No conflict of interest was reported by the authors.

## References

- Brustad, R. J., & Parker, M. A. (2005). Enhancing positive youth development through sport and physical activity. *Psychologica*, 39, 75-93.
- Cutforth, N. (1997). What's worth doing: Reflections on an after-school program in a Denver elementary school. *Quest*, 49, 130-139. doi:10.1080/00336297.1997.10484228
- Danish, S. J., Forneris, T., & Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 41-62. doi:10.1300/J370v21n02\_04
- Egea, A., Arias, L., & Clares, M. E. (2017). Historia a ritmo de rap. Una propuesta interdisciplinar para la enseñanza de las ciencias sociales y la educación artística. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 51-57. doi:10.25115/ecp.v10i20.1012
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4a ed.). Madrid: Morata.
- Escartí, A., Guitiérrez, M., & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de responsabilidad personal y social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 119-130.
- 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*, 373-396.
- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M., & Tarín, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (MRPS) in Spanish schools context: Lesson learned. *Ágora para la EF y el Deporte*, 14(2), 178-196.

i Wright, 2003; Pascual et al., 2011; Petitpas, Cornelius i Van Raalte, 2008), la qual cosa pot ser considerat com un aspecte a millorar en futurs estudis.

## Conclusions

Els professors participants van fer una valoració positiva de l'experiència de l'aplicació de l'MRPS, destacant la millora professional del docent, aportant-li nous recursos i coneixements, així com incrementant la seva motivació i predisposició a preparar i desenvolupar les seves classes. Respecte als condicionants o dificultats previs a l'aplicació de l'MRPS, els professors van coincidir que el tipus de tasca i el tipus de contingut, així com determinats esports poden dificultar el treball d'alguns nivells de l'MRPS. Finalment, podria destacar-se com una aplicació pràctica l'ús d'aquest treball com a guia per a professors i investigadors que desitgin implementar l'MRPS i volen conèixer els aspectes més importants que han de tenir en compte i les dificultats que puguin trobar-se en el procés.

## Conflicte d'interessos

Les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.

## Referències

- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 19-40. doi:10.1080/1740898042000334890
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Kwang, S. Y. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. doi:10.3102/00028312038004915
- Gómez-Mármol, A. (2013). Influencia de la taxonomía deportiva en el grado de desarrollo de la deportividad. *Trances. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 5(5), 427-442.
- Gorospe, G., Hernández, A., Anguera, M. T., & Martínez de Santos, R. (2005). Desarrollo y optimización de una herramienta observacional en el tenis de individuales. *Psicothema*, 17(1), 123-127.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 58-78. doi:10.1080/17509840701834573
- Hellison, D. (1993). The coaching club: Teaching responsibility to inner-city students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64(5), 66-70. doi:10.1080/07303084.1993.10609980
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity*. (3a ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381. doi:10.1123/jtpe.22.4.369



- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4a ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández-Mendo, A., Díaz, F., & Morales, V. (2010). Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas pro-sociales en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 305-318.
- Jiménez-Martín, P., & Durán, J. (2004). Proposta d'un programa per a educar en valors mitjançant l'activitat física i l'esport. *Apunts. Educació Física i Esports*, 77, 25-29.
- Kallusky, J. (2000). In-school programs. A D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker & J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pàg. 87-114). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. doi:10.2307/2529310
- Little, M., & Houston, D. (2003). Research into practice through professional development. *Remedial and Special Education*, 24(2), 75-87. doi:10.1177/07419325030240020301
- Llopis-Gogi, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., & Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un programa de responsabilidad personal y social en educación física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 23(3), 445-461. doi:10.1174/113564011797330324
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33, 29-45. doi:10.1023/A:1010332812171
- Merino, C., & Livia, S. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171.
- Moreno, M. P., Santos, J. A., Ramos, L. A., Sanz, D., Fuentes, J. P., & Del Villar, F. (2002). Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 9, 119-140.
- Pardo, R., & García-Arjona, N. (2011). El modelo de responsabilidad: desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 211-222.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D., & Wright, P. M. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 499-511. doi:10.1080/02701367.2011.10599783
- Petitpas, A., Cornelius, A. E., & Van Raalte, J. L. (2008). Youth development through sport. A N. L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pàg. 60-70). Nueva York: Routledge.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Díaz, A., & Valero, A. (2014). *Mejora de convivencia escolar a través de la educación física. El modelo de responsabilidad personal y social*. Saarbrücken, Deutschland: Editorial Académica Española.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., & De la Cruz, E. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., & De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E., & Díaz-Suárez, A. (2014). The development of a sport-based personal and social responsibility intervention on daily violence in schools. *American Journal of Sport Sciences and Medicine*, 2(6A), 13-17. doi:10.12691/ajssm-2-6A-4
- Sandfor, R. A., Armour, K. M., & Warmington, P. C. (2006). Re-engaging disaffected youth through physical activity programmes. *British Educational Research Journal*, 32, 251-271. doi:10.1080/01411920600569164
- Schilling, T. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 355-365. doi:10.1080/02701367.2001.10608972
- Sinelnikov, O. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15, 91-114. doi:10.1177/1356336X09105213
- Tarín, S., Pascual, C., & Escartí, A. (2013). La formación en el proceso de implementación del programa de responsabilidad personal y social: un estudio de casos. *Revista Fuentes*, 14, 125-146.
- Zapatero-Ayuso, J. A., González-Rivera, M. D., & Campos-Izquierdo, A. (2017). Dificultades y apoyos para enseñar por competencias en educación física en secundaria: un estudio cualitativo. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 47(13), 5-25. doi:10.5232/ricyde2017.04701

#### Article Citation | Citació de l'article

Sánchez-Alcaraz, B. J., Cañadas, M<sup>a</sup>., Valero, A., Gómez, A., & Funes, A. (2019). Results, Difficulties and Improvements in the Model of Personal and Social Responsibility. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 136, 62-82. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.05