

¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia

How to measure transfer of training in Higher Education: the questionnaire of transfer factors

Mònica Feixas (coord.)

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Mar Duran

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Idoia Fernández

Universidad del País Vasco /EHU, España

Amparo Fernández March

Universidad Politécnica de Valencia, España

María José García San Pedro

Universidad Internacional de la Rioja, España

María Dolors Márquez, Pilar Pineda, Carla Quesada, Sarai Sabaté, Marina Tomàs

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Franziska Zellweger Moser

Pädagogische Hochschule, Zürich

Patricio Lagos

Resumen

Este artículo tiene por objetivo presentar los principales resultados de una investigación acerca de los factores que influyen en la transferencia de la formación docente del profesorado universitario. Basándose en un estudio previo (Feixas y Zellweger, 2010), se diseña el Cuestionario de Factores de Transferencia Docente y se analizan e interpretan los resultados tras su aplicación en contextos de desarrollo docente del profesorado universitario. Complementariamente, se realiza un análisis de las acciones formativas de dichas universidades y se llevan a cabo tres grupos de discusión con expertos en planificación y desarrollo de estas acciones formativas.

La aplicación del instrumento a 18 universidades ($n=1.026$) y el correspondiente análisis factorial exploratorio que nos ha permitido examinar la validez de constructo del modelo (α de Cronbach: .91), han dado como resultado la emergencia de ocho factores que inciden en la transferencia: factores

de la formación (el diseño de la formación y aprendizaje realizado), factores del entorno (apoyo del responsable docente, predisposición al cambio, recursos del entorno, feedback del estudiante, reconocimiento institucional, cultura docente del equipo de trabajo) y factores del individuo (organización personal del trabajo). El análisis de las acciones formativas nos arroja una tendencia predominantemente técnica, prescriptiva y concebida para el desarrollo puntual de habilidades.

Palabras clave: Transferencia, impacto, formación docente, profesorado universitario, desarrollo docente, educación superior.

Abstract

This article aims to present the main outcomes of a research about the factors influencing the transfer potential of university teachers' training into the daily practice. Based on a previous study (Feixas and Zellweger, 2010), a Questionnaire on Factors Conditioning Learning Transfer of Teacher's Training has been designed and applied to participants of academic development activities of Spanish universities. Additionally, an analysis of the training activities of Spanish universities and three focus groups with experts, trainers and participants have been conducted.

The application of the instrument to 18 universities (n=1.026) and the corresponding exploratory factor analysis allowed us to examine the model's construct validity (Cronbach's alpha: .91) and have resulted in the emergence of eight factors that affect learning transfer: factors related to the training design (training design and learning achieved), environmental factors (support of the study program's coordinator, readiness to change, environment resources, student feedback, institutional recognition, teaching culture of the teachers' team) and individual factor (personal organization of the work). The analysis of the training designs informs us of a trend predominantly technical and prescriptive which is conceived for the punctual development of skills.

Key words: Transfer, impact, teacher's training, university teachers, teaching development, higher education

Introducción

Hoy en día en el ámbito de la Educación Superior (ES) y en la gran mayoría de las universidades del mundo se reconoce la formación docente como una herramienta necesaria para el desarrollo profesional del profesorado y como un elemento fundamental para la mejora de la calidad docente. El desarrollo docente en la Universidad incluye un amplio repertorio de actividades académicas que se centran en la capacitación del profesor como docente. Hicks (1999) lo define como "la prestación de una formación pedagógica sólida y relevante a nivel disciplinar dirigida al desarrollo docente en todo el amplio espectro de disciplinas presentes en una universidad con el fin de impactar con eficacia en el aprendizaje del estudiante" (p. 44).

Este extenso despliegue de dispositivos de formación y de desarrollo docente ha traído consigo un creciente cuestionamiento sobre sus efectos y resultados reales, es decir, hasta qué punto el esfuerzo realizado por las personas, las universidades y los gobiernos está logrando el efecto deseado. El interrogante ha sido el origen de no pocas investigaciones que si bien nos aportan evidencia empírica sobre los aspectos en los que debería medirse la efectividad (De Rijdt et. al, 2013; Feixas y Euler, 2013; Parsons et.al, 2012; Zabalza, 2011; Kreber y Brook, 2001, Guskey, 2002; Kirkpatrick 1998) o sobre tipo de resultados logrados por las diferentes estrategias formativas

(Stefani, 2011; Hicks, Smigiel, Wilson & Luzeckyj, 2010; Viskovic, 2006; Dearn, Fraser & Ryan, 2002; Gibbs, Habeshaw & Yorke, 2000), siguen revelando que la evaluación del impacto de la formación es un proceso costoso, complejo, con múltiples matices relacionados con el contexto pero sin embargo necesario para mejorar tanto los propios procesos formativos como la propia universidad como un todo (McAlpine y Weston, 2000; Gilbert y Gibbs, 1999).

Paralelamente a este amplio e importante ámbito de investigación sobre la efectividad de la formación docente ha ido emergiendo una vía alternativa de medición que, en lugar de poner su atención en los resultados que genera la formación, se centra en la definición y medición de los factores que intervienen en su transferencia.

Este artículo resume los resultados de la investigación “TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE” -financiada por la Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU)- y que tiene por objetivo el estudio de la transferencia de la formación docente del profesorado universitario y, en concreto, el diseño de una herramienta para identificar los factores relativos al individuo, al entorno laboral y al diseño de la propia formación que influyen en la transferencia de las acciones formativas a la práctica del aula.

El estudio de la transferencia de la formación docente: un nuevo paso en la construcción de instrumentos.

La transferencia de la formación puede definirse como el grado en que los participantes aplican el conocimiento, las habilidades y actitudes requeridas en un contexto de trabajo específico (Baldwin & Ford, 1988) o como el conjunto de evidencias que muestran que lo que se ha aprendido realmente está siendo utilizado en el trabajo para el cual fue pensado (Olsen, 1998). La transferencia de la formación docente, en el sentido de nuestra investigación, la entendemos como la aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas en un contexto de desarrollo docente.

El estudio de Baldwin y Ford (1988) se considera un referente en el ámbito de los recursos humanos y presenta tres grupos de variables influyentes: individuales, organizativas y del diseño de la formación. Holton, Bates, y Ruona (2000), avanzan con el *Learning Transfer Inventory System (LTSI)*. La revisión de Burke y Hutchins (2008) ofrece un modelo sólido, construido a partir de Baldwin y Ford (1988), que presenta una visión clara de las variables influyentes. El estudio de Pineda, Quesada, y Ciraso (2011) de la transferencia de la formación en el ámbito de la administración pública es otro referente. Finalmente, las revisiones de Blume et al. (2010) en el contexto de la transferencia de la formación en general y De Rijdt et al. (2013) sobre la formación docente en concreto son las más recientes y muestran una visión de los moderadores que influyen en la relación variable-transferencia. Todos estos estudios coinciden en clasificar los factores de transferencia en factores del entorno laboral y organizacional, factores del individuo y factores del diseño de la formación.

Nuestro estudio parte de la investigación inicial de Feixas y Zellweger (2010) que utiliza el LTSI-HE para proponer una nueva herramienta contextualizada especialmente para la aplicación en las instituciones de ES del Estado Español. Pretende ampliar la mirada sobre los factores que influyen en la transferencia del aprendizaje, especialmente las oportunidades brindadas por el entorno de la organización, el diseño de la formación docente ofrecida por las unidades de desarrollo docente y las competencias individuales para transferir los aprendizajes a la práctica docente, pero sobre todo pretende ser una herramienta válida para ser utilizada en el contexto de habla hispana.

Diseño de la investigación

Objetivo de la investigación

El artículo resume los resultados de una investigación financiada por la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U) que tenía por objetivo principal construir y validar un instrumento para identificar los factores que influyen en la transferencia de la formación docente del profesorado universitario en el contexto de las universidades en el estado español. La investigación pretendía concretamente:

- Analizar los diferentes programas de desarrollo docente de las universidades.
- Diseñar un instrumento para diagnosticar los factores que determinan la transferencia de la formación docente del profesorado universitario, en español.
- Evaluar el grado de transferencia de la formación docente en los programas de formación analizados.
- Identificar predictores de la transferencia de la formación docente.
- Plantear propuestas que mejoren la eficacia de la formación del profesorado universitario.

El informe completo puede encontrarse en: <http://www.red-u.org>

Este artículo en concreto presenta una síntesis de los principales resultados de la investigación acerca de los factores que influyen en la transferencia de la formación docente del profesorado universitario. Es nuestra intención mostrar los factores que hemos identificado como limitadores y potenciadores de la transferencia de la formación docente en la práctica diaria y en el contexto de las universidades del estado español. Complementariamente, se realiza un análisis para identificar los factores predictores de la formación, se analizan las acciones formativas de las universidades participantes y se llevan a cabo tres grupos de discusión con expertos en planificación y desarrollo de estas acciones formativas.

Método

Para dar respuesta a los objetivos planteados, diseñamos la investigación a partir de una aproximación cuantitativa-cualitativa. El estudio cuantitativo tiene un enfoque descriptivo-correlacional, obteniendo datos en dos momentos distintos: al concluir la

formación docente (t1) y cuatro meses después de haberla finalizado (t2). En este estudio longitudinal se diseñaron y validaron dos herramientas principales: en primer lugar, se diseñó y validó un instrumento sobre factores de transferencia de la formación docente en la universidad (Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente); en segundo lugar, se diseñó y validó un instrumento sobre la eficacia de la formación recibida (Cuestionario sobre la Eficacia de la Formación Docente). Finalmente, se realizaron tres grupos de discusión para recabar información cualitativa que nos permitiera interpretar los resultados, completar la explicación de los factores e identificar propuestas de mejora de la transferencia.

El instrumento principal utilizado ha sido el Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente y que parte del instrumento *Learning Transfer System Inventory* (LTSI) de Holton, Bates y Ruona (2000), previamente adaptado al contexto universitario por Feixas y Zellweger (2010). El LTSI es un instrumento pensado para ser aplicado al ámbito de la transferencia de la formación en el contexto empresarial. Su adaptación al contexto universitario por Feixas y Zellweger (2010) en inglés se realiza con el permiso del autor y mantiene rigurosamente la estructura de factores del inicial variando los ítems y añadiendo nuevos factores.

El nuevo instrumento diseñado contiene un total de 54 ítems que se corresponden con los principales factores propuestos por Feixas y Zellweger (2010) pero introduce importantes modificaciones en la redacción de los ítems para que sean lo más cercanos posible a la realidad actual en las universidades del Estado Español, alejándolas en cierta medida de la rigidez que imponía el modelo inicial. El resto de ítems son de tipo descriptivo y nos sirven para conocer el perfil de profesor/a que responde al cuestionario. Cada factor está formado como mínimo por cinco ítems que deben ser contestados en una escala Likert del 1 al 5 (1: nada de acuerdo, 5: totalmente de acuerdo).

El Cuestionario sobre la Eficacia de la Formación Docente es aplicado cuatro meses más tarde de la pasación del primer Cuestionario de Factores. Pretendía examinar el contraste entre lo que contestaron en el Cuestionario de Factores y la transferencia efectiva en la práctica, obteniendo datos de la misma persona en dos momentos temporales diferentes (estudio longitudinal).

Finalmente se realizan tres grupos de discusión en tres universidades (UPV-EHU; UPV; UAB) durante el mes de noviembre de 2012. En cada uno de ellos participan entre 6 y 8 personas con perfiles tales como coordinadores de titulación, formadores experimentados, usuarios de la formación docente, expertos sobre el tema y un/a responsable institucional (vicerrector/a de calidad u ordenación académica). Con objeto de realizar un contraste se pregunta a los participantes acerca de su concepción sobre la transferencia, los factores que inciden en la misma y posibles estrategias de mejora.

Población y muestra:

Para la aplicación del Cuestionario de Factores de Transferencia Docente, se utiliza un muestreo no probabilístico intencional, en el que se contacta con todas las unidades

de formación del profesorado universitario de las instituciones de ES del Estado Español públicas y algunas privadas (N=30).

La muestra se compone de aquellas universidades que accedieron voluntariamente a participar en el estudio (n=18), que realizasen acciones formativas entre marzo y julio de 2012 dirigidas exclusivamente a la mejora y desarrollo de la docencia (n=81) y que resultaron oscilar entre 4 a 500 horas de formación. Cada unidad seleccionó las acciones formativas a las que aplicar el cuestionario. El cuestionario se administró a los docentes universitarios que participaron en las actividades formativas presenciales y virtuales justo en el momento de finalizar la propia formación. Se obtuvieron 746 cuestionarios en papel, y 280 cuestionarios on-line.

En el caso de los tres grupos de discusión, uno en cada una de las universidades implicadas en el proyecto de investigación, la selección de la muestra fue intencional; se hizo en base a una representación de personas implicadas en la gestión de la formación, en la misma formación como formadores y participantes de la misma.

Análisis de datos

Las respuestas de los docentes participantes en las acciones formativas de las universidades participantes en el Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente fueron sometidos a análisis de validez y fiabilidad y a análisis de tipo descriptivo e inferencial (ANOVAs). Las respuestas del Cuestionario de Eficacia fueron sometidas a análisis de regresión múltiple para conocer si existe un patrón de causalidad entre los factores del modelo y la transferencia.

En los grupos de discusión participaron un total de 18 personas en tres sesiones de 1 hora y 30 minutos aproximadamente. Las sesiones se llevaron a cabo según el protocolo establecido y fueron registradas mediante video, previo consentimiento de los participantes. Las grabaciones obtenidas fueron transcritas y, a fin de procesar la información y gestionar los datos, se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas Ti 5.0.

Análisis de resultados

Validación del instrumento

De la propuesta inicial de variables que sirvieron al diseño del Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente, tras el análisis factorial exploratorio (véase matriz de factores rotados en Tabla 1), se eliminaron cuatro ítems emergiendo ocho factores con una nueva agrupación de los ítems.

	Factor							
	1	2	3	4	5	6	7	8
@25#_El_formador_me_ha_proporcionado_nuevas_ideas_para_aplicar_a	,795							
@44#_Los_ejemplos_utilizados_en_la_formación_han_sido_útiles_par	,740							
@29#_Los_formadores_me_han_servido_de_modelo_para_mi_docencia#	,722							
@53#_La_formación_me_ha_permitido_aprender_nuevos_enfoques_docen	,716							
@37#_El_diseño_de_la_formación_me_ha_motivado_para_introducir_ca	,698							
@23#_Esta_formación_me_ha_dado_seguridad_para_introducir_cambios	,680							
@19#_La_formación_me_ha_permitido_actualizar_los_conocimientos#	,663							
@52#_Me_voy_a_esforzar_para_introducir_los_aprendizajes_de_la_fo	,651					,407		
@45#_Creo_que_se_me_va_a_dar_bien_aplicar_lo_que_he_aprendido_en	,617							
@8#_Debido_a_la_formación_he_aprendido_nuevas_maneras_de_trabaja	,607							
@34#_El_seguimiento_del_formador_me_ha_permitido_entender_cómo_a	,605							
@12#_La_formación_se_ha_diseñado_de_manera_que_el_grupo_ha_aport	,593							
@40#_Puedo_aplicar_a_mi_docencia_las_estrategias_de_enseñanza_y_	,581							
@33#_Al_finalizar_la_formación_confío_en_que_podré_utilizar_con	,579							
@42#_Voy_a_dedicar_parte_de_mi_tiempo_a_poder_aplicar_lo_aprendi	,568							
@46#_En_la_formación_he_aprendido_a_reflexionar_sobre_lo_que_hag	,562							
@35#_Gracias_a_la_formación_soy_consciente_de_lo_que_significa_e	,521							
@51#_Durante_la_formación_he_tenido_la_oportunidad_de_practicar_	,518							
@2#_Deseo_aplicar_la_formación_para_observar_mejoras_en_el_apren	,509							
@15#_Debido_a_la_formación_he_profundizado_en_conocimientos_que_	,473							
@30#_Me_gustaría_que_la_formación_realizada_me_ayudara_a_mejorar	,439							
@5#_Me_siento_capaz_de_utilizar_estas_nuevas_ideas_en_mi_context	,410							
@17#_Ella_coordinadora_de_la_titulación_o_equivalente_como_		,808						
@38#_Ella_coordinadora_de_la_titulación_o_equivalente_como_		,786						
@9#_Ella_coordinadora_de_la_titulación_o_equivalente_como_p		,777						
@49#_Ella_coordinadora_de_la_titulación_o_equivalente_como_		,697						
@3#_Puedo_contar_con_el_apoyo_de_la_per		,599						

sona_coordinadora_de_la_t								
@31#_Nuestro_equipo_docente_apoya_al_profesorado_cuando_introduc		,498						
@16#_Encuentro_resistencias_en_el_profesorado_de_mi_departamento			,725					
@4#_Encuentro_resistencias_en_el_profesorado_de_mi_titulación_pa			,620					
@21#_La_tradición_docente_en_mi_centro_dificulta_la_aplicación_d			,597					
@36#_Encuentro_resistencias_a_nivel_de_universidad_para_aplicar_			,564					
@24#_Son_necesarias_grandes_dosis_de_entusiasmo_en_mi_equipo_doc			,445					
@32#_El_apoyo_técnico_de_mi_centro_me_facilita_aplicar_lo_aprend				,709				
@22#_Las_posibilidades_de_la_infraestructura_del_centro_tecnolo				,631				
@43#_Los_recursoseconómicos_disponibles_en_mi_centro_permiten_i				,525				
@11#_Los_recursoshumanos_disponibles_en_mi_centro_auxiliares_d				,519				
@39#_Los_estudiantes_aprecian_que_lleve_a_cabo_métodos_de_enseña					,722			
@26#_Cuando_pruebo_las_cosas_nuevas_que_he_aprendido_en_la_forma					,545			
@20#_Los_comentarios_de_mis_estudiantes_me_animam_a_probar_las_n					,509			
@14#_Los_estudiantes_son_reacios_a_trabajar_con_los_nuevos_métod					-506			
@7#_Los_estudiantes_no_aprecian_los_cambios_que_aplico_como_resu					-435			
@48#_Espero_que_mi_institución_reconozca_el_esfuerzo_realizado_e						,524		
@54#_Espero_que_esta_formación_sea_valorada_para_mi_promoción_ac						,509		
@41#_Comparto_con_mi_equipo_docente_experiencias_y_materiales_fr							,721	
@47#_Cuando_nos_reunimos_con_nuestro_equipo_docente_para_planifi							,581	
@50#_Cuando_tengo_un_problema_en_la_aplicación_de_lo_aprendido_							,505	
@28#_Con_mi_dedicación_horaria_puedo_implementar_lo_aprendido_en								,634
@10#_Mi_carga_de_trabajo_me_impide_dedicar_tiempo_a_implementar_								-,577
@18#_La_presión_laboral_me_limita_aplicar_lo_aprendido_en_la_for								-,544

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Tabla n. 1. Matriz de factores rotados

De este modo, y siguiendo la lógica de los ítems que conforman cada factor, se dio nombre a los factores, los cuales se describen a continuación (Tabla 2):

Factor	Porcentaje de la varianza explicada del factor	Denominación
Factor 1: DISEÑO DE LA FORMACIÓN Y APRENDIZAJE REALIZADO	22.1%	Incluye la percepción acerca de la medida en que la formación ha sido diseñada para que el docente pueda aplicar lo aprendido y el nivel de aprendizaje adquirido en la formación, la creencia y expectativas de que puede aplicarlo para mejorar la docencia.
Factor 2. APOYO RESPONSABLE DOCENTE	9.9%	Define el grado en que el responsable docente (en este caso, el coordinador/a de la titulación) apoya la transferencia de lo aprendido en la formación.
Factor 3. PREDISPOSICIÓN AL CAMBIO	4.5%	Mide la predisposición al cambio en el entorno de los profesores a partir de identificar resistencias en el departamento, titulación, centro o facultad o universidad para poder transferir lo aprendido.
Factor 4. RECURSOS DEL ENTORNO	3%	Define el conjunto de recursos, facilidades y apoyo del entorno que se ofrece a los docentes para aplicar lo aprendido.
Factor 5. FEEDBACK DEL ESTUDIANTE	2.6%	La forma en que los docentes creen que la retroalimentación y comentarios de los estudiantes sobre la docencia impulsan nuevos aprendizajes.
Factor 6. RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL	2.4%	Expectativas de que la institución reconozca y valore el esfuerzo del docente para transferir la formación y ello tenga repercusión en la promoción académica.
Factor 7. CULTURA DOCENTE DEL EQUIPO DE TRABAJO	1.9%	El apoyo y la colaboración brindada por el equipo de trabajo o grupo de referencia del profesor para aplicar los aprendizajes en el aula.
Factor 8. ORGANIZACIÓN PERSONAL DEL TRABAJO	1.9%	Indica las posibilidades del docente en cuanto a carga de trabajo, tiempo y nivel de prioridad que establece para transferir lo aprendido en la formación.

Tabla n. 2. Factores resultantes de la validación del Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente

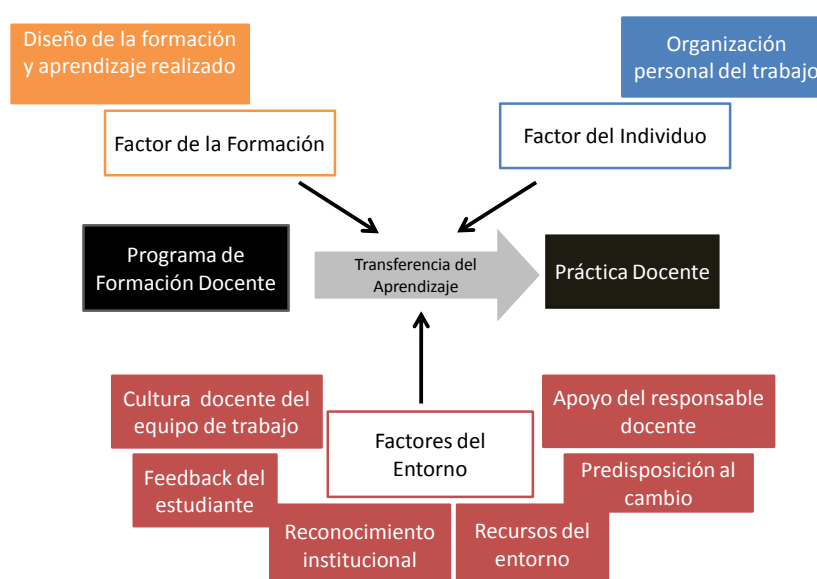
Una vez conocida la composición de los factores, se procedió a analizar la fiabilidad del cuestionario para conocer su consistencia interna. Se aplicó el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach de manera separada en los ocho factores emergidos, así como en el cuestionario entero (Tabla 3). Así mismo se llevó a cabo un análisis por ítem, que reveló que no era necesario eliminar ninguno para aumentar la fiabilidad de los factores. El modelo tiene una alta consistencia interna (alpha de .91) y se organiza en ocho factores y 50 ítems.

Factores	Nº ítems	Alpha (ítems estandarizados)	Nº casos válidos
Diseño de la formación y aprendizaje realizado	22	.934	1,006
Apoyo del responsable docente	6	.876	1,011
Posibilidades al cambio	5	.759	1,015
Recursos del entorno	4	.740	1,020
Feedback del estudiante	5	.731	1,009
Reconocimiento institucional	2	.760	1,024
Cultura docente del equipo de trabajo	3	.757	1,023
Organización personal del trabajo	3	.689	1,026
Cuestionario global	50	.910	984

Tabla n. 3. Índices de fiabilidad del modelo de 8 factores

La Figura 1 muestra los factores resultantes condicionantes de la transferencia de la formación docente:

Figura n. 1. Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente



Fuente: Feixas y Zellweger (2010)

Resultados descriptivos de la muestra:

En total, 1.026 docentes han respondido al cuestionario, representando a 18 instituciones universitarias distintas del Estado Español, y posibilitando el estudio de 81 actividades formativas distintas para los docentes universitarios (Tabla 4).

Universidad	Número de acciones formativas	n
U. Politécnica de Valencia	19	244
U. Salamanca	6	59
U. Illes Balears	4	38
U. País Vasco	4	99
U. Alicante	5	102
U. Córdoba	6	52
U. Girona	4	31
U. Autònoma de Barcelona	3	68
U. Vigo	3	6
U. Huelva	5	17
U. Granada	4	83
U. Rovira i Virgili	2	51
U. Málaga	3	41
U. Murcia	3	40
U. Zaragoza	1	20
U.P.C	4	38
U. Politécnica de Madrid	1	17
U. Burgos	4	20
Total	81	N=1.026

Tabla n. 4. Universidades participantes y número de acciones formativas

En la Tabla 5 se presenta una descripción de la muestra:

Variables de perfil	Distribución del profesorado universitario
Sexo	- Hombres: 539 (52.5%) - Mujeres: 487 (40.1%)
Edad	- 20-25: 12 (1.2%) - 26-30: 128 (12.5%) - 31-35: 195 (19.0%) - 36-40: 183 (17.8%) - 41-45: 147 (14.3%) - 46-50: 128 (12.5%) - 51-55: 107 (10.4%) - 56-60: 39 (3.8%) - 61-65: 13 (1.3%) - >65: 2 (0.2%)
Años de Experiencia docente	- 0-5: 1 (33.9%) - 6-10: 348 (10.5%) - 11-15: 108 (13.4%) - 16-20: 137 (9.5%) - 21-25: 97 (5.7%) - 26-30: 58 (3.5%) - >30: 29 (2.8%)
Ámbito de conocimiento	- Ciencias de la Salud: 124 (12.1%) - Ciencias Experimentales: 125 (12.2 %) - Biociencias: 28 (2.7%) - Arte y Humanidades: 151 (14.7%) - Ciencias Sociales y Jurídicas: 227 (22.1%) - Ingeniería: 317 (30.9%)
Categoría profesional	- Profesor asociado: (22.6%) - Investigador predoctoral: (9.4%) - Investigador postdoctoral: (3.6%) - Profesor lector / contratado doctor 16.5%) - Profesor agregado / titular: (28.5%) - Profesor catedrático: (2.9%) - Otros: (10.9%)

Tabla n. 5. Datos relativos a la muestra de estudio

Las estrategias formativas que las universidades participantes han presentado a este estudio de forma mayoritaria son cursos de corta duración. Sólo en siete universidades se desarrollan programas de larga duración y de ellas, seis lo hacen en programas de desarrollo docente de profesores noveles y una ofrece un programa “largo” dirigido al profesorado en general.

En cuanto al contenido de estas acciones formativas observamos que hay una tendencia generalizada a asociarlos con determinados ámbitos competenciales y parecen responder a grandes temáticas bastante recurrentes que hemos clasificado, según el modelo de Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD) (2011), en competencias de gestión y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje [E-A] (53.3% del total de acciones), competencias comunicativas y lingüísticas (10.8%), competencias tecnológicas (18.8%), desarrollo personal (2.1%) y modelo integrador (14.9%), éste último coincidente con las acciones de larga duración en las que el énfasis se pone en un desarrollo docente relacionado con la práctica entendida como realidad compleja.

Competencias	Frecuencia	Porcentaje
Desarrollo de competencias de gestión y desarrollo de los procesos de E-A.	547	53.3
Desarrollo de competencias tecnológicas	193	18.8
Modelo integrador	153	14.9
Desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas	111	10.8
Desarrollo personal	22	2.1
TOTAL	1.026	100

Tabla n. 6. Porcentaje de respuesta en relación a competencias docentes

El mayor número de respuestas se ha conseguido en las acciones formativas que desarrollan competencias de gestión y desarrollo de procesos de E-A, seguido de los programas de formación en competencias tecnológicas y, posteriormente, los de tipo integrador, es decir los que trabajan todas las competencias, como son los programas de formación inicial.

Los datos con los que hemos trabajado en esta investigación no son suficientes ni concluyentes para hacer una interpretación general de las políticas de desarrollo docente (tampoco era éste nuestro objetivo) que se están llevando a cabo en la actualidad. No obstante, sí que podemos afirmar que las acciones formativas analizadas, sin pretender que sean representativas del panorama general, presentan una tendencia predominantemente técnica, prescriptiva, concebida para el desarrollo puntual de habilidades (training). Si buscamos paralelismos conceptuales podemos afirmar que la mayoría de las acciones formativas que han participado en este estudio se pueden encuadrar en el ámbito del desarrollo instruccional (Stes et al., 2010), algunas atienden a aspectos curriculares y profesionales y pocas a aspectos institucionales.

Resultados globales de los Factores de Transferencia de la Formación en la muestra estudiada:

Presentamos los resultados del cuestionario según los factores validados, que son interpretados en función de la intensidad de su influencia en la transferencia. Una situación ideal de transferencia sería aquella en la que todos los factores estuvieran operando como facilitadores fuertes; el mayor o menor grado de transferencia debe ser interpretado en función de mejora (a mayor grado de transferencia menor necesidad de mejora). Los siguientes colores sirven para mostrar si el factor es:

- Barrera para la transferencia – rojo, puntuación más baja de 2,
- Riesgo para la transferencia – naranja, puntuación entre 2 y 3,
- Facilitador débil de la transferencia – amarillo, puntuación entre 3 y 4, o
- Facilitador fuerte de la transferencia – verde, puntuación entre 4 y 5.

De los análisis descriptivos por factores se han obtenido los resultados que se muestran en el gráfico siguiente:

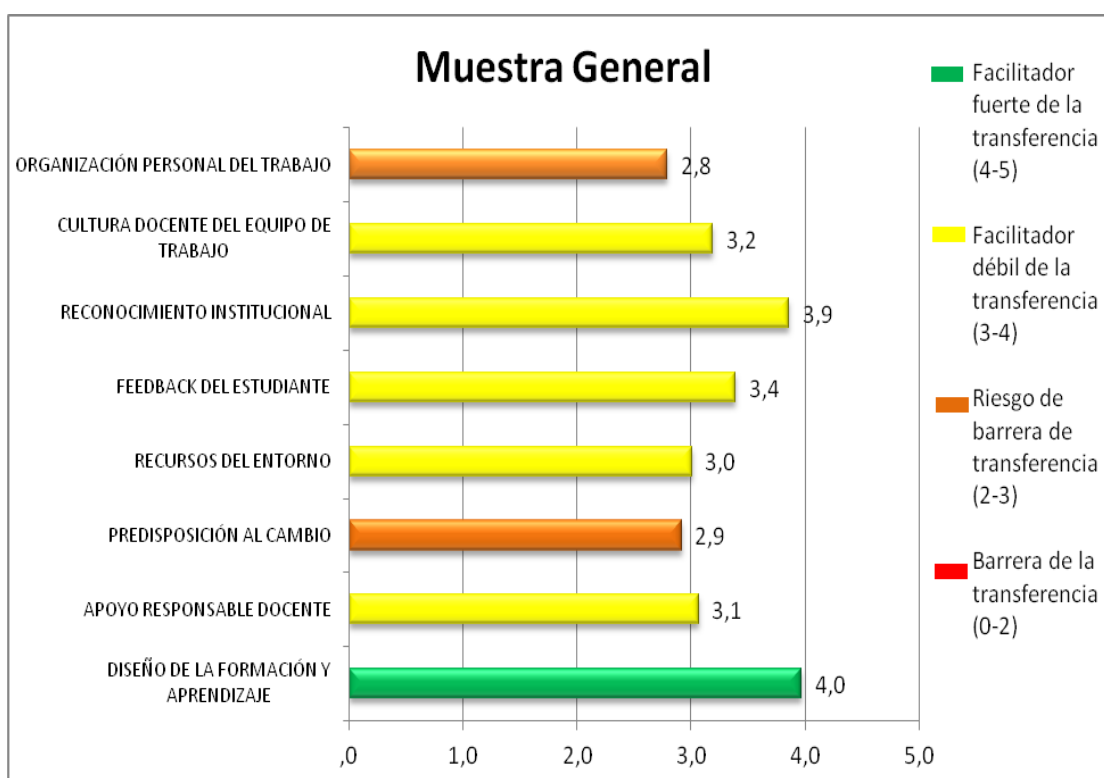


Gráfico n. 1. Valores medios de los factores de transferencia de la formación en las 18 universidades participantes

El factor *Diseño de la formación y aprendizaje realizado* agrupa ítems que provienen del diseño de la formación e ítems relacionados con la percepción de autoeficacia y aprendizaje. La media de 4.0 indica que este factor es un facilitador fuerte de la transferencia, lo cual muestra que la formación en las universidades

participantes ha sido bien diseñada ya que permite al docente aplicar lo aprendido, que los formadores han ofrecido una formación que los docentes valoran positivamente y que los docentes tienen una valoración alta de su autoeficacia y una buena autopercepción de sus aprendizajes para poder transferir lo aprendido.

Los participantes del grupo de discusión confirman estos resultados y añaden nuevos elementos que favorecen la transferencia desde los parámetros de este factor; en concreto:

- Diseñar las estrategias de desarrollo docente a partir del perfil de los participantes, es decir, que el diseño se contextualice a la realidad del docente, que se plantee desde el conocimiento de lo que hace el profesor que acude a la formación.
- Tener en cuenta el criterio de la practicidad o utilidad, es decir, si los aprendizajes son cercanos a la propia cotidianidad, es de más fácil transferencia; si por lo contrario son percibidos como poco prácticos y útiles su transferencia es más difícil y hace falta un trabajo de ayuda.
- Asociar a las estrategias de desarrollo docente la generación de productos tangibles en los que se utiliza de forma práctica y contextual lo aprendido. Si dentro del diseño formativo se introduce solicitar un producto tangible que se haya construido en la práctica docente de la asignatura la transferencia consigue ser evidente y se convierte en más efectiva. No basta, por tanto, con asistir a cursos, sino que es necesario integrar en la asignatura o en la práctica docente lo aprendido en la formación.
- Diseñar actividades de seguimiento una vez la formación presencial ha concluido. El apoyo experto, los foros y grupos de reflexión, así como materiales docentes y tutorías virtuales para comentar dudas, certezas o inseguridades son anclajes que pueden favorecer la transferencia.
- Finalmente, se apuesta por trabajar complementariamente la formación en el contexto de la titulación y disciplina. La transferencia es más probable si la estrategia formativa está ubicada en el contexto de las disciplinas en las que los docentes han construido su identidad académica.

El factor *Reconocimiento institucional* también muestra una puntuación alta (3.9) situándose casi en el rango de facilitador fuerte de la transferencia. Los ítems relativos a este factor están redactados en términos de expectativas, es decir, los participantes esperan que la institución reconozca y valore el esfuerzo que hacen para transferir lo aprendido y que, en consecuencia, repercuta en la promoción académica. Esto indica que si hay reconocimiento por parte de la institución de la formación del profesorado se estará facilitando de manera relevante la transferencia de la formación.

Los participantes del grupo de discusión en la idea de que percibir que se valora el esfuerzo realizado repercute positivamente en la transferencia, señalan dos ámbitos de reconocimiento: uno más ligado a la institución, y otro asociado a la comunidad

científica a la que académicamente se pertenece. Ambos tienen un papel relevante para la transferencia de la formación. El reconocimiento académico es percibido como necesario e insuficiente, en tanto que en la actualidad se valora mucho más la tarea investigadora que la tarea docente. La falta de reconocimiento de la docencia es vista como una barrera. El reconocimiento institucional también se relaciona con el apoyo percibido por parte del responsable docente y con las resistencias halladas para la transferencia en el entorno inmediato del profesorado.

Ahora bien, una vez interpretados estos dos factores el profesorado participante no encuentra resistencias fuertes pero sí limitaciones de tipo organizativo o estructural en el contexto inmediato: poco apoyo del coordinador/a de titulación, relativamente limitada cultura en cuanto a promover la actualización docente en el seno del equipo de trabajo y algunas dificultades para transferir por falta de recursos.

En concreto, el factor *Apoyo del responsable docente* (3.1) referido principalmente al *coordinador/a de la titulación* es un facilitador débil de la transferencia. Las personas que tienen responsabilidad en la docencia, como el coordinador/a de grado o el director/a de departamento u otros, habitualmente no atienden a la formación docente del profesorado ni a su transferencia porque estas funciones no figuran entre su cometido, por lo que el resultado no sorprende. Aún así, una mayor atención a este factor repercutiría positivamente en la transferencia de la formación, tal y como lo manifiestan los participantes del grupo de discusión. El hecho de no conseguir apoyo por parte de los y las responsables de titulación es una barrera a la transferencia.

Otro factor condicionante de la transferencia son los *Recursos del entorno* (3.0) con los que puede contar la persona docente para aplicar lo aprendido. Este factor comprende aspectos organizativos, infraestructura, recursos materiales, humanos y económicos para llevar a cabo la transferencia. Los resultados del cuestionario indican que éste es un facilitador débil. Los y las expertas mencionan dicho factor pero no le dan gran importancia, es más, se considera que los impedimentos para la transferencia no son tanto de tipo material (a excepción de las acciones formativas sobre tecnología), como de un tipo más intangible (relacional, cultural o relacionado con el poder y el estatus).

La *Predisposición al cambio en la universidad* (2.9) es un factor que actúa como un facilitador débil para la transferencia de la formación, entrando casi en el margen de barrera. El cuerpo docente tiene la percepción de que el entorno facilita en poca medida la transferencia y no apoya decididamente la innovación que pueda introducir cambios e innovaciones a partir de la formación recibida. Expertas y expertos participantes del grupo de discusión indican que la predisposición a cambiar algo en el entorno próximo (departamento, facultad, titulación, etc.) depende en gran medida del apoyo prestado por parte de los responsables que rodean al profesor en formación y de la estructura organizativa de la institución. La necesidad de crear equipos docentes que funcionen independientemente choca con la estructura departamental de la universidad. Los expertos confirman que actualmente existe cierto grado de coordinación entre el profesorado que imparte asignaturas, pero no dentro de los departamentos. El o la director/a de departamento debería facilitar la creación de equipos docentes predispuestos al cambio.

El factor *Cultura docente del equipo de profesores* (3.2) se encuentra en niveles de facilitador débil de la transferencia en las universidades participantes. En este caso nos estamos refiriendo a la necesidad de la colaboración entre los colegas que comparten docencia en una misma materia o pertenecen a un mismo equipo docente de un ámbito de conocimiento y el clima de apoyo, feedback y posibilidades de intercambio de experiencias docentes que presenta. Los expertos lo consideran importante para la transferencia de lo aprendido, entienden que cada vez más se necesita del grupo para poder funcionar. El trabajo en equipo se considera positivo porque contribuye a evitar la sensación de soledad, pero a su vez choca con la cultura universitaria que en muchas ocasiones es más competitiva e individualista que cooperativa o colaborativa. Se habla de cultura pero muchas veces el profesorado no toma conciencia de que es parte de esa cultura, de esa organización.

Los expertos de los grupos de discusión apuntan una variable cultural que parece afectar en la participación en la formación docente y, por extensión, a la introducción de cambios en la docencia, es la antigüedad de los participantes en la formación. El hecho de que los profesores de más antigüedad no participen en la formación puede ser un elemento disuasorio para los más noveles, si no en relación a la participación en la formación, sí en relación a transferir lo aprendido al aula. En ocasiones la transferencia no se produce por falta de reconocimiento y de valoración del contexto y su cultura organizativa.

De acuerdo con las percepciones del profesorado participante, el *Feedback que reciben los docentes de los estudiantes sobre su praxis docente* (3.4) es tenido en consideración al aplicar los nuevos aprendizajes y pone en valor que la opinión de los estudiantes es un facilitador relativo en la implantación de determinadas prácticas de enseñanza. Los expertos y expertas consideran que saber que el alumnado aprende es un estímulo para aplicar cambios y perseguir la mejora. Complementariamente, consideran que este feedback es insuficiente en los modelos de evaluación de la docencia de corte cuantitativo que se aplican habitualmente. Sería necesario cambiar el modelo de evaluación predominante en la actualidad e impulsar estrategias de evaluación continua en las que tanto los docentes como los estudiantes analizaran y tomaran decisiones sobre la marcha de la enseñanza y del aprendizaje.

El factor *Organización personal del trabajo* (2.8) es el que menor puntuación presenta del total de factores y en la muestra con la que hemos trabajado aparece en un nivel de riesgo de barrera para la transferencia. El factor indica las posibilidades con las que el docente, en cuanto a carga de trabajo, tiempo y prioridades laborales, cuenta para transferir lo aprendido en la formación. Los profesores apuntan que el docente debido a la carga de trabajo y la presión laboral establece otras prioridades antes que dedicar tiempo y energía a la transferencia de la formación.

Los expertos y expertas del grupo de discusión añaden que la influencia de la organización personal del trabajo en la transferencia está relacionada con la motivación y la estabilidad laboral.

La motivación intrínseca es condición imprescindible; se transfiere lo aprendido en la formación cuando el docente ve una oportunidad de mejora y está dispuesto emocional y culturalmente. El contexto en el que trabaja el profesorado universitario actualmente no pone su énfasis en la formación ni en su transferencia (muy por el

contrario de lo que ocurre con la investigación y las publicaciones) y si el profesorado lo hace es por iniciativa personal, porque está motivado y decide dedicarle tiempo y esfuerzo a aplicar lo aprendido. Las tareas del día a día (los grupos de docencia, la presión por publicar, la gestión, etc.) pueden sobrepasar las posibilidades de transferencia si no hay motivación, recursos, apoyo y perspectivas laborales.

Por otro lado, las personas expertas aluden al tiempo que el profesorado no estable tiene que dedicar a los procesos de acreditación. La estabilidad es vista como posibilitadora de la transferencia, pues da margen y seguridad de que el esfuerzo invertido tendrá visión de futuro, aunque desde este punto de vista, si fuese verdad que la estabilidad es favorecedora de innovación el profesorado estable sería innovador y no siempre es así. Parece que en la priorización de tareas, las relativas a la investigación son percibidas como más importantes que las relacionadas con la docencia, entre otros motivos porque los resultados son más visibles.

Resultados de los Factores de Transferencia de la Formación en función de las variables de perfil

Si bien en el apartado anterior hemos expuesto los resultados globales de cada factor, cabe hacer mención a ciertos comportamientos diferentes de los factores en función de otras variables descriptivas. Las diferencias estadísticamente significativas entre los distintos factores y las variables de perfil se centran en el género, la edad y años de experiencia, el área de conocimiento, la duración de la formación y la tipología de competencias. No existen diferencias estadísticamente significativas entre los factores y las universidades o si la modalidad de formación es presencial o semipresencial. Los resultados son los siguientes:

- En relación al *género*: las mujeres perciben un mayor apoyo y recursos del entorno para transferir que los hombres. Por su parte, los hombres piensan que el feedback de los estudiantes promueve en mayor medida la aplicación de los conocimientos que las mujeres.
- La *edad de los participantes* y los *años de experiencia* influye en la transferencia de la formación. En concreto:
 - Los docentes universitarios más jóvenes, entre 20-25 años, creen que el diseño de la formación docente y el aprendizaje realizado es más significativo que los docentes más veteranos, entre 61-65 años.
 - Los docentes universitarios que se encuentra a la mitad de la carrera (entre 41 y 45 años) creen que tienen una mejor organización del trabajo para transferir que los docentes de mayor edad (entre 56-60 años).
 - Los docentes con más de 30 años de experiencia docente creen que la institución está más predispuesta al cambio que los que tienen menos de 5 años de experiencia que se muestran más escépticos. Por otro lado, los docentes con menos experiencia docente (menos de 5 y entre 11 y 15 años) creen que su institución reconoce más el esfuerzo de transferencia que los que tienen entre 26 y 30 años de experiencia.

- En relación con la *tipología de competencias* que se promueven en las acciones formativas, encontramos que el modelo integrador que promueve todas las competencias docentes de forma integrada y se da los programas formativos largos tiene un buen diseño de la formación, y contribuye a que los docentes ofrezcan un mejor feedback de los estudiantes. El esfuerzo que realizan los docentes en esta modalidad tiene un mayor reconocimiento a nivel institucional.
- El feedback de los estudiantes acerca del impulso de nuevos aprendizajes docentes difiere en función del *área de conocimiento*. Los docentes de artes y humanidades creen que el feedback de los estudiantes contribuye en mayor medida a la transferencia que los de ciencias y biociencias.
- Encontramos diferencias en función de la *categoría profesional*. En concreto:
 - Los docentes pre-doctorales creen que el diseño de la formación y el aprendizaje realizado contribuye en mayor medida a la transferencia que los lectores/contratados doctores, agregados/titulares y los catedráticos.
 - Los profesores asociados, por su parte, creen que el feedback del estudiante contribuye en mayor medida a la transferencia que los agregados/titulares y los catedráticos. También los lectores piensan lo mismo en relación al feedback, a diferencia de los catedráticos.
 - Los catedráticos creen que el reconocimiento institucional contribuye en menor medida a la transferencia, a diferencia de lo que piensan los asociados, los investigadores pre-doctorales, los investigadores post-doctorales, los lectores y otras categorías profesionales no incluidas en las anteriores.
- Existen diferencias en cuanto a las *horas de duración de las estrategias formativas*. En concreto:
 - Los docentes creen que el diseño de la formación y el aprendizaje realizado en aquellas acciones formativas de duración menor a 20 horas contribuye en menor medida a la transferencia que en las de más de 50 horas.
 - Los docentes que han realizado acciones formativas de duración corta (menos de 20 horas) y media (entre 21 y 50 horas) perciben que reciben menos apoyo de sus responsables docentes para transferir que los docentes que realizan formación larga (más de 50 horas).
 - Los participantes de las acciones cortas también perciben que el reconocimiento por el esfuerzo realizado es escaso tanto en términos de feedback de los estudiantes como por parte de la institución (reconocimiento institucional).
 - La cultura docente del equipo de trabajo incide en menor medida en la transferencia según los participantes de acciones cortas, a diferencia de los docentes que realizaron acciones largas.

Resultados de los Factores predictores de la transferencia de la formación docente

En esta investigación se ha realizado un Cuestionario sobre Eficacia de la Formación Docente para identificar predictores de la transferencia de la formación docente. Han contestado dicho cuestionario 53 docentes de un total de 240 cuestionarios post enviados a aquellos docentes que nos facilitaron su correo electrónico. Siendo el tamaño de la muestra tan limitado (22%), los resultados obtenidos no son generalizables y tienen sólo valor descriptivo. Aún conscientes de que la muestra no es representativa (el número de docentes que aplican se reduce a 48), se ha intentado obtener un modelo predictivo preliminar a partir de un modelo de regresión múltiple paso a paso (Tabla 6). En el modelo se considera como variable a explicar el grado de aplicación de los conocimientos adquiridos en las formación valorados en una escala de 1 (poco) a 10 (mucho), y como variables explicativas los ocho factores considerados. El modelo estimado muestra que los factores significativos del modelo y, por tanto, predictores del grado de transferencia son: el diseño de la formación y el aprendizaje realizado, el apoyo del responsable docente y la organización personal del docente. Estos tres factores explican el 34.7% (R^2 ajustado) de la transferencia, lo que en estudios de ciencias sociales se considera una medida aceptable y, por ello, se podrían utilizar como medidas alternativas de la transferencia, para predecir si ésta se dará o no en futuras situaciones formativas. Sin embargo, como ya hemos dicho la muestra ha sido muy pequeña por lo que es arriesgado determinar a partir de los resultados lo que en realidad ocurre después de la formación y sobre el poder real de predicción de la transferibilidad en futuras situaciones formativas. Por ello, se calcula el tamaño del efecto del modelo, estadístico que determina la magnitud del efecto independientemente del tamaño muestral. Éste resulta en $f^2 = .64$ que, de acuerdo a la interpretación de Cohen (1988), la relación entre los factores de transferencia y la propia transferencia tiene un efecto medio, por lo que el resultado es mucho más prometedor de lo esperado. Aun así, queda abierta una vía de indagación para futuros investigadores.

	Coeficientes no estandarizados		Coeficiente estandarizado
	B	SE B	β
(Constante)	-1.753	1.854	
Diseño de la formación y aprendizaje realizado	1.163	.455	.321*
Apoyo del responsable docente	.705	.300	.296*
Organización personal del trabajo	.661	.293	.284*

Nota: * $p \leq .05$

Tabla n. 7. Modelo de regresión

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones en función de los principales objetivos de la investigación.

1. Acerca de los diferentes programas de desarrollo docente en las universidades del Estado Español.

Nuestra investigación aporta información sobre un determinado tipo de acciones formativas a partir de las cuales podemos hacer hipótesis, con mucha cautela, sobre la existencia de un patrón predominante de desarrollo docente. El patrón tiene dos ejes:

- a. La alta frecuencia de modalidades formativas en formatos de breve duración: cursos cortos, talleres, seminarios, etc.; solamente siete son acciones formativas largas.
- b. Una tendencia generalizada a orientar estas estrategias formativas al desarrollo de determinados ámbitos relativos a la competencia de gestión y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, competencias comunicativas y lingüísticas, competencias tecnológicas y desarrollo personal. Aparece así mismo lo que hemos denominado modelo integrador que coincide con las acciones de larga duración en las que el énfasis se pone en un desarrollo docente relacionado con la práctica, entendida como un entorno complejo.

Podemos afirmar que las acciones formativas que hemos analizado, sin ser representativas de la totalidad de modalidades de formación docente universitaria, presentan una orientación predominantemente técnica, prescriptiva, concebida para el desarrollo puntual de habilidades que se pueden encuadrar en el ámbito del *desarrollo instruccional* (Stes et al., 2010) y atienden en menor medida a aspectos curriculares, institucionales o profesionales.

Si atendemos al modelo teórico subyacente, e insistiendo siempre en sus limitaciones, se puede deducir la presencia de una diversidad de modelos y formas de organizar el desarrollo docente del profesorado universitario. Aunque es necesario un estudio en mayor profundidad observamos que en algunos casos se opera con modelos distintos y otras veces se opera sin un modelo explícito, en concreto:

- El 73.8% de las propuestas analizadas parecen alinearse con los modelos conductistas de los años 70 basados en un cambio en las habilidades o “skills” en términos de cambios de conducta y explicitados como el entrenamiento en una determinada competencia. La lectura de los objetivos de las acciones formativas, el hecho de que las acciones sean cortas, pongan su énfasis en determinadas competencias y se desarrollen bajo el formato curso, taller (*workshop*) son los datos que nos permiten hacer esta afirmación.

- En el 21% de los casos parecen subyacer perspectivas cognitivistas o socio-constructivistas con planteamientos más sostenidos en el tiempo, un enfoque más holístico que el meramente competencial y el despliegue de estrategias diferentes (mentorazgo, aprendizaje entre iguales, investigación/acción, etc.). En la muestra con la que hemos trabajado se dirigen de forma mayoritaria a la formación de profesorado novel (seis programas de un total de siete).

No obstante es común que en las universidades que ofertan modalidades más largas con modelos integradores se trabaje también en formatos más cortos de corte más conductista. Por ejemplo, los dos cursos cortos de la UPV/EHU que han participado de la investigación tienen una orientación informativa, introductoria y de entrenamiento, a diferencia del programa ERAGIN con una visión y planteamiento de carácter socioconstructivista (Fernández et al., 2013).

2. Acerca de los factores que determinan la transferencia de la formación docente.

El análisis factorial exploratorio nos ha permitido la exploración de la validez de constructo del modelo y han dado como resultado la emergencia de ocho factores que inciden en la transferencia: factores de la formación (el diseño de la formación y aprendizaje realizado), factores del entorno (apoyo del responsable docente, predisposición al cambio, recursos del entorno, feedback del estudiante, reconocimiento institucional, cultura docente del equipo de trabajo) y factores del individuo (organización personal del trabajo).

Los datos cualitativos derivados de los grupos de discusión son convergentes con los factores validados, lo cual nos posibilita contar con una medida estándar que recoge la realidad con la que se están encontrando los docentes a la hora de transferir lo aprendido en sus contextos de formación docente.

No obstante es necesario seguir produciendo evidencia empírica con el instrumento diseñado y mejorarlo tanto en los ítems de contenido como en la significación de los mismos factores.

3. Evaluar el grado de transferencia de la formación docente en los programas de formación analizados.

En el apartado de resultados hemos expuesto de manera detallada cada uno de los factores así como su contraste con los datos cualitativos. Cabe señalar algunas conclusiones haciendo una lectura global de los factores, ya que todos y cada uno de ellos han sido validados como constructos de peso para determinar el grado de transferencia.

De los ocho factores tan sólo uno, el *Diseño de la formación y del aprendizaje*, presenta -desde las percepciones de los 1.026 participantes- una clara posición de favorecedor de la transferencia. Parece pues que en el momento final de la formación los participantes se encuentran “fuertes” en cuanto a aprendizaje y formación se refiere. No obstante la tendencia instruccional del modelo formativo actual debería ser

revisada desde el punto de vista del diseño (duración y modelo integrador a vista de los datos que revelan las relaciones significativas con los factores), buscando enfoques no tan vinculados al entrenamiento de habilidades instrumentales.

El segundo factor de *Reconocimiento de la institución* que presenta la segunda puntuación más alta está constituido por dos ítems de carácter proyectivo, es decir, recogen lo que los participantes desearían. No es un factor que describa el nivel real de reconocimiento.

El resto de los factores presentan valores medios que no apuntan ni que sean facilitadores ni obstaculizadores netos pero los datos cualitativos derivados de los grupos de discusión ilustran bastante esta tendencia centrista de nada más y nada menos cinco factores. Los esfuerzos realizados en el terreno de la formación docente en las universidades necesitan de forma general de una apuesta decidida por parte de los responsables institucionales a todos los niveles (coordinadores, departamentos, facultades) de manera que se pueda ir ganando status para la docencia y vaya sedimentándose un cambio cultural. Esto da evidencia de cuánto queda por hacer, del amplio campo de mejora que aún está pendiente en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades del Estado Español, más y cuando las directivas europeas apuntan de forma decidida en este sentido (EU High Level Group, 2013). En la misma línea pero podemos interpretar el factor *Predisposición al cambio* que, sin embargo, presenta ya un valor inferior al 3.

Este cuadro, un tanto preocupante, adquiere su tono más grave con el factor *Organización personal del trabajo* ya que desvela la precariedad y vulnerabilidad en la que se encuentran muchos docentes en la actualidad. Digamos antes de nada que se trata de ítems que valoran la percepción sobre la presión laboral, la sobrecarga de trabajo y la disponibilidad de tiempo, y que a tenor de los datos están funcionando como barrera de la transferencia. No perdamos de vista que los datos descriptivos nos indican que un tercio de los participantes son profesores que tienen menos de 5 años de experiencia y tiene menos de 35 años.

Estos datos abren numerosas cuestiones al debate: ¿Qué modelo de desarrollo académico se pretende impulsar? ¿Cómo combina el citado modelo las tres áreas básicas en las que se desarrolla un académico, a saber, investigación, docencia y gestión? ¿Cómo, con qué tiempos, requisitos y recursos se debe desarrollar este itinerario profesional y vital en el tiempo? ¿Es sostenible un planteamiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje que descansa sobre la ingenua idea del desarrollo puntual de habilidades, sin intervenir en otros ámbitos más complejos como los organizativos, laborales, profesionales, institucionales o culturales?

Para concluir, el estudio tiene algunas **limitaciones**. En primer lugar, las 18 universidades participantes son menos de la mitad del total de universidades en España y, aún siendo una proporción no despreciable, este estudio no ha analizado todas las acciones formativas que las universidades participantes desarrollan. En segundo lugar, los resultados y conclusiones también deben ser tomados con cautela porque las unidades de formación seleccionaron aquellas acciones formativas que se estaban llevando a cabo en un período limitado de tiempo (marzo a julio 2012) y en las que se podía aplicar un cuestionario al final de la misma. La mayoría decidieron aplicarlo en las más cortas, probablemente por tener un tiempo estricto de finalización

de las mismas. En tercer lugar, las acciones formativas se limitaron a cursos, talleres, seminarios, módulos que en su mayoría son parte de un programa de desarrollo docente más extenso, y en pocos casos se ha aplicado el cuestionario a la evaluación de la transferencia del programa de formación inicial o de formación continuo largo.

Con todo, no podemos hacer una interpretación general de las políticas de desarrollo docente que se están llevando a cabo en la actualidad, aunque tampoco era éste el objetivo del estudio, pero sí mostrar la predominancia de ciertos condicionantes de la transferencia de la formación docente recibida por nuestros docentes, coincidentes con los análisis de la literatura más actual (Blume et al., 2010; De Rijdt et al., 2013). Finalmente, la herramienta ha demostrado su consistencia y validez y ello nos permite seguir explorando nuevos contextos formativos y analizando factores, tanto de forma integrada como factores concretos. Futuras investigaciones sugieren explorar más a fondo de que manera los factores del entorno (la cultura docente del equipo de trabajo o el rol del responsable docente, por ejemplo) facilitan la transferencia de los aprendizajes realizados en el contexto laboral del profesor universitario.

Referencias bibliográficas.

- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2008). A study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19 (2), 107-128.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De Rijdt, C.; Stes, A.; Van der Vleuten, C. & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: research review. *Educational Research Review*, 8, 48–74.
- Dearn, J., Fraser, K. & Ryan, Y. (2002). *Investigation into the provision of professional development for university teaching in Australia: A discussion paper*. A DEST commissioned project funded through the HEIP program. www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/D8BDFC55-1608-4845-B172-3C2B14E79435/935/uni_teaching.pdf.
- EU High Level Group (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Report to the European Commission. Junio 2013. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf. Consultado el 20-7-2013.

- Feixas, M. & Euler, D. (2013). Academics as teachers: New approaches to teaching and learning and implications for professional development programmes. *International HETL Review*, Volume 2, Article 12, <http://hetl.org/all-categories/academics-as-teachers-new-approaches-to-teaching-and-learning>.
- Feixas, M. & Zellweger, F. (2010). Faculty development in context: changing learning cultures in higher education. En Ehlers, U. & Schneckenberg, D. (Eds.) *Changing cultures in higher education- moving ahead to future learning. A Handbook for strategic change*. Netherlands: Springer.
- Fernández, I.; Gisasola, J.; Garmendia, M.; Alkorta, I. & Madinabeitia, A. (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías activas y curriculum híbrido. *Infancia y aprendizaje*, 36 (3), 387-400.
- Gibbs, G., Habeshaw, T. & Yorke, M. (2000) Institutional Learning and Teaching Strategies in English Higher Education. *Higher Education*. 40 (3), 351-372.
- GIFD – Grup Interuniversitari de Formació Docent (2011). *Memoria del Proyecto: Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario* (EA2010-0099). Programa estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, Ministerio de Educación, España.
- Gilbert, A. & Gibbs, G. (1999). A proposal for an international collaborative research programme to identify the impact of initial training on university teachers. *Research and Development in Higher Education*. 21, 131-143.
- Guskey, T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59 (6), 45-51.
- Hicks, M., Smigiel, H., Wilson, G. & Luzeckyj, A. (2010). *Preparing academics to teach in higher education: final report*. Australian Learning and Teaching Council, Sydney, NSW.
- Hicks, O. (1999). Integration of central and departmental development - reflections from Australian universities. *International Journal for Academic Development*, 4,1, 43-51.
- Holton, E. F. III, Bates R. A. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- Kirkpatrick D. L. (1998). *Evaluating training programs. The four levels*. (2nd edition). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kreber, C. & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6 (2), 96-108.
- McAlpine, L., & Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363-385.
- Olsen, J. H. (1998). The evaluation and enhancement of training transfer. *International Journal of Training and Development*, 2 (1), 61-75.

M. Feixas, M.Duran, I. Fernández, A. Fernández, M.J. García, M.D. Márquez, P.Pineda, C. Quesada, S. Sabaté, M. Tomás, F. Zellweger, P. Lagos. ¿Cómo medir la transferencia...?

Parsons, D.J., Hill, I., Holland, J. & Willis, D. (2012). *Impact of teaching development programmes in higher education*. The Higher Education Academy. HEA research series.

Pineda, P.; Quesada, C. & Ciraso, M. (2011). *Evaluating training effectiveness: results of the FET model in the public administration in Spain*. The 7th International Conference on Researching Work and Learning. Shanghai, China.

Stefani, L. (Ed.) (2011). *Evaluating the effectiveness of academic development: Principles and practice*. New York: Routledge.

Stes, A., Min-Leliveld M., Gijbels, D. & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in Higher Education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*. 5, 25-49.

Viskovic, A. (2006). Becoming a tertiary teacher: learning in communities of practice. *Higher Education Research & Development*, 25 (4), 323-339.

Zabalza, M.A. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47, 181-197.

Artículo concluido el 5 de Noviembre de 2013

Cita del artículo:

Feixas, M.; Duran, M.M.; Fernández, I.; Fernández, A.; García San Pedro, M.J.; Márquez, M.D.; Pineda, P.; Quesada, C.; Sabaté, S.; Tomás, M.; Zellweger, F.; Lagos, P. (2013). Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a *Formación docente del profesorado universitario*, Vol. 11 (3) Octubre-Diciembre. pp. 219-248. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

CUESTIONARIO SOBRE FACTORES DE TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Equipo de Transferencia Formación Docente (UAB)



	Item
1.	Deseo aplicar la formación para observar mejoras en el aprendizaje de mis estudiantes.
2.	Puedo contar con el apoyo de la persona coordinadora de la titulación (o equivalente) para aplicar lo que he aprendido en la formación.
3.	Encuentro resistencias en el profesorado de mi titulación para aplicar lo aprendido en la formación.
4.	Me siento capaz de utilizar estas nuevas ideas en mi docencia.
5.	Los estudiantes no aprecian los cambios que aplico como resultado de la formación.
6.	Debido a la formación he aprendido nuevas maneras de trabajar con los estudiantes en clase.
7.	El/la coordinador/a de la titulación (o equivalente), como persona responsable de la docencia, incentiva que aplique cambios en mi docencia.
8.	Mi carga de trabajo me impide dedicar tiempo a implementar lo aprendido.
9.	Los recursos humanos disponibles en mi centro (auxiliares docentes, de apoyo, etc.) me facilitan utilizar las habilidades adquiridas en la formación.
10.	La formación se ha diseñado de manera que los participantes han aportado nuevas experiencias aplicables a mi docencia.
11.	Los estudiantes son reacios a trabajar con los nuevos métodos que he aprendido en la formación.
12.	Gracias a la formación he profundizado en conocimientos que ya tenía.
13.	Encuentro resistencias en el profesorado de mi departamento para aplicar lo aprendido en la formación.
14.	El/la coordinador/a de la titulación (o equivalente), como persona responsable de la docencia, se interesa sobre cómo puedo mejorar mi práctica docente a partir de la formación recibida.
15.	La presión laboral me limita aplicar lo aprendido en la formación.
16.	La formación me ha permitido actualizar los conocimientos.
17.	Los comentarios de mis estudiantes me animan a probar las nuevas estrategias docentes aprendidas en la formación.
18.	La tradición docente en mi centro dificulta la aplicación de las innovaciones que provienen de la formación.
19.	Las posibilidades de la infraestructura del centro (tecnología, mobiliario, distribución del aula, etc.) me facilitan la aplicación de lo aprendido en la formación.
20.	Esta formación me ha dado seguridad para introducir cambios en el aula.
21.	Son necesarias grandes dosis de entusiasmo en mi equipo docente para introducir un cambio.
22.	El formador me ha proporcionado nuevas ideas para aplicar a mi docencia.
23.	Cuando pruebo las cosas nuevas que he aprendido en la formación, los estudiantes me evalúan más positivamente.
24.	Con mi dedicación horaria puedo implementar lo aprendido en el curso de formación.
25.	Los formadores me han servido de modelo para mi docencia.
26.	Me gustaría que la formación realizada me ayudara a mejorar mi docencia.
27.	Nuestro equipo docente apoya al profesorado cuando introduce mejoras en su docencia debido a la formación recibida.
28.	El apoyo técnico de mi centro me facilita aplicar lo aprendido en la formación.
29.	Confío en que podré utilizar con éxito lo aprendido en la formación.
30.	El seguimiento del formador me ha permitido entender cómo aplicar los aprendizajes.
31.	Gracias a la formación soy consciente de lo que significa enseñar en la universidad.
32.	Encuentro resistencias a nivel de universidad para aplicar lo aprendido en la formación.

33.	El diseño de la formación me ha ayudado a introducir cambios en mi docencia.
34.	El/la coordinador/a de la titulación (o equivalente), como persona responsable de la docencia, aprecia los cambios que introduzco en mi tarea docente como resultado de la formación.
35.	Los estudiantes aprecian que lleve a cabo métodos de enseñanza innovadores como resultado de la formación.
36.	Puedo aplicar a mi docencia las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en el curso de formación.
37.	Comparto con mi equipo docente experiencias y materiales fruto de la formación recibida.
38.	Voy a dedicar parte de mi tiempo a aplicar lo aprendido en la formación.
39.	Los recursos económicos disponibles en mi centro permiten implementar la formación.
40.	Los ejemplos utilizados en la formación han sido útiles para mi docencia.
41.	Creo que se me va a dar bien aplicar lo que he aprendido en la formación.
42.	En la formación he aprendido a reflexionar sobre lo que hago.
43.	Cuando nos reunimos con nuestro equipo docente para planificar la docencia intercambiamos ideas fruto de la formación recibida.
44.	Espero que mi institución reconozca el esfuerzo que realizo para implementar la formación.
45.	El/la coordinador/a de la titulación (o equivalente), como persona responsable de la docencia, hace un seguimiento de las mejoras que incorporo en la práctica docente.
46.	Cuando tengo un problema en la aplicación de lo aprendido, consulto con alguien de mi equipo docente.
47.	Durante la formación he tenido la oportunidad de practicar los nuevos aprendizajes.
48.	Me voy a esforzar para introducir los aprendizajes de la formación en mi docencia.
49.	La formación me ha permitido aprender nuevos enfoques docentes.
50.	Espero que esta formación sea valorada para mi promoción académica.

Acerca de las autoras y autores



Mònica Feixas

Universidad Autónoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

e-mail: monica.feixas@uab.cat

Pedagoga y doctora en Ciencias de la Educación por la UAB. Master en Administración de la Educación por el Teachers College (Columbia University, EUA). Profesora titular de Contexto Social y Gestión Escolar en la UAB. Es miembro del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) y del grupo de investigación sobre el Cambio de Cultura en la Universidad (CCUC). Coordina el grupo de Tutoría en la Universidad. Además de la línea de investigación sobre el acceso a la universidad, la tutoría y la retención de los estudiantes, su investigación incluye el cambio y la innovación en las organizaciones educativas, la formación del profesorado universitario y su transferencia y las culturas de aprendizaje en la universidad.



Mar Duran Bellonch

Universidad Autónoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

e-mail: mariadelmar.duran@uab.cat

Licenciada en Filosofía y Letras y Doctora en Pedagogía. Está especializada en el ámbito de la Dinámica de Grupos aplicada a las organizaciones educativas. También investiga sobre género y carrera académica y sobre la evaluación de la formación continua.



Idoia Fernández Fernández

Universidad del País Vasco. UPV/EHU

Servicio de Asesoramiento Educativo. SAE/HELAZ.

Mail: idoia.fernandez@ehu.es

Doctora en Pedagogía. Directora del Servicio de Asesoramiento Educativo. SAE/HELAZ. Pertenece al Departamento de Teoría e Historia de la Educación, UPV/EHU. Su labor profesional se centra en la docencia en Educación Social y Pedagogía y en la gestión de la innovación en la Universidad. Vinculada en su trayectoria a proyectos de investigación relacionados con la Educación Social y con el cambio educativo en la Universidad.



Amparo Fernández March

Universidad Politécnica de Valencia, España

Instituto de Ciencias de la Educación

Mail: afernama@ice.upv.es

Dra. en Ciencias de la Educación. Jefa de Sección de formación de profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Politécnica de Valencia. Profesora de la Universitat de Valencia. Principales líneas de investigación: pedagogía universitaria, Innovación educativa, formación del profesorado universitario, calidad docencia, procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad.



María José García San Pedro

Universidad Internacional La Rioja

Mail: mariajose.garciasanpedro@outlook.com

Doctora en Calidad y Procesos de Innovación Educativa y Licenciada en Filosofía. Miembro del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO), colabora en diferentes investigaciones de ámbito nacional e internacional vinculadas al desarrollo de las organizaciones, la mejora de los resultados académicos de los estudiantes y la evaluación por competencias. Ha sido becaria FPI en la UAB e investigadora postdoctoral en la Universidad de Alicante. Ha desarrollado actividades de docencia a nivel medio y superior. Colaboradora honorífica de la Universidad Complutense de Madrid y docente en Universidad Internacional De La Rioja.



María Dolores Márquez

Universitat Autònoma de Barcelona

Departamento de Economía y de Historia Económica

Mail: mariadolores.marquez@uab.cat

Doctora en Ciencias Matemàtiques por la Universidad Politècnica de Catalunya, 2002 y Licenciada en Ciencias (Matemàtiques) por la UAB, 1989. Titular de Universidad, (Dpt. de Economía y de Historia Económica UAB). Coordinadora para la Formación del Personal Docente y Investigador, y la Innovación de la UAB responsable de la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior IDES desde 2009 al 2013. Vicedirectora de Calidad Docente y Ordenación Académica de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (UAB), 2005-2009.



Pilar Pineda-Herrero

Universidad Autònoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

e-mail: pilar.pineda@uab.cat

Pedagoga y doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular de Economía de la Educación y Pedagogía Laboral en la UAB (desde 2000). Especialista en planificación y evaluación de la formación en las organizaciones. Miembro del grupo de investigación GIPE sobre Políticas Educativas, y directora del subgrupo EFI sobre Eficacia de la Formación Continua. Ha realizado numerosos asesoramientos a entidades públicas y privadas sobre temas relacionados con la formación continua.



Carla Quesada

Universidad Autónoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

Mail: carla.quesada@uab.cat

Licenciada en Psicología y Certificado de Aptitud Pedagógica en psicopedagogía por la Universidad de Barcelona, Posgraduada en Gestión de la Formación Continua en las Organizaciones por IL3, y Máster de Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Trabajo de fin de máster “La transferencia de la Administración Pública de Cataluña: factores condicionantes y predictores”. Es doctoranda en Educación en la UAB, y estudiante del Máster Interuniversitario de Investigación en Metodologías de las Ciencias del Comportamiento y de la Salud en la UNED.



Sarai Sabaté

Universitat Autònoma de Barcelona

Oficina de Qualitat Docent- Unitat de Formació i Innovació

Mail: Sarai.sabate@uab.cat

Desde 2006 al 2013 responsable del Ámbito de Formación del Profesorado de la UAB del IDES. En la actualidad responsable de la Unidad de Formación e Innovación de la Oficina de Qualitat Docent, siendo una de sus tareas principales el diseño, desarrollo y evaluación de los programas de formación del profesorado y de proyectos de apoyo a la actividad académica del PDI. Participa en proyectos relacionados con la formación e innovación docente.



Marina Tomàs Folch

Universidad Autónoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

Mail: marina.tomas@uab.cat

Maestra, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Filosofía y Ciencias de la educación, profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la educación de la UAB. Su actividad docente e investigadora gira entorno los temas de Organización de Centros: liderazgo educativo, cultura y clima en las organizaciones, desarrollo de les organizaciones, cambio e innovación, género y universidad. Es autora de diversos manuales y numerosos artículos fruto de la investigación en revistas com Educar, Revista de Educación, Bordón, Educación s. XXI,... en el ámbito español y Higher Education Quarterly, AAPE, Educational Management, Administration and Leadership, The International Journal of Learning, ..en el ámbito anglosajón.



Franziska Zellweger-Moser

Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung

Pädagogische Hochschule Zürich (Suiza)

franziska.zellweger@phzh.ch

Doctora por la Universität Sant Gallen. Profesora del Centro de Formación del Profesorado de la Pädagogische Hochschule Zürich – Escuela de Magisterio (Suiza) y responsable del programa de formación de coordinadores de grado.



Patricio Lagos

Mail: palejandrolagos@gmail.com

Becario del programa Becas Chile. Doctorando en el programa de Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Colaborador del equipo de investigación Teacher Transfer Training.