

Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social¹

Amparo Escartí*, Melchor Gutiérrez*, Carmina Pascual* y Paul Wright**

OBSERVATION OF THE STRATEGIES THAT PHYSICAL EDUCATION TEACHERS USE TO TEACH PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY
KEY WORDS: SYSTEMATIC OBSERVATION, TEACHING STRATEGIES, INTER-RATER RELIABILITY, RESPONSIBILITY PROGRAM, PHYSICAL EDUCATION

KEY WORDS: Systematic observation, Teaching strategies, Inter-rater reliability, Responsibility program, Physical education.

ABSTRACT: The purpose of this study was two-fold: (1) to analyse the psychometric properties of the Spanish version of the first part of the “Tool for Assessing Responsibility-based Education (TARE)” that we have called *instrumento de observación de las estrategias de los profesores para enseñar responsabilidad*; (2) to analyse the strategies used by 4 physical education teachers in their classes. The results revealed, on the one hand, that the validity and reliability of the Spanish version of the TARE were satisfactory. On the other hand, the four teachers showed strategies that fostered respect and gave all the students opportunities for success. Additionally, differences in teachers’ strategies for giving students choices and voices were found. Nevertheless, teachers did not use many strategies for fostering students’ autonomy and leadership. Thus, all teachers showed low use of strategies for fostering students’ role in assessing their own learning and transferring to other contexts.

El *Modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social (Teaching Personal and Social Responsibility Model, TPSR)* fue diseñado por Don Hellison (1995) con el objeto de que los niños y jóvenes vivieran experiencias de éxito que les permitieran desarrollar sus capacidades personales y sociales y su responsabilidad tanto en el deporte como en la vida. La premisa básica de este modelo es que los comportamientos de responsabilidad se pueden enseñar a través de diferentes estrategias y que estos comportamientos y actitudes ayudarán a niños y jóvenes a adaptarse a los cambios de la vida y a desarrollarse como adultos sanos y competentes (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005). Diferentes autores consideran que este modelo es de gran utilidad para enseñar responsabilidad tanto en contextos de educación física como en programas deportivos para jóvenes (Metzler, 2005; Newton et al., 2007; Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones, 2005). El modelo entiende la responsabilidad en el sentido más ontológico del concepto, es decir, la asunción de la obligación moral respecto a uno mismo y a los demás. Los valores que se asocian al bienestar y al desarrollo personal son: el esfuerzo y la autonomía. Los valores relacionados con el desarrollo y la integración social son: el respeto a los sentimientos y derechos de los demás, la empatía y la sensibilidad social. En este programa, los participantes aprenden los comportamientos y actitudes que les ayudarán a convertirse en personas responsables, a través de cinco niveles: (I) Respeto a los derechos y sentimientos de los demás; (II) Participación y esfuerzo; (III) Autonomía; (IV) Ayuda a los demás y liderazgo; y (V) Fuera del gimnasio (o transferencia a otros contextos de su vida).

De acuerdo con el modelo de responsabilidad, la figura del profesor es clave para que los estudiantes lleven a cabo el aprendizaje de los 5 niveles antes expuestos (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis, 2010; Hellison y Wright, 2003; Pascual et al., 2011). Muchos de los resultados positivos de los programas basados en el modelo de responsabilidad se atribuyen a la atmósfera que se crea en la clase y a las diferentes estrategias de enseñanza que utilizan los conductores del programa (Martinek, Schilling y Johnson, 2001; Walsh, Ozaeta y Wright, 2010). De este modo, la figura del profesor es central para que se produzca el aprendizaje de comportamientos responsables. Por ello, en la enseñanza de la responsabilidad, los profesores deben ser modelos de respeto, dar voz a los estudiantes, potenciarles la autonomía y el liderazgo, y procurar que todos experimenten éxito en las tareas que emprenden.

Algunas investigaciones que han utilizado las estrategias del TPSR durante las clases de educación física o el deporte extraescolar han encontrado mejoras en la motivación (Li, Wright, Rukavina y Pickering, 2008), en la responsabilidad personal y social (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis, 2010; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010; Jiménez y Durán, 2004) y un aumento del autocontrol, reflejado en un mayor respeto por los materiales, los compañeros, las instalaciones, la autoridad y las normas (Schilling, 2001). Por otro lado, aunque los datos aportados en el trabajo de Martinek et al. (2001) no son concluyentes respecto a la influencia de los programas de responsabilidad sobre el logro académico, el reciente trabajo de Walsh et al. (2010) destacó que los profesores de clase informaron

Correspondencia: Amparo Escartí. Facultad de Psicología. Universitat de València. Av. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia. E-mail: Amparo.Escarti@uv.es

¹ Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través del Proyecto I+D (SEJ2007-67781).

* Universitat de València.

** Northern Illinois University.

— Fecha de recepción: 30 de Septiembre de 2011. Fecha de aceptación: 13 de Julio de 2012.

de las mejoras académicas reportadas por un grupo de jóvenes que participaron en un programa deportivo extraescolar basado en el TPSR. En un estudio llevado a cabo por Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín (2010), se evaluó la mejora en autoeficacia y en responsabilidad personal y social de un grupo de adolescentes en riesgo de abandono escolar que participaron en un programa basado en el TPSR, durante las clases de educación física, a lo largo de un curso académico. La muestra estuvo compuesta por treinta adolescentes, quince fueron asignados a un grupo de intervención, y los otros quince formaron el grupo de comparación, los cuales no participaron en el programa. Los resultados mostraron una mejora significativa en la autoeficacia de los alumnos para conseguir recursos sociales y en la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado. Además, se evidenció que los alumnos del grupo de intervención apreciaron mejoras en su conducta responsable y en la responsabilidad de sus iguales.

Sin embargo, a pesar del apoyo empírico que ha demostrado el modelo de responsabilidad para aumentar el desarrollo positivo de niños y jóvenes (Escartí et al., 2006; Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011; Hellison y Walsh, 2002; Wright y Burton, 2008), contamos con pocos instrumentos específicos que ayuden a evaluar con mayor precisión los efectos de la implementación del TPSR, tanto desde el punto de vista del proceso como de los resultados. Por ello, autores como Cummins, Goddard, Formica, Cohen y Harding (2003), Wright (2009) o Wright y Li (2009), han destacado la necesidad de contar con instrumentos destinados a cumplir tal objetivo.

Para evaluar la responsabilidad personal y social de los estudiantes cuando están en contextos de educación física, Li, Wright, Rukavina y Pickering (2008) elaboraron el *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (PSRQ). Para construir el instrumento, los autores se basaron en un cuestionario previo elaborado por Watson, Newton y Kim (2003), añadiendo ítems nuevos con el objetivo de adaptar el instrumento a los cuatro niveles del modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2003). Recientemente, Escartí et al. (2011) adaptaron el instrumento de Li et al. (2008) al contexto español. Esta adaptación confirmó la estructura factorial de dos factores propuesta en el cuestionario original, y aportó coeficientes de consistencia interna satisfactorios y equivalentes a los obtenidos por el *Social Responsibility Questionnaire* (PSRQ).

En relación con los instrumentos de medida encaminados a evaluar las estrategias de los profesores en la enseñanza de responsabilidad en contextos de educación física, sólo encontramos el instrumento de observación elaborado por Wright y Craig (2011), el *Tool for Assessing Responsibility-Based Education* (TARE). Este instrumento parte de la definición de responsabilidad personal y social de la Asociación Nacional Americana para el Deporte y la Educación Física (NASPE, 2004) y del modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (1995). La NASPE considera el aprendizaje de la responsabilidad como uno de los objetivos del currículo nacional de Educación Física en la Educación Secundaria para lograr que los alumnos desarrollen conductas que favorezcan el éxito personal y grupal tales como respetar las normas, mostrar buenos modales, cooperar con otros, comportarse de manera ética e interactuar con los demás de forma positiva. Esta medida representa el primer registro observacional que ha tratado de operacionalizar, a partir de categorías, las diferentes estrategias de enseñanza que deben utilizar los profesores en sus clases cuando aplican el TPSR. Por ello, se trata de una herramienta valiosa no solo para la investigación sino tam-

bién para el proceso de formación de los docentes que se inician en la implementación del modelo de responsabilidad.

De acuerdo con todo lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue adaptar al contexto español la primera parte del TARE (Wright y Craig, 2011) y evaluar sus propiedades psicométricas, así como analizar las diferencias en las estrategias para enseñar responsabilidad empleadas por 4 profesores en sus clases de educación física.

Método

Participantes

Participaron cuatro profesores de Educación Física (3 mujeres y 1 hombre) de edades entre 28 y 44 años ($M = 36.25$) con experiencia docente entre 6 y 19 años. Dos de ellos impartían clases en Educación Primaria y los otros dos en Educación Secundaria, en cuatro colegios públicos de un municipio español perteneciente a la provincia de Valencia.

Instrumentos

El *Tool for Assessing Responsibility-based Education* (TARE), al cual hemos denominado *Instrumento de observación de las estrategias de los profesores para enseñar responsabilidad*, fue diseñado por Wright y Craig (2011) y consta de cuatro apartados: (1) Método de observación para registrar las estrategias utilizadas por los docentes en el fomento de la responsabilidad; (2) valoración global de los observadores sobre las estrategias de los docentes para el desarrollo de la responsabilidad (Hellison, 1995); (3) evaluación general de los observadores sobre la responsabilidad de los alumnos en la sesión; y (4) los observadores anotan los comentarios adicionales que consideran relevantes para la correcta evaluación de la sesión. Además, incluye un apéndice con la explicación detallada de las estrategias docentes de enseñanza de la responsabilidad que pueden observarse en las clases.

En esta investigación hemos utilizado únicamente el primero de estos apartados. Se trata de un método de observación mediante muestreo de intervalos temporales para registrar el uso de las estrategias que los profesores utilizan en la enseñanza de la responsabilidad (Tabla 1). Cada cinco minutos, los observadores registran en tiempo real, mientras se desarrolla la clase de educación física, la presencia o ausencia de las categorías que a continuación se detallan:

1. "Ejemplo de Respeto" (M). El profesor es un ejemplo de respeto. Se comunica de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo.
2. "Fija Expectativas" (E). Hace explícito a los alumnos lo que espera de ellos. Por ejemplo, la forma de realizar las clases prácticas, las normas, procedimientos y modales.
3. "Da oportunidades de éxito" (S). Estructura la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar en las actividades con éxito, independientemente de las diferencias individuales.
4. "Fomenta la Interacción Social" (SI). Estructura las actividades que fomentan la interacción social positiva. Esto podría implicar la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, el trabajo en equipo, la solución de problemas, la resolución de conflictos.
5. "Asigna Tareas" (T). Asigna responsabilidades o tareas específicas a los alumnos (distintas al liderazgo) que facilitan la organización del programa o una actividad específica. Por ejemplo, ser responsable de distribuir y guardar el material, llevar el control de la puntuación en un partido.

6. “Liderazgo” (L). El profesor permite a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo. Por ejemplo, enseñar una actividad a toda la clase, hacer de entrenador de un equipo.

7. “Concesión de posibilidad de elección y voz” (V). Proporciona oportunidades para que los alumnos hagan elecciones y les da voz, por ejemplo en discusiones grupales, votar en grupo, elecciones individuales, hacer preguntas, compartir opiniones y evaluar el programa o al profesor.

8. “Rol en la Evaluación” (A). Permite a los alumnos tener un papel en la evaluación del aprendizaje. También podría implicar la fijación de objetivos o la negociación entre el profesor y los alumnos respecto a la nota o su progresión en clase.

9. “Transferencia” (Tr). El profesor habla a los alumnos sobre la posibilidad de transferir (aplicar) las habilidades para la vida o las responsabilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa.

Instrucciones: Observe las estrategias de enseñanza que aparecen en el listado a intervalos de 5 minutos y rodee con un círculo los códigos correspondientes. Incluya comentarios puntuales relacionados con los sucesos clave acaecidos, sobre los contenidos de la sesión o ejemplos de cómo el profesor aplica las estrategias de enseñanza. Marque lo que corresponda a cada intervalo y tras concluir el periodo de observación, anote los totales de cada columna.

Intervalos	Estrategias de enseñanza de responsabilidad									Comentarios
0 – 5	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
5 – 10	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
10 – 15	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
15 – 20	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
20 – 25	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
25 – 30	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
30 – 35	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
35 – 40	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
40 – 45	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
45 – 50	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
50 – 55	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
55 – 60	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
Total										

Códigos: Ejemplo de Respeto (M); Fija Expectativas (E); Proporciona Oportunidades de Éxito (S); Fomenta la Interacción Social (SI); Asigna Tareas (T); Liderazgo (L); Concede Capacidad de Elección y Voz (V); Rol en la Evaluación (A); Transferencia (Tr).

Tabla 1. Registro de observación de las estrategias empleadas por los profesores para enseñar responsabilidad.

Estas categorías representan las estrategias docentes que favorecen en los estudiantes el aprendizaje de responsabilidad personal y social. Algunas de ellas son simplemente buenas estrategias docentes. Sin embargo, otras estrategias como dar voz a los alumnos, dar oportunidades de liderazgo, dar participación en la evaluación o trabajar la transferencia representan estrategias metodológicas más directamente relacionadas con el modelo de responsabilidad (Doolittle y Demas, 2001; Hellison, 1995; Hellison et al., 2000; Parker y Hellison, 2001; Parker, Kallusky y Hellison, 1999).

Procedimiento

Formación de los observadores. Uno de los autores del instrumento, Paul Wright, entrenó a dos observadores (un varón de 26 años, Master en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y una mujer de 27 años, Licenciada en Psicología). El proceso de formación tuvo la siguiente secuencia: 1) explicación y clarifica-

ción del significado de cada una de las categorías del instrumento; 2) los dos observadores, junto con el Dr. Wright, visualizaron dos clases completas del Programa de Responsabilidad Personal y Social utilizando el TARE; 3) puesta en común de los resultados de la observación de ambos observadores con el objetivo de aunar criterios sobre las categorías y comprobar que ambos interpretaban el sistema de categorías del mismo modo; 4) cuando hubo un acuerdo mínimo de un 80% entre los observadores se consideró que ya estaban formados para comenzar a registrar de manera formal para la presente investigación.

Recogida de datos. Se grabaron 4 sesiones de Educación Física de cada uno de los 4 profesores y maestros que participaron en el TPSR, una por mes, entre febrero y junio. Las sesiones de 45 a 55 minutos fueron seleccionadas teniendo en cuenta los horarios y la disponibilidad de los docentes y de los observadores. Para grabar las clases se obtuvieron los permisos correspondientes de los directivos de los centros, de los 4

docentes, y de las familias de los alumnos a los que se iba a grabar. Se aseguró la confidencialidad de los datos registrados, y los investigadores se comprometieron a utilizarlos exclusivamente con fines docentes y de investigación. Una vez grabado el material, los videos se digitalizaron. Se diseñó una hoja Excel que incluía la siguiente información: 1) Sesión: el número y la fecha de la sesión grabada; 2) Las abreviaturas de las categorías del TARE (M, E, S, SI, T, L, V, A, Tr). Posteriormente, los dos observadores visualizaron las sesiones, realizando el registro observacional por separado, utilizando un

ordenador en cuya pantalla aparecían conjuntamente las imágenes de las sesiones de la intervención y los códigos de las categorías del instrumento. El indicador básico que se utilizó fue la medición de la frecuencia. El registro fue continuo o completo porque los observadores anotaron la ocurrencia de las diferentes categorías a lo largo de toda la sesión de observación. Para controlar la fiabilidad de la observación, una vez finalizado el registro de todas las sesiones, los dos observadores procedieron a elaborar un registro consensuado inter-jueces.

Fuentes de Variación	gl	CM	F	Componentes de varianza estimados	Error Estándar	% Variab. Total
Observadores (O)	1	.021	.08	.00038	.00085	0
Profesores (P)	3	2.167	25.70	.07896	.07703	1
O*P	3	.033		-.00122	.00267	0
Categorías (C)	8	45.342	537.87	5.57636	2.53482	92
O*C	8	.018		-.00643	.00364	0
P*C	24	.757		.35640	.10509	6
O*P*C	24	.044		.04375	.01214	1
Total	71			6.04822		

$p < .001$

Tabla 2. Componentes de varianza estimados y su contribución en porcentajes a la variabilidad total de la estructura del diseño.

Resultados

Resultados psicométricos de la versión española del TARE

Para evaluar la fiabilidad inter-observadores se realizó un análisis de varianza con el programa SAS (*System for Elementary Statistical Analysis*; Schlotzhauer y Littell, 1997), y la TG (Teoría de la Generalizabilidad; Ysewijn, 1996). Mediante el método MLG (Modelo Lineal General; véase Hernández-Mendo, Díaz y Morales, 2010) se realizó el análisis de optimización de la observación.

De los datos de la Tabla 2 se deduce que no hay diferencias significativas entre los dos observadores ($F_{(1, 71)} = 0.08, p = .771$) y que para cada categoría observada éstos utilizaron el mismo criterio en el proceso de observación ($\rho^2 = .996$). La columna de la Variabilidad Total muestra el porcentaje que explica el modelo, y se puede ver que no hay variabilidad entre los observadores ($\% = 0$), sólo un 1% de la variabilidad del modelo depende de los profesores ($\% = 1$) y el 92% se debe a las categorías que se observan. Se utilizó el procedimiento GLM para conocer la validez de las categorías y los profesores observados, encontrando que de todo el modelo, el 66.60% se explica por la variabilidad que tienen los datos en las categorías y los docentes ($R^2 = .666$). Además, el análisis de optimización de la observación aportó unos valores de $\rho^2 = .641$ y $\Phi = .107$, lo que permite concluir que existe validez entre las 9 categorías propuestas en este estudio. El análisis de optimización de la observación ($\rho^2 = .982$) también indica que el número de profesores observados (4 docentes) es suficiente para establecer la validez de los resultados obtenidos.

Estrategias para enseñar responsabilidad empleadas por los cuatro profesores de educación física

Para evaluar la frecuencia con que los profesores utilizaron las diferentes estrategias de enseñanza de la responsabilidad en sus clases, se analizaron cuatro sesiones por profesor, distribuidas en periodos de observación de cinco minutos. Se registró la presencia o ausencia de cada una de las nueve categorías que mide el TARE, expresando estos datos en porcentajes. Tal como refleja la Tabla 3, los cuatro profesores aportaron ejemplo de respeto (M) y se comunicaron de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo, en un 100% de las sesiones. Esta misma coincidencia se observó en la categoría relacionada con fijar expectativas (E), de tal modo que todos los profesores hicieron explícito a sus alumnos de forma continuada lo que esperaban de ellos. Por otro lado, fue también elevada la frecuencia con que los profesores proporcionaron oportunidades de éxito (S) a sus alumnos, observándose una frecuencia entre 90.8% el profesor 2, y 96.8% el profesor 3. En la categoría relacionada con la capacidad de los profesores para fomentar la interacción social en la clase (SI), encontramos una presencia más discreta, observándose el porcentaje más alto en el profesor 4 con un 85.4% y el más bajo en el profesor 2 con 76.9%. En cuanto a la estrategia que consiste en asignar a los alumnos, por parte del profesor, tareas específicas (T, distintas al liderazgo), observamos mayor dispersión en las puntuaciones, de tal modo que la frecuencia más alta la manifiesta el profesor 1 con un 64.3%, y la más baja el profesor 4 con un 13.3%. La categoría que evalúa las oportunidades de liderazgo que concede el profesor a los alumnos (L)

ofrece un registro del 10.5% en el profesor 1, un 28.8% el profesor 2, y una total ausencia en los profesores 3 y 4. En la categoría relacionada con la posibilidad de elección y dar voz a los alumnos (V), hemos encontrado manifestaciones muy dispersas, con un rango que va desde la frecuencia del 92.8% en el caso del profesor 4 hasta el 34.9% del profesor 2, con una media de los cuatro profesores del 64.2%. En relación con la posibilidad de que los alumnos asuman un rol en la evaluación (A), también se observaron

frecuencias muy bajas, las cuales oscilan entre el 23.7% del profesor 1 y el 6.2% del profesor 3, quedando la media de todos ellos en un 13.8%. Por último, las frecuencias más bajas se observaron en la categoría relacionada con la transferencia (Tr), registrándose un 6.3% en las estrategias del profesor 2, un 2.8% en las estrategias docentes empleadas por el profesor 4, y una ausencia total en las estrategias de los profesores 1 y 2.

Profes/Sesión	Int	Obs	M	% de presencia de las estrategias de los profesores								
				E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
1	1	10	90	100	100	80.0	60.0	30.0	90.0	20.0	0.0	
	2	10	90	100	100	90.0	80.0	30.0	0.0	60.0	10.0	
	3	5	45	100	100	100	80.0	0.0	100	40.0	0.0	
	4	8	72	100	100	87.5	75.0	87.5	12.0	100	25.0	
	Total	33	297	100	100	94.3	83.7	64.3	10.5	87.5	23.7	
2	1	7	63	100	100	85.7	85.7	42.9	0.0	28.6	14.3	
	2	9	81	100	100	100	88.9	44.4	11.1	0.0	0.0	
	3	9	81	100	100	88.9	44.4	11.1	0.0	55.6	22.2	
	4	9	81	100	100	88.9	88.9	0.0	0.0	55.6	11.1	
	Total	34	306	100	100	90.8	76.9	24.6	2.8	34.9	11.9	
3	1	8	72	100	100	100	37.5	0.0	25.0	12.5	0.0	
	2	5	45	100	100	100	0.0	0.0	20.0	0.0	0.0	
	3	9	81	100	100	100	22.2	0.0	22.2	0.0	0.0	
	4	8	72	100	100	87.5	87.5	12.5	0.0	100	12.5	
	Total	30	270	100	100	96.8	77.4	18.0	0.0	41.8	6.2	
4	1	7	63	100	100	100	85.7	0.0	0.0	100	28.6	
	2	7	63	100	100	85.7	85.7	0.0	0.0	71.4	14.3	
	3	9	81	100	100	88.9	66.7	33.3	0.0	100	10.0	
	4	10	90	100	100	100	100	20.0	0.0	100	0.0	
	Total	33	297	100	100	93.6	85.4	13.3	0.0	92.8	13.5	

Notas. Profes: profesor; Sesión: Sesiones de observación; Int: Intervalos en cada sesión; Obs: Observaciones en cada sesión; M: Ejemplo de Respeto; E: Fija Expectativas; S: Proporciona Oportunidades de Éxito; SI: Fomenta la Interacción Social; T: Asigna Tareas; L: Promueve el Liderazgo; V: Concede Capacidad de Elección y Voz; A: Rol en la Evaluación; Tr: Transferencia.

Tabla 3. Estrategias para promover la responsabilidad de los alumnos empleadas por los profesores en cada una de las sesiones y media global de cada profesor.

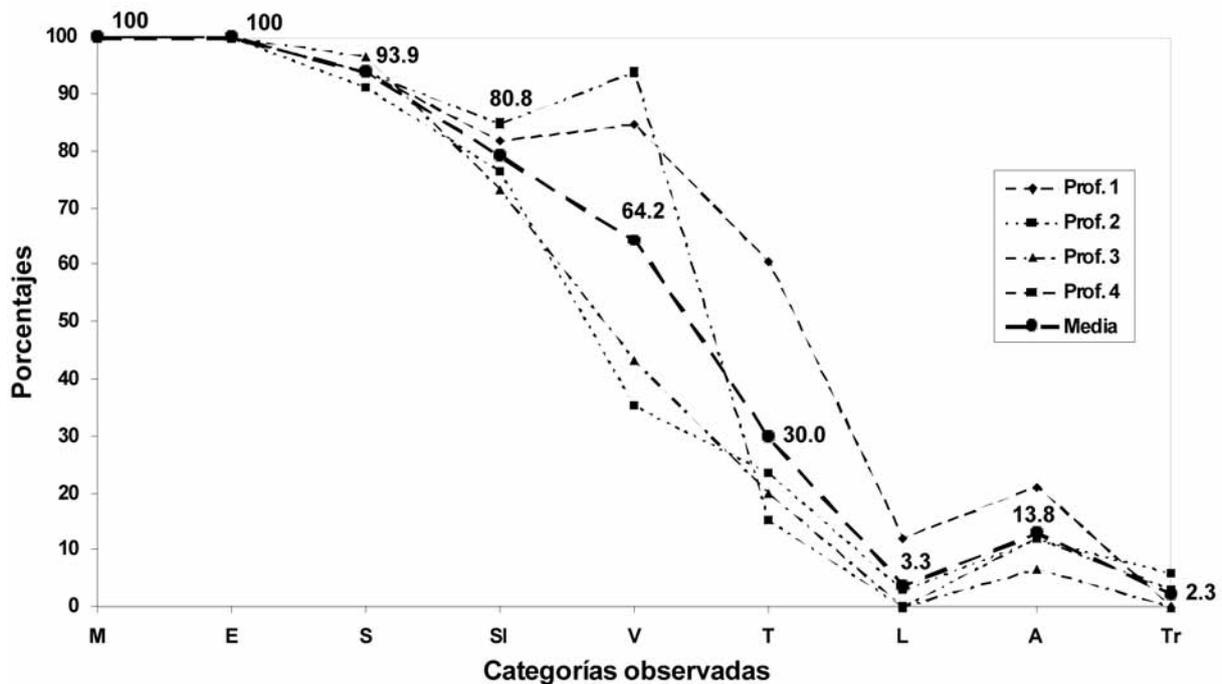
Los datos de la Figura 1 revelan que, en todas las sesiones, los 4 profesores fueron modelos de respeto, fijaron expectativas y utilizaron frecuentemente estrategias que permitieron dar voz a los alumnos. Del mismo modo, se observa, en todos los profesores, una tendencia muy baja respecto a permitir a los alumnos tener un papel en la evaluación del aprendizaje, lo mismo que en la tendencia de los docentes de hacer transferencia hablando a los alumnos sobre la posibilidad de aplicar las habilidades para la vida o las responsabilidades trabajadas en la clase a otros contextos fuera del programa de intervención (como la familia y el grupo de amigos).

Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido traducir al español y validar la primera parte del TARE, y analizar las estrategias empleadas por cuatro docentes para promover la responsabilidad de los alumnos en sus clases de educación física. El *Instrumento de observación de las estrategias de los profesores para enseñar responsabilidad*, es el primer instrumento de observación que permite evaluar, en contextos de actividad física o deporte, la fidelidad con que los educadores implementan las estrategias docentes del modelo de responsabilidad personal y social. Los resultados obtenidos permiten aceptar la validez de la medida de

esta parte del TARE. El porcentaje de acuerdo de los dos observadores en todos los ítems de esta sección nos llevan a concluir que éstos utilizaron el mismo criterio en el proceso de observación. Además, el hecho de que el alto porcentaje de la variabilidad del modelo se deba a las categorías que se observan y no a los observadores, permite aseverar que las nueve categorías del instrumento se diferencian entre sí. Estos resultados se encuentran

en consonancia con los aportados por Wright y Craig (2011) quienes indicaron que el porcentaje de acuerdo entre observadores en las nueve categorías del TARE fue muy elevado. Por último, del análisis de optimización de la observación se concluye que el número de profesores observados (4 docentes), es suficiente para establecer la validez de los resultados obtenidos.



Notas: M: Ejemplo de Respeto; E: Fija Expectativas; S: Proporciona Oportunidades de Éxito; SI: Fomenta la Interacción Social; T: Asigna Tareas; L: Promueve el Liderazgo; V: Concede Capacidad de Elección y Voz; A: Rol en la Evaluación; Tr: Transferencia.

Figura 1. Estrategias para promover la responsabilidad de los alumnos empleadas por cada profesor (expresado en porcentajes) y media de todos ellos.

Tal como han destacado recientemente algunos autores (Pascual et al., 2011; Wright y Craig, 2011), una vía fundamental para avanzar en el conocimiento y la investigación sobre la eficacia de los programas basados en el modelo de responsabilidad, es profundizar en el estudio de instrumentos de medida que sean capaces de evaluar tanto el proceso de implementación como los efectos del modelo. En la literatura sobre TPSR se comprueba que para evaluar el proceso y los efectos del modelo de responsabilidad se han utilizado, preferentemente, entrevistas a los profesores y a los participantes, y notas de campo o diarios (Buchanan, 2001; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis, 2010; Walsh et al., 2010; Wright y Burton, 2008; Wright y Craig, 2011). El instrumento de observación traducido al español y validado en esta investigación, puede ser una herramienta muy útil para evaluar la implementación de programas de responsabilidad complementando los métodos antes mencionados.

A partir de los resultados de la observación de las estrategias de los docentes en las clases de educación física, cabe resaltar que, en general, los profesores se comunicaron de forma respetuosa con cada alumno y con el grupo, fijaron expectativas y dieron oportunidades de éxito. Sin embargo, fomentaron menos en sus alumnos la autonomía y el liderazgo. Algunos resultados de investigación a lo largo de casi dos décadas vienen destacando que para desarrollar la responsabilidad personal y social en los alumnos es necesario crear un clima en el aula o en el gimnasio de autonomía, favoreciendo las oportunidades de liderazgo (Hollison, 1995; Petitpas et al., 2005).

Nuestros resultados sugieren que, incluso los profesores competentes, como es el caso que nos ocupa, tienden a utilizar estrategias más directivas que participativas. Es por ello por lo que consideramos fundamental, en el proceso de implementación de cualquier programa de desarrollo positivo, una adecuada forma-

ción del profesorado orientada a fomentar competencias a los docentes que les faciliten utilizar en el aula o en el gimnasio, estrategias más participativas, tales como fomentar actividades de liderazgo en sus alumnos, darles voz o implicarlos en procesos de decisión respecto a las calificaciones o a los objetivos de clase.

La figura del profesorado es central para el éxito de cualquier programa de desarrollo positivo (Martinek et al., 2001; Walsh et al., 2010), por lo que un instrumento que ayude a mejorar las estrategias de enseñanza del profesorado nos parece muy necesario. En este sentido, el “*Instrumento de observación de las estrategias de los docentes para enseñar responsabilidad*” puede ser adecuado como herramienta para dar feedback a los profesores sobre su estilo de enseñanza, así como para entrenar a los docentes que deseen implementar el modelo de responsabilidad personal y social.

En conclusión, los resultados de esta investigación confirman la validez del instrumento para evaluar, a través de la observación, las estrategias que los docentes emplean para la enseñanza de la responsabilidad en los contextos de la educación física y el deporte. Esta medida es también valiosa porque se trata del primer registro observacional que operacionaliza por categorías las estrategias de enseñanza que deben aplicar los docentes para implementar el modelo de responsabilidad personal y social. De este modo, las categorías del instrumento pueden servir de guía para entrenar a los profesores que se inician en el modelo de responsabilidad y ayudar a los investigadores a evaluar la fidelidad con la que se implementa un programa basado en el modelo de responsabilidad.

OBSERVACION DE LAS ESTRATEGIAS QUE EMPLEAN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA ENSEÑAR RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

PALABRAS CLAVE: Observación sistemática, Estrategias de enseñanza, Acuerdo entre observadores, Programa de responsabilidad, Educación física.
RESUMEN. El objetivo de este trabajo ha sido doble: (1) Calcular las propiedades psicométricas de la primera parte de la versión española del *Tool for Assessing Responsibility-Based Education* (TARE) que hemos denominado “Instrumento de observación de las estrategias de los profesores para enseñar responsabilidad”; (2) analizar las diferentes estrategias docentes utilizadas por 4 profesores de educación física en sus clases. Los resultados indicaron que la versión española de este instrumento presenta fiabilidad y validez satisfactorias. Por otro lado, respecto a las estrategias empleadas encontramos que los cuatro docentes fueron ejemplo de respeto y dieron a los alumnos la oportunidad de participar con éxito en las actividades de clase. Sin embargo, en general, utilizaron en pocas ocasiones estrategias que favorecieran la autonomía y la capacidad de liderazgo. También fue muy bajo en todos los profesores el uso de la transferencia y la utilización de estrategias encaminadas a la participación de los alumnos en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje. Se observaron diferencias entre los profesores, en las estrategias docentes encaminadas a dar voz al alumnado.

OBSERVAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS QUE EMPREGAM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ENSINAR RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL

PALAVRAS-CHAVE: Observação sistemática, Estratégias de ensino, Acordo entre observadores, Programa de responsabilidade, Educação Física.
RESUMO: Este trabalho tem dois objetivos: (1) Calcular as propriedades psicométricas da primeira parte da versão espanhola do *Tool for Assessing Responsibility-Based Education* (TARE) que denominamos de “Instrumento de observação das estratégias dos professores para ensinar responsabilidade”; (2) analisar as diferentes estratégias docentes utilizadas por 4 professores de educação física nas suas aulas. Os resultados indicaram que a versão espanhola deste instrumento apresenta fidelidade e validade satisfatórias. Por outro lado, no que concerne às estratégias empregues verificámos que os quatro docentes foram exemplo de respeito e possibilitaram aos alunos participar com êxito nas actividades das aulas. Contudo, em geral, utilizaram em poucas ocasiões estratégias que favoreciam a autonomia e a capacidade de liderança. Também foi muito baixo, em todos os professores, o uso da transferência e a utilização de estratégias dirigidas à participação dos alunos no processo de avaliação da sua própria aprendizagem. Observaram-se diferenças entre os professores, nas estratégias docentes direccionadas para dar voz aos discentes.

Referencias

- Buchanan, A. M. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 155-171.
- Cecchini, J. A., Montero, J. y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Cummins, M., Goddard, C., Formica, S., Cohen, D. y Harding, W. (2003). *Assessing program fidelity and adaptations toolkit*. Newton, MA: Health and Human Development Programs, Educational Development Center, Inc.
- Doolittle, S. y Demas, K. (2001). Fostering respect through physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 72, 37-41.
- Escartí, A., Gutiérrez, M. y 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. y Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.

- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez-Taboada, C. y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hellison, D. y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Hellison, D. y Wright, P. M. (2003) Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., Cutforth, N., Martinek, T., Kallusky, J., Parker, M. y Steihl, J. (2000). *Youth development and physical activity: Linking universities and communities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hernández-Mendo, A., Díaz, F. y Morales, V. (2010). Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 305-318.
- Jiménez, P. J. y Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. y Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and its relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.
- Martinek, T., Schilling, T. y Johnson, D. (2001). Evaluation of a sport and mentoring program designed to foster personal and social responsibility in underserved youth. *The Urban Review*, 33, 29-45.
- Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE). (2004). *Moving into the future. National standards for physical education (2nded)*. Reston, VA: Author.
- Newton, M., Fry, M., Watson, D., Gano-Overway, L., Kim, M., Magyar, M. y Guivernau, M. (2007). Psychometric properties of the Caring Climate Scale in a physical activity setting. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 67-84.
- Parker, M. y Hellison, D. (2001). Teaching responsibility in physical education: Standards, outcomes, and beyond. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 72, 25-36.
- Parker, M., Kallusky, J. y Hellison, D. (1999). High impact, low risk: Ten strategies to teach responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 70, 26-28.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D. y 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.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. y Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
- Schilling, T. A. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 355-365.
- Schlotzhauer, S. D. y Littell, R. C. (1997). *SAS System for Elementary Statistical Analysis*. Cary, NC: SAS Institute, Inc.
- Walsh, D., Ozaeta, J. y Wright, P. M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 15-28.
- Wright, P. M. y Burton, S. (2008). Examining the implementation and immediate outcomes of a personal-social responsibility model program for urban high school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.
- Wright, P. M. y Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument development, content validity, and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219.
- Wright, P. M. y Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14, 241-251.
- Wright, P. M. (2009). Research on the teaching personal and social responsibility model: Is it really in the margins? En L. Housner, M. Metzler, P. Schempp y T. Templin (Eds), *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education* (pp. 289-296). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Ysewijn, P. (1996). *GT software for generalizability studies*. Mimeografía. Disponible online en www.irdp.ch/edumetrie. Consultado el 8-12-2011.