

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

Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez^{1*},
María Cañadas Alonso¹, Alfonso Valero Valenzuela¹,
Alberto Gómez Mármol¹ and Antonio Funes¹

¹University of Murcia, Spain

Resultados, dificultades y mejoras del modelo de responsabilidad personal y social

Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez^{1*},
María Cañadas Alonso¹, Alfonso Valero Valenzuela¹,
Alberto Gómez Mármol¹ y Antonio Funes¹

¹Universidad de Murcia, España

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).

Resumen

El objetivo de este estudio fue conocer los efectos, condicionantes y propuestas de mejora del Modelo de responsabilidad personal y social (MRPS) basado en la opinión del profesorado que han implementado este modelo. Dieciséis profesores de educación física, tras recibir un programa formativo, aplicaron el modelo a 315 estudiantes de primaria y secundaria. Se desarrollaron entrevistas grupales con los profesores participantes. El profesorado opinó que se produjeron cambios en la actitud y en los valores del alumnado y en las destrezas del profesorado. El tipo de contenido, el perfil y la edad del alumno y la experiencia del profesor fueron condicionantes para determinar la aplicación del modelo mientras que el tiempo de la sesión, los cambios en la intervención del profesor, la incertidumbre del proceso y el comportamiento del alumno lo determinan durante su desarrollo. Para mejorar el modelo se propone su aplicación desde el inicio del curso escolar y en todos los cursos y asignaturas.

Palabras clave: modelo de responsabilidad personal y social, valores, educación física, deporte

Introducción

En los últimos años, se está observando una preocupación cada vez mayor ante determinados comportamientos en niños y adolescentes relacionados con el descenso del respeto y el aumento del fracaso y la violencia escolar (Fraser-Thomas, Côté y Deakin, 2005). Por este motivo, tanto las instituciones educativas como los diferentes profesionales dedicados a la infancia y la juventud han planteado la necesidad de diseñar, implementar y evaluar los programas educativos dirigidos a mejorar las habilidades y competencias de los estudiantes y a prevenir comportamientos disruptivos (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011; Hernández-Mendo, Díaz y Morales, 2010). Algunos de estos equipos de investigación seleccionaron la escuela

* Correspondencia:
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.

como el lugar idóneo donde implantar estos programas, ya que los estudiantes pasan en ella gran cantidad de horas y porque permite la creación de un efectivo entorno para el aprendizaje de valores útiles para la vida (Pascual et al., 2011; Sandfor, Armour y Warmington, 2006). Además, se ha destacado que las clases de educación física (EF) resultan especialmente apropiadas para potenciar competencias personales y sociales en los estudiantes porque tienen que esforzarse para conseguir una meta, cooperar entre iguales o resolver los conflictos que surgen en el juego (Brustad y Parker, 2005; Danish, Forneris y Wallace, 2005; Gould y Carson, 2008).

En este sentido, uno de los programas que mejores resultados ha mostrado es el Modelo de responsabilidad personal y social (MRPS), diseñado por Donald Hellison (2011). Este modelo fue creado, inicialmente, con el objetivo de que los adolescentes y jóvenes de riesgo vivieran experiencias de éxito que favorecieran el desarrollo de sus capacidades personales y sociales, tanto en el deporte, como en la vida. El MRPS sostiene la necesidad de enseñar a través del deporte comportamientos y valores que mejoren la vida de los estudiantes. De este modo, Hellison (2011), asocia dos valores al bienestar y al desarrollo personal: el esfuerzo y la autogestión y otros dos valores al desarrollo y la integración social: el respeto a los sentimientos y los derechos de los demás; y la capacidad de escuchar y ponerse en el lugar de los otros (Escartí et al., 2006).

El núcleo central del MRPS es que los estudiantes, para ser individuos eficientes en su entorno social, deben aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás, e incorporar las estrategias que les permitan ejercer el control de sus vidas (Hellison, 2011). Para llevar a cabo este aprendizaje, Hellison (2011), propone cinco niveles de responsabilidad: (a) nivel 1, respeto por los derechos y sentimientos de los demás; (b) nivel 2, esfuerzo; (c) nivel 3, autonomía; (d) nivel 4, ayuda y preocupación por los otros, y, (e) nivel 5, transferir lo aprendido a otros contextos fuera del programa. Estos niveles se presentan a los alumnos de modo progresivo y acumulativo y definen comportamientos, actitudes y valores de responsabilidad personal y social (Escartí et al., 2006; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, De la Cruz y Díaz-Suárez, 2014), para ser desarrollados a través de la actividad física y el deporte a partir de metas concretas y sencillas. Junto a cada nivel, existe una serie de estrategias y métodos específicos a desarrollar por los alumnos y el profesor, y así poder alcanzar los objetivos que se plantean dentro de cada uno de los niveles 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 6th year of PS and the 3rd year of compulsory SS.

Diferentes autorías (Escartí et al., 2006; Hellison; 2011; Jiménez-Martín y Durán, 2004; Martinek, Schilling y Hellison, 2001; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero y De la Cruz, 2012, 2013), han señalado a través de numerosas investigaciones como, mediante la aplicación del MRPS los jóvenes han desarrollado aspectos relacionados con la responsabilidad personal y social tales como el respeto, autocontrol, autoestima, esfuerzo, autoconcepto, sensación de bienestar, estabilidad emocional, autonomía o liderazgo, tanto en las clases de EF como en otros contextos, como el familiar, educativo o deportivo, y al mismo tiempo han logrado una disminución en la ansiedad, depresión y percepción del estrés.

La mayoría de los resultados de los estudios que han aplicado el MRPS se han obtenido a través de la utilización de metodologías cualitativas, con técnicas de investigación como los grupos de discusión y entrevistas a profesores (Sánchez-Alcaraz, Díaz y Valero, 2014). No obstante, este tipo de trabajos se centran en los efectos del MRPS basados en la percepción del profesorado (Pascual et al., 2011), o en las características del curso de formación de los profesores encargados de implantarlo (Tarín, Pascual y Escartí, 2013). Por lo tanto, parece de vital importancia conocer, no únicamente los resultados de la aplicación del tratamiento, sino todos los detalles en el proceso de implementación. Sin embargo, hasta donde se conoce, únicamente el trabajo de Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez y Marín (2011) analiza las fortalezas, dificultades y aspectos a mejorar en la aplicación del MRPS constituyendo aún un campo inexplorado.

Por lo tanto, el objetivo de este estudio es conocer los efectos, condicionantes y las posibles mejoras en la aplicación del MRPS basado en la opinión de profesorado que ha implementado este modelo de enseñanza.

Metodología

Muestra y variables

Los participantes del estudio fueron dieciséis profesores de EF (12 hombres y 4 mujeres), con edades comprendidas entre los 27 y los 51 años de edad ($M = 36.69$; $DE = 9.55$ años), pertenecientes a 16 centros educativos diferentes (8 centros educación primaria, EP, y 8 de educación secundaria, ES). Los profesores de EP aplicaron el programa a 315 estudiantes (179 chicos y 136 chicas), con edades comprendidas entre los 11 y 16 años ($M = 14.24$; $DE = 2.71$), pertenecientes a los cursos de 6^o de EP y 3^o de 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?

Instrumento

Se diseñó una entrevista semiestructurada para aplicar, de forma grupal, a cada uno de los profesores participantes en el estudio. El instrumento diseñado se envió a un grupo de seis jueces expertos, con publicaciones en este campo de estudio y con experiencia en este tipo de procedimientos de investigación. El objetivo fue adquirir la validez de contenido y calidad (validez de constructo e inteligibilidad). Los jueces expertos observaron si la entrevista incluía todos los contenidos necesarios, si las preguntas aparecían en el orden adecuado, además de la utilización de un vocabulario comprensible para el encuestado. Las valoraciones cuantitativas de los jueces expertos, medidas a través de la prueba V de Aiken, mostraron unos valores entre 0.84 y 0.98, considerados como muy elevados (Merino y Livia, 2009). La entrevista final estuvo formada por 14 preguntas (tabla 1).

Tabla 1
Guion entrevista dirigida al profesorado

1. ¿Sentís que disponéis de más instrumentos para educar en contextos escolares a niños o grupos de escolares con conductas que alteran la convivencia?
2. ¿Consideráis que estáis lo suficientemente formados para poner en práctica el MRPS?
3. ¿Estáis siendo capaces de adaptar las unidades didácticas al MRPS? ¿Cuáles son los principales problemas que os han surgido?
4. ¿Cómo os sentís cuando aplicáis el MRPS?
5. ¿Cuáles son los aspectos más novedosos que consideráis que están aportando a vuestras clases?
6. ¿Qué consideráis que puede mejorarse en la aplicación del MRPS?
7. ¿Consideráis que algunas edades o características del alumnado pueden ser más adecuadas para la aplicación del MRPS? ¿Y en el profesorado, años de docencia, experiencia previa, ...?
8. ¿Consideráis que algunos contenidos pueden ser más adecuados para la aplicación del MRPS?
9. ¿Consideráis que el MRPS realmente fomenta la educación en valores, actitudes y comportamientos socialmente adecuados?
10. ¿Pensáis que con el MRPS están aprendiendo igualmente los contenidos propios de la EF además de actitudes y valores?
11. ¿Pensáis que realizan menos ejercicio físico con el MRPS respecto a la enseñanza desarrollada en el grupo control, aun siendo los mismos contenidos impartidos?
12. ¿Qué ventajas habéis encontrado en el MRPS con respecto a la metodología empleada hasta el momento?
13. ¿Están mejor adaptadas las actividades y tareas con el MRPS a los intereses y necesidades de los alumnos?
14. ¿Qué os gustaría comentar que no se ha dicho hasta el momento?

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.

Estas se plantearon con la finalidad de dirigir la entrevista hacia las siguientes cuestiones: resultados o efectos de la aplicación del modelo MRPS (ej. “¿Qué creéis que ha aportado esta metodología con respecto a lo que estabais haciendo anteriormente?”); condicionantes o elementos que influyen en la intervención bajo el modelo de MRPS (ej. “¿Habéis encontrado algún tipo de problema a la hora de aplicar el modelo de enseñanza?”), y aspectos para mejorar este modelo a la hora de aplicarlo a las sesiones de EF (ej. ¿Plantearíais alguna mejora para la aplicación de este modelo de enseñanza? Si es así, ¿cuál?).

Procedimiento

Selección de participantes. La selección de los centros educativos se realizó según la división territorial que ofrecen los centros de profesores y recursos (CPR) de la Comunidad Autónoma de Murcia, de manera que cada uno de los CPR contó con la participación de dos centros adheridos a su ámbito, un colegio de EP y un instituto de ES, seleccionados utilizando un muestreo no probabilístico intencional.

Formación del profesorado. Una vez seleccionados los centros docentes se desarrolló una reunión con los directores y profesores de EF participantes donde se explicó la duración y desarrollo de la investigación. Posteriormente, se solicitaron los consentimientos informados de los padres y tutores de los alumnos participantes mientras que los profesores de EF encargados de implantar el MRPS recibieron un curso de formación de 30 horas distribuidas en 5 sesiones. El curso fue impartido por profesorado especializado en esta metodología. Los equipos de formación fueron dos profesores universitarios con más de 10 años de experiencia en la aplicación del MRPS. Cada uno poseía al menos 5 publicaciones relacionadas con la aplicación del MRPS en revistas científicas. Los contenidos del dicho curso fueron los siguientes: niveles del MRPS, estructura de las clases de EF, herramientas pedagógicas para la adaptación de los contenidos de las clases a la metodología del MRPS, estrategias para resolución de conflictos y dossier de actividades para educar en valores a través del deporte. Una vez terminado el curso de formación, se realizó un test a los profesores para asegurar que los contenidos habían sido correctamente asimilados. Esta prueba estaba formada por 40 preguntas tipo test sobre los contenidos del curso de formación. Era necesario acertar un 80% de las preguntas para poder participar en el programa. Las características de esta formación pueden observarse en la figura 1.

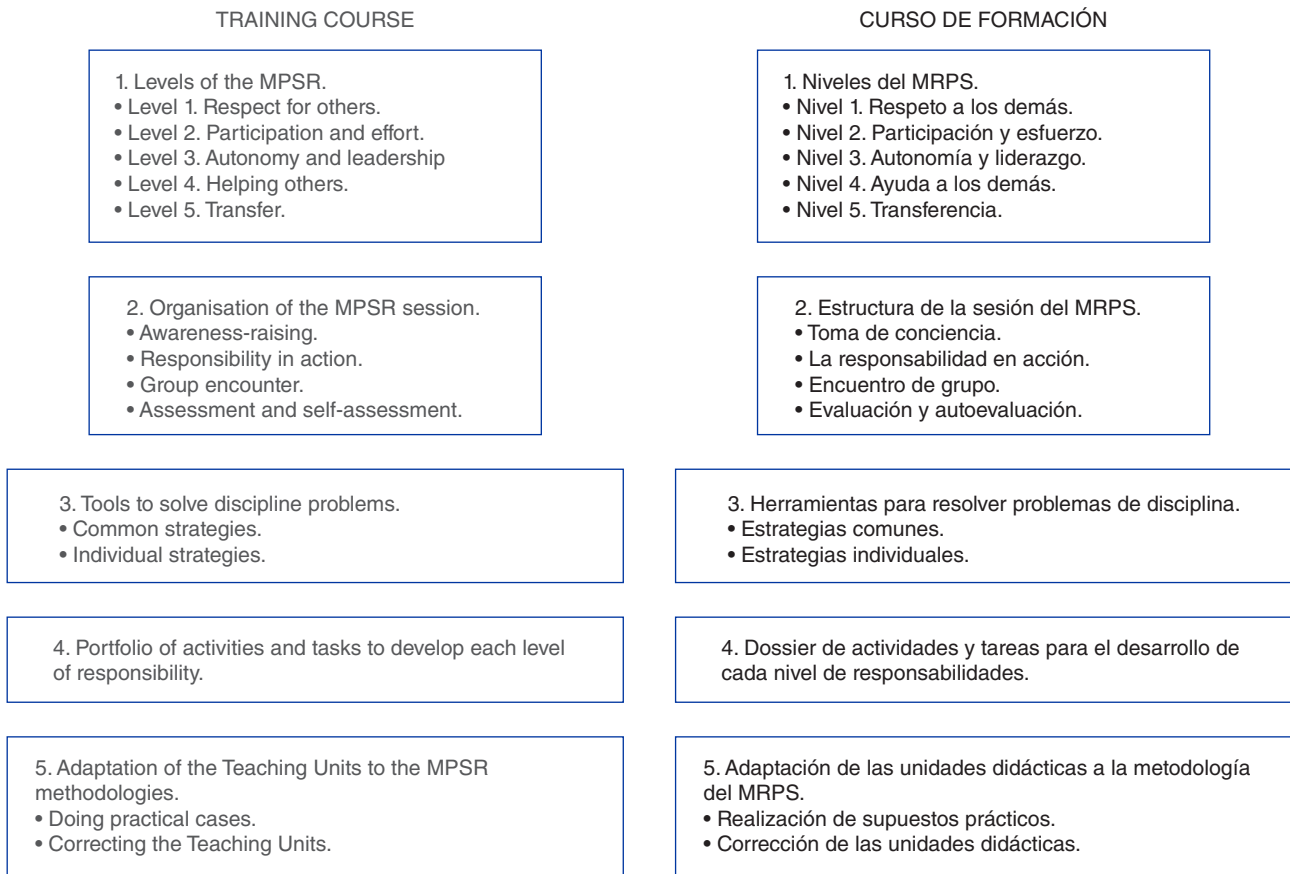


Figure 1. Development of the teacher training course.

Figura 1. Desarrollo del curso de formación para el profesorado.

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,

Aplicación del MRPS. Una vez finalizado el curso de formación, el profesorado aplicó el MRPS durante las clases de EF (dos clases de 60 minutos a la semana), un total de doce semanas. El formato de la sesión se estructuró en cuatro partes: toma de conciencia, la responsabilidad en acción, encuentro de grupo y evaluación y autoevaluación (Hellison, 2011). Aunque todas las sesiones seguían una misma estructura, cada profesor adaptó las unidades didácticas de sus programaciones a las características del MRPS. De este modo, los contenidos y actividades desarrollados por cada profesor fueron diferentes. Durante la implantación del modelo, se realizaron cuatro sesiones de seguimiento (duración total de 20 horas). Los objetivos de estas sesiones eran: tratar las dificultades de los profesores durante la aplicación del programa, revisar los contenidos de las clases de EF y ajustarlos a la metodología del MRPS y proporcionar diferentes retroacciones y estrategias para continuar con la implantación del programa. Para ello, se realizaron filmaciones en vídeo de varias sesiones, registrando el discurso del profesor

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

con un micrófono inalámbrico para, posteriormente, ser analizadas en sesiones formativas con el profesor implicado y un experto "supervisor" del proceso. Además, se realizó un seguimiento y apoyo del proceso (vía telefónica, correo electrónico y página web), para resolver las posibles dudas que pudieran surgir (Fullan, 2001; Little y Houston, 2003; Sinelniko, 2009). Finalmente, se administraron unos cuestionarios de autoevaluación de la docencia, en diferentes momentos del proceso, con el objeto de verificar que se estaba aplicando de forma correcta el modelo. Aunque esta verificación fue definida en términos de adherencia a los aspectos esenciales del modelo, existía flexibilidad a la hora de su implementación a situaciones concretas del entorno del profesorado. En este sentido, por ejemplo, cada profesor adaptó los ejercicios y tareas de sus unidades didácticas a la estructura, niveles y estrategias del MRPS, pero respetando los contenidos deportivos de su programación. El estudio tiene la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Murcia.

Desarrollo de las entrevistas grupales con los profesores de estudio. Finalizada la aplicación del MRPS, los profesores fueron entrevistados en sesiones de grupo, sesiones de enfoque "focus groups", realizando un total de tres reuniones en cada uno de los municipios que participaron en el trabajo. Los grupos de profesores que asistieron a estas entrevistas fueron de seis, cuatro y seis profesores, en función de la accesibilidad al lugar de la reunión. Se tuvieron en cuenta las premisas de anonimato y confidencialidad de los datos, así como el consentimiento voluntario de cada sujeto para participar en el estudio. Tras la transcripción literal del discurso de cada uno de los participantes, el texto fue revisado, centrándose principalmente en la corrección gramatical del contenido, comprobando la adecuada división del texto en oraciones para su posterior segmentación en unidades de significado en el proceso de análisis del contenido.

Las entrevistas se desarrollaron tras finalizar la implantación del modelo, con el objeto de obtener información sobre la opinión de los profesores tras haber experimentado y vivenciado la aplicación del modelo y los efectos del mismo.

Análisis de los datos

El análisis de los datos procedentes de las entrevistas se desarrolló basándose en el procedimiento de análisis del contenido, mediante el proceso de codificación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Con el procedimiento de

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).

análisis a cada unidad de significado se le asignaba un código. Los códigos fueron determinados por miembros del grupo de investigadores, expertos en la temática y conocedores del proceso, sobre la base de las dimensiones a partir de las que se diseñaron las preguntas de las entrevistas. Se identificaron las dimensiones y códigos asociados siguiendo un proceso mixto (deductivo-inductivo) (tabla 2).

Table 2
Description of the dimensions and codes of the study

Codes	Description
Dimension	
Results of the model	
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.
Dimension:	
Previous determinants	
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.
Dimension:	
Determinants of the process	
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.
Dimension:	
Proposals for improvement	
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.

Tabla 2
Descripción de las dimensiones y códigos del estudio

Códigos	Descripción
Dimensión: resultados del modelo	
Alumno. Cambios comportamiento (AC)	Modificaciones que se producen en el alumnado a nivel conductual (conductas disruptivas, relación P-A y A-A) o actitudinal (autonomía, participación, motivación, respeto).
Profesor. Desarrollo profesional (RE)	Cambios que se producen en el profesor, bien por adquisición de recursos, herramientas, conocimientos o a nivel actitudinal como resultado de la aplicación del modelo.
Dimensión: condicionantes previos	
Materia (TC)	El tipo de contenido a trabajar en la sesión o unidad didáctica influye en la aplicación del modelo (ciertos contenidos facilitan/dificultad la aplicación del mismo)
Tipo de tarea (TT)	Referencias a las características o tipología de las actividades que se proponen en las sesiones.
Perfil socio-académico alumno (CG)	Características del alumnado que se ven relacionadas con la aplicación del modelo.
Edad alumno (E)	Edad del alumnado.
Experiencia profesor con grupo (TG)	Hace referencia al tiempo que el profesor lleva impartiendo docencia con el grupo en el que ha aplicado el modelo.
Formación previa profesor (FP)	Aspectos relacionados con su formación y experiencia como docente.
Dimensión: condicionantes del proceso	
Alumno (AL)	Acciones o comportamientos del alumno en el desarrollo de la sesión.
Rutina (RU)	Suceso que supone la secuencia invariable del modelo de Hellison.
Tiempo de sesión-tiempo de práctica (TP)	Referencias al tiempo de la sesión y/o, en concreto, al tiempo de práctica.
Cambio intervención profesor (CIP)	Cambios que se desarrollan en el proceder del profesor y es entendido por el profesor entrevistado como un problema.
Número de elementos a controlar (NC)	Cantidad de elementos o ítems que el profesor debe de controlar del modelo.
Retroacción del proceso (FE)	Referencias del profesor a la necesidad de obtener información durante la aplicación del modelo del proceso desarrollado.
Incertidumbre proceso (IP)	Dudas del profesor que posee o se le presentan durante el proceso.
Motivación (MO)	Estimulación del profesor hacia la docencia.
Dimensión: propuestas de mejora	
Aplicación inicio (AI)	Desarrollar el modelo desde principio de curso.
Aplicación horizontal (AH)	Aplicación del modelo en todas las asignaturas y/o durante varios años.
Aplicación vertical (AV)	Aplicación del modelo en todos los cursos escolares.
Recursos/estrategias de enseñanza (CE)	Propuestas novedosas que plantea el profesorado para la aplicación del modelo 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 codificación fue llevada a cabo por tres codificadores que participaron, previamente, en un proceso de formación (Moreno et al., 2002). Para el entrenamiento y formación de los codificadores se desarrollaron varias sesiones de familiarización y posteriormente de entrenamiento, siguiendo los procesos indicados en el trabajo

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

de Moreno et al. (2002). En las primeras sesiones se utilizó el proceso de concordancia consensuada, codificando una de las entrevistas entre los tres codificadores. Antes de iniciar el proceso de codificación de todas las entrevistas del estudio se aseguró la fiabilidad de los codificadores de forma que el grado de fiabilidad fuera superior al 80% y hasta obtener una concordancia intercodificadores tomados dos a dos (Gorospe, Hernández, Anguera y Martínez de Santos, 2005), a través del valor de kappa de Freiss de $\kappa = .72$ calificado de "substantial" (Landis y Koch, 1977).

Los datos fueron introducidos en el programa MAXQDA10 para el cálculo de las frecuencias de los códigos y la recuperación de los segmentos codificados según dimensiones y códigos. Para el cálculo del índice kappa, se utilizó el programa SPSS 22.0 para Windows.

Para la presentación de los datos se emplearon segmentos del discurso de cada participante, codificados en cada una de las categorías establecidas. El orden de exposición de los resultados se llevó a cabo a partir de la frecuencia de cada uno de los códigos presentando la información relacionada con los códigos más citados hasta llegar a los menos citados.

Resultados

El análisis de las entrevistas desarrolladas aporta información sobre la aplicación del MRPS. Los profesores entrevistados manifiestan los cambios, del alumnado y del mismo profesorado, que se han derivado de la intervención basada en este modelo de enseñanza. También aparece una serie de condicionantes o limitaciones que determinan e influyen en la aplicación del modelo. Con el objeto de optimizarlo, se han recogido las propuestas de mejora consideradas por los profesores que han participado en el programa de responsabilidad personal y social.

Los resultados se presentan clasificados en cuatro dimensiones: Resultados de la aplicación del programa, Condicionantes previos, Condicionantes del proceso y las Propuestas de mejora (tabla 3). Como puede observarse, destaca la frecuencia con la que se alude a los resultados del programa, tanto en lo que refiere a los cambios de comportamiento y en los valores del alumnado como en cuanto al desarrollo profesional del propio profesorado. Además, dentro de la categoría de Condicionantes del proceso, también se ha registrado una alta frecuencia de alusiones a la relación entre el MRPS y el tiempo disponible para la práctica mientras que en los Condicionantes previos, el código sobre el que más se ha incidido ha

Table 3
Frequency of codes used in the content analysis

Dimension	Dimensión	Code
Results of the programme	Resultados del programa	Student-Changes in behaviour and values
		Teacher. Professional development
Previous determinants	Condicionantes previos	Subject
		Student social-academic profile
		Student age
		Teacher experience with group
		Previous teacher training
		Type of task
Determinants of the process	Condicionantes del proceso	Session time-practice time
		Change in teacher intervention
		Uncertainty in the process
		Student
		Number of factors to control
		Routine
		Feedback on the process
		Teacher motivation
Proposals for improvement	Propuestas de mejora	Vertical implementation
		Horizontal implementation
		Initial implementation of the course
		Resources/teaching strategies

Tabla 3
Frecuencia de códigos utilizados en el análisis del contenido

Código	Frequency Frecuencia
Alumno-Cambios comportamiento y valores	56
Profesor. Desarrollo profesional	51
Materia	32
Perfil socioacadémico alumno	25
Edad alumno	18
Experiencia profesor con grupo	16
Formación previa profesor	10
Tipo de tarea	9
Tiempo de sesión-tiempo de práctica	46
Cambio intervención profesor	14
Incertidumbre proceso	14
Alumno	13
Número de elementos a controlar	11
Rutina	7
Retroacción del proceso	2
Motivación del profesor	4
Aplicación vertical	22
Aplicación horizontal	14
Aplicación inicio del curso	13
Recursos/estrategias de enseñanza	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

sido el de la materia. Por último, en lo concerniente a las Propuestas de mejora, estas se centran en mayor medida en las posibilidades de aplicación vertical.

Dimensión Resultados del programa

Los cambios más referenciados se han producido en el alumnado como resultado de la aplicación del programa. Por un lado, los profesores entrevistados manifiestan que los alumnos con la aplicación del programa han pasado de un comportamiento más egoísta a mostrar acciones de ayuda hacia los compañeros y a tomar conciencia de la importancia del respeto del juego.

“Vamos a intentar ayudar a los compañeros, vamos a respetar las normas de juego, cada día son más conscientes. Yo creo que si cada día lo machacas, ellos se hacen más conscientes” (Jumilla).

También las actitudes y valores de los alumnos han formado parte de los cambios tras el MRPS. Los alumnos

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

con peores conductas hacia los compañeros y docentes presentaron otra actitud tras la aplicación, siendo la autonomía y la participación de los alumnos las actitudes más mencionadas en las entrevistas.

“Me quedé muy sorprendido, porque era un grupo que tenía que estar más encima, que constantemente requerían de mi ayuda, de mi atención y, por eso, la capacidad de organizarse me sorprendió, entonces yo creo que es algo muy importante que han adquirido aplicando el modelo” (Roldán).

Además, el programa ha tenido numerosos efectos sobre el profesorado adquiriendo recursos, conocimientos y viendo incrementada su motivación. Los entrevistados hacen referencia a aspectos que suponen una mejora en el desempeño de su labor. Tal y como se aprecia en las siguientes líneas del discurso de uno de ellos, los entrevistados han adquirido diferentes herramientas docentes para aplicar en sus sesiones de EF.

“El modelo es una herramienta más con la que trabajar, se puede aplicar, se puede tratar de utilizar para que el grupillo se acerque más a ti” (Roldán).

A otras personas entrevistadas, la intervención con el modelo MRPS les ha estimulado positivamente incrementando su predisposición para preparar y desarrollar sus clases. Los docentes declaran que conforme van trascurriendo las sesiones, se alcanzan los objetivos dentro del modelo y a su vez se encuentran más motivados.

“A mí lo que me ha aportado es una motivación. Yo estaba ayer con un curso que cada vez que entraban decía ¡madre mía! y ahora voy y los veo de otra forma entonces ya me preparo las clases con ganas a ver hoy a ver qué pasa” (Roldán).

Dimensión Condicionantes previos

Hay una serie de elementos que han determinado al profesorado antes de aplicar el modelo. Los aspectos más citados hacen referencia a la materia o el tipo de contenido a trabajar en la sesión. El profesorado declara que hay ciertos tipos de contenidos en los que se dificulta la aplicación de este modelo o en alguna de sus partes.

“Hay ciertos contenidos en los que hay un trabajo más individual y en los que apreciar determinadas

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.

cosas del proyecto ahí es más complicado que cuando estás haciendo expresión corporal o deporte, porque en este caso hay unas normas, hay un contacto con los compañeros, etc. No digo que no se pueda trabajar, pero que a lo mejor los juegos de deportes y expresión corporal son más dados que los de salud y condición física" (Roldán).

El tipo de tarea elegido para trabajar estos contenidos también influye facilitando o dificultando la aplicación del modelo. Los profesores consideran que aquellas actividades que requieren de la participación grupal, de un trabajo que implique a varios alumnos, facilitan el desarrollo del MRPS.

El perfil socioacadémico del alumno también es apuntado como un condicionante previo. Los entrevistados se refieren a que las características que posee cierto alumnado, que puede identificarle como "problemático", les hacen más susceptibles de recibir este modelo resultando más eficaz.

"A mí me parece, por ejemplo, indispensable aplicar este modelo entre los alumnos que entre ellos no se respetan, no son capaces de escuchar en silencio, no te escuchan, es imposible, da igual lo que quieras hacer, es que no vas a poder, si están jugando al fútbol se monta enseguida una pelea, no respetan las normas..." (Jumilla).

La edad es un aspecto del alumnado que el profesorado considera determinante en el modelo. Coinciden en que debe de haber una madurez en el alumno para poder llevar a cabo todas las partes del modelo. Las edades de los estudiantes a menudo les impiden captar los conceptos abstractos relacionados con los valores éticos y de responsabilidad personal y social que se pretenden transmitir.

"En primaria es muy difícil, en secundaria yo creo que el curso ideal es segundo, sobre todo porque es donde se dan más conflictos, se crea el tapón de niños que repiten..." (Roldán).

Algunos de los entrevistados afirman que el hecho de que sea el primer año que imparten clase a ese grupo de alumnos o, al contrario, el haber coincidido en varias ocasiones impartiendo docencia al alumnado, aportan al docente un mayor o menor conocimiento del comportamiento y de la metodología apropiada para el correcto desarrollo del modelo.

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 formación previa del docente, bien sobre su labor docente o, específicamente, sobre el modelo de Hellison, ha sido apuntado como un elemento que puede determinar su desarrollo. Una mayor experiencia y formación del docente facilita y optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo esta metodología de enseñanza.

Dimensión Condicionantes del proceso

El elemento más referenciado como determinante del proceso se refiere al marco temporal de las sesiones. Las diferentes entrevistas coinciden en que es difícil llevar a cabo este método dentro de la organización horaria de los centros, limitado a sesiones de menos de una hora.

"El tiempo que es, mientras que me desplazo a un sitio y a otro tardo 8 minutos en subir, 8 minutos en bajar y la clase son 50. Es que cuando los quiero reunir a evaluar resulta que me ha dado tiempo solo a calentar, hago dos ejercicios y me tengo que bajar otra vez" (Jumilla).

Por otro lado, parte del profesorado considera que la aplicación de este modelo reduce el tiempo de práctica de la sesión mientras que otros valoran que el tiempo invertido en el proceso genera un beneficio a largo plazo que servirá para una mejor utilización del tiempo de actividad física en las clases de EF.

"Para mí no es significativo el tiempo que pueda estar perdiendo de hacer actividad física porque si hay un conflicto en clase eso sí que me quita tiempo. El tiempo que a lo mejor dedicas un día, que son cinco minutos, se rentabiliza, una discusión, cualquier disputa, que paremos y se reflexione, te puede venir mejor, a largo plazo, ese tiempo al final se rentabiliza. Yo creo que cada vez hay menos parones y puede desarrollarse mejor la clase" (Jumilla).

Como consecuencia de la aplicación del modelo, el profesor tiene que cambiar ciertas rutinas en su intervención. En ocasiones, parte del profesorado ha apuntado esto como un problema.

"A mí sí me ha costado y conforme va pasando más el tiempo me cuesta más todavía porque el control de la clase siempre lo he llevado yo, desde que entran hasta

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.

que salen. Entonces me ha costado sobre todo dar rienda y ya intervengo sólo cuando veo que no funciona. Y cuando tengo que retomar el tema ellos mismos detectan que a mí me cuesta trabajo" (Roldán).

Durante la aplicación del proceso, el profesorado se ha visto inmerso, en ciertos momentos, en un entorno de incertidumbre presentándosele dudas respecto a las estrategias a utilizar, la estructura de las sesiones, etc., lo que ha sido considerado el resultado de contar con una escasa experiencia con este tipo de metodología y por la inexistencia de conocimiento sobre su intervención.

El alumno sigue siendo un condicionante para el profesorado durante el proceso. Los comportamientos y acciones de los alumnos van a guiar la intervención del profesor de tal forma que la dinámica de la reflexión y los diálogos que reclama el programa se ven influenciados por el comportamiento del alumno.

La rutina que viene asociada a la aplicación de este modelo ha generado interpretaciones contrarias entre los entrevistados. Por un lado, la reiteración en los niveles, en las actividades de evaluación, etc., es vista como un factor negativo que desmotiva al alumnado y que no les genera un atractivo metodológico. Sin embargo, por otro lado, la estructuración minuciosa del proceso les ha liberado de plantearse cada día cómo proceder en cada sesión.

"También es verdad que la misma rutina, la misma rutina, se hace un poco monótona: repetir los niveles, luego la evaluación, y otra vez y otra vez, pues a lo mejor se cansan, no sé, puede que no estén motivados" (Jumilla).

Por último, y solo apuntado por algunos profesores entrevistados, presentar un elevado nivel de motivación hacia la docencia por parte del profesor va a generar un mejor desarrollo del modelo y una mejor predisposición para solventar las situaciones de conflicto que se produzcan.

Dimensión Propuesta de mejora

La aplicación del MRPS en cada uno de los cursos que conforman la formación académica del alumnado en etapa escolar, es una de las propuestas más citadas por el profesorado entrevistado. Con la aplicación vertical, se iría profundizando en cada uno de los niveles que propone el modelo facilitando un mejor aprendizaje de las actitudes y valores que pretende fomentar esta metodología.

“The best thing would be doing what is being done in 3rd year in 4th year, too, and then to keep it going when the others get them in 5th 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

“Lo bueno sería que lo que está haciendo en 3^o, lo haga en 4^o y que cuando el otro los coja en 5^o todos llevemos una continuidad. Porque imagínate una metodología durante tantos años, se acostumbran a que funcione así, pero ya tan mayores que nunca lo han hecho eso, cuesta introducirlo, pero si se introduce desde pequeños una rutina, estaría genial” (Jumilla).

A esta propuesta se suma su aplicación no solo en la asignatura de EF, sino también desde cada una de las áreas que contribuyen a la formación multidisciplinar del alumnado. De esta forma se aboga por trasladar este método a todas las asignaturas de un mismo curso. Aplicándolo de forma horizontal, se obtendrían más beneficios, siendo un mayor número de asignaturas y profesorado el que aplicase el método.

“En mi opinión utilizar este modelo en todas las asignaturas sería mucho más efectivo porque si lo haces solo en EF luego llega otra asignatura, no utilizan el mismo proceso, se pierden. Además sería tener más continuidad, por ejemplo 3 horas a la semana o que se aplicara también en más asignaturas, que fuese un proyecto del centro en el que hay ciertas normas que tienen que ser todo el colegio el que las tiene que llevar a cabo” (Jumilla).

Del mismo modo, los profesores consideran que sería recomendable que este proceso se iniciara al principio del curso, realizando las adaptaciones necesarias a los alumnos y procediendo a su desarrollo con la mayor efectividad posible.

“Las cosas que tú vas implantando nuevas, a mí, por ejemplo, me cuesta mucho si no están desde principio de curso. Ellos tienen unos hábitos marcados, las rutinas marcadas desde el principio y, ahora me cuesta mucho implantarlas” (Jumilla).

Los profesores entrevistados han planteado propuestas novedosas para mejorar la aplicación del modelo de Hellison, que van desde la utilización de instrumental que facilite la visualización de los objetivos de la sesión hasta cambios en la evaluación.

Las relaciones que se producen entre los códigos aparecen reflejadas en la tabla 4, donde se pueden observar el número de veces que interactúan los diferentes códigos entre sí, siendo la dimensión que se relaciona

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.

más veces con el resto de códigos “Resultados del programa”. Por el contrario, la dimensión que menos relaciones tiene con el resto de códigos es la denominada “Propuestas de mejora”. En cuanto a los códigos que más se relacionan con las dimensiones, destaca el denominado “Alumno-Cambios comportamiento y valores” con más de 10 relaciones con el resto de códigos a lo largo del documento. En el lado opuesto, están los códigos de “Cambios intervención profesor” y “Retroacción del proceso” con una relación media con el resto de códigos por debajo de 1.

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

	Results Resultados		Previous d. C. previos						D. of the process C. proceso						Improvements Mejoras							
	AC	RE	MA	PS	EA	EP	PR	TT	AL	RU	TP	CIP	NC	FE	IP	MP	AC	AH	AV	RE		
Results Resultados	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. previos	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. proceso	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 Mejoras	AC																	-	2	1	2	
	AH																		-	2	3	
	AV																			-	2	
	RE																				-	

Tabla 4
Relaciones entre los códigos de las diferentes dimensiones del estudio

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=Alumnos-cambios de comportamiento; RE=Profesor-desarrollo profesional; MA=Materia; PS=Perfil socioeconómico del alumno; EA=Edad del alumno; EP=Experiencia profesor con el grupo; PR=Experiencia previa del profesor; TT=Tipo de tarea; AL=Alumno; RU=Rutina; TP=Tiempo sesión/práctica; CIP=Cambio en la intervención del profesor; NC=Número de elementos a controlar; FE=Retroacción del proceso; IP=Incertidumbre del proceso; MP=Motivación del profesor; AC=Aplicación inicio de curso; AH=Aplicación horizontal; AV=Aplicación vertical; RE=Recursos/estrategias de enseñanza.

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

Discusión

El objetivo de este trabajo era conocer la percepción de los profesores sobre los efectos y condicionantes de la aplicación del MRPS, así como las posibles mejoras que se puedan proponer a esta metodología. De los resultados obtenidos en el estudio se puede afirmar que, en general, los profesores participantes hicieron una valoración positiva de la experiencia de dicha aplicación, aunque también expresaron algunas dificultades previas y durante su aplicación. Atendiendo a los efectos positivos, uno de los datos más destacados fue la mejora profesional del docente, aportándole nuevos recursos y conocimientos, así como incrementando su motivación y predisposición a preparar y desarrollar sus clases. En este sentido, es de destacar el importante factor motivacional que tiene cualquier formación que se realiza en grupo y con un propósito concreto (Elliot, 2000; Garet, Porter, Desimone, Birman y Kwang, 2001), y que ha sido destacada por los profesores en otras investigaciones que han desarrollado el MRPS en las clases de EF (Llopis-Goig et al., 2011; Tarín et al., 2013). Además, los profesores destacaron también los beneficios que tuvo el modelo sobre los alumnos, mejorando aspectos relacionados con la responsabilidad personal y social, tales como la participación y el esfuerzo, la autonomía y el respeto y ayuda a los demás, resultados que coinciden con otros estudios similares (Escartí et al., 2012; Jiménez-Martín y Durán, 2004; Sánchez-Alcaraz et al., 2013).

Con respecto a los condicionantes o dificultades previas a la aplicación del MRPS, los profesores coincidieron en que el tipo de tarea y el tipo de contenido, así como determinados deportes pueden dificultar el trabajo de algunos niveles del modelo. En este sentido, aunque algunas autorías restan importancia al tipo de deporte utilizado (Pardo y García-Arjona, 2011), otras investigaciones sugieren crear un equilibrio entre los deportes más populares y arraigados dentro de determinados colectivos con aquellos otros que aporten nuevas y excitantes experiencias para los jóvenes (Schilling, 2001). Así mismo, las conclusiones del estudio realizado por Gómez-Mármol (2013) señalan que las características del deporte practicado influyen en el desarrollo de valores pues los practicantes de aquellos deportes de carácter individual o con cancha dividida sin invasión mostraban mayores valores significativamente superiores frente a sus grupos de comparación. Por otro lado, los profesores afirmaron que en aquellos alumnos con problemas

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;

de conducta, comportamiento y/o baja motivación hacia el entorno educativo el modelo se mostró más efectivo, lo que coincide con otros estudios similares (Kallusky, 2000; Martinek et al., 2001).

Otra de las dificultades que encontró el profesorado fue que, debido a las características de la estructura de la sesión del modelo, el tiempo de compromiso motor durante las clases de EF se redujo notablemente. Sin embargo, en la mayoría de los trabajos que se han desarrollado hasta el momento no se ha manifestado un descenso en el tiempo de práctica (Cutforth, 1997; Hellison, 1993; Martinek et al., 2001), y únicamente en el estudio de Llopis-Goig et al. (2011), se hace referencia a la reducción del tiempo de compromiso motor al aplicar esta metodología. En cuanto a las dificultades para la implantación de nuevos modelos pedagógicos en clases de EF, los docentes participantes en la investigación desarrollada por Zapatero-Ayuso, González-Rivera y Campos-Izquierdo (2017) señalaron que las reformas legislativas así como la falta de formación en cuanto a dichos modelos son las principales barreras para su incorporación en la didáctica cotidiana de la EF.

En este sentido, las propuestas de mejora reflejadas por los profesores se han centrado en aumentar el tiempo de aplicación del MRPS, aumentando el número de asignaturas involucradas en su implementación (las bondades del trabajo de intervención interdisciplinar ya han sido ampliamente demostradas en estudios como el de Egea, Arias y Clares, 2017), lo que produciría no solamente la implicación de otros profesores y la posibilidad de dedicar un tiempo específico al MRPS dentro de las sesiones de tutoría, sino que además aumentaría el número de horas semanales que los estudiantes asimilan el modelo.

El análisis recogido a través de las entrevistas grupales confirman que la perspectiva del profesorado que ha participado en la implementación del modelo se muestra plenamente relevante para fortalecer los procesos de adaptación y aplicación del MRPS en los contextos escolares, por lo que este tipo de técnicas metodológicas se deberían continuar aplicando en futuras investigaciones con el objetivo de complementar la información recogida por medio de registros observacionales y cuestionarios (Llopis-Goig et al., 2011; Sánchez-Alcaraz et al., 2013).

No obstante, aunque este trabajo destaca la utilidad del MRPS para mejorar el desarrollo personal y social de los estudiantes, este tipo de investigaciones no recoge su efectividad más allá de la finalización de esta (Fraser-Thomas et al., 2005; Hellison y Wright, 2003; Pascual et al., 2011; Petitpas, Cornelius y Van Raalte, 2008), lo

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.

que puede ser considerado como un aspecto a mejorar en futuros trabajos.

Conclusiones

Los profesores participantes hicieron una valoración positiva de la experiencia de la aplicación del MRPS, destacando la mejora profesional del docente, aportándole nuevos recursos y conocimientos, así como incrementando su motivación y predisposición a preparar y desarrollar sus clases. Con respecto a los condicionantes o dificultades previas a la aplicación del MRPS, los profesores coincidieron en que el tipo de tarea y el tipo de contenido, así como determinados deportes pueden dificultar el trabajo de algunos niveles del MRPS. Finalmente, podría destacarse como una aplicación práctica de este trabajo como una guía para profesores e investigadores que deseen implementar el MRPS y quieren conocer los aspectos más importantes a tener en cuenta y las dificultades que puedan encontrarse en dicho proceso.

Conflicto de intereses

Las autorías no han comunicado ningún conflicto de intereses.

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* (4.ª 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., Guitiérrez, 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., Guitiérrez, 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.

Referencias

- 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*. (3.ª 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*. (4.ª 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). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 77, 25-29.
- Kallusky, J. (2000). In-school programs. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker & J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 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. En N. L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 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 | Citación del artículo

Sánchez-Alcaraz, B. J., Cañadas, M^a., 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