

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL (PRPS) EN LOS ESTUDIANTES⁵⁷

PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT THE EFFECTS OF PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY PROGRAM (PRPS) ON THE STUDENTS

Carmina **Pascual Baños**⁵⁸. Amparo **Escartí Carbonell**. Ramón **Llopis Goig**.
Melchor **Gutiérrez Sanmartín**. ► Universitat de València. España

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue evaluar los efectos que percibieron en sus alumnos cinco maestros de educación física de Educación Primaria que implementaron el Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) en sus clases durante dos cursos escolares. El diseño del estudio fue cualitativo y sus cuestiones: ¿El PRPS tuvo efectos en los estudiantes? ¿Qué tipo de efectos?, ¿Se observaron diferencias entre los estudiantes respecto al grado de influencia del PRPS? La muestra "a propósito" estuvo formada por cinco maestros de educación física (4 hombres y 1 mujer) de Educación Primaria de cinco centros escolares públicos de la Comunidad Valenciana, con una media de edad de 29,4 años. Los datos se obtuvieron a través de dos entrevistas semiestructuradas (total 10) y un focus group al profesorado que aplicó el PRPS con el objeto de conocer y profundizar sobre los efectos del programa en los estudiantes. Para el análisis de los datos se establecieron las siguientes categorías: 1. Efectos generales del PRPS; 2. Efectos temáticos y 3. Efectos diferenciales individuales. Todos los maestros participantes en el programa percibieron beneficios sobre la gran mayoría de sus alumnos, sobre todo respecto a los objetivos del Nivel I del PRPS "Respetar los derechos y sentimientos de los demás", a saber: resolver los conflictos a través del diálogo, evitar exclusiones de los compañeros y hablar respetando el turno de palabra. Además, observaron que los efectos del PRPS son mayores en aquellos estudiantes que no tienen unos modelos de comportamiento bien interiorizados sean éstos positivos o negativos.

⁵⁷ Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte a través de un proyecto I+D cuya referencia es: SEJ2007-67781.

⁵⁸ carmina.pascual@uv.es

ABSTRACT

The purpose of this study was to assess the effects that five elementary school physical education teachers observed in their students applying the Personal and Social Responsibility Program (PRPS). The design of this study was a qualitative one and their guide-questions: The PRPS had effects on students? What kinds of effects? There were differences among students regarding the degree of influence of the PRPS? The "purposeful sampling" consisted of five physical education elementary public school teachers (4 men and 1 woman) from Comunidad Valenciana, (Spain), with a mean age of 29.4 years. Data collection included two semi-structured interviews (total 10) and a focus group with teachers who applied the PRPS with the purpose to know and deep about the program's impact on students. For analysis the data we identified the following categories: 1. General effects of PRPS; 2 Thematic effects; and 3. Individual differential effects. Findings indicate that all teachers participating in the program perceived benefits on the vast majority of their students, especially at Level I of PRPS: "Respect the rights and feelings of others". They also noted that the effects of PRPS were higher in those students who had not internalized positive or negative models in their behaviours.

PALABRAS CLAVE. Evaluación de programas; resultados en los estudiantes; educación física; percepción del profesorado; metodología cualitativa.

KEYWORDS. Evaluation program; physical education; teachers' perceptions; students' outcomes; qualitative methodology.

1. Introducción

En los últimos años estamos observando una preocupación cada vez mayor ante determinados comportamientos en niños y jóvenes tales como el fracaso escolar, la violencia, las adicciones o el sedentarismo (Fraser-Thomas, Côté y Deakin, 2005; Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbot y Hill, 1999). A raíz de ello, tanto las instituciones educativas como los diferentes profesionales dedicados a la infancia y la juventud han planteado la necesidad de diseñar, implementar y evaluar programas educativos dirigidos a mejorar las habilidades y las competencias de los estudiantes y a prevenir comportamientos disruptivos (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011; Hernández-Mendo, Díaz y Morales, 2010). Algunos autores seleccionan la escuela como el lugar idóneo donde implementar estos programas porque los niños 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 (Sandfor, Armour y Warmingtton, 2006). Siguiendo esta argumentación, profesionales de la educación física han

destacado que las clases de educación física 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; Newton et al., 2007).

En este marco situamos el Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) objeto de evaluación en el presente estudio. Se trata de una adaptación al contexto español del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (TPSR) diseñado por Hellison (1995, 2003). Este modelo surgió para ayudar a los adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social, en el aprendizaje de comportamientos que les capacitaran tanto para el deporte como para la vida lo que, en el mundo anglosajón, se conoce como "life skills". Theokas, Danish, Hodge, Heke y Forneris (2008: 72) definen éstas como *"las habilidades que capacitan a los individuos para tener éxito en los diferentes entornos en los que viven, tales como la escuela, la casa y en su barrio y con su grupo de iguales. Las habilidades para la vida pueden ser conductuales (guardar turno) o cognitivas (tomar buenas decisiones); interpersonales (comunicarse de forma eficaz) o intrapersonales (proponerse metas)"*.

Los principios en los que se basa el modelo de Hellison (2003) son: a) La enseñanza de las habilidades y valores para desenvolverse en la vida se desarrollan al mismo tiempo que los contenidos de la educación física; b) estas habilidades y valores que se aprenden en las clases de educación física pueden transferirse a otros contextos como el patio, la familia, etc.; c) se utilizan estrategias metodológicas que progresivamente van trasladando la responsabilidad desde el profesor al niño; d) se respeta la individualidad de cada niño, sus puntos fuertes, sus opiniones, etc. Todo ello se lleva a cabo de forma gradual a través de los siguientes cinco niveles de responsabilidad.

El nivel 1 de responsabilidad *"Respetar los derechos y sentimientos de los demás"* se concreta en conductas tales como: resolver los conflictos a través del diálogo y de forma pacífica; aceptar a todos los compañeros sin excluir a nadie; escuchar al profesor y a los compañeros; hablar respetando el turno de palabra; evitar burlas y motes. El nivel 2 *"Participación y esfuerzo"*, se concreta en conductas como realizar las actividades propuestas aunque no me apetezca; continuar en la actividad aunque no me salga con facilidad; traer la ropa adecuada, el material o los deberes requeridos. El nivel 3 *"Autonomía"* hace alusión a la capacidad del estudiante de autogestionarse y se concreta en comportamientos como: ponerse

metas a corto y largo plazo; autoevaluarse con coherencia; asumir roles de liderazgo (ej.: dirigir un juego); hacer las actividades aunque el profesor no esté mirando. En el nivel 4 "Ayuda", los estudiantes deben aprender comportamientos que impliquen ocuparse y cuidar a los otros, llevar a cabo proyectos de servicio a la comunidad. Por último, el nivel 5 "Transferencia" en el que se enseña el proceso de aplicar lo aprendido en "el gimnasio" en otros contextos como: en casa, el patio o el vecindario.

Aunque el modelo de Hellison (1995; 2003) comenzó aplicándose en programas deportivos extraescolares a adolescentes de riesgo de exclusión social (Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wright, 2003; Martinek, Schilling y Johnson, 2001; Schilling, 2001), algunos autores han destacado el interés del modelo para utilizarlo en las clases de educación física (Pangrazi, 2001; Tinning, 1992). A pesar de ello, sólo una pocas investigaciones recientes han adaptado el modelo para aplicarlo en la escuela a niños de Educación Primaria y Secundaria (Hellison y Walsh, 2002; Wright y Burton, 2008). En lo que se refiere a nuestro país, este modelo ha sido utilizado en los últimos años con adaptaciones diversas tanto en la escuela como en el deporte extraescolar (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Escartí et al., 2006; Jiménez, 2000; Jiménez y Durán, 2005). En general, los resultados de estos estudios, tanto en Estados Unidos como en España, parecen confirmar que el modelo tiene efectos beneficiosos, generando cambios positivos en los comportamientos y actitudes de los participantes. No obstante, también se pone de manifiesto que son necesarios más estudios con diseños metodológicos rigurosos que permitan profundizar en el proceso a través del cual se materializan estos beneficios (Hellison y Walsh, 2002; Wright y Burton, 2008)

El PRPS, en el presente estudio, utilizó las clases de educación física como medio para desarrollar la responsabilidad personal y social en los estudiantes. Con este propósito se diseñaron las siguientes unidades didácticas que se aplicaron a lo largo de dos cursos escolares: 1ª Los juegos de bate y campo; 2ª El circo: Los malabares; 3ª Acrogimnasia I; 4ª Aprendemos a patinar o Juegos populares; 5ª Juegos cooperativos o Juegos de orientación; 6ª Los Juegos invasión; 7ª El circo: Las cariocas; 8ª Juegos deportivos con patines; 9ª Acrogimnasia II; 10ª Actividad física y salud: el parchís de la salud. Además, se llevaron a cabo diferentes estrategias metodológicas (ej.: el banco de la paz para resolver conflictos; la asunción de roles de liderazgo, la diversificación de tareas en función de la complejidad de las mismas y de los intereses de los niños; el establecimiento de metas, la autoevaluación, el trabajo cooperativo, etc.).

El objetivo de esta investigación fue evaluar los efectos que percibieron en sus alumnos los maestros que implementaron la adaptación a nuestro país del modelo de Hellison (1995, 2003) a la que hemos denominado Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS). Las preguntas-guía del estudio fueron: 1) ¿El PRPS tuvo efectos en los estudiantes?; 2) ¿Qué tipo de efectos?; 3) ¿Se observaron en los efectos del programa diferencias entre los estudiantes? En las investigaciones previas en las que se ha aplicado el modelo de Responsabilidad Personal y Social en la escuela, se han analizado sus efectos sobre los comportamientos de responsabilidad de niños y jóvenes a través de autoinformes o de registros de observación de los comportamientos de los participantes (Escartí, et al., 2006; Wright y Burton, 2008; Wright y Li, 2009). Sin embargo, ningún trabajo anterior ha evaluado la percepción que tienen los responsables de implementar el programa sobre los efectos que produce en los comportamientos de sus alumnos. El interés de este enfoque lo encontramos en que la visión que proporcionan los maestros que aplican el PRPS acerca de su eficacia en los niños es de un gran valor ya que son unos observadores de excepción debido a que están presentes en el 100 % de las clases de educación física que constituyen el programa de intervención. Este hecho es difícil de igualar por observadores externos en las investigaciones sobre evaluación de programas sobre todo en intervenciones que se llevan a cabo en varios centros escolares a la vez (5 centros) y de larga duración (dos años) como ocurre en el presente estudio.

2. Método

2.1. Participantes y contexto

Los participantes en el estudio fueron 5 maestros especialistas en Educación Física que implementaron el PRPS (4 hombres y 1 mujer) (seudónimos Ángel, Andrés, Carla, Rafael y José) de edades comprendidas entre los 27 y los 32 años. Todos ellos eran funcionarios de carrera. Para su selección optamos por una “muestra a propósito” (Patton, 2002) cuyos criterios fueron: 1) el interés en aprender y aplicar el programa de PRPS; 2) su identificación con la filosofía del programa; c) que tuvieran el título de Maestro: especialidad en Educación Física; 3) que permanecieran dos años como mínimo en el mismo centro escolar; 4) que tuvieran disponibilidad para asistir a un seminario quincenal de seguimiento del programa 5) que tuvieran un mínimo de 3 años de experiencia docente.

El programa se aplicó en las clases de educación física a 140 alumnos de 5º curso de Primaria, de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, 75 chicos y 64

chicas. Todos ellos procedentes de 5 centros públicos de Primaria de la Comunidad Valenciana, en donde estaban destinados los maestros participantes. Del colegio 1 procedían 24 estudiantes (15.09%), del colegio 2, 21 (13.21%); del colegio 3, 25 (15.72%); del colegio 4, 49 (30.82%) y del colegio 5, 21 estudiantes (13.21%). Los cinco centros estaban ubicados en barrios de clase media-baja.

2.2. Procedimiento de Implementación del PRPS

El programa se implementó durante las dos clases semanales de educación física a lo largo de dos cursos escolares. La duración de las sesiones era de 1 hora.

Formación de los maestros encargados de implementar el PRPS. Antes de empezar el estudio se celebró una reunión donde el equipo de investigación informó a los maestros participantes en el mismo acerca del proyecto de investigación, sus requerimientos, las características y propósitos del Programa, su papel en el estudio y la protección de su identidad. A los 5 maestros responsables de llevar a cabo la intervención se les impartió un curso intensivo de 20 horas sobre los principios y la metodología del PRPS (Escartí et al., 2005; Hellison, 2003).

Seminario de seguimiento. Se constituyó un grupo de trabajo formado por los 5 maestros que iban a implementar el programa y los miembros del equipo de investigación. El grupo se reunía dos veces al mes. En esas reuniones se realizaron las siguientes actividades: 1) el diseño de las unidades didácticas de Educación Física que se utilizaron en la implementación del programa; formular los objetivos correspondientes a cada nivel de responsabilidad y establecer las estrategias metodológicas; 2) la puesta en común y discusión sobre las dificultades e incidencias que iban ocurriendo en la implementación del programa; 3) la reflexión y retroalimentación sobre los problemas surgidos en la aplicación del programa.

Estructura de las clases del PRPS. La sesión de educación física en el PRPS constaba de las siguientes partes: 1) "Toma de conciencia" en la que se realizaba una reunión inicial en grupo con el objetivo de que los estudiantes comprendieran el significado del nivel de responsabilidad y los objetivos que se iban a trabajar ese día; 2) "La responsabilidad en acción". En esta parte se enseñaban los contenidos de educación física correspondientes a la sesión, al mismo tiempo que se aplicaban los principios y las estrategias metodológicas para el desarrollo de la responsabilidad; 3) "La reflexión grupal" consistía en realizar una reunión final para reflexionar sobre cómo el grupo se iba comportando respecto al nivel de responsabilidad del día, cómo podían mejorar, etc. En la cuarta parte:

“Autoevaluación”, cada estudiante debía hacer su propia evaluación acerca de cómo había cumplido el nivel de responsabilidad así como exponer los motivos por los que se había evaluado de ese modo. La autoevaluación se realizaba a través de movimientos con el pulgar (hacia arriba evaluación positiva, horizontal regular y hacia abajo evaluación negativa).

2.3. La recogida de datos

Entrevistas. Se realizaron dos entrevistas “Standardized Open-Ended” (Patton, 2002) a cada uno de los 5 maestros que participaron en el PRPS. La 1ª entrevista se realizó en junio, al finalizar el primer año de la implementación del PRPS y la 2ª en junio al finalizar el segundo año de la implementación del PRPS.

Tanto la primera como la segunda entrevista tenían el propósito principal de conocer los efectos del programa en los estudiantes. Las preguntas en una y otra entrevista fueron: 1) ¿Qué valoración general haces del programa?; 2) ¿Cómo se han adaptado los niños al programa?; 3) ¿Qué efectos ha provocado el programa en el alumnado?; 4) ¿Qué está aprendiendo el alumnado en el programa?; 5) ¿En qué medida crees que el programa ha ayudado a producirlos? Todas las entrevistas fueron realizadas por la primera autora del presente artículo y tuvieron una duración aproximada de una hora.

Focus group. En octubre, unos meses después de finalizada la intervención, el tercer autor realizó un focus group (Krueger, 1988) con los 5 maestros. Su propósito fue ampliar la perspectiva de los maestros participantes en el estudio acerca de los efectos del programa en los estudiantes. Las preguntas-guía fueron: Efectos generales: efectos y tipo de efectos sobre los alumnos. ¿Qué cambios se han producido en los alumnos con la aplicación del programa? Efectos temáticos: En relación con cada uno de los niveles de responsabilidad ¿qué efectos se producen?, ¿Sobre qué tipo de alumnos ha tenido más efectos? La duración fue de dos horas aproximadamente.

Análisis de los datos y rigor del estudio. Una vez finalizadas las transcripciones de las entrevistas y del focus group registrados en audio, dos miembros del equipo investigador iniciamos, por separado, el análisis de los datos. Realizamos, en primer lugar, una lectura minuciosa del texto para obtener una comprensión global sobre su contenido (Friberg y Öhlen, 2007). Fragmentamos los datos en unidades mínimas de significado y los atribuimos a las categorías siguientes: 1. Efectos generales del PRPS en los alumnos; 2. Efectos temáticos y 3. Efectos diferenciales individuales. Ello nos proporcionó una base de datos que nos permitió agrupar las similitudes de significado y las diferencias o casos negativos

(Lincoln y Guba, 1985) en cada una de las categorías. Una vez finalizada esta fase los dos investigadores, discutieron, interpretaron los datos categorizados y consensuaron las discrepancias.

Respecto a los criterios de rigor y credibilidad en este estudio se utilizó la triangulación de técnicas (entrevistas y focus group), la triangulación de investigadores en la recogida de información (dos investigadores) y triangulación del análisis (dos investigadores). También se utilizó la estrategia “member check” para que los participantes comprobaran la fidelidad de los textos transcritos en las entrevistas (Patton, 2002; Lincoln y Guba, 1985). Por último, se utilizó un trabajo colaborativo entre los cinco miembros del equipo investigador para revisar el análisis, las interpretaciones y los resultados obtenidos (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach y Richardson, 2005).

3. Resultados

3.1. Efectos generales del PRPS en los alumnos

En primer lugar, para los maestros resulta obvio que los niños y niñas han logrado una serie de aprendizajes necesarios para la convivencia y para ejercer como ciudadanos responsables:

...están aprendiendo a ser personas y ciudadanos. Aprenden responsabilidad personal y social con todo lo que ello implica: respetar a los demás, ayudarles, hacer cosas de forma autónoma, participar y esforzarse. (Focus group, José)

Estos aprendizajes podemos considerarlos como una forma de socialización guiada que les proporcionará unas pautas de comportamiento a lo largo de sus vidas. Están aprendiendo a comportarse como adultos, personas o ciudadanos, del modo que deberán hacerlo en sus futuras vidas:

... pues están aprendiendo a ser adultos, ni más ni menos. Están aprendiendo la base de lo que en el futuro deben ser sus vidas. (Focus group, Ángel).

En definitiva, el programa les ayuda a madurar:

...yo creo que están aprendiendo a ser un poco más mayores, creo que este programa les da madurez. (Focus group, José).

Todos los maestros participantes en el estudio coinciden en que sus alumnos han aprendido habilidades sociales que les ayudan a relacionarse entre ellos de un

modo responsable y a solucionar los conflictos de forma pacífica:

...han mejorado sobre todo en la forma de solucionar los problemas de forma pacífica. (Focus group, Andrés).

Algo que también destacan los maestros es que el programa ha favorecido en los niños el aprendizaje de la empatía, lo que significa ponerse en el lugar de los otros, comprendiendo la repercusión de las acciones propias.

...[han aprendido] a entender que las personas que les rodean sienten lo mismo que ellos y ellas. Se han dado cuenta de que sus acciones tienen una repercusión directa en su entorno, en sus compañeros. (2ª Entrevista, José).

También, han aprendido a ser personas más predispuestas al diálogo:

...los niños están aprendiendo a ser personas más abiertas, más predispuestas al diálogo, a la ayuda, al perdón si es necesario –pedirlo o recibirlo–, a la amistad, al autoesfuerzo y a la autovaloración, y creo que todo eso ha mejorado la responsabilidad. (Focus group, José).

En el discurso de los maestros hay una clara convicción en la eficacia del programa, sobre todo porque “el tiempo de reflexión”, permite a los niños pensar sobre sus comportamientos y evaluar sus conductas, es decir, les ayuda a ser conscientes de sus actos y de las consecuencias de los mismos.

...creo que saben, son más conscientes de cuándo están haciendo algo bien, algo mal, y eso creo que es importante. (Focus group, José).

La reflexión sobre el comportamiento de uno mismo, induce a los estudiantes a buscar respuestas más adaptativas para solucionar los conflictos:

...les ha hecho mucho más conscientes de su comportamiento, les ayuda a buscar soluciones, les ayuda a reflexionar sobre lo que están haciendo, y eso pienso que es lo más positivo. (Focus group, Rafael).

Alguno de los maestros apunta que dada la naturaleza preventiva del programa no se pueden esperar efectos a corto plazo:

...el programa funciona, funciona bien, lo que pasa es que no se pueden ver unas respuestas a corto plazo en muchas ocasiones. Hay días que sí. O sea, que en función del grupo o alumno que tengas verás unas respuestas de todo el trabajo que tienes; pero, en ocasiones, esas respuestas llegan más tarde o más despacio. (1ª Entrevista Andrés).

Para ellos, además de las consideraciones anteriores referidas a la capacidad de generar aprendizajes y elevar la concienciación, el programa es interesante y útil porque genera experiencias positivas. Así, al margen de que el programa pueda generar respuestas concretas a corto plazo, aporta unas experiencias positivas que se incorporan en su bagaje:

...pero lo importante es que tengan esa experiencia [...] y en función de lo larga que sea o de la influencia que tenga, pues se producirá esa progresión de responsabilidad, pero lo importante es que tengan esa experiencia. (Focus group, Carla).

Su valoración del programa es positiva, como hemos señalado desde el principio, pese a que advierten que no les ha dado tiempo de desarrollar el último nivel (Nivel V La transferencia).

...no hemos llegado al último nivel, pero de todos modos, valoro positivamente que al menos hayan tenido un momento para poder opinar y reflexionar. (Focus group, Ángel).

Efectivamente, la mayoría de los maestros que han aplicado el PRPS han iniciado el nivel IV de responsabilidad, a excepción de uno de los maestros que se ha mantenido en el nivel II. Aunque todos coinciden haber consolidado el nivel I en los grupos con los que han trabajado:

...creo que el primero [nivel de responsabilidad], el de respetar a los demás, porque es más tangible para ellos, el insultarse o pegarse es muy habitual. (Focus group, Ángel).

Y pese a la aparente cortedad de logros que supone haber consolidado el nivel I (“Respetar los derechos y sentimientos de los demás”), en opinión de los maestros, encierra un gran valor dado la dificultad que entrañaba el conseguirlo. En este sentido hay que añadir que los niños hoy en día viven con mucha naturalidad las agresiones verbales y físicas. Éstas forman parte de su bagaje cultural escolar y dado que tienen interiorizada esta normalidad les cuesta mucho más iniciar cambios en este sentido porque no son conscientes de que esos comportamientos atentan al principio de respetar a los demás.

...a mí al principio me costó porque ellos me decían: “aunque nos insultemos no pasa nada”. Es que es la manera de relacionarse, aunque no se dan cuenta de que a alguien le puede ofender. (Focus group, Carla)

3.2. Efectos temáticos del PRPS en cada grupo

A continuación, analizaremos cuál ha sido el impacto del programa en cada uno de los grupos de alumnos desde la perspectiva de cada profesor.

En lo que se refiere al impacto del programa en los alumnos de Ángel, sus estudiantes han experimentado una mejora significativa con relación a los tres niveles de responsabilidad personal y social y a sus respectivos objetivos, en la mayoría de los niños participantes en el programa a lo largo de los dos cursos escolares de duración. Únicamente, se ha producido algún caso sobre el que Ángel manifiesta sus dudas respecto a los logros conseguidos.

El programa ha influido positivamente en la mayoría de los niños en lo que a adquisición de los niveles se refiere aunque en el caso de tres o cuatro no estoy seguro de esa influencia porque son niños que tienen un entorno familiar difícil y dos horas semanales para ellos es muy poco tiempo sobre todo cuando, en ocasiones, no asisten a clase. (1ª Entrevista Ángel).

En el caso de Andrés, en general, este profesor considera que el programa ha influido positivamente en los niños y que han progresado, aunque de forma diferente en cada uno de los niños dependiendo de variables como su personalidad y su entorno social.

Pues a nivel general [el efecto] muy positivo, porque de hecho se ve que sí que han ido progresando [...] respecto al principio. Pero hay que puntualizar situaciones con diferentes alumnos que no se llega a unos niveles muy generales con todos, si no que cada uno lleva una progresión. Hay que tener en cuenta sus individualidades y sus capacidades, cada alumno es diferente y cada alumno lleva una progresión diferente. (1ª Entrevista Andrés).

De los dos niveles del PRPS trabajados, las mejoras observadas por este profesor tienen que ver principalmente con el Nivel I en cuanto a la disminución o desaparición de las agresiones verbales y físicas en la mayoría de los niños y a la mejora respecto al rechazo de algún compañero. También considera que los niños han mejorado en lo que se refiere a reconocer sus comportamientos inadecuados. La cita siguiente refrenda este cambio:

La adquisición de responsabilidades, pues el asumir desde el primer momento, el que asuman ellos los conflictos o las actitudes negativas que habían tenido o que se daban durante la clase,... intentaban escurrir siempre el bulto y no lo asumían o culpaban a los demás y a través del

programa se ha visto una respuesta que los nanos sí han asumido los problemas que tenían, respetando a los compañeros. (1ª Entrevista Andrés).

Otro de los maestros, Rafael, cree que el programa ha tenido efectos positivos en los niños aunque hace hincapié, en diferentes ocasiones, en que estos efectos no se producen en todos los niños por igual. Este profesor, al poco de aplicar el programa hace algún comentario en este sentido *“Estoy viendo resultados ya, que me indican que sí, que se puede conseguir con los niños que tengo.”* (1ª Entrevista Rafael).

Rafael menciona que los niños ahora son más conscientes sobre los temas de responsabilidad trabajados *“Pues que han llegado a ser conscientes [...] creo que son conscientes de lo que hemos estado trabajando. Lo han asimilado y a partir de ahí unos han avanzado más y otros han avanzado menos, claro.”* (1ª Entrevista Rafael).

Con relación a los niveles de PRPS dice que han llegado a desarrollar hasta el Nivel III de Responsabilidad y cree que han aprendido valores relacionados con la convivencia, la empatía (Nivel I) y a asumir retos personales (Nivel III). Los cambios producidos los observa en las *“mejoras en la relación de la clase, la aceptación de los demás y el tratarse con respeto. No todos al mismo nivel.”* (2ª Entrevista, Rafael). De todos ellos, destaca los cambios producidos en el Nivel I:

Sobre todo, el primer nivel del programa, el de respeto, en mis clases se ha conseguido bastante [ahora bien,] no he visto que esto se haya transmitido luego fuera de mi clase. Hablando con la tutora y viendo comportamientos con otras sesiones, sé que no lo tienen asumido totalmente pero por lo menos sí que se controlan y se esfuerzan en la clase de educación física en [el] respeto a los demás y en evitar agresiones. (1ª Entrevista Rafael).

Respecto a esta cita conviene aclarar que Rafael trabajó hasta el Nivel III y que en el modelo de PRPS la transferencia de lo aprendido en la clase de educación física a otros ámbitos, la escuela, la familia, la calle, etc. corresponde al Nivel V del Modelo, el cual, no llegó a abordarse con estrategias específicas para su aprendizaje.

Para la profesora Carla los cambios que se han producido en los niños y que atribuye al programa han sido significativos, cree que ahora son más conscientes de ciertas actitudes y las valoran más:

Pues yo creo que también les ha hecho valorar un poco el...precisamente, las actitudes, o sea, el valorar el respetarse; el considerar más importante no dejar de lado a una persona que, a lo mejor, ganar una carrera de relevos; o el considerar más importante que hoy tenemos que hablar de un problema que ha ocurrido que el hacer tres actividades. (1ª Entrevista Carla).

En el caso de esta profesora a pesar de que no llegó a trabajar el nivel V con estrategias diseñadas a propósito para el aprendizaje de la transferencia, observa cambios en este ámbito probablemente porque, como “sugiere” la cita, el conflicto al que se hace referencia, se trató en algunas ocasiones en clase, de forma espontánea.

Pues yo veo a los nanos más concienciados, en el sentido de que veo que han cambiado muchas actitudes tanto en lo que es las horas de clase [de educación física] como en las horas externas, ¿no?, en la hora del patio, en la hora del comedor, a la hora de relacionarse con otros nanos de otras clases, que a lo mejor, en un principio mostraban muchas más reticencias porque eran los de valenciano-castellano. Ahora no sé, parece que, como si se hubiesen subsanado un poco esas diferencias que han estado ahí mucho tiempo, francamente, y en toda la primaria [...] y este año yo he observado a los nanos en el patio jugar juntos. Y no sé, me parece un hecho significativo porque antes era una clase contra la otra: los de valenciano y los de castellano. Y desde jugar juntos hasta llegar a decirme “Carla ya no somos 5º A y 5º B, somos 5º. No sé, cosas que me resultan relevantes. (1ª Entrevista Carla).

El último de los profesores, José, considera que el programa ha hecho a los niños más conscientes “*si que son más conscientes de cuándo están haciendo algo bien y cuándo lo están haciendo mal.*”. Además, añade, “*les ayuda a buscar soluciones, les ayuda a reflexionar sobre lo que están haciendo y eso pienso que es lo más positivo.*” (1ª Entrevista José) y a “*aprender cosas sobre cómo convivir con los demás y cómo relacionarnos con ellos y ellas.*” (2ª Entrevista José).

En relación con el nivel I del PRPS debemos destacar el logro que señala José cuando dice: “*Del principio al final ha habido un descenso importante de la violencia que había entre ellos. Eso fundamentalmente.*” (1ª Entrevista José).

No obstante, este profesor también pone de manifiesto que durante el segundo año de la intervención (6º de Primaria) le resultó más difícil iniciar el programa y

que no observó un cambio destacable en ellos en cuanto a la adquisición de los niveles, al menos no como el año anterior aunque cree que la relación de los niños respecto a él ha mejorado. Quizás esta reacción obedezca a las características evolutivas de esta edad en las puertas de la adolescencia.

He notado una gran diferencia respecto al año pasado. Iniciar el programa en 6º no ha resultado nada fácil. Si soy sincero, no he apreciado un cambio importante en ellos (al menos no como el año pasado). He notado que su actitud hacia mí ha ido cambiando con el paso del tiempo a mejor, pero no estoy muy satisfecho con los resultados en este grupo. En cualquier caso, si se han dado cuenta de algo es que cambiar una determinada tendencia, modificar una conducta depende de ellos y ellas.” (2ª Entrevista José).

3.3. Los Efectos diferenciales individuales

La totalidad de los maestros ha señalado que hablar de la eficacia del programa, exige que previamente se tenga en cuenta las diferencias entre los niños. Dicho de otro modo, el programa tiene una eficacia diferente en cada uno de los niños, y por tanto, se debe atender a las tipologías de niños para estudiar a fondo el funcionamiento del programa.

En esta sección examinamos esas tipologías que han determinado la eficacia diferencial del programa. Efectivamente, la primera constatación que transmitieron todos los maestros es que no hay una única, sino una amplia diversidad de respuestas a la aplicación del programa. Entre los alumnos existen diferencias previas que determinan diversos grados de asimilación:

...creo que el programa ha tenido efectos en muchos alumnos, en algunos más y en otros menos, habiendo diferencias entre los centros y también dentro de una misma clase. (Focus group, Andrés).

Para el profesorado estas diferencias aparecen desde el inicio de la implementación del PRPS y se muestran en la actitud hacia el programa. Unos se han motivado y se lo han tomado como un reto, mientras que para otros esta motivación ha sido más difícil debido a las creencias previas con relación a la asignatura de educación física de que en esta materia sólo se enseñan habilidades motrices y no valores personales y sociales.

...también hay niños que el día a día se lo han tomado como un reto personal, voy a ver si puedo cumplir lo que estamos trabajando, sea la colaboración, sea la responsabilidad, sea la ayuda... (Entrevista 2ª Carla).

...creo que ha habido niños que han acabado el programa pensando que ha sido un rollo, que lo único que ha significado es que les han quitado (tiempo de) práctica, y que hubieran preferido continuar con su dinámica de clase habitual de no hablar tanto porque al fin y al cabo están en clase de Educación Física. (Entrevista 2ª Rafael).

Los maestros señalaron que el programa ha sido eficaz entre aquellos niños que 'reúnen unas condiciones favorables'. Por condiciones favorables entienden la existencia de un carácter abierto, colaborador y receptivo y un ambiente familiar en el que existen modelos de responsabilidad:

...los que tienen todas las condiciones favorables, quizás no les hace falta, porque tienen una familia "ideal", que su carácter es abierto, de colaborar, y que los referentes que tienen en su ambiente son también personas responsables, a éstos también les va a ayudar, pero poca falta les hace porque ya lo tienen más fácil. (Focus group Ángel).

Dentro de este grupo estarían los alumnos que se han interesado por el programa, muchos de los cuales en su práctica habitual ya se comportan de un modo similar al propugnado por el programa. Estos niños, pocos en número, han recibido la aplicación del programa no sólo con interés, sino también como un reconocimiento a su forma de actuar:

...y después creo que hay niños que han valorado que ya era hora de que se hiciera evidente eso, la importancia de ser responsable, de colaborar cuando hay un problema, en niños que a lo mejor ya lo son, son así porque lo llevan de casa, o porque en lo personal ya son así, pues han valorado que hubiese un maestro que le dé valor o importancia a esos temas, que los pusiera de manifiesto. (Focus group, José).

En el extremo opuesto al grupo señalado se encontrarían los niños que tienen una situación ambiental menos positiva y, por tanto, no tienen unas condiciones externas que faciliten la adhesión a las pautas propuestas por el programa:

...hay, pues eso, tres o cuatro que influir no les ha influido mucho, la verdad, pero son tres o cuatro que tienen su vida fuera...y no sé si este programa, pues, puede llegar a hacerles algo con dos horas a la semana y que, muchas veces, ni vienen. (Focus group, Ángel).

Y, en tercer lugar, se encontraría el grupo de niños que se sitúan en una posición intermedia. Éstos son, según los maestros, los sujetos con los que el programa tiene una mayor eficacia. Pueden ser niños que como los propios maestros

señalaron se encuentran en un “estado de indefinición, que dan una de cal y otra de arena”, porque sobre todo, son niños que están confundidos y el programa les ayuda a aclarar ideas, conceptos, lo que es correcto y lo que no, etc.:

...son esos niños que se mueven un poco por instinto, por impulsos. Son niños que te hacen una buena y tres malas, pero tienen un comportamiento y de repente te sorprenden, a esos yo creo que les ayuda, porque a éstos les falta..., están un poco desestructurados, y a ellos el programa les ayuda a organizarse un poco, y tener más claro el camino por el que ir. (Focus group, José).

Por el contrario, los niños que ya tienen unas pautas de comportamiento interiorizadas, tanto en sentido positivo como en sentido negativo, los efectos o los cambios son menores:

[...] los niños que están en un extremo ya no les hace falta, porque ya tienen una estructura de comportamiento más fijada, tanto los que van por buen camino, como los del barrio marginal. Esos niños ya tienen un referente o modelo, por eso el programa no les hace efecto. (Focus group, Ángel).

4. Discusión y conclusiones

Respecto al propósito del estudio evaluar los efectos que percibieron en sus alumnos los maestros que implementaron el PRPS y las preguntas guías: ¿El PRPS tuvo efectos en los estudiantes?, ¿qué tipo de efectos?, ¿se observaron diferencias entre los estudiantes en el grado de influencia?, podemos concluir, según los resultados obtenidos en la presente investigación, que todos los maestros participantes en el programa percibieron beneficios sobre sus alumnos derivados de éste. A pesar de que el profesorado no llegó al nivel V de responsabilidad “Transferencia” y que sólo en un caso se hace referencia a la observación de transferencia de los aprendizajes en otros ámbitos, el profesorado considera que el PRPS ha producido efectos relacionados con el desarrollo de las “life skills”, sobre todo, en lo que se refiere a habilidades para la vida conductuales, cognitivas e interpersonales, según la definición de Theokas, Danish, Hodge, Heke y Forneris (2008) proporcionada en líneas anteriores. Es decir, han aprendido fundamentalmente a ser más conscientes sobre lo que significa responsabilidad, a discernir lo que está bien y mal, a relacionarse mejor entre ellos, a ser más empáticos, a solucionar sus problemas a través del diálogo,

reducir las conductas violentas, a ser más maduros, ser mejores personas, hacer autocrítica, etc.

En lo que se refiere al logro de los diferentes niveles de responsabilidad, todo el profesorado coincide en que la mayoría de los niños han conseguido todos los objetivos del nivel I (evitar agresiones verbales y físicas, evitar excluir a algún compañero, escuchar y respetar el turno de palabra, etc.). Los pocos casos que no los consiguieron son niños con un entorno familiar conflictivo y con problemas de absentismo escolar. La casi totalidad de maestros (excepto un caso que llegó hasta el nivel II) trabajaron hasta el nivel IV de responsabilidad y percibieron que habían conseguido los objetivos de los Niveles II (Participación y esfuerzo) y III (Autonomía) aunque su percepción fue unánime cuando se refirieron al nivel I, ya que todos ellos consiguieron mejorar notablemente los comportamientos de responsabilidad de los estudiantes relativos a este nivel. En cuanto a las diferencias entre unos maestros y otros, respecto a los resultados conseguidos en los niveles de responsabilidad, pueden deberse a la diversidad de los maestros en la fidelidad de la implementación del PRPS (Durlack, 1998; Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones, 2005), a las características de los niños y de los grupos de cada centro escolar o algún incidente como una baja prolongada por enfermedad de uno de los profesores.

Ahora bien, todo el profesorado hizo especial hincapié en señalar los efectos diferenciales que el PRPS tiene en el alumnado de un mismo grupo, respecto al ritmo de adquisición de los niveles y de asimilación de los objetivos, atribuyendo estas diferencias a las características personales y al entorno sociofamiliar de los estudiantes. De tal modo que elaboraron un perfil descriptivo de los estudiantes para los que es más efectivo el PRPS, concluyendo que los efectos de éste son mayores en aquellos estudiantes sin unos modelos interiorizados claros sean éstos positivos o negativos.

Del presente trabajo podemos concluir que, aunque este estudio evalúa el programa desde la perspectiva de los profesores que lo aplican, los resultados se encuentran en consonancia con algunos trabajos anteriores que destacaron la utilidad del modelo de responsabilidad personal y social para mejorar el desarrollo personal y social de los estudiantes. Ahora bien, ninguno de ellos, incluido el nuestro, recogen su efectividad más allá de la finalización de la intervención (Fraser-Thomas et al., 2005; Hellison y Walsh, 2002; Hellison y Wright, 2003; Petitpas, Cornelius y Van Raalte, 2008), lo que podemos considerar como una limitación de nuestro estudio así como un aspecto a contemplar en futuras investigaciones.

Por último, destacar que la percepción del profesorado nos pareció sumamente relevante en la evaluación de los efectos del PRPS en los estudiantes y que este enfoque también puede ser de gran interés para abordar una de las direcciones futuras de la investigación en la evaluación de programas cual es la necesidad de evaluar los componentes de los programas que de una forma más eficaz consiguen resultados positivos (Petitpas, Cornelius y Van Raalte, 2008). Para ello, tanto la percepción del profesorado que los implementa como la información recogida a través de métodos observacionales son complementos necesarios para cubrir este ámbito de la investigación en la evaluación de programas.

5. Referencias bibliográficas

BRANTLINGER, Ellen, JIMÉNEZ, Robert, KLINGNER, Janette, PUGACH, Marleen y RICHARDSON, Virginia (2005) Qualitative studies in special education. *Council for Excepcional Children*, 71, 195-207.

BRUSTAD, Robert J. y PARKER, Melissa A. (2005) Enhancing positive youth development through sport and physical activity. *Psychologica*, 39, 75-93.

CATALANO, Richard F., BERGLUND, M. Lissa, RYAN, Jean A. M., LONCZACK, Heather S. Y HAWKINS, J. David (2004) Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals, AAPSS*, 591, 98-124.

CECCHINI, José A., MONTERO, Javier y PEÑA, José V. (2003) Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.

CUTFORTH, Nicholas J. y PUCKETT, Karen M. (1999) An investigation into the organization challenges, and impact of an Urban Apprentice Teacher Program. *The Urban Review*, 31, 153-172.

DANISH, Steven J., FORNERIS, Tanya y WALLACE, Ian (2005) Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 41-62.

DURLACK, Joseph A. (1998) Why program implementation is important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17(2), 5-18.

ESCARTÍ, Amparo, GUTIÉRREZ, Melchor y PASCUAL, Carmina (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), 1-12.

ESCARTÍ, Amparo, PASCUAL, Carmina y GUTIÉRREZ, Melchor (2005) *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.

ESCARTÍ, Amparo, GUTIÉRREZ, Melchor, PASCUAL, Carmina, MARÍN, Diana, MARTÍNEZ-TABOADA, Cristina y CHACÓN, Yadira (2006) Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio observacional. *Revista de Educación*, 341, 373-396.

FRASER-THOMAS, Jessica L., CÔTÉ, Jean y DEAKIN, Janice (2005) Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 19-40.

FRIBERG, Febe y ÖHLEN, Joakim (2007) Searching for knowledge and understanding while living with impending death-a phenomenological case study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2, 217-226.

GOULD, Daniel y CARSON, Sarah (2008) Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 58-78.

HAWKINS, J. David, CATALANO, Richard F., KOSTERMAN, Rick, ABBOT, Robert y HILL, Karl G. (1999) Preventing Adolescent Health-Risk Behaviors by Strengthening Protection During Childhood. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 153, 226-234.

HELLISON, Don (1995) *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

HELLISON, Don (2003) *Teaching responsibility through physical activity*. (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

HELLISON, Don y WALSH, David (2002) Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations. *Quest*, 54, 292-307.

HELLISON, Don y WRIGHT, Paul (2003) Retention in an Urban Extended Day Program: A process-Based Assesment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.

HERNÁNDEZ-MENDO, Antonio, DÍAZ, Francisco y MORALES, Veronica (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, Pedro (2000) *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis doctoral inédita. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

JIMÉNEZ, Pedro y DURÁN, Javier (2005) Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 80, 25-29.

KRUEGER, Richard A. (1988) *Focus Groups. A Practica Guide for Applied Research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

LINCOLN, Yvonna S. y GUBA, Evon G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

MARTINEK, Tom, SCHILLING, Tammy y JOHNSON, Dennis (2001) Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33, 29-45.

NEWTON, Maria, FRY, Mary, WATSON, Doris, GANO-OVERWAY, Lory, KIM, Mi-Sook, MAGYAR, Michelle y GUIVERNAU, Marta (2007) Psychometric properties of the Caring Climate Scale in a physical activity setting. *Revista de Psicología del Deporte*, 16 (1), 67-84.

PANGRAZI, Robert P. (2001) *Dynamic physical education for elementary school children* (13th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

PATTON, Michael Quinn (2002) *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

PETITPAS, Albert J., CORNELIUS, Allen E., VAN RAALTE, Judy L. y JONES, Tiffany (2005) A Framework for Planning Youth Sport Programs That Foster Psychosocial Development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.

PETITPAS, Albert J., CORNELIUS, Allen E., VAN RAALTE, Judy L. (2008) Youth development through sport. En N. L. Holt (ed.) *Positive youth development through sport* (pp. 60-70). New York, NY: Routledge.

SANDFOR, Rachel A., ARMOUR, Kathleen M. y WARMINGTON, Paul C. (2006) Re-engaging disaffected youth through physical activity programmes. *British Educational Research Journal*, 32, 251-271.

SCHILLING, Tammy A. (2001) An Investigation of Commitment Among Participants in an Extended Day Physical Activity Program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 355-365.

THEOKAS, Christina, DANISH, Steven, HODGE, Ken, HEKE, Ihrangi y FORNERIS, Tanya (2008) Enhancing life skills through sport for children and

youth. En H. L. HOLT (Ed.) *Positive Youth Development Through Sport*. New York, NY: Routledge, 71-81.

TINNING, Richard (1992) *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de València.

WRIGHT, Paul y BURTON, Suzanne (2008) Implementation and Outcomes of a Responsibility-Based Physical Activity Program Integrated Into an Intact High School Physical Education Class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.

WRIGHT, Paul y LI, Weidong (2009) Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (3), 241-25.