

LA FORMACIÓN EN EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL: UN ESTUDIO DE CASOS

THE TRAINING IN THE PRPS PROCESS IMPLEMENTATION: A CASE STUDY

Salvador Tarín-Moreno
Carmina Pascual Baños
Amparo Escartí Carbonell
Universidad de Valencia

Fecha de recepción: 06 de Septiembre de 2013

Fecha de aceptación: 08 de Diciembre de 2013

Fecha de publicación: 31 de Diciembre de 2013

RESUMEN

El presente artículo examina la valoración que realizaron los profesores participantes en un curso de formación orientado a mejorar la implementación del Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005) en la escuela. Se trata de una investigación cualitativa a través de un doble estudio de casos. Las participantes fueron dos profesoras generalistas de Educación Primaria. La obtención de los datos se realizó a través de diarios personales y entrevistas. Para las participantes las fortalezas de la formación fueron: el intercambio de experiencias entre los participantes, el efecto motivador que tuvo que el facilitador del curso fuera un experto profesor de una universidad extranjera y la presentación de un nuevo enfoque metodológico más flexible en la aplicación del PRPS. Los puntos débiles de la formación fueron: la corta duración de la formación y una oferta insuficiente de actividades prácticas para el desarrollo de la responsabilidad en los niños. Las propuestas de mejora hechas por los participantes contemplaron el incremento de actividades prácticas específicas para el desarrollo del liderazgo y la transferencia, así como la utilización de una metodología basada en el *active learning* (Bonwell y Eison, 1991).

Palabras clave: Formación en Programas de Intervención, Programa de Responsabilidad Personal y Social, Desarrollo Positivo, Metodología Cualitativa.

ABSTRACT

This paper examines the assessment that the teachers participating in a training course did to improve the implementation of Personal and Social Responsibility Program (PSRP) (Escartí, Pascual and Gutierrez, 2005) at school. This is a qualitative research through a double case study. Participants were two primary school teachers. Data were collected from teacher's diaries and interviews. Findings: For the participants the strengths of the teacher training were: the exchange of experiences between participants, the motivating effect of the fact that the training facilitator was an expert teacher in a foreign university, and the presentation of a new more flexible methodological approach to implement PSRP. The teacher training weaknesses were: the short duration of training and the insufficient supply of practical activities to

develop responsibility in children. In order to improve teacher training in PRPS the participants proposed specific practical activities to develop leadership and transference, and the use of a methodology based on active learning (Bonwell and Eison, 1991).

Key words: Training in the Intervention Programs, Personal and Social Responsibility Program, Positive Development, Qualitative Methodology.

1. INTRODUCCIÓN

El Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) (Escartí et al., 2005; Escartí, Pascual, Gutiérrez, Marín, Martínez y Tarín, 2012) se enmarca conceptualmente dentro de lo que se conoce como programas de desarrollo positivo (Lerner, Almerigi, Theokas y Lerner, 2005; Lerner, Lerner, Almerigi, Theokas, Phelps, Gestsdottir, Naudeau, Jelcic, Alberts, Ma, Smith, Bobek, Richman-Raphael, Simpson, Christiansen y Eye 2005). Estos programas tienen como objetivo general “potenciar el aprendizaje de competencias que ayuden a los jóvenes a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida” (Escartí, Buelga, Gutierrez y Pascual: 2009, 46). El PRPS es la adaptación al contexto español del “Teaching Personal and Social Responsibility Model” (TPSR) (Hellison, 1978, 1985, 1995, 2003, 2011). Este modelo fue creado por Hellison para enseñar responsabilidad personal y social, a través del deporte, a jóvenes en riesgo de exclusión social. Los participantes del Programa, a través de la vivencia del respeto, del disfrute del éxito y de la progresiva adquisición de poder y capacidad de decisión, aprenden respeto, empatía, el valor del esfuerzo y la capacidad de autogestión (Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez y Chacón, 2006; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero y De la Cruz, 2013, Hellison, Martinek y Walsh, 2008).

Dado que el PRPS es una adaptación del TPSR posee unos rasgos comunes a éste y unos rasgos diferenciales fruto de la adaptación al contexto español. En lo que se refiere a los elementos comunes de ambos programas: a) los participantes aprenden responsabilidad a través de cinco niveles (Escartí et al., 2005; Hellison, 2011; Marin, 2011; Martínez, 2012): 1) Respeto de los derechos y sentimientos de los demás; 2) Participación y esfuerzo; 3) Autonomía; 4) Ayuda a los demás; y 5) Transferencia; b) la sesión de trabajo se estructura en cuatro fases (Escartí et al., 2005; Hellison, 2011; Gordon, 2010): Fase de “toma de conciencia”, en la que se plantea el objetivo (u objetivos) de responsabilidad de la sesión, relacionados con alguno de los niveles de responsabilidad citados con anterioridad; Fase de “la responsabilidad en acción”, durante la cual se integran los contenidos curriculares correspondientes con la enseñanza de la responsabilidad a través de

unas estrategias como por ejemplo dar voz al alumnado, fijar expectativas, etc.; Fase de "encuentro del grupo", en la que al finalizar las actividades programadas los participantes vuelven a reunirse para reflexionar acerca de la experiencia del aprendizaje; y Fase de "evaluación y autoevaluación", en la que los participantes valoran la consecución del objetivo de responsabilidad propuesto al principio de la sesión, evalúan al monitor/profesor o la propia actividad; c) El TPSR y el PRPS utilizan las siguientes estrategias para la enseñanza de la responsabilidad (Wright y Craig 2007): a) El monitor/profesor como modelo de respeto; b) Fijación de expectativas por parte del monitor/profesor; c) proporcionar oportunidades de experimentar éxito; d) Fomento de la interacción social positiva; e) Asignación de tareas de responsabilidad relacionadas con la organización en el aula; f) Liderazgo; g) Concesión de capacidad de elección y voz; h) Rol en la evaluación; y i) Transferencia de los aprendizajes adquiridos a otros ámbitos como el familiar, el barrio, etc

En cuanto a las diferencias del PRPS respecto al TPSR (Martínez, 2012): En primer lugar, el TPSR se implementa principalmente en el ámbito extraescolar y con adolescentes en riesgo de exclusión social, mientras que el PRPS se implementa en el ámbito escolar y los participantes son alumnos de Educación Primaria o Secundaria que conforman el grupo clase, tanto en las clases de educación física, como en otras áreas del currículum. En segundo lugar, el TPSR lo implementan generalmente expertos en el modelo de responsabilidad, mientras que el PRPS lo implementan profesores o maestros que se inician en el PRPS a través de una formación intensiva. De este modo, Pascual, Escartí, Llopis, Gutiérrez, Marín y Wright (2011) y Escartí et al. (2012) han subrayado la necesidad de diseñar programas de formación dirigidos a formar a los docentes que se inician en la implementación del PRPS de forma eficaz.

Con frecuencia, atribuimos el éxito o fracaso de los programas de desarrollo positivo exclusivamente a la calidad del programa olvidando por un lado, la importancia que tiene la formación de los implementadores y por otro la fidelidad con que éstos implementan el programa. En esta línea, varias investigaciones recientes han ido demostrando que la formación que los implementadores reciben es uno de los factores clave que influye en el éxito de dichos programas, mejorando no solo la fidelidad de la implementación sino también los efectos del programa en los participantes (Burkhauser y Metz, 2009; Metz, Bandy y Burkhauser, 2009; Marín, 2011). La revisión realizada por Durlak y DuPre (2008) acerca de los factores de éxito de los programas de desarrollo positivo destaca que, entre otros, la formación y la asistencia técnica al profesorado fueron elementos fundamentales que

influyeron de manera importante en el éxito de dichos programas. Sin embargo, a pesar de que la formación es un elemento importante en todo el proceso de implementación de programas de desarrollo positivo, existe un vacío importante en la literatura sobre este tema (Durlak y Dupre, 2008; Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez y Marín, 2011; Escartí et al., 2012; Antonious y Kyriakides, 2013). Concretamente se requieren estudios encaminados a la detección de las claves del éxito de la formación para implementar programas de forma eficaz.

El presente estudio tuvo como objetivo identificar las fortalezas y debilidades de un curso de formación sobre el PRPS. Para ello analizamos la evaluación que dos profesoras realizaron sobre la formación recibida. El objetivo de esta formación era dotar a los docentes de las competencias y los conocimientos suficientes para implementar el Programa de Responsabilidad Personal y Social en sus clases.

2. MÉTODO

2.1. Participantes y contexto

En el estudio participaron dos profesoras, Rocío (Caso 1) y Ada (Caso 2) (pseudónimos). Rocío tenía 35 años en el momento en que se realizó el estudio y era la maestra generalista de un grupo de 15 alumnos de tercero de Educación Primaria de los cuales 8 eran chicos y 9 chicas. Tenía los títulos de Maestra especialista en Educación Física y Licenciada en Psicopedagogía y era funcionaria del Estado. Contaba con una experiencia docente de 12 años, una antigüedad en el centro de 6 años y llevaba 2 años implementando el PRPS. Ada tenía 37 años en el momento en que se realizó el estudio y era maestra generalista de 14 alumnos de sexto de Educación Primaria de los cuales 6 eran chicos y 8 chicas. Tenía el título de Maestra, especialista en Educación Especial y era funcionaria del Estado. Contaba con 8 años de experiencia docente, 4 años de antigüedad en el centro y 2 años implementando el PRPS. Para llevar a cabo la implementación en el PRPS ambas habían recibido 22 horas de formación: 14 horas de formación intensiva (FI) antes de iniciar la implementación del PRPS, en la que se proporcionaron las bases teóricas y metodológicas del Programa; y 8 horas de formación continua (FC1) durante la implementación del PRPS, distribuidas en sesiones de 2 horas durante 4 meses, en las se trataron contenidos relacionados con el desarrollo de la autoestima y la empatía y las estrategias de enseñanza de la responsabilidad en el PRPS. Las dos profesoras impartían docencia en el mismo centro escolar, una escuela pública de Educación Primaria, con 350 alumnos. La escuela se

encuentra situada en una población de 4000 habitantes, a 8 kilómetros de la ciudad de Valencia (España). El nivel socioeconómico de las familias de los alumnos era medio. Para la selección de los participantes en el estudio, seguimos una estrategia de "muestreo intencional" (Patton: 1990, 182) en función de los siguientes criterios: (a) Haber participado en el programa de formación (FI+FC1) sobre el PRPS; (b) Ser maestro generalista de uno de los cursos de Educación Primaria; (c) Estar interesado en continuar aplicando el PRPS y en profundizar en su conocimiento.

2.2. Procedimiento.

Descripción de la formación: La formación objeto de valoración en el presente estudio consistió en un curso de profundización (FC2) en el PRPS, centrado fundamentalmente en las estrategias de enseñanza para el fomento del liderazgo y la transferencia (Martinek, Schilling y Hellison, 2006; Hellison, Martinek y Walsh, 2008). Este curso para la profundización en el PRPS (FC2) tuvo lugar en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València y al mismo asistieron cinco profesores que implementaban el Programa en el mismo centro escolar y los miembros del equipo de investigación (autores del presente artículo). Este curso fue impartido por un profesor experto en el Programa con 14 años de experiencia en su aplicación. Su duración fue de 6 horas repartidas en 2 jornadas, de 3 horas cada una, con un intervalo de una semana entre las sesiones de formación. La FC2 tenía el propósito de afianzar contenidos teórico-prácticos del PRPS relacionados con la estructura del Programa y de la sesión, así como profundizar en el desarrollo de las estrategias relacionadas con el liderazgo y la transferencia. Los objetivos de este curso fueron: (a) Revisar el Modelo de Responsabilidad Personal y Social; (b) Discutir una nueva perspectiva del Modelo; (c) Describir metas, estrategias, y técnicas concretas para enseñar responsabilidad; (d) Compartir ideas para integrar el PRPS en el aula; (e) Centrarse en las metas de liderazgo y transferencia; (f) Analizar tareas concretas de transferencia y liderazgo puestas en práctica en el aula. Los contenidos programados fueron: (1) El modelo de responsabilidad; (2) Metas del PRPS; (3) El liderazgo y la transferencia como estrategias propias del PRPS; (4) Diferentes propuestas de desarrollo del liderazgo y la transferencia en el aula.

En la primera sesión el profesor del curso revisó los elementos fundamentales del TPSR y el PRPS: (a) Valores fundamentales del Modelo; (b) Estructura del Programa; (c) Estructura de la sesión y (d) Estrategias metodológicas. Además, cuestionó la perspectiva ortodoxa del TPSR basada en la enseñanza de los 5 niveles de responsabilidad de forma gradual y sucesiva, proponiendo un enfoque más global y

flexible. Abordó desde un punto de vista conceptual los niveles de responsabilidad 4 "Ayuda" y 5 "Transferencia" y finalmente propuso al profesorado la planificación de algunas actividades relacionadas con el liderazgo y la transferencia que, posteriormente, debían trasladar al aula con el encargo de poner la experiencia en común en la siguiente sesión. En la segunda sesión, cada profesor expuso la actividad que había puesto en práctica, así como las dificultades y dudas surgidas en el proceso. El profesor dio feedback a cada participante y estimuló la participación y el intercambio de opiniones sobre estas experiencias y actividades. El curso finalizó con la puesta en común por parte de los participantes de los aprendizajes alcanzados. En el curso de formación el profesor utilizó la metodología expositiva y en menor medida el *active learning* (Bonwell y Eison, 1991) por medio del análisis y la reflexión sobre las diferentes actividades llevadas a cabo relacionadas con el liderazgo y la transferencia.

2.3. Obtención de los datos.

Para la obtención de los datos se utilizaron dos técnicas: el diario personal y la entrevista.

El diario personal: El propósito de la utilización de los diarios fue recabar información sobre el proceso de formación (FC2) por parte de las participantes en el estudio. Para ello, mantuvimos una reunión con Rocío y Ada, antes de iniciar el diario en la que se les pidió que reflexionasen y anotasen cualquier tema relacionado con los contenidos y métodos abordados durante la FC2, su pertinencia desde el punto de vista de la aplicación en el aula y sus impresiones, sensaciones o sentimientos generados. También se les pidió que valoraran la FC2, una vez concluida. Se les facilitó un cuaderno tamaño A5 para que llevaran a cabo el registro diario. Las anotaciones en el diario se realizaron durante la FC2 y se prolongaron hasta transcurridas cinco semanas desde el final del FC2. Se obtuvieron un total de 41 hojas manuscritas (23 Rocío y 18 Ada).

Entrevista: El objetivo de las entrevistas individuales fue obtener información de las profesoras participantes en el estudio sobre la valoración del curso de formación que habían recibido. Se realizó una entrevista semiestructurada (Blasco y Otero, 2008) a cada profesora. Algunas de las preguntas fueron: ¿El curso de formación ha cubierto tus expectativas iniciales?; ¿Qué aspectos de la formación valoras positivamente?; ¿Qué aspectos de la formación valoras negativamente? Las entrevistas fueron grabadas en video y transcritas por el primer autor de este artículo. La entrevista de Rocío duró 28 minutos y fue transcrita en 11 folios y la de Ada tuvo una duración de 31

minutos y fue transcrita en 7 folios mecanografiados. La transcripción de las entrevistas fue realizada verbatim.

2.4. Análisis de los datos e integridad del estudio.

El análisis de los datos se inició con la lectura detallada de los diarios y las entrevistas individuales transcritas (Maxwell, 1996; Fernández, 2006).

A continuación, se fragmentaron los datos en unidades mínimas de información con significado. Una vez finalizado este proceso se buscaron, en estas unidades mínimas, patrones de temas recurrentes (Coffey y Atkinson, 2005) que permitieron establecer categorías y subcategorías (Maxwell, 1996, Álvarez-Gayou, 2005). En nuestro caso la categoría principal fue la valoración del curso de formación recibido, pudiendo distinguir las siguientes subcategorías: (a) Duración; (b) Contenido; (c) Metodología; (d) El formador; y (e) Participación colectiva. Una vez establecidas las categorías se inició un proceso de codificación atribuyendo las unidades mínimas de significado a las categorías correspondientes y a cada Caso (1 y 2). Los datos obtenidos en cada una de las categorías se generalizaron, tratando de buscar coherencia conceptual y teórica. Tras esta categorización se inició el proceso de interpretación de lo codificado (Coffey y Atkinson, 2005).

En el estudio se tuvieron en cuenta diferentes criterios para garantizar su rigor y credibilidad (Patton, 1990; Thomas y Nelson, 2007; Ruiz, 2012). Por un lado, se triangularon los datos provenientes de los diarios y de las entrevistas personales (Thomas y Nelson, 2007); por otra parte se realizó la verificación de informantes o *membercheck* (Lincoln y Guba, 1985; Tracy, 2010) facilitando a las profesoras el borrador del informe para que mostraran su disconformidad o conformidad parcial o total con los resultados allí expuestos. Ambas mostraron su conformidad total. Por último, se discutieron los datos entre los autores del estudio o *Peer-debriefing* (Lincoln y Guba, 1985, Thomas y Nelson, 2007).

3. RESULTADOS

En este apartado exponemos los resultados obtenidos en el estudio referidos a cada caso.

Caso1: Rocío **Sobre la duración de la formación**

Para Rocío, la formación (FC2) fue demasiado corta y no cubrió su necesidad de formación: "...faltaron, desde mi punto de vista, una

formación en estrategias, pero yo creo que un elemento fundamental fue la falta de tiempo, desde mi punto de vista. ¡Dos sesiones, dos tardes (pausa)! Yo creo que dos jornadas es imposible". En otro momento de la entrevista dijo: "...realmente se creó lo más importante que muchas veces es el interés por hacer cosas. Pero no hubo tiempo material para ese intercambio de experiencias"

Sobre el contenido del curso

En líneas generales Rocío se sintió satisfecha con los contenidos tratados en la formación. En su diario anotó:

Una vez finalizado el curso de formación puedo extraer muchas cosas positivas, la primera y fundamental es la idea de flexibilidad. No debemos concebir el Programa (PRPS) como una estructura rígida donde se debe pasar obligatoriamente un nivel antes de avanzar a otro y evolucionar como grupo.

Rocío aquí mostraba satisfacción cuando el formador planteó un enfoque de la implementación del PRPS en el que los niveles de responsabilidad se trataran de forma global y flexible en lugar de abordarse de forma gradual y progresiva. Según Rocío, este enfoque se adaptaba mejor a las circunstancias particulares de su grupo.

No obstante, Rocío esperaba que la formación se centrara más en la enseñanza de estrategias específicas para el desarrollo de la transferencia y el liderazgo en los alumnos: "...faltaron, desde mi punto de vista, una formación en estrategias". Rocío reconoció que en los dos años que había estado implementando el PRPS había pasado por momentos en los que se había sentido desmotivada para continuar con el PRPS por carencias en el conocimiento de estrategias metodológicas.

Ella esperaba que la formación le hubiera ofrecido un amplio repertorio de estrategias de enseñanza con el que hacer frente a la realidad cambiante del aula. En ese sentido se expresó diciendo:

...ha habido una cierta (pausa) hemos pasado por varias crisis. A veces porque nos hemos visto en determinadas situaciones que hemos pensado que igual no estábamos implementándolo como debíamos, porque no nos veíamos, igual, lo suficientemente preparadas o con las suficientes estrategias.

Rocío mostraba así su inseguridad a la hora de implementar el PRPS. A pesar de que en la FC2 se trataron las estrategias metodológicas relacionadas con el liderazgo y la transferencia, la formación no aportó a Rocío confianza suficiente para implementar el

Programa en esos niveles de responsabilidad. En su diario siguió mostrando la misma sensación de inseguridad: “¿Liderazgo? ¿Cómo se trabaja?”. En otro momento de su diario expresaba:

Lo que pensábamos que nos iba a ofrecer (la formación): estrategias (pausa) faltaron. Desde mi punto de vista faltó una formación en estrategias. Lo entiendes, lo comprendes, pero luego surgen en el aula... y requieren unas estrategias que yo creo que ahí es donde, desde mi punto de vista, no cubrió todas nuestras expectativas.

Rocío se sentía insegura por no contar con propuestas prácticas concretas, relacionadas con los niveles de responsabilidad 4 “Ayuda” y 5 “Transferencia”, que le permitieran abordar la enseñanza de estos niveles.

En el mismo sentido y remarcando la idea de una formación demasiado corta podemos encontrar otra cita, también en su diario:

Pero..., se han intercambiado experiencias, se ha trabajado sobre la comprensión de la filosofía del Programa, ahora bien, ha faltado la formación en las estrategias necesarias para trabajar con mayor seguridad todos los contenidos. Sin duda en dos sesiones es imposible, pero mi formación no ha mejorado en ese ámbito para que se pueda reflejar un cambio importante en mi trabajo. ¿Cómo trabajar transferencia y liderazgo?

Sobre el profesor que impartió el curso de formación.

Una de las cuestiones valoradas por Rocío de forma positiva fue el estilo del profesor a la hora de comunicar su experiencia con el TPSR. Para Rocío, el profesor motivó a seguir implementando el Programa y transmitió tranquilidad a la hora de evaluar los efectos del PRPS, tanto en ellas mismas como en los alumnos. Durante la entrevista personal, Rocío expresó:

Él (refiriéndose al profesor), transmitió energía, transmitió una... (Pausa), la sensación fue muy positiva, en el sentido de... (Pausa), nos funciona, y también hay veces que no funciona, y hay días que hay que darse un descanso, es decir, hoy no lo he podido conseguir, y eso no pasa nada, pero hay que seguir trabajando en esta línea porque esto es un trabajo a largo plazo. Y no pasa nada porque un día no salga bien, incluso no pasa nada porque haya un grupo con el que no salga bien.

Caso 2: Ada **Sobre la duración de la formación.**

Para Ada, dos sesiones de formación no fueron suficientes para tratar los contenidos con la necesaria profundidad. Según Ada no dio tiempo a abordar el liderazgo y la transferencia de forma que se resolvieran suficientemente sus dudas en la práctica. Así se expresó en la entrevista: “En esos dos días tampoco daba tiempo para más.... Yo hubiera hecho más.... A mí la formación se me quedó corta”.

Sobre los contenidos de la formación

Al igual que Rocío, Ada en general se sintió satisfecha con los contenidos tratados durante la formación, en especial con lo que respecta al enfoque presentado por el formador sobre abordar los niveles de responsabilidad de forma integrada y no gradual. Ada, durante la entrevista expresó: “Ha sido positivo porque hemos roto con los escalones (refiriéndose al tratamiento gradual de los niveles). Nos ha ayudado a trabajar con más comodidad. No estar pendiente de si estoy aquí y no estoy pasando al siguiente nivel”.

Pero a pesar de esta satisfacción general, Ada esperaba una formación que le diera pautas concretas y precisas de cómo poner en práctica las estrategias de enseñanza del liderazgo y la transferencia. Durante la entrevista, Ada expresó: “A mí no me ha cubierto las expectativas porque yo acabé sin saber.... Ya no entiendo qué son (refiriéndose a la transferencia y el liderazgo), si no que yo no sabía cómo poder cogerlas (refiriéndose a llevarlas a la práctica)”. Ada habla de la falta de estrategias de enseñanza concretas que, bajo su punto de vista, no se ofrecieron durante el curso de formación. Para ella, la formación se centró demasiado en conceptualizar el liderazgo y la transferencia y en compartir experiencias llevadas a cabo en el aula. Esta idea queda reflejada en la siguiente anotación en su diario personal: “la formación que tuvimos... no me aclaró. Los días de formación fueron más un intercambio de experiencias que de aprendizaje”. Una última intervención extraída de la entrevista vuelve a poner de manifiesto el escaso tratamiento durante el curso de estrategias metodológicas específicas para el fomento del liderazgo y la transferencia: “Yo no salí de allí con las cosas claras. No sé si porque son más difíciles de entender (liderazgo y transferencia). Porque no se nos dieron estrategias de cómo llevar adelante esos dos puntos”.

Sobre la metodología utilizada en el curso de formación.

Respecto a la metodología utilizada por el profesor que impartió la formación Ada sugería facilitar la comprensión del liderazgo y la transferencia partiendo de la experiencia de los docentes en el aula. En la siguiente cita quedó patente esta idea, así como la insuficiente propuesta de actividades prácticas:

Porque esas dos sesiones fueron para saber, qué estábamos haciendo, en qué momento estábamos cada uno, y poco más. Porque después, sí que se nos dio una actividad para intentar realizarla, pero, ¡ya está! Yo, hubiera partido de lo que cada uno había hecho. Bueno, pues aquí si hay tal, o no hay esto...; pues vamos a intentar...; o en esa actividad..., o en otra donde sí que hayan estas estrategias... Eso es lo que nos interesa.

Ada propuso que la metodología a emplear en la formación debía partir de lo que ella ya estaba haciendo y que se orientase concretamente hacia su actividad de clase:

Yo sigo insistiendo en eso, que se quedó ahí un poquito... de dar más... en lugar de, a lo mejor, tanta explicación de cuáles eran las estrategias, más con ejemplos de nuestra parte de cómo se estaba llevando esto, ¿no? Quiero decir, un poquito más de... de aprovechamiento. Porque realmente nosotros no partimos de una base 0. Nosotros, aparte de lo que se trabajó aquí en la escuela, el año pasado en lo que estuvimos haciendo..., pues un poquito más.

Asimismo, Ada hizo la siguiente propuesta:

Necesitamos alguien que nos supervise, que nos dirija. (...) Decir yo: he hecho esto y lo he hecho así y así y esta persona que te diga: pues mira estás confundida o así lo has hecho bien o quizás esto debas hacerlo de otra manera... Como si fuera una consultora que te dijera, tal. Por si tuvieras un atasco, bueno, ¿y ahora qué?

En estas citas se hace evidente las demandas de Ada a la hora de poner en práctica los nuevos aprendizajes. Ella reclamó la posibilidad recibir apoyo técnico, de poder compartir con alguien experto las dudas concretas surgidas durante la implementación del Programa y recibir feedback del proceso de aplicación.

Sobre la participación colectiva en la formación.

La participación de los profesores del centro escolar en el curso de formación, fue valorada de forma positiva por Ada. El siguiente es un ejemplo en el que se pone de manifiesto esta afirmación: "La valoración es positiva... Porque entras en contacto con otros compañeros que están trabajando con el Programa". Ada comentó la sensación de satisfacción que le supuso darse cuenta de que poco a poco se había ido formando un grupo estable en el centro, que aplicaba el Programa de Responsabilidad. En otro momento de la entrevista dijo: "Positiva (refiriéndose a la formación) porque ves que la gente que trabajamos el año pasado somos un grupo de gente estable, continuo". En definitiva el FC2 facilitó a Ada la toma de conciencia de que formaba parte de un proyecto común y el sentimiento de cohesión entre los participantes en dicho proyecto.

Finalmente, en ambos casos la valoración general de la formación (FC2) fue positiva y las profesoras se sintieron motivadas y con fuerzas renovadas para continuar con la aplicación del PRPS. Así lo expresaron durante la entrevista, tanto Rocío: "Ha habido un cambio positivo... yo, como persona. Por eso a mí no me apetece dejarlo", como Ada: "A mí sí que me gustaría continuar con el Programa.... De cara al próximo curso, en el tema del liderazgo... ya tenemos algunas pequeñas historias planteadas."

Pero ambas se plantearon las mismas dudas al reconocer que necesitaban contar con un repertorio de estrategias de enseñanza y actividades que diesen solución a los problemas que surgían en el aula relacionadas con el desarrollo de cada uno de los niveles en general, y en particular en los niveles de responsabilidad relacionados con el Liderazgo (Nivel 4) y la Transferencia (Nivel 5). Estas carencias detectadas hacían que las profesoras se sintiesen inseguras a la hora de implementar el PRPS. Por último, ambas reconocieron también que una formación como la que ellas demandaban debía tener una duración mayor de seis horas y contar con el seguimiento de un experto, una vez finalizada la misma.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de la presente investigación era analizar la evaluación de los docentes que participaron en un curso de formación continua sobre el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (PRPS). El objetivo principal de esta formación fue que los profesores adquirieran los

conocimientos y las competencias suficientes para implementar el PRPS en sus clases.

De los resultados obtenidos en el estudio podemos concluir, que en general las participantes hicieron una valoración positiva de la experiencia de formación, aunque también expresaron algunas quejas y subrayaron algunas deficiencias que habían encontrado en la misma. En relación con los aspectos positivos, uno de los datos interesantes que nos gustaría destacar es el hecho de que el curso de formación aumentó en las participantes su motivación por seguir implementando el PRPS en sus clases. Otro elemento que fue valorado positivamente fue el hecho de que la formación se realizara junto con otros colegas del centro que se encontraban implementando el PRPS, lo que les proporcionó la sensación de estar vinculadas a un proyecto más global. En este sentido, hay que 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). Por ello, en cualquier proceso de formación es importante considerar no solo los aspectos de contenido del curso y del docente, sino todos los factores motivacionales relacionados con las dinámicas que se establecen en un grupo, tales como la sensación de seguridad que da a las personas la pertenencia a un grupo o el estímulo que representa, para muchas de ellas, aumentar la afiliación a otros colegas mediante un proyecto compartido.

Otro aspecto que destacaron las participantes fue el hecho de que el docente fuera un reconocido experto en el Modelo de Responsabilidad y que gozara de amplia experiencia en su aplicación. La importancia del poder del experto ha sido bien documentada en psicología social (French y Raven, 1959).

En relación con los contenidos, las participantes evaluaron positivamente la visión del ponente respecto a la enseñanza de los niveles de responsabilidad, ya que según su perspectiva el aprendizaje de niveles se debe realizar de manera flexible. La idea aportada por el experto y aceptada por los participantes, es que los niveles de responsabilidad son una guía para el profesor y para los alumnos, que se pueden enseñar varios niveles de responsabilidad simultáneamente en una misma sesión y que no es necesario que los estudiantes hayan superado un nivel para trabajar el siguiente. Esta perspectiva, de acuerdo con la valoración de las participantes, les ayudó entender mejor la aplicación del programa en su práctica docente.

En cuanto a los aspectos que no cubrieron sus expectativas podemos destacar especialmente la escasa duración de la formación y

las pocas actividades prácticas. Respecto a la duración de la formación las docentes indicaron que fue corta y que hubieran necesitado más tiempo para asimilar los conocimientos. Estos resultados coinciden con Penuel, Fishman, Yamaguchi y Gallagher (2007, 929) cuando afirma que “una de las críticas comunes que se hacen de las actividades de desarrollo profesional para profesores es que son demasiado cortas”. Estos autores afirman que “para que se produzcan cambios, los profesores necesitan un desarrollo profesional que sea interactivo con su práctica docente, lo que permite múltiples ciclos de presentación, de asimilación y de reflexión sobre el conocimiento” (Penuel et al.: 2007, 929). Lógicamente, cuanto mayor es el tiempo de formación, mayores oportunidades hay de que se repita este ciclo y, por tanto, de que integren los nuevos conocimientos a la práctica. En esta línea otros autores destacan que la duración de la formación es un factor que afecta de forma significativa el desarrollo profesional (Garet et al., 2001). Sin embargo, la duración de la formación dependerá, en definitiva, de la formación previa de los propios docentes, del grado de implicación de éstos en el proyecto y de las características y dificultad del programa a implementar. En el caso concreto del PRPS, podemos ver en investigaciones precedentes (Pascual, Escartí, Llopis, Guitiérrez, Marín y Wright, 2011; Marín, 2011; Martínez, 2012) que con la misma formación (duración, contenidos, método), hubo profesores que implementaron el PRPS con alta fidelidad, otros con fidelidad media y otros con baja fidelidad. Estos resultados demostraron que, al margen de la calidad y la cantidad de la formación impartida, las características personales de los docentes y sus competencias profesionales fueron elementos diferenciadores en el momento de implementar el PRPS en el aula. Algunas de las cualidades necesarias del profesorado para implementar con éxito el programa de responsabilidad se encuentran relacionadas con la capacidad empática de los docentes y con sus habilidades de comunicación (Martinek, Shilling y Jhonson, 2001; Escartí et al., 2005). En este punto, dado que las cualidades del docente implementador, son claves para determinar el éxito de cualquier programa de desarrollo positivo (Allison, Metz, Tawana y Burkhauser, 2009), nuestra propuesta es que la formación encaminada a capacitar a estos docentes, debería incluir un trabajo específico relacionado con la autorreflexión y con el desarrollo de competencias interpersonales de relación. Éstos podrían ser los bloques de contenido básicos: 1) Antecedentes del PRPS y descripción de sus fundamentos teóricos; 2) Los Niveles de Responsabilidad; 3) Estructura básica de la sesión; 4) Estrategias de Enseñanza de la Responsabilidad; 5) Entrenamiento en habilidades interpersonales y de comunicación. Sin embargo, se necesitan más estudios que analicen en profundidad, con diferentes metodologías, las competencias personales

y profesionales que influyen en la calidad con la que se implementa el PRPS y su relación con los efectos en los estudiantes.

Otro aspecto valorado negativamente por las profesoras fue la falta de actividades prácticas para el desarrollo de la responsabilidad en los niveles relacionados con el liderazgo y la transferencia. Los dos casos estudiados mostraron su decepción por no haber obtenido durante la formación un repertorio de actividades concretas en relación con el liderazgo y la transferencia para desarrollar con sus estudiantes en el aula. No obstante, durante la formación se dio la oportunidad a las profesoras de diseñar actividades específicas para desarrollar el liderazgo o la transferencia, aunque para ellas no fue suficiente.

Por otro lado y en relación con la metodología a la hora de impartir la formación, se apreció, por parte de los docentes, el deseo de recibir una formación más orientada a aspectos prácticos, con ejemplos concretos que reflejaran su labor en el aula, lo que según las profesoras, les hubiera permitido entender mejor los conceptos de liderazgo y transferencia. En esta línea Penuel et al. (2007, 928) afirman que al diseñar las actividades de formación, éstas deben “aproximarse a la práctica”, dado que el profesorado, suele asimilar mejor aquellos aprendizajes que están relacionados con la realidad del aula.

Muchos de los resultados positivos de los programas basados en el modelo de responsabilidad se atribuyen al clima que se crea en el aula y a las diferentes estrategias de enseñanza que utilizan sus suministradores (Martinek, Schilling y Johnson, 2001; Walsh, Ozaeta y Wright, 2010). De ello se deriva que las características del profesor y la formación que se le proporcione serán aspectos fundamentales que determinarán la calidad de la implementación de los programas de desarrollo positivo y concretamente de los programas basados en el modelo de responsabilidad como el PRPS.

4.1. Limitaciones del estudio

Los datos obtenidos en el presente estudio pueden servir de orientación a la hora de planificar futuras formaciones en el PRPS. La información proporcionada por las docentes que participaron en el curso de formación continua tiene gran valor ya que son ellas las que ejercen de nexo entre las necesidades del contexto de aplicación del Programa y los contenidos que los expertos programamos. No obstante, hay que tomarlos con reservas ya que el estudio presenta ciertas limitaciones que han de ser tenidas en cuenta.

Un aspecto sobre el que hemos reflexionado para futuros estudios es el de la utilización de los diarios como fuente de datos. En el presente estudio, a la hora de elaborar los diarios, las profesoras recibieron orientación sobre las líneas de reflexión, aunque también se les indicó que podían recoger todo aquello que les resultara significativo durante el periodo que durara el estudio. El hecho de guiar sus reflexiones nos puede hacer perder información relevante que podría abrir nuevas perspectivas al estudio.

Por otra parte, durante la primera fase de obtención de los datos, la profesora Rocío (Caso 1) no aportó información relativa a la metodología, al formador o la participación colectiva durante la formación recibida, mientras que la profesora Ada (Caso 2) sí que lo hizo. Somos conscientes de que, tras el primer análisis, podríamos haber solicitado información sobre estos temas a Rocío, lo que consideramos una limitación del estudio.

De los resultados obtenidos en este estudio se derivan algunas conclusiones generales:

- 1) El prestigio científico y profesional del formador es una fortaleza de un programa de formación sobre el PRPS e influye sobre la motivación de los participantes por implementar el programa.
- 2) La duración de la formación inicial para implementar el PRPS debería ser como mínimo de 30 horas.
- 3) La formación deberá contemplar actividades prácticas que permitan a los participantes entender la conexión entre el programa de responsabilidad personal y social (PRPS) y las actividades del aula.
- 4) La formación deberá ofrecer a los participantes oportunidades para practicar las habilidades y competencias que van adquiriendo.
- 5) La formación deberá mejorar las habilidades interpersonales y los estilos de comunicación de los participantes, así como ofrecer espacios y tiempos para reflexión del docente sobre su propia práctica.
- 6) La formación sobre el PRPS se deberá impartir en grupo, fomentando en los participantes las dinámicas grupales y la afiliación grupal.
- 7) Antes de la formación se debería realizar una evaluación de las características de los implementadores: sus cualidades docentes, afinidad con la filosofía del PRPS, sus expectativas sobre el programa y sus expectativas sobre la formación que van a recibir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ-GAYOU, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós
- ALLISON, J. R., METZ, Ph. D., TAWANA, B. S. y BURKHAUSER, M. A. (2009). Staff selection: What's important for out-of-school time programs? Part 1 in a series on implementing evidence-based practices in out-of-school time programs: The role of frontline staff. (*Research-to-Results* brief). Washington, DC: Child Trends
- ANTONIOU, P. y KYRIAKIDES, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1-12
- BONWELL, C. y EISON, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University.
- COFFEY, A. y ATKINSON, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación* (1ª Edición en español). Alicante: Editorial Universitaria de Antioquia.
- DURLAK, J. A. y DUPRE, E. P. (2008). Implementation Matters: A review of Research on the Influence of Implementation on Programs Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350
- ELLIOTT, J. (2000) *La investigación-acción en educación* (4ª ed.). Madrid: Morata
- ESCArtÍ, A., BUELGA, S., GUTIÉRREZ, M. y PASCUAL, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada*, 62(1-2), 45-52.
- ESCArtÍ, A., GUTIÉRREZ, M., PASCUAL, C., MARÍN, D., MARTÍNEZ, 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. (ED), PASCUAL, C. y GUTIERREZ, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- ESCArtÍ A., PASCUAL, C., GUTIÉRREZ, M., MARÍN, D., MARTÍNEZ, M., TARÍN, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility

- model (tpsr) in spanish schools context: lesson learned. *Ágora para la EF y el deporte*, 14 (2), 178-196
- FRENCH, J.R.P., JR., Y RAVEN, B.H. (1959). *The bases of social power*. En D. CARTWRIGHT (Ed.), *Studies in social power* (259-269). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- GARET, M.S., PORTER, A.C., DESIMONE, L., BIRMAN, B.F. y KWANG SUK YOON. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4) 915-945.
- GORDON, B. (2010). An Examination of the Responsibility Model in a New Zeland Secondary School Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 21-37
- HELLISON, D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington DC: AAHPER.
- HELLISON, D. (1985): *Goals and strategies for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- HELLISON, D. (1995) *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- HELLISON, D. (2003) *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- HELLISON, D. (2011) *Teaching responsibility through physical activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- HELLISON, D., MARTINEK, T. y WALSH, D. (2008). *Sport and responsible leadership among youth*. En NICHOLAS L. HOLT (Ed.), *Positive Youth Development Through Sport* (49-60). London, UK: Routledge.
- LERNER, R.M., ALMERIGI, J.B., THEOKAS, C. Y LERNER, J.V. (2005). Positive Youth Development. A View of the Issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25 (1), 10-16.
- LERNER, R.M., LERNER, J. ALMERIGI, J.B., THEOKAS, C., PHELPS, E., GESTSDOTTIR, S., NAUDEAU, S., JELICIC, H., ALBERTS A., MA L., SMITH L.M., BOBEK, D.L., RICHMAN-RAPHAEL, D., SIMPSON I., CHRISTIANSEN E.D., EYE, A.V., (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 25 (1), 17-71.
- LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Parck, CA: Sage
- LLOPIS-GOIG, R., ESCARTÍ, A., PASCUAL, C., GUTIÉRREZ, M. y 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
- MARÍN, D. (2011). *Adaptación e implementación de un programa de intervención en la escuela a través de la Educación Física: El Programa de Responsabilidad Personal y Social*. Tesis Doctoral. Universidad de València, Servei de Publicacions de la UV. Valencia, España.
- MARTINEK, T., SCHILLING, T. y HELLISON, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 141-157.
- MARTINEK, T., SHILLING, T. y JOHNSON, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33, 29-45.
- MARTÍNEZ, M. (2012). *El Desarrollo Positivo a través de la Actividad Física y el Deporte: El Programa de Responsabilidad Personal y Social*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de València, Valencia, España.
- MAXWELL, J.A. (1996). *Qualitative Research Design*. Newbury Parck, CA: Sage
- METZ, A., BANDY, A. Y BURKHAUSER, M. (2009). Staff Selection: What's Important For Out-Of-School Time Programs? Part 1 in a Series on Implementing Evidence-Based Practices in Out-of-School Time Programs: The Role of Frontline Staff. *Research-to-Results*. Washington, DC: ChildTrends.
- 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.
- PATTON, Q.M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2rded.). Newbury Parck, CA: Sage
- PENUEL, W.R., FISHMAN, B.J., YAMAGUCHI, R. y GALLAGHER, L.P. (2007). What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4), 921-958
- RUIZ, J.I. (2012) *Metodología de la investigación cualitativa* (5^a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- THOMAS, J.R. y NELSON, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

- TRACY, S. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16 (10), 837-851
- WALSH, D., OZAETA, J. y WRIGHT, P. (2010). Transference of Responsibility Model Goals to the School Environment: Exploring the Impact of a Coaching Club Program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15 (1), 15-28.
- WRIGHT, P. y CRAIG, M (2007). TARE National Association for Sport and Physical Education (2004). *Moving into the future: National standards for physical education (2nd ed.)*. Reston, VA: Author

Fuentes electrónicas

- BLASCO, T. y OTERO, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: la entrevista (I) *Nure Investigación*, 33. Recuperado el 22 de abril de 2013 de http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/formet_332622008133517.pdf
- BURKHAUSER, M. y METZ, A. (2009). *Using coaching to provide ongoing support and supervision to out-of-school time staff (Research-to-Results brief)*. Washington, DC: ChildTrends. Recuperado el 20 de abril de 2013 de http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2009/02/Child_Trends-2009_02_11_RB_StaffCoaching1.pdf
- FERNÁNDEZ, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Bulletí La Recerca*, 6. Recuperado el 1 de enero de 2014 de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- SÁNCHEZ-ALCARAZ, B. J., GÓMEZ-MÁRMOL, A., VALERO, A. y 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. Recuperado el 29 de diciembre de 2013 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274228060009>

Sobre los autores:**Salvador Tarín-Moreno**

Universitat de València

Maestro de Educación Física y Master en Investigación de Didácticas Específicas por la Universitat de València. Ha implementado el Programa de Responsabilidad Personal y Social en sus clases de Educación Física y ha participado en la formación de docentes en el PRPS. En la actualidad es Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultat de Magisteri de Valencia y doctorando en el programa de "Didácticas Específicas". Su línea de investigación se centra en la formación del profesorado en programas de desarrollo positivo. Miembro de la red internacional *TPSR Alliance* (<http://www.tpsr-alliance.org/>), grupo dedicado al estudio de la enseñanza de la responsabilidad personal y social en la infancia y la adolescencia.

Carmina Pascual Baños

Universitat de València

Licenciada en Educación Física y en Ciencias de la Educación. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Sus principales publicaciones giran en torno a la formación del profesorado en Educación Física y el Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Don Hellison (TPSR). Miembro de la red internacional *TPSR Alliance* (<http://www.tpsr-alliance.org/>), grupo dedicado al estudio de la enseñanza de la responsabilidad personal y social en la infancia y la adolescencia.

Amparo Escartí Carbonell

Universidad de Valencia

Doctora en Psicología por la Universitat de Valencia y Profesora Titular de Psicología Social. Directora del grupo de investigación de la Universidad de Valencia dedicado al estudio del desarrollo positivo en la infancia y la juventud. Investigadora principal de 9 proyectos competitivos de I+D financiados por el Gobierno español y la Generalitat Valenciana, todos ellos relacionados con investigaciones orientadas al estudio de los factores personales y familiares que favorecen el desarrollo positivo en la infancia y la juventud. Referee de las principales revistas de psicología aplicada. Evaluadora de la Agencia Nacional de Investigación (ANECA). Desde el año 1992 hasta la actualidad ha disfrutado de diferentes estancias como profesora invitada en Universidades americanas (University of Illinois at Chicago, University of Northern Colorado, University of Virginia, University of Illinois ,Urbana-Champaign) así como en Universidades Latinoamericanas como la Universidad de la Plata (Argentina), Universidad Diego Portales (Chile), Universidad del Norte (Colombia). Miembro de la red internacional *TPSR Alliance* (<http://www.tpsr-alliance.org/>), grupo dedicado al estudio de la enseñanza de la responsabilidad personal y social en la infancia y la adolescencia.

Para citar este artículo:

Tarín-Moreno, S.; Pascual, C. y Escartí, A. (2013). La formación en el proceso de implementación del programa de responsabilidad personal y social: un estudio de casos. *Revista Fuentes*, 14, pp. 125-146. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. <http://www.revistafuentes.es/>