



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**Transferencia de la formación pedagógica de los
profesores de la UABC.
Estudio de caso en el Campus Ensenada**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

David Alejandro Ornelas Gutiérrez

Ensenada B. C. México, Diciembre de 2016



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas



**“Transferencia de la formación pedagógica de los
profesores de la UABC.
Estudio de caso en el Campus Ensenada”**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

David Alejandro Ornelas Gutiérrez

APROBADO POR:

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Directora de tesis

Dra. Edna Luna Serrano
Sinodal

Dra. Armandina Serna Rodríguez
Sinodal

Dra. Rosa María Torres Hernández
Sinodal

Dra. Norma Bocanegra Gastélum
Sinodal

DEDICATORIA

A Dios, Amor Infinito, a quien le debo todo.

A mi madre, mi principal fuente de amor y ejemplo a seguir.

A todos los educadores y profesores, que entregan un pedazo de su vida para ayudar a otros a aprender.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, por darme la vida y las abundantes bendiciones que he recibido a lo largo de ella.

A mis padres, Alejandro y María Luz, por su amor, sus cuidados y su apoyo económico, moral y de todo tipo. Gracias infinitas a mi madre, de quien he aprendido que lo más valioso es el amor y cómo manifestarlo a través del servicio a los demás. Eres lo máximo, Marilia. Te amo.

A mi Directora de tesis, Dra. Graciela Cordero Arroyo, a quien admiro profundamente por su gran calidad humana y profesional. Un millón de gracias por sus enseñanzas, su orientación, consejos y correcciones, siempre con amabilidad y paciencia. Gracias también por todas las oportunidades que me brindó en estos años. Mi experiencia en el Doctorado no hubiera sido tan productiva y gratificante sin Usted.

A las integrantes de mi comité de tesis: Dra. Edna Luna Serrano, Dra. Rosa María Torres Hernández, Dra. Armandina Serna Rodríguez y Dra. Norma Bocanegra Gastélum. Gracias por el tiempo invertido en la lectura de la tesis; sus comentarios fueron siempre muy valiosos. Agradezco también a la Dra. Alicia Chaparro Caso López por su dedicación, sugerencias y aportaciones para mejorar y enriquecer este trabajo.

A mis profesores del Doctorado: Dra. Guadalupe López Bonilla, Dr. Víctor Corona, Dr. Luis Lizasoain, Dr. Lewis McAnally Salas, Dr. Javier Organista Sandoval y Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías. Gracias por sus valiosas enseñanzas, dentro y fuera de las aulas.

A mis compañeros y amigos: Cristina Hernández, Melanie Montes y Rubén Villavicencio, con quienes compartí este trayecto de mi formación. Ustedes hicieron esta experiencia mucho más agradable y significativa.

A mis familiares y amigos, compañeros en el curso de la vida. Gracias a todos por su apoyo emocional, oraciones y comprensión. Gracias especiales a Karolina, Galileo, Lupita, Adrián; y a mis queridos amigos Mónica, Claudia Liz, Mario Iván, Cristian y Gerardo.

A la Universidad Autónoma de Baja California y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por brindarme la oportunidad de realizar los estudios de Doctorado.

Al personal administrativo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Muchas gracias por el apoyo brindado. Yesica Espinoza, gracias por tu atención, sonrisas y amabilidad.

Finalmente, con gran aprecio, agradezco a los profesores de la UABC, Campus Ensenada, que participaron en esta investigación. Sin ustedes este trabajo no hubiera sido posible. Muchas gracias a cada uno por su generosa e invaluable contribución.

Índice

Capítulo 1. El punto de partida: La necesidad de estudiar la transferencia	1
1 Planteamiento del problema	2
<i>El caso de la UABC</i>	7
2 Preguntas de investigación	11
3 Objetivos de investigación.....	12
3.1 Objetivo general.....	12
3.2 Objetivos particulares.....	12
4 Antecedentes del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente	12
5 Antecedentes de investigación	15
5.1 Estudios sobre evaluación de la formación docente.	16
5.2 Estudios sobre transferencia de la formación docente.....	28
6 Justificación.....	33
7 Estructura de la tesis	35
Capítulo 2. Transferencia del aprendizaje y transferencia de la formación: ¿qué dice la literatura?	38
2.1 Definición del concepto de transferencia	39
2.2 Dimensiones de la transferencia	41
2.3 Tipos de transferencia.....	42
2.4 Factores que influyen en el logro de la transferencia	44
2.4.1 El diseño/desarrollo de la formación y el logro de la transferencia.	46
2.4.2 Las características del aprendiz y el logro de la transferencia.	51
2.4.3 El ambiente de trabajo y el logro de la transferencia.	55
2.5 El rol de las variables moderadoras en el estudio de la transferencia	59
2.6 Modelos explicativos de la transferencia.....	63
2.7 Cómo estudiar la transferencia.....	71
Capítulo 3. La formación pedagógica del profesorado universitario: un marco teórico de referencia.....	76
Primera parte. Definición, tipos, propósitos y contenidos de la formación del profesorado.....	76
3.1 La necesidad de una formación para la docencia	76
3.2 Definición de términos: Formación, Formación docente y Formación del profesorado.....	78
3.3 Tipos de formación.....	82

3.3.1	La formación pedagógica y la formación disciplinar.....	83
Segunda parte. Marco teórico conceptual de la formación pedagógica del profesorado		85
3.4	Principios del desarrollo profesional del profesorado	85
3.5	Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado	88
3.5.1	La orientación académica.....	89
3.5.2	La orientación tecnológica.....	90
3.5.3	La orientación práctica.....	91
3.5.4	La orientación personal o personalista.....	93
3.5.5	La orientación crítica/social o social-reconstruccionista.....	94
3.6	Modelos de formación del profesorado	96
3.6.1	Modelo de formación orientada individualmente.....	97
3.6.2	Modelo de observación / evaluación.....	99
3.6.3	Modelo de desarrollo y mejora.....	101
3.6.4	Modelo de entrenamiento.....	103
3.6.5	Modelo de indagación (o indagativo).....	105
3.7	Modalidades y estrategias en la formación del profesorado	107
Tercera parte. El enfoque de formación basada en competencias en la formación pedagógica del profesorado		111
3.8	El logro de competencias docentes a través de la formación pedagógica.....	111
3.9	La transferencia del aprendizaje en la formación basada en competencias.....	116
Cuarta parte. Consideraciones para el análisis y la evaluación de programas de formación del profesorado		118
3.10	Características de los buenos programas de formación	118
3.11	Criterios para el análisis de programas de formación del profesorado	119
3.12	Evaluación de los programas de formación	120
3.12.1	Definición y propósitos de la evaluación de programas de formación.....	121
3.12.2	Modelos para la evaluación de programas de formación.....	123
Capítulo 4. Diseño de la investigación: estudio de casos		131
4.1	Consideraciones teóricas.....	132
4.1.1	La investigación cualitativa: características principales, bondades y alcances.....	132
4.1.2	El estudio de casos en la investigación cualitativa.....	133
4.1.3	Caracterización de esta investigación.....	136
4.2	Proceso de desarrollo de la investigación.....	139
4.2.1	Primera fase: Elección y delimitación del objeto de estudio.....	140

4.2.2	Segunda fase: Diseño de la investigación.....	143
4.2.3	Tercera fase: Desarrollo del primer estudio.....	143
4.2.4	Cuarta fase: Desarrollo del segundo estudio.....	144
4.2.5	Quinta fase: Elaboración de conclusiones e integración de la tesis.....	144
Capítulo 5. Primer estudio. Análisis del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente de la UABC		145
5.1	Objetivo del estudio.....	145
5.2	Método	146
5.2.1	Participantes del estudio y fuentes de información.....	146
5.2.2	Técnicas de análisis e instrumentos de apoyo.....	147
5.2.3	Procedimiento utilizado en el estudio.....	148
5.3	Resultados del estudio	150
5.3.1	Orientación del Programa.....	150
5.3.2	Organización del Programa.....	165
5.3.3	Diseño de la intervención.....	175
5.3.4	Evaluación del Programa.....	188
5.4	Ajustes al Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente derivados de su implementación	194
5.4.1	Orientación del Programa.....	194
5.4.2	Organización del Programa.....	195
5.4.3	Diseño y desarrollo de la intervención.....	199
5.4.4	Evaluación del Programa.....	205
5.5	Discusión.....	209
5.5.1	Congruencia interna de los macro-elementos que integran el Programa.....	209
5.5.2	Articulación entre los macro-elementos que integran el Programa.....	212
5.5.3	El PFFDD: ¿Un programa que favorece el logro de la transferencia?	215
Capítulo 6. Segundo estudio. Análisis del proceso de transferencia de la formación pedagógica a la práctica docente.....		223
6.1	Objetivos del estudio.....	224
6.2	Método	224
6.2.1	Fase 1. Selección de los escenarios de trabajo.....	225
6.2.2	Fase 2. Negociación de acceso al campo.....	226
6.2.3	Fase 3. Trabajo de campo en los cursos seleccionados.....	231

6.2.4	Fase 4. Preparación y análisis de datos.	234
6.2.5	Fase 5. Elaboración del informe de resultados del estudio.	241
6.3	Contexto del estudio: los escenarios formativos.....	242
6.3.1	El curso Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias.....	242
6.3.2	El curso Elaboración de reactivos para evaluación del aprendizaje.	245
6.4	Resultados del estudio: reacción hacia la formación, aprendizajes obtenidos y acciones de transferencia de los participantes.....	249
6.4.1	Miguel. Un caso exitoso de transferencia.	250
6.4.2	Salvador. La transferencia “diluida”.....	261
6.4.3	Marco. La transferencia limitada y la transferencia postergada.	270
6.4.4	Pablo. La transferencia lograda y la motivación para continuar transfiriendo.....	277
6.4.5	Síntesis de los casos.	286
6.5	Resultados del estudio. Transferencia del aprendizaje obtenido en la formación: nivel interpretativo.....	289
6.5.1	Acciones de transferencia.....	291
6.5.2	Motivación hacia la formación.	304
6.5.3	Contenido relevante.	310
6.5.4	Aprendizajes obtenidos.....	314
6.5.5	Utilidad percibida.....	323
6.5.6	Motivación para transferir.	336
6.5.7	Intenciones de transferencia.....	346
6.5.8	Condiciones favorables para transferir.....	352
6.5.9	Explicación integrada del Modelo.....	372

Capítulo 7. Lecciones aprendidas: Conclusiones de los estudios, aportaciones y recomendaciones..... 383

7.1	Conclusiones relativas al logro de los objetivos de investigación.....	384
7.1.1	Características del diseño del PFFDD que favorecen la transferencia del aprendizaje docente al puesto de trabajo.....	385
7.1.2	Características del diseño del PFFDD que no favorecen la transferencia del aprendizaje docente al puesto de trabajo.....	386
7.1.3	Aprendizajes transferidos por los profesores que participaron en actividades del PFFDD.	389
7.1.4	Condiciones que facilitan la transferencia de la formación del profesorado.	391
7.1.5	Condiciones que dificultan la transferencia de la formación del profesorado.	392
7.2	Aportes de la investigación.....	394

7.2.1	Aportaciones de valor teórico	394
7.2.2	Aportaciones de valor práctico	395
7.3	Prospectiva de la investigación sobre transferencia de la formación	400
7.3.1	Nuevos problemas identificados.....	400
7.3.2	Líneas de investigación sugeridas	401
Referencias		405
Anexos		419
Anexo 1. Guiones para entrevistas con autoridades responsables del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente		419
Anexo 2. Ficha de registro para el análisis del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (Nivel 1. Institucional)		423
Anexo 3. Ficha de registro para el análisis del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (Nivel 2. Programa de curso)		426
Anexo 4. Guion para la entrevista con formadores		427
Anexo 5. Guion para la primera entrevista con profesores		428
Anexo 6. Guion para la segunda entrevista con profesores		429
Anexo 7. Guion para la entrevista final con profesores.....		430
Anexo 8. Carta de invitación para participantes		431
Anexo 9. Cuestionario de diagnóstico de necesidades, utilizado para el diseño de la oferta de cursos del PFFDD		432
Anexo 10. Cuestionario para evaluar la opinión de los participantes sobre los cursos del PFFDD		434
Anexo 11. Análisis de los tipos de transferencia de cada acción implementada por los profesores		435

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Página
1.1 Programas de formación para el personal académico de la UABC	13
1.2 Estudios sobre evaluación de la formación docente, publicados entre 2000 y 2015	16
1.3 Estudios sobre transferencia de la formación docente, publicados entre 2000 y 2015	28
2.1 Tipos de transferencia del aprendizaje	43
2.2 Variables influyentes en la transferencia relacionadas con el diseño de la formación	49
2.3 Variables influyentes en la transferencia relacionadas con características del aprendiz	52
2.4 Variables influyentes en la transferencia relacionadas con el ambiente de trabajo	56
2.5 Variables moderadoras en la relación entre variables influyentes y la transferencia	59
2.6 Sistema de medición empleado por Rouiller y Goldstein	73
3.1 Modalidades de evaluación de la formación de acuerdo con sus finalidades	122
3.2 Comparación de cuatro modelos de evaluación de programas de formación	124
4.1 Caracterización del tipo de casos estudiados	137
5.1 Categorías utilizadas en el análisis del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente	149
5.2 Cursos en línea del PFFDD	176
5.3 Contenidos formativos en el primer nivel de concreción del PFFDD	179
5.4 Contenidos formativos en el curso: Evaluación del aprendizaje por competencias	181
5.5 Contenidos formativos en el curso: Elaboración de reactivos para la evaluación del aprendizaje	182
5.6 Número de cursos y cantidad de horas de formación docente, por dimensiones del PFFDD	183

Tabla	Página
5.7 Carga horaria de los contenidos de dos cursos seleccionados del PFFDD	183
5.8 Actividades didácticas de los cursos seleccionados del PFFDD	185
5.9 Ejemplos de productos finales de los cursos del PFFDD	191
5.10 Estructura curricular del PFFDD en 2016	199
6.1 Perfil de los participantes en el segundo estudio	229
6.2 Duración de entrevistas con los formadores	235
6.3 Categorías analíticas construidas con datos de las entrevistas con formadores	236
6.4 Relación de entrevistas con los profesores	237
6.5 Categorías obtenidas en la tercera etapa del análisis	240
6.6 Aprendizajes reportados por Miguel	254
6.7 Acciones de transferencia reportadas por Miguel	257
6.8 Relación entre los artefactos elaborados por Miguel y sus acciones de transferencia	259
6.9 Aprendizajes reportados por Salvador	265
6.10 Acciones de transferencia reportadas por Salvador	267
6.11 Relación entre los artefactos elaborados por Salvador y sus acciones de transferencia	267
6.12 Aprendizajes reportados por Marco	272
6.13 Acciones de transferencia reportadas por Marco	275
6.14 Relación entre los artefactos elaborados por Marco y sus acciones de transferencia	276
6.15 Aprendizajes reportados por Pablo	279
6.16 Acciones de transferencia reportadas por Pablo	282
6.17 Relación entre los artefactos elaborados por Pablo y sus acciones de transferencia	284

Tabla	Página
6.18 Acciones de transferencia reportadas por los participantes	286
6.19 Expectativas de transferencia: curso Evaluación del aprendizaje	287
6.20 Expectativas de transferencia: curso Elaboración de reactivos	288
6.21 Ejemplos de aprendizajes transferidos por los participantes	292
6.22 Tipos de acciones de transferencia de los participantes	300
6.23 Comparación cuantitativa de las acciones de transferencia de los participantes	303
6.24 Motivos de los participantes para asistir a los cursos del PFFDD	305
6.25 Motivación, aprendizajes obtenidos y acciones de transferencia de los participantes	308
6.26 Opinión de los participantes acerca de los contenidos formativos relevantes	312
6.27 Clasificación de los aprendizajes referidos por los participantes	317
6.28 Aprendizajes obtenidos y acciones de transferencia de los participantes	321
6.29 Percepciones de los participantes sobre la utilidad de la formación pedagógica	325
6.30 Percepciones de los participantes acerca del valor teórico de la formación pedagógica	330
6.31 Percepciones de los participantes acerca del valor práctico de la formación pedagógica	331
6.32 Percepciones de utilidad en la formación y aprendizajes obtenidos por los participantes: Comparación	333
6.33 Referencias de los participantes a su motivación para transferir	338
6.34 Relación entre Motivación para transferir de los participantes y Utilidad percibida	342
6.35 Relación entre acciones de transferencia y motivación para transferir: Comparación de casos	344
6.36 Intenciones de transferencia elaboradas por los participantes	347

Tabla	Página
6.37 Valoración del cumplimiento de las intenciones de transferencia de los participantes	349
6.38 Relación entre intenciones y acciones de transferencia de los participantes: Comparación de casos	350
6.39 Condiciones favorables y desfavorables para la transferencia, referidas por los participantes	353
6.40 Clasificación de las condiciones favorables y desfavorables para la transferencia	355
6.41 Relación entre acciones de transferencia y condiciones para transferir: Comparación de casos	368
6.42 Comparación de los modelos teóricos de la transferencia de la formación	377

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Página
1.1 Ubicación del campo de conocimiento en el que se inscribe el problema de investigación	1
2.1 Modelo del proceso de transferencia propuesto por Baldwin y Ford (1988)	46
2.2 Modelo conceptual de variables influyentes en la transferencia de la formación propuesto por De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013)	64
2.3 Modelo del sistema de transferencia del aprendizaje propuesto por Holton, Bates y Ruona (2000), actualizado por Choi y Ruona (2008)	66
2.4 Modelo explicativo de la transferencia propuesto por Burke y Hutchins (2008a)	68
4.1 Procedimiento general para un estudio de caso	136
4.2 Proceso de desarrollo de la investigación	140
4.3 Estructura general del diseño de investigación	143
5.1 Síntesis de la orientación del PFFDD	164
5.2 Estructura curricular del PFFDD	171
5.3 Síntesis de la organización del PFFDD	174
5.4 Síntesis del diseño de la intervención en el PFFDD	187
5.5 Síntesis de la evaluación del PFFDD	193
5.6 Ilustración del “modelo carrusel” de actividades formativas del PFFDD	200
5.7 Tabulador para el pago a los formadores que colaboran en el PFFDD	203
6.1 Cronología y participantes en el procedimiento seguido en el segundo estudio	224
6.2 Descripción del procedimiento analítico de las entrevistas con profesores	238
6.3 Modelo interpretativo de la transferencia de la formación a la práctica docente	290

Figura	Página
6.4 Clasificación de las acciones de transferencia de la formación pedagógica reportadas por los participantes	295
6.5 Motivación de los participantes hacia la formación pedagógica	306
6.6 Aprendizajes que los participantes refirieron haber obtenido en el PFFDD	316
6.7 Relación entre reconocimiento de errores e introducción de cambios en la práctica docente	319
6.8 Relación entre relevancia del contenido y utilidad percibida	324
6.9 Percepciones de los participantes sobre la utilidad de la formación pedagógica	328
6.10 Condiciones deseables para la transferencia de la formación docente	371

Capítulo 1. El punto de partida: La necesidad de estudiar la transferencia

Este trabajo de investigación se inscribe en el campo disciplinar de la formación del profesorado, particularmente en el ámbito de la evaluación de programas de formación docente. De manera más específica, la investigación fue desarrollada con el interés de analizar las acciones de transferencia de los aprendizajes obtenidos por los profesores que participan en un programa de formación pedagógica, al contexto de su práctica docente (ver Figura 1.1).

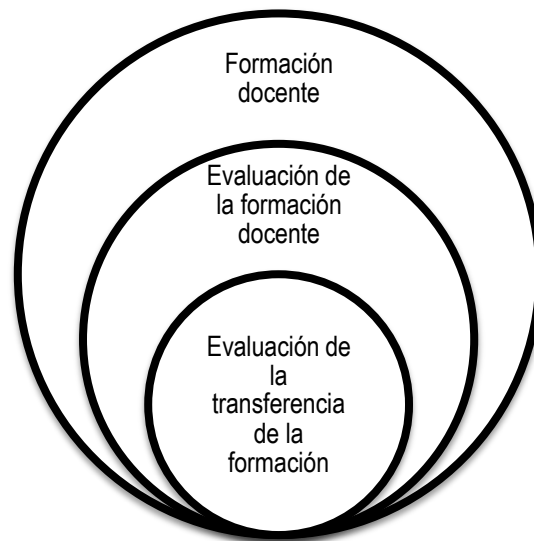


Figura 1.1. Ubicación del campo de conocimiento en el que se inscribe el problema de investigación

La investigación ha tenido el doble propósito de: (a) contribuir a la generación de conocimiento acerca del proceso de transferencia del aprendizaje y los factores que la influyen, considerando la transferencia como una de las cuatro dimensiones de resultados derivados de las acciones de formación (Kirkpatrick, 1999); y (b) aportar información útil para evaluar el diseño y los resultados de un programa de formación de profesores universitarios ofrecido por una universidad pública mexicana.

En este primer capítulo se presenta la delimitación del problema estudiado, se establecen las preguntas y objetivos que orientaron la investigación, se describen los antecedentes del estudio y se explican las razones que justificaron su realización.

1 Planteamiento del problema

La educación superior a inicios del siglo XXI se desenvuelve en un escenario enmarcado por la globalización y el tránsito mundial hacia la *sociedad del conocimiento*, fenómenos que han sido impulsados en gran medida por el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y comunicación. De acuerdo con el Informe Delors, la globalización es el fenómeno dominante en la sociedad contemporánea y el que más influye en la vida cotidiana de las personas.

Las instituciones de educación superior (IES) no escapan a la influencia del fenómeno globalizador. El impacto de la globalización en este nivel educativo tiene que ver con cambios relacionados con la naturaleza del conocimiento, su organización y valoración, así como con cambios producidos en las profesiones, tales como el surgimiento de profesiones cada vez más especializadas, la modificación de los espacios del ejercicio laboral y la aparición de nuevos perfiles y competencias profesionales (Tünnermann, 2010). Todos estos cambios imponen retos que las instituciones de educación superior deben afrontar, so pena de quedar marginadas del escenario mundial cada vez más competitivo, o incluso de su propio contexto social.

Por otra parte, es indudable la influencia que ejerce en el desarrollo de la educación superior la conformación de las *sociedades del conocimiento*. En el mundo actual, la información y el conocimiento son los elementos dinamizadores de la economía y de las prácticas culturales y sociales. En los distintos ámbitos de la actividad humana es cada vez más frecuente el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Los individuos y las comunidades utilizan las TIC para realizar actividades personales, académicas, sociales y laborales. En muchos casos las personas dependen de dichas tecnologías —particularmente de la Internet— para realizar con eficacia diversas tareas y lograr sus propósitos. En suma, las sociedades actuales están caracterizadas por ser *sociedades de la información* y tienden a transformarse en *sociedades del conocimiento*. Una sociedad del conocimiento será aquella en la que existe el acceso igual y universal al conocimiento, así como el aprovechamiento compartido de éste para promover el desarrollo humano y sostenible (UNESCO, 2005).

En el escenario global, las instituciones educativas, particularmente las de nivel superior, tienen un papel relevante. Tünnermann destacó que es necesario “reconocer el papel estratégico que tiene la educación superior en la formación del personal de alto nivel, de la inteligencia científica de nuestros países y en

la generación, transmisión y difusión del conocimiento” (Tünnermann, 2010, p. 4). Como se ha dicho, la globalización y el desarrollo paulatino de la sociedad del conocimiento son fenómenos que imponen grandes retos a las instituciones educativas. Uno de los principales desafíos para la educación superior en el siglo XXI está relacionado con el hecho de que la educación se ha convertido en un proceso permanente, debido al crecimiento exponencial del conocimiento.

Tünnermann (2010) afirmó que la educación permanente es la respuesta pedagógica estratégica necesaria ante un mundo que se encuentra en constante proceso de cambio; se trata de un nuevo paradigma que considera a la educación como un asunto de toda la vida y proporciona a los individuos las herramientas intelectuales que les permiten adaptarse a los continuos cambios sociales y del mundo laboral, así como a la expansión y obsolescencia del conocimiento. En palabras de este autor, la revalorización del concepto de educación permanente es, quizás, “el suceso más importante ocurrido en la historia reciente de la educación” (Tünnermann, 2010, p. 8). Esta “revalorización” de la educación permanente trae consigo nuevas demandas para las instituciones educativas y, en particular, para los profesores. Ahora más que antes, los profesores deben implicar en mayor medida y responsabilizar a los alumnos de su propio aprendizaje, suscitar en ellos el deseo de aprender y fomentar su capacidad de autoevaluación, de manera que logren estar preparados para aprender en forma autónoma cuando dejen las aulas. Así mismo, los profesores deben demostrar ser competentes para organizar su propia formación continua, tanto de manera individual como colegiada (Perrenoud, 2007).

De lo expuesto hasta aquí se puede sintetizar que el principal reto que enfrentan los sistemas de educación superior de todas las naciones, debido a la globalización y a la conformación progresiva de la sociedad del conocimiento, es el desafío de forjar una educación superior innovadora, creativa y competitiva en el conocimiento internacional (Tünnermann, 2010). Ahora bien, para que las universidades actúen en forma innovadora, una condición necesaria es la adecuación de los programas de formación docente, de tal modo que funcionen como dispositivos promotores del cambio de paradigma educativo y se observe en el desempeño de los docentes una acción pedagógica que pone el acento en los procesos de aprendizaje.

El personal académico es uno de los elementos más valiosos para el cumplimiento de las funciones que desarrollan las instituciones de educación superior (IES). La calidad de las funciones realizadas en las IES está asociada a los recursos humanos con que ellas cuentan (Asociación Nacional de Universidades

e Instituciones de Educación Superior, 2006). De acuerdo con Enders (2007), los académicos son “el alma” de la educación superior.

El ejercicio de la docencia universitaria requiere de un conjunto amplio de saberes o competencias. Es necesario que un docente conozca la disciplina que enseñará, así como distintas formas o metodologías para enseñarla. Otras competencias importantes del profesor universitario incluyen las capacidades para planear el proceso de enseñanza-aprendizaje durante un curso, seleccionar y preparar los contenidos, ofrecer explicaciones comprensibles y bien organizadas, comunicarse con los alumnos, manejar las nuevas tecnologías, tutorizar, evaluar el aprendizaje, trabajar en equipo, enfrentar los dilemas éticos de la profesión y organizar su propia formación continua (Zabalza, 2007a; Perrenoud, 2007).

En la práctica, muchos profesores universitarios se incorporan a la docencia únicamente en posesión de un saber disciplinar determinado, puesto que para acceder a la docencia universitaria no se requiere tener una formación pedagógica (Imbernón, 2014). En México, esta situación tan común se originó desde la época de la expansión de la educación superior que inició en los años sesenta del siglo XX y continuó durante los siguientes quince años (1970-1985) en la etapa identificada como de “expansión acelerada” (Gil Antón, 2010). En este sentido, es lógico suponer que los profesores universitarios de nuevo ingreso, si bien poseen conocimientos de la disciplina que enseñan, carecen de otros saberes requeridos para desempeñarse en la docencia. Por lo tanto, es necesario reconocer que los profesores universitarios requieren de una formación que los habilite para realizar sus funciones.

Al hablar de *formación* se hace referencia a un proceso de desarrollo individual orientado a la adquisición o perfeccionamiento de capacidades (Ferry, 1991, p.52) y si se circunscribe el término a la *formación del profesorado*, se puede entender como “un conjunto de decisiones, actividades y recursos que la institución universitaria organiza sistemáticamente para mejorar las competencias profesionales de su personal”¹ (Bozu e Imbernón, 2016, p.98).

¹ Existen numerosas definiciones del concepto de formación del profesorado. Se eligió la definición de Bozu e Imbernón por dos razones: (a) Hace referencia a la formación permanente del profesorado universitario y (b) Pone el énfasis en las acciones formativas organizadas por la institución universitaria. Por tal motivo, es una definición que resulta apropiada para describir el tipo de acciones de formación docente estudiadas en esta investigación.

La formación del profesorado universitario debería incluir elementos para fortalecer los saberes disciplinares, pedagógicos, organizativos e instrumentales, entre otros, que promuevan el desarrollo de sus competencias para la docencia, la investigación y la gestión (Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008). Sin embargo, los programas de formación para profesores universitarios suelen enfatizar la dimensión disciplinar por encima de otras dimensiones.

En México, la Secretaría de Educación Pública ha promovido desde hace varias décadas la formación disciplinar de los profesores universitarios. En 1996 el gobierno federal creó el *Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)* con dos propósitos: 1) Mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo de las instituciones públicas de educación superior; y de 2) Fomentar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos adscritos a las dependencias de educación superior de esas instituciones, a fin de sustentar la mejor formación de los estudiantes de las universidades e instituciones de educación superior públicas (Secretaría de Educación Pública, 2006).

A principios de 2014 entró en vigor el *Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)*, con el cual se pretende beneficiar —también desde las vertientes individual y colectiva— a los docentes de todos los niveles del sistema educativo. Concretamente, el *Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior* pretende profesionalizar a los profesores de tiempo completo (PTC) de las instituciones públicas para que alcancen las capacidades en investigación y docencia, y para que logren integrarse en cuerpos académicos consolidados (Secretaría de Educación Pública, 2013). Al igual que en el caso del PROMEP, el nuevo Programa de Desarrollo Docente del gobierno federal fomenta la formación del profesorado universitario, con énfasis en la formación disciplinar.

En contraste con lo anterior, la formación pedagógica para profesores universitarios ha recibido menor atención que la formación disciplinar. En la mayoría de los casos, la formación pedagógica del profesorado depende de los esfuerzos aislados que cada institución de educación superior puede realizar; además, no existen organismos y políticas federales que regulen este ámbito (Cordero, Luna y Galaz, 2007). A pesar de las insuficiencias mencionadas, diversas universidades tienen programas de formación pedagógica que pretenden fortalecer las habilidades docentes de sus profesores con el fin último de brindar a los estudiantes mejores oportunidades de aprendizaje.

Por otra parte, cabe preguntarse sobre la eficacia de los programas y acciones de formación pedagógica que se llevan a cabo en las universidades. La eficacia de los programas es un asunto esencial tanto

desde una perspectiva estrictamente formativa, asociada al interés por conocer el logro de los propósitos del programa y su impacto en la mejora de la calidad del aprendizaje, como desde una perspectiva económica, en la cual interesa verificar si la inversión en acciones de formación ha sido redituable. En el caso de las organizaciones de tipo empresarial, algunos estudios estiman que el nivel de rendimiento obtenido a partir de las acciones de capacitación es mínimo, quizás de sólo el 10% del monto de la inversión (Baldwin y Ford, 1988; como se citó en Holton, Bates y Ruona, 2000).

En las IES donde operan programas de formación docente, si bien se suelen aplicar encuestas para conocer el grado de satisfacción de los profesores participantes (Guskey, 2000; como se citó en Muijs, Day, Harris y Lindsay, 2004) y se realizan evaluaciones de los aprendizajes logrados por ellos en los cursos y talleres de formación, estos esfuerzos no permiten conocer dos aspectos relevantes para determinar la eficacia de los programas y acciones de formación en términos de transferencia del aprendizaje; esto es: en qué grado o medida los profesores utilizan el aprendizaje obtenido en el aula de formación en la práctica docente que realizan con los estudiantes. Así mismo, en las IES poco se sabe sobre el impacto que ha tenido la inversión en formación docente en el rendimiento académico de los alumnos (Guskey, 2009; Ramírez, 1999), puesto que con frecuencia las instituciones tienen poca claridad acerca de cómo valorar el impacto de la formación; este hecho ha motivado que la evaluación de la formación haya sido descrita como el “eslabón débil” en la cadena del desarrollo profesional docente (Guskey, 2002; King, 2014; Pineda, 2002).

La evaluación comprehensiva de los resultados de la formación docente implica recabar información sobre diferentes dimensiones o niveles. Donald Kirkpatrick (1999) propuso un modelo de evaluación de la formación que incluye la recogida y análisis de información acerca de las reacciones de los participantes (nivel 1), de sus aprendizajes obtenidos (nivel 2), de la transferencia de tales aprendizajes al puesto de trabajo (nivel 3) y del impacto de la formación en los beneficiarios, tanto a nivel individual como organizacional (nivel 4).

De acuerdo con este planteamiento, para conocer si los profesores utilizan lo que han aprendido en una actividad de formación, resulta necesario diseñar estrategias de evaluación que incorporen el análisis y valoración de la transferencia de los aprendizajes docentes, identificada en el tercer nivel del modelo citado (Kirkpatrick, 1999). El análisis de la transferencia es indispensable para determinar las posibilidades de que el profesorado utilice en sus prácticas de enseñanza los conocimientos adquiridos,

las habilidades y las actitudes desarrolladas en la experiencia formativa (Luna y Cordero, 2014), en beneficio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. En suma, para valorar la calidad y el impacto de la formación pedagógica que reciben los profesores universitarios es necesario ir más allá de la evaluación de la satisfacción y de los aprendizajes obtenidos por los profesores en las actividades de formación; es preciso reunir evidencias sobre la transferencia de la formación y analizar lo que sucede en la práctica de los profesores que han sido formados.

El caso de la UABC

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC), por su carácter de universidad pública estatal, su trayectoria y tamaño, es la institución de educación superior más importante de la entidad, desde su fundación en 1957. Los fines esenciales de la UABC, expresados en el artículo 4º de su Estatuto General, son tres: impartir educación para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, así como organizar, realizar y fomentar programas de superación profesional y técnica; organizar, realizar y fomentar la investigación científica, humanística y el desarrollo tecnológico; y organizar, realizar y fomentar las actividades tendientes a difundir y extender los beneficios de la cultura (UABC, 1991). De los fines institucionales cabe destacar, por los propósitos de este estudio, la formación de profesores universitarios y la organización de “programas de superación profesional”.

La oferta educativa de la UABC es muy amplia. A principios del año 2015 la UABC tenía una oferta de 182 programas educativos: 137 programas de licenciatura y 45 programas de posgrado (especialidades, maestrías y doctorados) en sus 3 campus principales y demás centros universitarios que ha establecido dentro del estado (UABC, 2015).

La UABC tenía en 2015 una población estudiantil de 62,406 estudiantes, de los cuales el 97.5% son alumnos de licenciatura (UABC, 2015). En los últimos quince años la matrícula de la UABC prácticamente se ha triplicado, lo que la distingue como la universidad pública de mayor crecimiento en el país (Cuamea, 2014).

En abril de 2015, colaboraban en la UABC 6,572 académicos, de los cuales 4,620 eran profesores. De éstos, 3,470 tenían dedicación de tiempo parcial, 26 eran profesores de medio tiempo y 1,1124 eran profesores de tiempo completo (UABC, 2015). Es notorio que el sector más amplio del personal

académico de la UABC está representado por los profesores y técnicos académicos de asignatura, de los cuales 971 colaboran en Ensenada, 1,836 en Mexicali y 2,065 en Tijuana.

Una de las políticas institucionales para fortalecer la competitividad académica, ha sido el impulso a la contratación de nuevos profesores de tiempo completo con estudios de maestría, pero preferentemente con doctorado. Además se ha apoyado la formación del personal docente que ya labora en la UABC para la obtención de un posgrado. Esta política permitió que para 2014, el 96.7% de los profesores e investigadores de tiempo completo contaran con estudios de posgrado, y que durante el primer semestre de 2015 hubiera 44 académicos con diploma de especialidad, 510 con maestría y 694 (54%) con doctorado (UABC, 2015). Estos datos manifiestan el alto nivel de preparación con que cuentan los académicos de tiempo completo de la UABC. Si bien a partir de estas cifras no se puede apreciar las áreas de conocimiento a las que corresponden los posgrados de los académicos, es posible suponer que se trata de posgrados relacionados con diversas disciplinas, dentro de las cuales alguna será la pedagogía o la educación. En otras palabras, aunque sea posible inferir que los académicos de la UABC han decidido incrementar su formación disciplinar cursando estudios de posgrado, no es posible hacer la misma inferencia sobre la medida en que procuran obtener o ampliar su formación pedagógica.

La UABC contempla entre sus políticas institucionales la formación del personal universitario, incluyendo en primer lugar al personal académico. En el *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*, la formación docente aparece esbozada dentro de la política número 11, referida al fortalecimiento de la planta académica, con base en “los más altos estándares de calidad y necesidades plenamente identificadas en la planeación institucional” (UABC, 2015, p.137). Así mismo, en el *Programa de Calidad Educativa del PDI 2015-2019*, se incluyeron tres estrategias vinculadas con los procesos de formación docente, desempeño y evaluación de la docencia; de manera particular, la necesidad de trabajar en la formación del profesorado quedó reconocida en la estrategia 2.6, en la cual se establece que la universidad deberá “Evaluar el contenido, funcionamiento e impactos del programa vigente de capacitación de académicos en la aplicación del modelo educativo de la Universidad, y realizar los ajustes requeridos para propiciar el logro de sus objetivos” (UABC, 2015, p.148).

Para atender a la formación pedagógica de sus profesores, en la UABC funciona desde el año 2003 un programa de formación denominado “Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente” (PFFDD), el cual está a cargo de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la propia universidad. Los

objetivos principales del programa de formación docente de la UABC son: Mejorar las habilidades pedagógicas y la actualización profesional de los docentes, para asegurar la calidad de los programas educativos; contar con personal académico capacitado para implementar adecuadamente el modelo educativo institucional; y estimular la superación y actualización pedagógica de los académicos, de modo que éstos posean un alto grado de escolaridad formal y de habilitación en su área de trabajo (Rivera, 2008).

Los aspectos señalados pueden tomarse como acciones orientadas a la mejora del perfil de los académicos de la UABC. No obstante, las evaluaciones internas y externas en las que la institución ha participado recientemente, señalan que todavía hay una gran área de oportunidad en el mejoramiento del desempeño docente. Por citar algunos datos, los resultados de encuestas realizadas por la propia UABC² para recabar la opinión de sus estudiantes de licenciatura al momento de preparar el *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015 (PDI)*, revelaron hallazgos como los siguientes:

- Casi dos terceras partes de los estudiantes encuestados (65.8%) declararon haber tenido profesores que no imparten su clase, y que en su lugar lo hace un alumno;
- Más de la mitad de los estudiantes (52%) informaron haber tenido profesores que se dedican a dictar o repetir lo que dicen los libros de texto;
- Menos del 40% de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que sus profesores tienen conocimientos suficientes de la materia que imparten;
- Poco más del 40% de los estudiantes (43.1%) reconocieron haber tenido algún profesor que toma represalias en contra de alumnos que se quejan de él;
- La tercera parte de los alumnos (33.7%) refirió tener uno o varios profesores que faltan con frecuencia a impartir las clases (UABC, 2011).

Además, las opiniones de los propios académicos que participaron en la encuesta de diagnóstico para elaborar el PDI³, confirmaron las declaraciones de los estudiantes: más de la mitad de los académicos reconocieron que requieren capacitación en el diseño de cartas descriptivas, en estrategias docentes para trabajar con el enfoque de competencias, así como en el diseño de instrumentos de evaluación con

² UABC (2010). *Encuesta Anual de Ambiente Organizacional*. En dicha encuesta participaron 4,926 estudiantes de licenciatura.

³ UABC (2010). *Encuesta Anual de Ambiente Organizacional*. En esta encuesta participaron 450 académicos.

dicho enfoque. Así mismo, fue bajo el porcentaje de profesores (37.3%) que estuvieron de acuerdo en que la evaluación docente tiene un seguimiento adecuado (UABC, 2011).

Por otra parte, si bien se considera que el modelo educativo institucional se encuentra consolidado, puesto que todos sus programas de licenciatura están diseñados bajo el enfoque de competencias profesionales (UABC, 2011, p. 36), una de las recomendaciones del Comité de Administración y Gestión Institucional (CAGI) de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para la UABC en su informe de seguimiento emitido en 2008, fue la de aplicar un programa anual de capacitación para los docentes en torno a la operación del modelo educativo basado en competencias, debido a que se observó que los profesores no cuentan con la formación pedagógica requerida para aplicar el modelo y que los programas de formación institucionales no les han proporcionado la habilitación necesaria para ello (CIEES, 2008).

En el año 2015 esta debilidad institucional persistía. En el diagnóstico realizado por la UABC para elaborar las estrategias incluidas en su Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019, las autoridades de UABC reconocieron las siguientes debilidades relativas al proceso educativo y la formación del profesorado: “2) No se ha logrado la apropiación y aplicación plena del modelo educativo en el conjunto de la universidad; 3) Insuficiente capacitación de los profesores para la aplicación del modelo educativo, en técnicas pedagógicas, uso de tecnologías de información para la docencia y modelos de enseñanza para grupos numerosos de alumnos” (UABC, 2015, pp. 121-122). En el mismo documento la universidad reconoció que el seguimiento y la evaluación del impacto de los programas institucionales es una práctica escasa.

En suma, a pesar de los esfuerzos institucionales realizados para mejorar las competencias docentes de los académicos, en la UABC prevalece la necesidad de fortalecer la formación pedagógica del profesorado universitario. Así mismo, se requiere contar con información confiable y precisa acerca de los resultados de las acciones formativas desarrolladas por la institución. La evaluación del PFFDD, desde el análisis de su diseño y particularmente la valoración de sus resultados, permitiría conocer si se están cumpliendo los propósitos del programa así como identificar los aspectos que se requiere modificar para ofrecer a los profesores universitarios una formación pedagógica de mejor calidad.

A este respecto, surgen cuestionamientos como los siguientes: ¿Qué resultados se han obtenido a partir de dichas acciones? y ¿Qué ocurre con las prácticas docentes, una vez que los profesores han

participado en actividades de formación pedagógica que la institución les ofrece? En este sentido, otros cuestionamientos clave son: ¿Los profesores usan (transfieren) el aprendizaje obtenido en la formación en su trabajo docente? En caso afirmativo ¿qué condiciones favorecen que ocurra dicha transferencia? En caso contrario ¿qué condiciones o factores dificultan la transferencia del aprendizaje obtenido en la formación, al contexto de la práctica docente?

En síntesis, el problema que aborda el presente trabajo puede enunciarse de la siguiente manera: En el contexto de los esfuerzos que la Universidad Autónoma de Baja California realiza para promover la formación pedagógica de sus profesores, aún es necesario llevar a cabo estudios analíticos que den cuenta de los resultados obtenidos con las acciones de formación desarrolladas, considerando la perspectiva de los propios docentes y de los demás agentes involucrados en el proceso de formación. De manera particular, es necesario reunir evidencias relacionadas, en primer lugar, con el uso del aprendizaje logrado por los profesores en el aula de formación, en el contexto del aula de práctica docente; y en segundo lugar, con las condiciones que favorecen o dificultan la transferencia del aprendizaje obtenido en la formación.

2 Preguntas de investigación

Las preguntas que orientaron el desarrollo de la investigación fueron las siguientes:

- (1) ¿El diseño del *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente* que la UABC ofrece a sus profesores favorece la transferencia del aprendizaje obtenido al contexto de trabajo?
- (2) ¿Cuáles son los aprendizajes obtenidos en actividades del *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente* que los profesores de la UABC, Campus Ensenada, han transferido a su práctica docente?
- (3) ¿Cuáles son las condiciones que favorecen o dificultan la transferencia del aprendizaje logrado por los profesores de la UABC, Campus Ensenada, que han participado en cursos del *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente*?

3 Objetivos de investigación

Con base en las preguntas anteriores, se establecieron los objetivos de la investigación:

3.1 Objetivo general.

Analizar el proceso y las acciones de transferencia de la formación pedagógica de los profesores de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada, al contexto de su práctica docente.

3.2 Objetivos particulares.

- (1) Determinar si el diseño del *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente* que la UABC ofrece a sus profesores, favorece el logro de la transferencia del aprendizaje al contexto de trabajo.
- (2) Identificar los aprendizajes obtenidos en actividades del *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente* que los profesores participantes consideran haber transferido a su práctica docente.
- (3) Analizar las condiciones que favorecen o dificultan la transferencia del aprendizaje logrado por los profesores de la UABC, Campus Ensenada, que participaron en los cursos seleccionados del *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente*, durante el período inter-semestral 2014-2.

4 Antecedentes del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente

El interés de la UABC en la formación de su personal académico comenzó a cobrar especial relevancia en la década de los ochenta del siglo pasado, con la creación de la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAA) en 1980. Esta época, según lo refiere Piñera (1997; como se citó en Reyes, 2004), estuvo caracterizada por dos situaciones: por un lado, se presentaron las luchas sindicales para el establecimiento legal de las relaciones laborales de los empleados universitarios; por otro lado, la universidad vivió una etapa de crecimiento en materia de recursos e infraestructura, además de que trabajó en la definición de sus directrices administrativas y jurídicas. En ese contexto surgió la DGAA como dependencia encargada de “fijar las normas y políticas de la docencia en el ámbito de la Universidad” (Reyes, 2004, p. 40).

Una de las funciones de la DGAA, de acuerdo con lo estipulado en el Estatuto general universitario (1992; como se citó en Reyes, 2004), consistía en la elaboración, realización y supervisión de los programas de formación y actualización del personal académico. Para cumplir con esa tarea, la DGAA contaba con el Departamento de Formación y Apoyo Académico, el cual estuvo en funciones a lo largo de dos décadas. La primera actividad importante del Departamento fue “la estructuración de un programa básico de actualización docente compuesto por 11 cursos” que comprendían los aspectos generales que cada profesor debería dominar para “adquirir conocimientos y habilidades que le permitan optimizar su dominio de la materia” y hacer más eficiente la enseñanza (Reyes, 2004, p. 41).

Dicho programa, de 185 horas de duración, fue estructurado básicamente a partir de la propuesta de la ANUIES, incluida en el Programa Nacional de Formación de Profesores y consistía en dos niveles de formación: el primero con cinco cursos —actualización didáctica, planeación y organización educativa, evaluación, dinámica de grupos en educación, comunicación y uso de medios audiovisuales— y el segundo nivel con seis cursos más: microenseñanza, aprendizaje y motivación, filosofía de la educación, metodología de la investigación, relaciones humanas en educación, e integración. De acuerdo con Reyes (2004), con ese programa se institucionalizó la formación docente en la UABC.

Entre 1981 y 2003, el Departamento de Formación y Apoyo Académico realizó una intensa labor en favor de la formación del personal académico de la UABC, diseñando numerosos programas y llevando a cabo diversos eventos de formación pedagógica, disciplinar e instrumental. Los programas de formación docente más representativos de este período se enlistan en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1

Programas de formación para el personal académico de la UABC

Programa	Año de inicio	Año de término
Programa Básico de Actualización Docente	1981	1983
Eventos de formación pedagógica	1984	NI
Maestría en administración de la educación superior	1985	1987
Especialidad en Docencia	1986	1988
Actualización en áreas disciplinarias	1987	NI

Especialidad en Docencia (reestructurada)	1988	1995
Curso de inducción al personal académico	1991	Continúa vigente
Diplomado en desarrollo de habilidades de razonamiento y formación de valores	1992	1997
Diplomado en desarrollo curricular	1993	1996
Diplomado en lectura y desarrollo en educación superior	1995	1999
Diplomado en estrategias de evaluación en la educación superior	1995	1998
Diplomado en calidad en educación	1996	NI
Maestría en educación, UABC-UACJ	1996	1997
Diplomado en elaboración de publicaciones científicas y trabajos de divulgación	1997	Continúa vigente
Programas de actualización en habilidades docentes, UABC-ITESM	1999	2000
Taller en desarrollo de habilidades del pensamiento	1999	2000
Diplomado en desarrollo de habilidades de lectura en educación superior	2000	NI
Diplomado en desarrollo de habilidades docentes	2000	NI
Curso de identidad pedagógica universitaria	2000	2002
Diplomado en Medio ambiente y sustentabilidad	2000	NI
Diplomado en Computación	2002	NI
Diplomado en Inglés	2002	2008
Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente, primera versión	2003	2010
Programa de Competencias básicas para la Docencia Universitaria	2009	Continúa vigente
Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente, segunda versión	2010	Continúa vigente

Nota: NI = No hay información disponible. Fuente: Elaboración propia, con información de Reyes (2004, pp.58-59).

En 2003 ocurrió una reforma importante en la historia de la formación del personal académico de la UABC: con la desaparición de la DGAA, la formación pedagógica del profesorado de toda la institución quedó a cargo de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. Esta reforma, así como la decisión institucional —reciente, en aquel momento— de asumir el enfoque por competencias como directriz en el modelo educativo, serían dos factores importantes para la creación de una nueva estrategia de formación pedagógica para los académicos: el Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente.

El Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente [PFFDD] surgió en 2003 (Rivera, 2008) como continuidad de otros programas de formación pedagógica que la DGAA había diseñado e instrumentado en las décadas anteriores (ver Tabla 1.1). El PFFDD fue publicado en 2010 en su versión más reciente; en su diseño participaron funcionarios de la propia universidad, la mayoría adscritos a la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa.

En resumen, el Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente es una de las estrategias institucionales que la UABC ha diseñado e implementado para atender la formación pedagógica de su personal académico. No obstante, en la universidad han existido otras estrategias y programas de formación para los profesores; algunos programas todavía están vigentes, como es el caso del programa *Competencias básicas para la Docencia Universitaria*, el cual funciona de manera articulada con el PFFDD (UABC, 2009). Este programa cuenta con una fundamentación y estrategias específicas, explicadas en documentos propios que le otorgan un carácter de programa independiente.

5 Antecedentes de investigación

Con base en la revisión de literatura especializada, en publicaciones periódicas, bases de datos electrónicas y centros de información educativa, se identificaron varios estudios relacionados con la evaluación de la formación y con el análisis o evaluación de la transferencia de la formación. Para realizar la revisión de la literatura, se establecieron dos criterios de inclusión: (a) que los estudios hubiesen sido publicados entre los años 2000-2015; y (b) que los participantes de los programas de formación evaluados fuesen docentes universitarios. Además, se consideraron trabajos llevados a cabo tanto con técnicas cuantitativas como cualitativas, y publicados en español o inglés. La búsqueda de

fuentes de información se realizó en las siguientes bases de datos: ERIC, EBSCO, REDALYC y SciELO. Para la recuperación de los documentos se consideró necesario que se dispusiera del texto completo y se utilizaron como palabras clave: evaluación de la formación, profesores, educación superior, transferencia y formación docente.

A continuación se presentan los hallazgos de los estudios encontrados en la literatura, organizados en dos secciones, de acuerdo con el propósito del estudio: (a) evaluación de programas de formación y (b) estudios sobre transferencia de la formación. Al interior de cada sección, los estudios reseñados se presentan según su ubicación geográfica, por lo que se distingue entre: (1) estudios realizados en el contexto internacional y (2) estudios efectuados en el contexto nacional.

5.1 Estudios sobre evaluación de la formación docente.

A través de la revisión de literatura se identificaron nueve estudios sobre evaluación de la formación de profesores, publicados en el período 2000-2015, tanto en México como en el extranjero. En la Tabla 1.2 se enlistan los trabajos recuperados, de los cuales posteriormente se describen sus propósitos, participantes, métodos y resultados principales.

Tabla 1.2

Estudios sobre evaluación de la formación docente publicados entre 2000 y 2015

Autores del estudio	Año de publicación	País
Medina, Jarauta y Urquizu	2005	España
Giusti	2007	Brasil
García	2007	México
Pons et al.	2010	México
Martin, Freeman, Gayford, Hall IV y Whitfield	2011	EE.UU.
Creten y Huyghe	2013	Bélgica
Belvis, Pineda, Armengol y Moreno	2013	España
D'Angelo y Rusinek	2014	España
Sánchez, Chiva y Perales	2015	España

Fuente: Elaboración propia.

Estudios realizados en el contexto internacional.

El estudio efectuado por Medina, Jarauta y Urquizu (2005) tuvo como propósito identificar y valorar los cambios, transformaciones y mejoras ocurridas en la práctica docente del profesorado novel de la Universidad de Barcelona, como consecuencia de su participación en el Curso de Posgrado denominado «Innovación en la Docencia Universitaria», desarrollado en el período 2001-2002. Los autores plantearon que al final del programa resultaba imprescindible conducir una evaluación para conocer su contribución a la mejora de la docencia del profesorado novel. Por lo tanto, el estudio que realizaron los autores consistió en una evaluación diferida del impacto del curso de posgrado en el trabajo de los profesores noveles. El enfoque metodológico utilizado fue cualitativo, con un diseño fenomenológico. Como criterios de evaluación del impacto del programa, se emplearon dos: la utilidad percibida por el profesorado y la transferibilidad del conocimiento elaborado en el curso.

Los autores presentaron conclusiones basadas en evidencias cualitativas acerca de la transferencia y el impacto del curso en la realidad de los profesores participantes en la formación; destacan que los profesores, gracias a su participación en el curso de posgrado, adoptaron una actitud más crítica y reflexiva ante su propia práctica, además de haber conseguido una comprensión más elaborada sobre la docencia universitaria. En los resultados también incluyeron algunos factores obstaculizadores del cambio docente, entre los que señalan factores del contexto institucional y social, tales como la falta de recursos adecuados y suficientes, el apoyo y reconocimiento institucional a la innovación y una cultura académica basada en la colaboración (Medina, Jarauta y Urquizu, 2005).

Por su parte, Giusti (2007) publicó un estudio realizado como investigación de tesis doctoral, enfocado a recuperar la experiencia de una universidad brasileña en procesos de formación pedagógica para sus docentes. Dicha experiencia consistió en el funcionamiento del *Programa de Residencia y Capacitación Docente (PECD)* implantado en la Universidad Estadual de Campinas de Brasil, entre 1993 y 2000. El PECD fue un programa institucional dedicado a la formación pedagógica de sus estudiantes de doctorado, considerados como posibles futuros profesores universitarios, sin experiencia previa en la docencia. Era un programa voluntario en el que los participantes trabajaban durante un semestre (con posibilidad de prórroga para otro semestre) asumiendo la práctica docente de un curso de licenciatura, relacionado con su área de especialidad. El participante (profesor-aprendiz) se responsabilizaba por completo del curso, con la supervisión de un tutor. Todo el trabajo del PECD fue organizado, conducido y evaluado por una comisión supervisora designada exclusivamente para ello. Además del trabajo

práctico realizado por los profesores-aprendices, el PECD incluía la realización de talleres, que consistían en encuentros mensuales realizados con todos los participantes del Programa, para discutir temas pedagógicos y promover la reflexión sobre la práctica realizada. A lo largo de los años en que funcionó el PECD, 607 estudiantes de doctorado participaron, en un total de 15 cohortes.

El método de investigación seguido por Giusti (2007) incluyó tres procedimientos: investigación documental (revisión de informes, actas de reuniones, registros de encuentros, etcétera), observación participante en las reuniones mensuales de la comisión supervisora del PECD, y entrevistas con miembros de la comisión, (ex)tutores y (ex)estudiantes participantes del Programa. La autora refirió haber analizado los datos obtenidos con la técnica de análisis de contenido, de acuerdo con los procedimientos descritos por Bogdan y Biklen (1994). Como resultados de la evaluación practicada se presentan: (a) los aspectos positivos del programa formativo, (b) los aprendizajes obtenidos por los profesores-aprendices y (c) algunas notas sobre el impacto institucional del programa.

Sobre los aspectos positivos del programa, Giusti (2007) reportó cuatro características del PECD valoradas por los profesores-aprendices: la oportunidad de participar en los talleres en los que intercambiaban experiencias con sus pares y lograban identificar cuestiones similares del trabajo docente; el acompañamiento del tutor, que era “una persona a quien los aprendices podían buscar para discutir sus preocupaciones con los contenidos de las disciplinas, las metodologías de sus clases y las relaciones personales con los estudiantes”; la realización de la práctica de “docencia integral”, que fue uno de los puntos más importantes del programa, en la cual los profesores-aprendices se involucraron desde la planeación hasta la evaluación final del curso; así mismo, la lista electrónica de discusión fue valorada por los participantes como un elemento del programa que aumentó la dinámica y calidad de las interacciones entre los miembros del programa, posibilitando el intercambio de ideas y experiencias, así como la solución casi inmediata de dudas.

En relación con los aprendizajes de los participantes, Giusti (2007) refirió un amplio conjunto de conocimientos adquiridos, habilidades y actitudes desarrolladas por los participantes, concernientes a las dimensiones didáctica, afectiva, ética y socio-política del proceso educativo; y señaló que la dimensión didáctica fue la más directa y frecuentemente citada por los aprendices en sus informes. Acerca del impacto institucional del PECD, la autora reconoció que su análisis no fue profundo en ese sentido, sin embargo reportó que algunos aspectos institucionales fueron modificados por el programa;

entre dichos aspectos mencionó los siguientes: la mejora de la calidad del material didáctico, la ampliación del acompañamiento extra-clase a los alumnos, así como la modificación en la conducción de alguna disciplina específica en “algunos pocos casos” y una mayor aproximación entre los estudiantes de grado y de posgrado (Giusti, 2007).

El objetivo del estudio realizado por Martin, Freeman, Gayford, Hall IV y Whitfield (2011) fue evaluar la formación brindada a los profesores de una universidad del este de los Estados Unidos, que participaron en dos programas de formación sobre el uso de la plataforma *Blackboard*, un curso básico y otro avanzado. El propósito de la evaluación fue determinar si —y cómo— los profesores desarrollaron sus cursos virtuales o semi-presenciales utilizando *Blackboard*, después de la formación recibida. Así mismo, la evaluación pretendía determinar el grado en que los profesores transfirieron sus nuevos conocimientos y habilidades. La evaluación también buscaba identificar cuáles fueron los componentes de la formación recibida que los participantes consideraron más útiles. La evaluación fue guiada por dos preguntas: (1) ¿cuáles fueron las reacciones de los participantes hacia los cursos de formación sobre el uso de Blackboard? y (2) ¿Han tenido éxito los participantes al transferir las habilidades adquiridas en la formación sobre Blackboard al desarrollo de sus propios cursos en dicha plataforma?

Para realizar su estudio evaluativo, Martin et al. (2011) utilizaron cuatro técnicas de recogida de datos: (a) observación de los cursos de formación y videograbación de uno de ellos; (b) una encuesta posterior a los cursos, que fue aplicada en línea; (c) observación del contenido de los cursos elaborados en *Blackboard* por los profesores participantes, con el fin de encontrar evidencia del uso de las herramientas y habilidades aprendidas en la formación. Esta observación se realizó bajo el consentimiento de los participantes; y (d) entrevistas estructuradas con los participantes que accedieron a la revisión de sus cursos en *Blackboard*.

Entre los resultados del estudio conducido por Martin et al. (2011), se recuperan los siguientes aspectos: (a) Los siete participantes mostraron una actitud receptiva hacia el contenido del curso; (b) En la encuesta con los participantes del curso avanzado, la mayoría de los profesores expresaron que recomendarían el curso a sus colegas. Todos los participantes expresaron que el curso les brindó nuevas herramientas que podrían utilizar en sus propios cursos. Por otra parte, un participante expresó su preocupación acerca de la posibilidad de utilizar algunas de las herramientas revisadas en el curso. Algunas sugerencias de los profesores para la mejora del curso fueron las siguientes: utilizar estrategias

de aprendizaje activo, realizar sesiones presenciales antes del trabajo en línea y simplificar la comprensión y uso de la plataforma; (c) Los resultados de la encuesta con participantes del curso básico fueron similares; (d) De la revisión de los cursos elaborados por los participantes, surgieron las siguientes observaciones: Dos de los tres docentes que participaron en el curso básico realizaron principalmente cambios de estilo en la interfaz de sus cursos, dentro de *Blackboard*. El otro participante, además, agregó contenidos en los módulos de aprendizaje. Por otra parte, los tres participantes del curso avanzado mostraron evidencia de uso de las herramientas aprendidas, en un alto nivel de calidad; incluso varios de ellos implementaron características de la plataforma que no fueron revisadas en el curso; (e) Finalmente, algunos comentarios generados en las entrevistas sostenidas con tres participantes: Todos los entrevistados externaron comentarios positivos acerca de la formación recibida, especialmente su satisfacción con la modelización del uso de la plataforma y con la realización de actividades prácticas. Por otro lado, algunas sugerencias mencionadas por los profesores incluyeron: capacitar también a los estudiantes en el uso de la plataforma *Blackboard* y tener en cuenta las diferencias de los participantes en su nivel de conocimientos previos sobre la plataforma (Martin et al., 2011).

En 2013, Belvis, Pineda, Armengol y Moreno publicaron el estudio titulado “Evaluación de la práctica reflexiva en la formación de profesores”, con el cual buscaban evaluar el programa de formación del profesorado para la enseñanza de las matemáticas, ofrecido por el Departamento de Educación del Gobierno de Cataluña. El objetivo general del programa fue mejorar la enseñanza de las matemáticas a través del uso de la práctica reflexiva. En el programa participaron 284 profesores de matemáticas de diversos niveles del sistema educativo español (Belvis, Pineda, Armengol y Moreno, 2013).

En el estudio se utilizó un enfoque evaluativo mixto, puesto que se emplearon tanto técnicas cuantitativas como cualitativas en forma complementaria. Se empleó el Modelo Holístico de evaluación propuesto por Pineda (2002), el cual considera diferentes niveles de evaluación: satisfacción de los participantes, aprendizaje, adecuación pedagógica del programa, transferencia del aprendizaje, impacto y valoración de la relación costo-efectividad del programa. De acuerdo con las autoras del estudio, dicho modelo fue elegido porque pone énfasis en la evaluación de la dimensión pedagógica de la formación y analiza la congruencia del proceso formativo, desde su diseño hasta la transferencia y el impacto de la formación en la organización. En el estudio fueron aplicados todos los niveles de evaluación, con

excepción del último (relación costo-efectividad) y en cada nivel se valoraron los criterios de relevancia, adecuación y satisfacción (Belvis et al., 2013).

Los instrumentos de evaluación utilizados en el estudio realizado por Belvis et al. (2013) fueron los siguientes: (a) cuestionario de satisfacción con la formación; (b) reportes elaborados por los formadores, con la evaluación del aprendizaje de los participantes y su opinión sobre la adecuación pedagógica del programa; (c) entrevistas con los participantes; (d) entrevistas con colegas de los participantes; y (e) entrevistas con el equipo directivo de los centros de trabajo de los profesores participantes. Las entrevistas fueron conducidas tres meses después de la conclusión del programa, fueron grabadas en audio y tuvieron como propósito obtener información más detallada sobre los aprendizajes de los participantes, la transferencia de los aprendizajes al trabajo en el aula y el impacto de la formación docente en la organización escolar.

Las autoras de este estudio reportaron sus resultados de acuerdo con cada nivel evaluado. De dichos resultados se recuperan los siguientes aspectos: (a) De la evaluación de los aprendizajes de los participantes: Los formadores reportaron altos y muy altos niveles de aprovechamiento, con relación a los objetivos del programa de formación; particularmente destacaron la habilidad de los participantes para el uso de estrategias de práctica reflexiva con los estudiantes. Por su parte, el 71% de los profesores participantes consideró que el nivel de aprendizaje obtenido en el programa fue "suficiente". Cuando el nivel de aprovechamiento fue calificado como "insatisfactorio", explicaron que eso se debió a la falta de tiempo para el desarrollo adecuado del programa de formación; (b) De la evaluación de la transferencia: Los participantes reportaron haber implementado el ciclo completo de práctica reflexiva en su trabajo docente. Los participantes llevaron a cabo cambios en sus prácticas de enseñanza, la mayoría de los cuales estuvieron relacionados con guiar el aprendizaje; estimular el razonamiento de los alumnos, la comparación y el desarrollo de acciones y ejemplos; la organización de experiencias y el uso de métodos inductivos en la enseñanza. El 75% de los profesores consideró que los cambios introducidos persistieron en el tiempo. Se identificaron como factores facilitadores de la transferencia el buen ambiente de trabajo durante las sesiones del programa de formación y la cultura escolar de apertura al cambio y la innovación. También se consideró como un factor importante en la transferencia el rol de la persona responsable de la formación del profesorado en el centro escolar. Entre los factores obstaculizadores de la transferencia destacaron la falta de tiempo por sobrecarga de trabajo y las restricciones a la introducción de innovaciones. Otro de los obstáculos reportados fue "la complejidad

de transferir lo aprendido”; (c) De la evaluación del impacto de la formación: De acuerdo con los participantes del programa, en el 87.5% de los casos hubo una mejora generalizada en el aula, como resultado de la formación, particularmente en lo relativo al clima de aula, la motivación de los estudiantes y de los docentes. Sin embargo, solamente el 18.6% de los profesores participantes consideraron que el programa tuvo un impacto a nivel organizacional. Por su parte, los directivos y colegas de los profesores expresaron que en ese momento era muy pronto para valorar el impacto de la formación (Belvis et al., 2013).

También en el año 2013, Creten y Huyghe publicaron un informe de la evaluación de un programa de formación para profesores universitarios, llevado a cabo en la Universidad de Lovaina, en Bélgica. El objetivo del estudio fue evaluar el funcionamiento del programa de formación pedagógica para profesores noveles, dos años después de que el programa tuviera su actualización más reciente, consistente en el cambio a un formato modular. La evaluación realizada fue de tipo formativo, orientada a continuar con el proceso de optimización del programa. El programa de formación tiene seis objetivos, que se sintetizan en la intención de que el profesor desarrolle habilidades para el diseño pedagógico de sus cursos. Las características principales del programa de formación evaluado son cinco: (1) los participantes eligen los módulos en los que desean participar, basados en sus intereses, necesidades y disposición de tiempo; (2) aprendizaje en el centro de trabajo, a través de la asignación en cada módulo de tareas que el profesor debe llevar a cabo en su lugar de trabajo; (3) aprendizaje en grupos heterogéneos, en los que se promueve el diálogo y la colaboración de grupos interdisciplinarios; (4) revisión del modelo pedagógico de la Universidad, junto con la reflexión del participante acerca de sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje; y (5) formación basada en la investigación, mediante la lectura y discusión de artículos sobre la enseñanza y el aprendizaje en educación superior (Creten y Huyghe, 2013).

En el estudio evaluativo conducido por Creten y Huyghe (2013) participaron ocho profesores que habían completado todo o la mitad del programa de formación. Se llevaron a cabo dos grupos de discusión, cada uno con cuatro participantes, para discutir sus puntos de vista acerca de las fortalezas y debilidades del programa, relacionadas con sus objetivos, contenido, enfoque, contexto y lineamientos. De los resultados obtenidos con la evaluación practicada, se recuperan los siguientes aspectos: (a) Todos los participantes fueron capaces de formular los resultados de aprendizaje del programa y señalaron sus elementos clave, entre los que reconocieron el fuerte enfoque en el diseño de sus cursos, la cooperación

y el diálogo con pares y con los coordinadores del programa, el trabajo reflexivo con las creencias docentes y los aspectos curriculares; (b) El grado en que los participantes lograron los resultados de aprendizaje esperados fue variable. Tres participantes reportaron dificultades para alcanzar los resultados de aprendizajes referentes a la integración de su curso con el currículum; (c) La mitad de los participantes mencionaron como debilidad del programa la falta de entrenamiento en habilidades específicas de enseñanza, por lo que sugirieron la inclusión de talleres sobre habilidades expositivas, manejo de la clase, entrenamiento de la voz y cómo sobrevivir a los primeros seis meses de docencia; (d) El programa de formación, en general, fue altamente valorado por los participantes. Dos fortalezas que destacaron fueron la flexibilidad del programa y las tareas asignadas en su propio lugar de trabajo; (e) Otras fortalezas del programa señaladas por los participantes incluyeron: la congruencia entre el contenido y el formato del programa de formación, el trabajo interdisciplinario, discusiones con colegas experimentados, la facilitación del aprendizaje realizada por los formadores; (f) Los participantes reportaron haber realizado cambios y mejoras en sus cursos y haber visto resultados inmediatos derivados de la formación recibida (Creten y Huyghe, 2013).

Por otra parte, en 2014, D'Angelo y Rusinek presentaron el diseño metodológico para realizar una evaluación externa de un programa de formación permanente del profesorado en España. Se trata de un proyecto de evaluación organizado en 2011 por una agencia del Ministerio de Educación español, en coordinación con las autoridades educativas de 15 de las 17 comunidades autónomas de aquel país. En el proyecto participaron más de 4,200 profesores de 147 centros educativos de primaria y secundaria. En el proyecto se utilizó como referente el enfoque respondiente de Stake (2006), con el propósito de obtener información útil tanto para los organizadores del programa de formación, como para todos los agentes implicados en él, quienes en última instancia podrían mejorarlo con base en los resultados de la evaluación. Los autores del estudio también reconocieron la fundamentación teórica de su modelo evaluativo en los trabajos de Kushner (2002) y MacDonald (1993), quienes aportaron su visión personalizadora y democrática a la evaluación, respectivamente (D'Angelo y Rusinek, 2014).

El diseño metodológico del estudio conducido por D'Angelo y Rusinek (2014) combinaba aspectos de los enfoques del modelo CIPP⁴ propuesto Stufflebeam (2002) y de la visión sistémica de los grupos

⁴ Las siglas CIPP se refieren a los cuatro tipos de evaluaciones que el modelo considera: De contexto, de entrada, de proceso y de producto.

humanos en educación (Stierlin, 1997), por lo que se apoyaría en la colección de datos cualitativos y cuantitativos. Así mismo, los autores acordaron que la evaluación tendría un carácter más formativo (Scriven, 1967). En cuanto a la selección de centros educativos a evaluar, los autores refirieron, por una parte, el uso del muestreo teórico para la recolección de datos cualitativos, considerando diez criterios diferentes; así como la selección del 30% de los centros participantes en el programa, de cada administración autonómica. El trabajo de campo inició con la recogida de datos cualitativos mediante observaciones, entrevistas individuales semi-estructuradas, entrevistas grupales con alumnos, grupos de discusión y revisión de materiales escritos (documentos oficiales del programa, materiales formativos, trabajos realizados por los docentes, página web del programa y foros de discusión). Se realizaron 34 observaciones en igual número de ciudades y centros educativos del país, 197 entrevistas individuales presenciales con organizadores y formadores del programa, 17 entrevistas por videoconferencia, 60 grupos de discusión con la participación de más de 300 profesores y 20 entrevistas con autoridades de las comunidades autónomas y sus equipos. Además, se diseñaron dos cuestionarios para el profesorado, contestados en forma anónima a través del portal web del programa; se obtuvo respuesta de más de 2,700 profesores (65% del total de participantes).

El producto final de la evaluación del programa se plasmó en un informe detallado en el que los autores emitieron juicios sobre su valor y sus méritos, incorporando una gran cantidad de temas emergentes (D'Angelo y Rusinek, 2014), entre los que destacan los siguientes aspectos: (a) Del contexto. Se analizó el modelo curricular del programa, las acciones formativas previas, las características de los centros y de los profesores participantes; (b) Del input. Se analizaron las características de la acción formativa, sus materiales y el portal web; (c) Del proceso. Se analizó cómo accedieron los centros a la acción formativa, los encuentros formativos mensuales para los coordinadores de centro, cómo se organizaba el trabajo posterior en los centros y cómo dicho trabajo era apoyado por los equipos de las comunidades autónomas; (d) Del producto. Se analizó la forma en que el programa representó una oportunidad para el debate pedagógico y el desarrollo de un lenguaje curricular compartido, el cambio de mentalidad de los profesores, los cambios en la planeación didáctica, el desarrollo de las unidades didácticas en las aulas, y la estructuración de la innovación y los planes de mejora en los centros educativos (D'Angelo y Rusinek, 2014).

Para concluir la reseña de los estudios de evaluación de la formación docente encontrados en la literatura internacional, se consideran los resultados del trabajo publicado por Sánchez, Chiva y Perales

(2015), titulado “Experiencia en la formación docente a través de la mentorización”, en el cual se describe la experiencia de la Universitat de Valencia (UV) en la formación de profesores noveles. En el trabajo se incluye el plan de evaluación del programa de formación y se presentan algunos resultados de la evaluación realizada después de las ediciones 2011 y 2012 del programa.

Como parte del plan de evaluación del programa, las autoras partieron de la identificación de la finalidad y los objetos de evaluación; definieron como finalidad del esfuerzo evaluativo la identificación de los puntos fuertes y débiles del programa, como fundamento para plantear propuestas de acción que condujesen a la mejora del programa en ediciones posteriores (Sánchez, Chiva y Perales, 2015). Con respecto a los objetos de evaluación definieron siete aspectos, destacando entre éstos el papel de los mentores y el de los mentorizados, la valoración del programa de mentorización y la valoración del propio proceso de evaluación del programa (metaevaluación).

Las autoras del estudio decidieron implicar en el proceso de evaluación a diferentes audiencias, cada una de ellas con roles claramente especificados: los mentores, los mentorizados, las coordinadoras del programa de formación y la dependencia institucional responsable del programa (Servicio de Formación Permanente, SFP de la UV). Para recoger la información necesaria, las autoras emplearon una batería de instrumentos que incluyó diferentes cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas; adicionalmente, organizaron un grupo de discusión en el que participaron los agentes involucrados en el programa de formación (mentores y mentorizados).

De los resultados de la evaluación conducida por Sánchez, Chiva y Perales (2015) se destacan los siguientes aspectos: (a) la valoración global del programa realizada por los mentores fue muy positiva, dado que superó los 4 puntos en una escala de calificación de 1 a 5; (b) los mentores valoraron positivamente los objetivos, contenidos y materiales utilizados en el programa, en ambas ediciones evaluadas; (c) los mentores también valoraron positivamente los resultados conseguidos con el programa (aprendizajes y competencias adquiridas), así como la labor de las coordinadoras; (d) la valoración de la memoria final entregada por los mentorizados también fue positiva, con puntuaciones muy altas otorgadas por los mentores; (e) las valoraciones de los mentorizados acerca del papel del SFP, el proceso de mentorización y su propio trabajo, fueron positivas y reveladoras de su alto nivel de satisfacción con el programa; y (f) la información recabada en la evaluación del programa —en su edición

2011— permitió identificar aspectos susceptibles de mejora, los cuales sustentaron la introducción de seis cambios instrumentados en la edición 2012 del programa (Sánchez, Chiva y Perales, 2015).

Estudios realizados en el contexto nacional.

En el contexto de la educación superior mexicana, la evaluación de los programas de formación docente se ha mantenido como una práctica poco común. En su trabajo publicado en 1999, Ramírez reportaba la existencia de pocos estudios nacionales e internacionales que documenten el impacto de los programas de formación docente en las prácticas de enseñanza. El mismo autor comentaba que esta carencia indica la falta de elementos valiosos para la toma de decisiones con respecto al futuro y la orientación de los programas de formación (Ramírez, 1999).

En años más recientes la situación no ha cambiado mucho. La revisión de la literatura permitió identificar solamente dos trabajos empíricos de evaluación de la formación docente, llevados a cabo en México; uno de esos trabajos fue realizado en la Universidad Autónoma de Baja California. Por otro lado, en este apartado también se describen dos iniciativas de la UABC orientadas a evaluar sus programas y acciones de formación de profesores.

En el trabajo de García (2007) se presentó un diseño general para evaluar un programa de formación docente de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Azcapotzalco. El objetivo de dicha evaluación fue determinar si existía alguna relación entre la formación y actualización continua de los docentes y el índice de aprobación global de los profesores por parte de los estudiantes, en el período 2003-2006. Para el diseño de la evaluación se utilizó el enfoque propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1985). Los participantes en el estudio fueron los profesores de tiempo completo de las tres divisiones de la Unidad Azcapotzalco de la UAM que hubiesen tomado siete cursos (o más) del área pedagógica del programa, en el período 2003-2006. El otro elemento clave de la evaluación descrita en la ponencia fue la calificación global que los alumnos otorgaron a los profesores en ese mismo período. En el trabajo reseñado no se presentan los resultados obtenidos (García, 2007; como se citó en Santillán, Vilorio y Cordero, 2013).

En el caso particular de la Universidad Autónoma de Baja California, en la última década se han emprendido diversas acciones y estudios orientados a evaluar el quehacer institucional, incluyendo las

acciones realizadas en favor de la formación de sus académicos. A continuación se describen dos iniciativas institucionales llevadas a cabo en este sentido.

En el estudio realizado por Pons et al. (2010), los autores analizaron los resultados de un programa de formación de profesores en el manejo de métodos de aprendizaje cooperativo, aplicado en tres campus de la UABC. Los autores evaluaron el aprendizaje que demostraron los 62 profesores participantes en el programa, a partir del rediseño que ellos hicieron del programa de estudio de sus asignaturas, aplicando el enfoque de aprendizaje cooperativo. Los elementos que analizaron fueron los siguientes: (a) los datos de identificación de la unidad de trabajo, (b) la formulación de objetivos de aprendizaje, (c) la formulación de competencias, (d) la definición de la interacción didáctica, (e) la definición de la interdependencia en el grupo, (f) la descripción del proceso grupal, (g) la estructura de tarea y (h) el producto de la unidad. En las conclusiones del estudio se declara que los profesores deben saber manejar, además de la metodología de aprendizaje cooperativo aprendida en el programa de formación, contenidos complementarios sobre los principios constructivistas del aprendizaje, para que desde dicho enfoque les sea posible reformular sus programas de estudio (Pons et al., 2010; como se citó en Santillán, Vilorio y Cordero, 2013).

Por otro lado, como parte de las estrategias institucionales de seguimiento al *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015*, en marzo de 2012 se reunieron 16 grupos técnicos de planeación y seguimiento (GTPS) para valorar los avances en el cumplimiento de los objetivos, políticas y estrategias contenidas en el PDI, con la intención de identificar avances y áreas de oportunidad. Uno de los GTPS analizó particularmente la situación de la iniciativa 5.1 referida a la “Formación y capacitación del personal universitario”. Los integrantes del grupo —formado por académicos, directivos, funcionarios, personal administrativo y alumnos— calificaron los esfuerzos institucionales, el involucramiento de la comunidad universitaria y los resultados alcanzados en cada una de las estrategias vinculadas con la iniciativa 5.1.1, que consiste en la “formación y capacitación del personal académico” (UABC, 2012). El grupo técnico calificó de “muy bueno” el esfuerzo institucional para capacitar y evaluar al profesorado en habilidades pedagógicas; se valoró que el involucramiento de la comunidad universitaria es “bueno” y el resultado alcanzado hasta ese momento se valoró también como “bueno”. Además, el grupo técnico concluyó que una de las principales áreas de oportunidad en este rubro es: “importante el seguimiento del impacto de los cursos dentro del aula y el trabajo docente”. Finalmente, el grupo registró dos acciones propuestas para atender las áreas de oportunidad, las cuales son: “insistir a los maestros para

que participen en cursos de evaluación colegiada y por competencias” y “se requiere que los docentes tomen más cursos de didáctica en el enfoque por competencias” (UABC, 2012).

Finalmente, respecto a los esfuerzos realizados por la UABC para evaluar sus programas de formación docente, se sabe que la universidad ofrece a sus profesores numerosos cursos sobre el modelo educativo basado en competencias y sobre temas pedagógicos relevantes, en el marco del *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente*, el cual es objeto de análisis en la presente investigación. Acerca de la evaluación de este programa, hasta la fecha no se han publicado estudios evaluativos que reporten sus resultados en términos de aprendizajes de los participantes, transferencia del aprendizaje e impacto de la formación⁵.

5.2 Estudios sobre transferencia de la formación docente.

La revisión de literatura permitió identificar cinco estudios relacionados con la transferencia de la formación del profesorado, publicados en el período 2000-2015. Todos los estudios fueron realizados en países no latinoamericanos. Los estudios identificados aparecen enlistados en la Tabla 1.3 y son descritos en este apartado.

Tabla 1.3

Estudios sobre transferencia de la formación docente publicados entre 2000 y 2015

Autores del estudio	Año de publicación	País
Leberman	2006	Nueva Zelanda
McDonald	2006	Islas Cook
Ginns, Kitay y Prosser	2010	Australia
Sampé	2011	España
Feixas et al.	2013	España

Fuente: Elaboración propia.

⁵ No obstante, se conoce que la coordinación del programa elabora un reporte semestral en el que se registran aspectos estadísticos referidos principalmente al número de cursos realizados y al número de participantes por unidad académica y campus; además, en el reporte se describe con detalle el proceso de diagnóstico de necesidades formativas que sustenta la oferta de cursos y talleres del período correspondiente (UABC, 2013).

Estudios realizados en el contexto internacional.

En 2010, investigadores de las universidades de Sydney y Hong Kong publicaron los resultados de su estudio sobre la transferencia del aprendizaje del personal académico, en una universidad orientada a la investigación (Ginns, Kitay y Prosser, 2010). El objetivo del estudio fue analizar los factores que los profesores universitarios reportan como facilitadores u obstaculizadores para transferir el aprendizaje obtenido en actividades de desarrollo profesional, al puesto de trabajo. En el estudio participaron 15 egresados del programa de certificación de graduados, ofrecido por la Universidad de Sydney en 2001 y 2002. Cuatro participantes son hombres y once son mujeres, todos con distintos nombramientos docentes y pertenecientes a tres áreas académicas distintas: humanidades y ciencias sociales; ciencias y tecnología; y ciencias de la salud.

Los investigadores realizaron entrevistas en profundidad para cuestionar a los participantes acerca de: (a) su concepción y prácticas de enseñanza y la vida académica, antes y después de participar en el programa; (b) los posibles cambios en sus actividades, al volver a su escuela o facultad después de participar en el programa; (c) influencias o restricciones para el desarrollo de sus actividades docentes y académicas (Ginns, Kitay y Prosser, 2010). Los autores aplicaron el método de estudio de casos, que les permitió profundizar en el análisis de la situación de dos profesoras que completaron el programa de formación, haciendo énfasis en los retos y dificultades para transferir sus aprendizajes al trabajo docente.

Además de analizar en profundidad los dos casos, los autores reportaron resultados basados en los temas identificados en las entrevistas sostenidas con otros participantes (Ginns, Kitay y Prosser, 2010). De tales resultados, se recuperan los siguientes aspectos: (a) Algunos participantes reportaron la habilidad de sus supervisores para influir poderosamente en su práctica docente, de manera positiva o negativa; (b) Todos los participantes señalaron la influencia que tienen determinados recursos y recompensas en los esfuerzos que realizan y en los logros que obtienen en su trabajo docente o académico. Los recursos mencionados incluyen el tiempo, el financiamiento, la carga de trabajo y el tamaño de los grupos de estudiantes; todos estos factores fueron considerados como desfavorables; (c) Dos de cada tres participantes consideraron que si bien la enseñanza es una actividad valiosa en la que invertir un esfuerzo considerable, la investigación es una actividad prioritaria para el avance en su carrera profesional. Además, consideran que la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje no

reporta grandes beneficios, o incluso no es considerada por otros académicos como “verdadera” investigación (Ginns, Kitay y Prosser, 2010).

El trabajo realizado por Feixas et al. (2013) en instituciones de educación superior españolas, tuvo el propósito de estudiar la transferencia de la formación docente de profesores universitarios así como elaborar un instrumento útil para identificar los factores que influyen en la transferencia de las acciones formativas a la práctica docente en el aula. Entre los objetivos de la investigación también se consideró evaluar el grado de transferencia de la formación docente en los 81 programas analizados, correspondientes a 18 universidades que accedieron a participar en el estudio (Feixas et al., 2013).

Feixas et al. (2013) emplearon en su estudio una aproximación metodológica mixta y un diseño longitudinal. En primer lugar, diseñaron y validaron dos instrumentos: un cuestionario sobre factores de transferencia de la formación docente, diseñado a partir del *Learning Transfer System Inventory (LTSI)* desarrollado por Holton y Bates (2000); dicho instrumento fue adaptado para el contexto universitario en 2010, contiene 54 ítems de tipo descriptivo cuyo formato de respuesta es una escala tipo Likert de cinco grados y fue aplicado al término de la formación docente. El segundo instrumento que diseñaron y validaron los investigadores fue el Cuestionario sobre la Eficacia de la Formación, aplicado cuatro meses después de las acciones formativas. Con dicho cuestionario se pretendía comparar lo que los profesores contestaron en el Cuestionario de Factores y la transferencia efectiva en la práctica del aula. Se aplicaron 1026 cuestionarios, de los cuales 746 fueron en papel y 280 fueron completados en línea. Además, los investigadores realizaron tres grupos de discusión en igual número de universidades. En cada grupo participaron coordinadores de carrera, formadores experimentados, usuarios de la formación (profesores universitarios), expertos en el tema y autoridades institucionales. El propósito de los grupos de discusión fue realizar un contraste con la información obtenida a partir de los cuestionarios; se preguntó a los participantes sobre su concepción de transferencia, los factores que inciden en ella y algunas estrategias para mejorarla. Los datos obtenidos mediante el Cuestionario de Factores de Transferencia fueron sometidos a análisis de tipo descriptivo e inferencial (ANOVAs), mientras que las respuestas del Cuestionario de Eficacia fueron sometidas a análisis de regresión múltiple, a fin de conocer si existe relación de causalidad entre los factores del modelo propuesto y la transferencia efectiva. Las sesiones de los grupos de discusión fueron grabadas en vídeo, se realizó la transcripción de las grabaciones y los datos generados fueron analizados con el programa Atlas.ti 5.0 (Feixas et al., 2013).

Entre los resultados más significativos reportados por Feixas et al. (2013) se recuperan los siguientes: (a) Se identificaron ocho factores asociados con la transferencia, de los cuales uno corresponde a las propias acciones formativas (Diseño de la formación y aprendizaje realizado); otro factor es de orden personal (Organización personal del trabajo) y seis factores más están vinculados con el entorno (Apoyo del responsable docente, Predisposición al cambio, Recursos del entorno, Feedback del estudiante, Reconocimiento institucional y Cultura docente del equipo de trabajo); (b) El factor Diseño de la formación y aprendizaje realizado fue identificado como un facilitador fuerte de la transferencia para el caso de los programas de formación docente evaluados; (c) Otro factor que se ubicó muy cerca del rango de facilitadores fuertes de la transferencia fue el Reconocimiento institucional; (d) Los factores Feedback del estudiante, Cultura docente del equipo de trabajo, Apoyo del responsable docente, Recursos del entorno y Predisposición al cambio en la universidad, fueron identificados como facilitadores débiles de la transferencia; (e) En contraste, el factor Organización personal de trabajo — el cual indica las posibilidades con las que cuenta el docente de transferir lo aprendido en la formación, considerando su carga de trabajo, tiempo y prioridades laborales— mostró puntajes bajos y apareció en un nivel de riesgo de barrera para la transferencia; (f) Finalmente, los investigadores identificaron en los programas de formación evaluados una alta frecuencia de modalidades formativas de breve duración (cursos, talleres, seminarios) y una tendencia generalizada a orientar las estrategias formativas al desarrollo de determinados ámbitos de competencias, siendo los principales: las competencias de gestión del proceso enseñanza-aprendizaje, competencias comunicativas y competencias tecnológicas; por lo tanto, los autores concluyen que en los programas de formación analizados predomina una orientación técnica y prescriptiva, enfocada al desarrollo puntual de habilidades relacionadas con el desarrollo instruccional, dejando de lado la formación en aspectos curriculares, institucionales y profesionales (Feixas et al., 2013).

Aunque no corresponden al contexto universitario, los resultados del estudio conducido por Sampé (2011) para evaluar la transferencia de la formación permanente del profesorado de dos escuelas públicas de Cataluña, también son interesantes. Como parte de los resultados de su estudio, Sampé reportó algunos *aspectos facilitadores* de la transferencia de la formación, entre los cuales mencionó los siguientes: (a) la disposición de los asistentes a la formación; (b) la colaboración de todo el equipo docente de la escuela; y (c) el seguimiento por parte del equipo directivo de lo que se aplica en el aula una vez concluida la formación. Así mismo, el autor reportó como *aspectos obstaculizadores* de la

transferencia: la falta de tiempo de preparación de materiales para aplicar en el aula y la formación en horas no lectivas (Sampé, 2011).

Otros estudios recientes sobre transferencia de la formación, llevados a cabo en contextos no universitarios, son los publicados por Leberman (2006), incluyendo el estudio realizado por dicha autora sobre la transferencia del aprendizaje obtenido por el personal de una compañía neozelandesa de seguros, en un programa de formación ofrecido por la Universidad Victoria de Wellington, así como el estudio desarrollado por McDonald sobre la transferencia de la formación de los participantes en el proyecto de desarrollo profesional para profesores de las islas Cook (Leberman, McDonald y Doyle, 2006). Los resultados de dichos estudios también aportan elementos valiosos para la comprensión del proceso de transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo.

Estudios realizados en el contexto nacional.

La revisión de literatura sobre transferencia de la formación del profesorado universitario no permitió identificar estudios realizados con este propósito en el contexto mexicano en los últimos quince años.

En resumen, los datos presentados en este apartado indican la escasez de trabajos de investigación disponibles hasta ahora en el ámbito de la evaluación de la formación docente y, más concretamente, sobre la evaluación de la transferencia de la formación. Esta insuficiencia de conocimiento manifiesta la necesidad de realizar estudios que permitan indagar sobre los resultados obtenidos —en términos de la transferencia lograda— mediante las acciones formativas emprendidas por las instituciones educativas, incluyendo las acciones orientadas a la formación pedagógica del profesorado universitario.

6 Justificación

El ejercicio de la docencia como actividad profesional requiere del dominio de conocimientos especializados que incluyen —además del acervo de *saberes* de una disciplina particular— conocimientos pedagógicos para el manejo de los contenidos, conocimientos sobre los estudiantes, el currículo, los fines educativos y los contextos de las instituciones escolares (Shulman, 1987; Zabalza, 2007b). Numerosos estudios con académicos y estudiantes universitarios han demostrado la necesidad de estos conocimientos para el logro de una enseñanza eficaz, entendida ésta como la enseñanza que produce el aprendizaje profundo y significativo de los estudiantes (Hativa, 2000). De ahí que se pueda afirmar que todo profesor universitario debe contar con una formación pedagógica que lo habilite para la docencia eficaz.

Prácticamente en todas las instituciones universitarias se ha manifestado el interés por brindar a sus profesores la formación pedagógica requerida para desarrollar la actividad docente con calidad. En este rubro, la Universidad Autónoma de Baja California no es la excepción y en ella se han realizado, desde hace varios años, importantes esfuerzos encaminados a promover entre sus académicos la adquisición de saberes pedagógicos que sustenten la calidad de su desempeño docente (UABC, 2011; 2012).

Por otra parte, junto con las acciones de formación pedagógica emprendidas por las instituciones educativas, deben efectuarse acciones para evaluar la eficacia de la formación brindada a los profesores. Es preciso que las instituciones lleven a cabo estudios que den cuenta de los resultados obtenidos con las acciones de formación pedagógica desarrolladas. Tales estudios deben servir para diversos propósitos, entre ellos: valorar los logros obtenidos, informar la toma de decisiones con relación a las acciones de formación de los académicos universitarios y contribuir a brindar explicaciones aceptables sobre lo que sucede con los profesores luego de su participación en actividades de formación pedagógica.

Entre las razones que motivaron esta investigación es posible mencionar tres:

- (a) *El desconocimiento de los resultados obtenidos por medio de la implementación del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente de la UABC, en términos de transferencia de la formación.* Si bien es cierto que la coordinación del Programa realiza de manera sistemática un reporte detallado de las acciones de formación efectuadas en cada período inter-semestral, la

información que contiene dicho reporte está enfocada a presentar datos estadísticos sobre la participación de los profesores en los cursos ofertados, además de presentar los resultados de la detección de necesidades de formación docente, con base en la opinión de los profesores que asistieron a los cursos del período que se reporta, a partir de los cuales se toman decisiones sobre la oferta de cursos para el siguiente período. De tal manera, se carece de información sobre los efectos logrados con las acciones de formación emprendidas. La presente investigación ha pretendido aportar ese tipo de información.

- (b) *La insuficiencia de estudios evaluativos de las acciones formativas en las universidades.* Como se ha referido en el apartado de antecedentes, aunque en los últimos años han comenzado a surgir trabajos de investigación enfocados a evaluar acciones de formación, son muy pocos los estudios realizados con este objeto de interés en las instituciones universitarias. La mayoría de los trabajos reportados en la literatura revisada han sido efectuados en organizaciones no educativas. Esto indica que todavía existe un amplio campo de oportunidad para desarrollar investigación evaluativa en el ámbito de los programas de formación de profesores universitarios. Si bien esta investigación tiene un carácter más descriptivo, se considera que puede sentar las bases para un trabajo evaluativo posterior.
- (c) *El interés por conocer las condiciones que favorecen o dificultan la transferencia de la formación pedagógica de los profesores.* Esta investigación ha pretendido recuperar la voz de los principales agentes involucrados en los procesos de formación docente, indagando de manera particular sus opiniones y experiencias con relación a los diversos aspectos que afectan —de manera positiva o negativa— su posibilidad de utilizar en la práctica docente los aprendizajes obtenidos en las actividades de formación pedagógica en las que han participado.

En suma, las aportaciones que la investigación ha pretendido lograr son dos, principalmente. En primer lugar, al identificar las condiciones que favorecen o dificultan el uso que hacen los profesores en su práctica docente, de los aprendizajes logrados mediante su participación en actividades de formación pedagógica, se podrá avanzar en la elaboración de modelos interpretativos de la transferencia del aprendizaje en el ámbito de la formación docente. En segundo lugar, los hallazgos de la investigación pueden representar una aportación de valor práctico al servir para informar la toma de decisiones relacionadas con la formación pedagógica que la UABC ofrece a sus profesores.

7 Estructura de la tesis

Este trabajo, dedicado al estudio de la transferencia de la formación pedagógica del profesorado universitario, está organizado en siete capítulos. En el primero de ellos, que aquí concluye, se expone el problema de investigación, el cual fue situado en el contexto particular de la Universidad Autónoma de Baja California. En el capítulo 1 también se presentan las preguntas de investigación, con base en las cuales se elaboraron los objetivos (general y particulares) que orientaron el trabajo. Otros elementos contenidos en el primer capítulo son los antecedentes del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (PFFDD) y los antecedentes de investigación, los cuales han sido presentados en dos secciones, tomando en cuenta su objeto de estudio; es decir: estudios antecedentes sobre evaluación de la formación, o bien, estudios previos sobre transferencia de la formación en educación superior. El capítulo cierra con la justificación de la investigación.

En el capítulo 2, titulado “Transferencia del aprendizaje y transferencia de la formación: ¿qué dice la literatura?”, se presenta el marco de referencia que orientó el diseño de la investigación y la toma de decisiones sobre la recogida y análisis de datos, así como su interpretación. En el capítulo se exponen diferentes elementos teóricos que permiten comprender la transferencia como un proceso que ha sido estudiado por psicólogos educativos y organizacionales, así como por investigadores del ámbito del desarrollo de recursos humanos (HRD). El capítulo comienza con la definición del concepto de transferencia y sus dimensiones, y la revisión de los tipos de transferencia identificados por autores como Royer (1986) o Salomon y Perkins (1989). Después, en una sección amplia del capítulo, se exponen los factores que influyen en la transferencia de la formación al puesto de trabajo, considerando como marco organizativo de la literatura el modelo propuesto por Baldwin y Ford (1988) y el trabajo conducido por De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013). En el capítulo también se aborda el tema de las variables moderadoras en el estudio de la transferencia y se presentan tres modelos teóricos que han permitido avanzar en la comprensión de este proceso. Al final del capítulo se exponen diferentes consideraciones metodológicas relacionadas con el estudio empírico de la transferencia, las cuales han sido consideradas en el diseño de esta investigación.

En el capítulo 3, “La formación pedagógica del profesorado universitario: un marco teórico de referencia”, se exponen los referentes teóricos que explican los procesos y acciones de formación permanente del profesorado de educación superior. El capítulo está organizado en cuatro partes. En la primera parte se

reflexiona sobre la necesidad de la formación del profesorado y se distingue entre dos tipos de formación, la disciplinar y la pedagógica, exponiendo sus diferentes propósitos y contenidos. La segunda parte constituye un marco conceptual para el análisis de los programas y acciones de formación permanente del profesorado; este marco se compone de cuatro secciones: (a) los principios, (b) las orientaciones conceptuales, (c) los modelos, y (d) las modalidades en la formación permanente del profesorado. Estos cuatro elementos han orientado el análisis del PFFDD, de la manera en que se reporta en el primer estudio de este trabajo (capítulo 5). La tercera parte del capítulo está dedicada a analizar la formación del profesorado desde el enfoque del desarrollo de competencias, por lo que se parte de la exposición de diferentes definiciones y propuestas de perfiles de competencias docentes, para analizar posteriormente la relación entre este tipo de formación ofrecida al profesorado y el logro de la transferencia del aprendizaje docente al contexto de trabajo. El capítulo concluye con la exposición de algunas consideraciones teóricas para el análisis y la evaluación de programas de formación docente; para ello, se revisan de manera breve algunos modelos de evaluación de programas de formación, incluyendo el modelo propuesto por Kirkpatrick (1999), en el cual se han sustentado diferentes decisiones tomadas para realizar esta investigación.

En el capítulo 4 se presenta el diseño de la investigación. El capítulo consta de dos partes; en la primera parte se exponen consideraciones teóricas generales sobre la investigación cualitativa y el enfoque interpretativo (Erickson, 1989), en el cual está situado el presente trabajo. Así mismo, en la primera parte se define el diseño metodológico elegido para llevar a cabo la investigación, que corresponde a dos estudios de casos interrelacionados, cada uno de ellos con sus propias características, explicadas en el apartado aquí reseñado. En la segunda parte del capítulo se describe el proceso de desarrollo de la investigación, integrado por cinco fases.

El capítulo 5, titulado “Análisis del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente de la UABC”, está dedicado a presentar el primer estudio que integra este trabajo de investigación. En el capítulo se incluye el objetivo del estudio, se explica el método utilizado para llevarlo a cabo, se presentan los hallazgos obtenidos y su discusión a la luz de los referentes teóricos y estudios antecedentes identificados en la literatura. En el apartado de discusión de los resultados, organizado en tres secciones, se ha tratado de dar respuesta a una pregunta clave de esta investigación, que cuestiona si el *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente* tiene un diseño que favorece la transferencia de la formación al contexto de trabajo del profesor.

En el capítulo 6, denominado “Análisis del proceso de transferencia de la formación pedagógica a la práctica docente”, se desarrollan todos los elementos del segundo estudio que integra el presente trabajo. El capítulo está organizado en seis apartados. Al inicio del capítulo se retoman los objetivos de investigación a los que responde el estudio y se explican con detalle los procedimientos seguidos para llevarlo a cabo. Después de la exposición del Método, se presenta una descripción de los espacios formativos que sirvieron como escenarios para el trabajo de campo. En el cuarto apartado del capítulo se exponen los resultados del estudio en un nivel descriptivo, reportando los hallazgos relativos a los aprendizajes, intenciones y acciones de transferencia de los cuatro casos estudiados: los profesores Miguel, Salvador, Marco y Pablo⁶. En el apartado número cinco se reportan los resultados del estudio en un nivel interpretativo, exponiendo los hallazgos relevantes relacionados con ocho categorías temáticas que, finalmente, han sido integradas en la propuesta de un modelo interpretativo del proceso de transferencia de la formación del profesorado.

El capítulo final de la tesis, el séptimo, está destinado a la exposición de las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación. El capítulo está organizado en tres secciones, que son las siguientes: (1) Conclusiones, (2) Aportes de la investigación, y (3) Prospectiva de la investigación sobre transferencia de la formación. En la primera sección se reflexiona sobre el logro de los objetivos de la investigación, revisando los principales resultados asociados con cada objetivo particular. En la segunda sección del capítulo se exponen las contribuciones de valor teórico o práctico derivadas de esta investigación; en las contribuciones de valor práctico se insertan las recomendaciones para la mejora del PFFDD, con base en los resultados de los dos estudios realizados. En la tercera y última sección, se presentan algunas ideas que pueden servir para orientar futuros estudios que se realicen en el campo de la transferencia de la formación del profesorado.

⁶ Los nombres utilizados en este trabajo son seudónimos, puesto que se ha procurado preservar en el anonimato la identidad de los participantes.

Capítulo 2. Transferencia del aprendizaje y transferencia de la formación: ¿qué dice la literatura?

“The end goals of training and education are not achieved unless transfer occurs”
— Subedi (2004)

La transferencia del aprendizaje se ha estudiado durante más de un siglo (Blume, Ford, Baldwin y Huang, 2009). Los primeros estudios sobre la transferencia del aprendizaje fueron realizados por Thorndike (1901), quien desarrolló la teoría de los elementos idénticos, cuya idea esencial es que la transferencia ocurre cuando las situaciones tienen elementos o estímulos idénticos que suscitan respuestas similares del sujeto (Schunk, 2012).

Lo que hoy se conoce sobre la transferencia se debe en gran parte al trabajo desarrollado en dos líneas principales de investigación: la transferencia del aprendizaje (*transfer of learning*) y la transferencia del entrenamiento o transferencia de la formación (*transfer of training*). Los estudios sobre transferencia del aprendizaje han sido realizados principalmente por psicólogos y educadores, mientras que los estudios sobre transferencia de la formación han sido llevados a cabo por investigadores de la psicología organizacional y del desarrollo de recursos humanos.

Cabe destacar que la mayoría de los estudios se han efectuado en la cultura occidental, particularmente en los países con mayor desarrollo económico (Subedi, 2004). Este señalamiento es importante porque se debe tener presente que las condiciones económicas y socioculturales de los países en los que se han llevado a cabo los estudios sobre transferencia difieren de las condiciones prevalecientes en los países con menor grado de desarrollo, en los cuales se presenta la oportunidad de realizar investigación sobre la transferencia, particularmente en las naciones latinoamericanas. Esta afirmación se sustenta en los resultados de una revisión de literatura realizada recientemente, puesto que de los más de 130 estudios sobre transferencia localizados, ninguno de ellos fue llevado a cabo en países de América Latina.

En un intento por definir la transferencia del aprendizaje obtenido en actividades de formación, objeto de este estudio, al cual es posible referirse de manera sintética como “transferencia de la formación”, se

realizó una revisión de los aportes teóricos y estudios empíricos llevados a cabo hasta ahora. En este capítulo se presentan los principales hallazgos de la revisión de literatura especializada, en la cual tienen relevancia especial cuatro trabajos: (a) la revisión de estudios empíricos sobre la transferencia, realizada por Baldwin y Ford (1988); (b) una revisión similar, actualizada por Ford y Weissbein (1997); (c) el meta-análisis conducido por Blume, Ford, Baldwin y Huang (2009); y (d) la revisión de estudios sobre transferencia del aprendizaje obtenido en contextos de desarrollo profesional, efectuada por De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013) ⁷.

El contenido del capítulo incluye, en primera instancia, algunas notas tendientes a la definición del concepto de transferencia, atendiendo a sus diferentes acepciones, así como las dimensiones asociadas al concepto. En segundo lugar, se explican diferentes tipos de transferencia, particularmente aquellos que tienen relevancia en el ámbito de la formación docente. Enseguida se aborda el tema de los factores que influyen en el logro de la transferencia, también identificados como *variables predictoras* de la transferencia, considerando los hallazgos de los estudios realizados en las décadas más recientes. Después se explica el rol de las *variables moderadoras* en el estudio de la transferencia. Posteriormente, se incluye un apartado sobre los diferentes modelos explicativos de la transferencia, en los cuales se hacen presentes las variables predictoras y las variables moderadoras antes descritas. Al final del capítulo se exponen las consideraciones metodológicas implicadas en el estudio de la transferencia.

2.1 Definición del concepto de transferencia

Como se ha comentado, al discutir sobre la transferencia se dispone de los conocimientos derivados de los estudios realizados en las líneas de investigación sobre *transferencia del aprendizaje* y *transferencia de la formación*, por lo que al abordar la tarea de definir este concepto, es necesario tener presente tal distinción.

⁷ Estos trabajos de revisión y meta-análisis de la literatura especializada en el estudio de la transferencia del aprendizaje y la formación han sido realizados por académicos de las áreas de Administración, Psicología y Psicología Industrial y Organizacional en universidades de Indiana y Michigan, en los Estados Unidos de América, así como por académicos adscritos a diversos centros de formación, investigación e innovación educativa en universidades de Bélgica y Holanda.

Acerca de la transferencia del aprendizaje, Kelly (1982) señaló que se refiere al uso del aprendizaje obtenido en un sector determinado en otro diferente, o en situaciones específicas. Es decir, la transferencia implica “un proceso de traspaso y aplicación a una situación dada del conocimiento y habilidad adquiridos en otra distinta” (Kelly, 1982, p. 330). Por su parte, Schunk (2012) apuntó que la transferencia consiste en la aplicación del conocimiento adquirido en formas y situaciones nuevas, o en situaciones conocidas pero con contenido diferente. Este autor señaló que la transferencia también alude a la manera en que el aprendizaje anterior influye o participa en el aprendizaje posterior.

Al hablar de la transferencia de la formación, Baldwin y Ford (1988) la definieron como “el grado en que los aprendices efectivamente aplican el conocimiento, las habilidades y actitudes obtenidas en un contexto de entrenamiento, al trabajo” (Baldwin y Ford, 1988, p.63). Por su parte, Olsen (1998) afirmó que la transferencia tiene que ver con el conjunto de evidencias que muestran que lo que aprendido está siendo realmente utilizado en el trabajo para el cual fue pensado. Esta idea es semejante a la definición presentada por Goldstein y Ford (2002; como se citó en Blume et al., 2009) quienes señalaron que la transferencia de la formación es el grado en que el aprendizaje obtenido en una experiencia de formación es aplicado en el trabajo y conduce a cambios significativos en el rendimiento laboral.

En un uso más específico del concepto, De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013) definieron la *transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo como resultado de la formación profesional* como “la efectiva (generalización) y continua (mantenimiento) aplicación en el ambiente de trabajo, de las habilidades, conocimiento y concepciones obtenidas en un contexto de desarrollo profesional” (De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy, 2013, p. 49). Esta definición es muy semejante a la presentada por Feixas et al. (2013) en su estudio sobre la medición de la transferencia de la formación docente en instituciones de educación superior españolas.

Por otro lado, en un estudio evaluativo del impacto de la formación del profesorado novel, Medina, Jarauta y Urquizu (2005) definieron la transferencia como un efecto de un programa formativo que genera cambios y transformaciones reales en el profesor y que ejerce alguna influencia en su práctica docente (Medina, Jarauta y Urquizu, 2005).

En síntesis, el concepto de transferencia se ha definido de diversas maneras, entendiéndolo como: (a) el uso del aprendizaje en un contexto diferente al contexto de adquisición; (b) la influencia de los aprendizajes previos en el logro de aprendizajes posteriores; (c) la aplicación —efectiva y continua— en

el trabajo del aprendizaje obtenido en una experiencia de formación; (d) los cambios y transformaciones que ocurren en el sujeto gracias a su participación en un programa de formación.

Con base en la literatura revisada, en este estudio se define como transferencia de la formación pedagógica: el uso efectivo y continuo de los aprendizajes obtenidos —ya sean conocimientos pedagógicos, habilidades didácticas o actitudes sobre la enseñanza— por un participante en una actividad de formación, en el contexto de su trabajo docente.

2.2 Dimensiones de la transferencia

Baldwin y Ford (1988) introdujeron el asunto de las “dimensiones” en el estudio de la transferencia de la formación. Estos autores afirmaron que para poder concluir que la transferencia ha ocurrido es necesario que el comportamiento aprendido sea generalizado al contexto de trabajo, y sostenido durante un tiempo en el desempeño laboral. De acuerdo con dichos autores, la transferencia implica dos condiciones o dimensiones: la *generalización* del material aprendido durante la formación al contexto de trabajo, y el *mantenimiento* del material aprendido durante un período de tiempo en el trabajo.

La primera dimensión de la transferencia es la generalización, que se refiere al grado en el cual los aprendizajes obtenidos en un contexto de formación (ya sean conocimientos, habilidades, actitudes, creencias) son utilizados en contextos, personas o situaciones distintas a aquellas en los que fueron adquiridos (Baldwin y Ford, 1988; Blume et al., 2009; De Rijdt et al., 2013). En pocas palabras, la generalización del aprendizaje implica su aplicación en un escenario diferente. La segunda dimensión de la transferencia, el mantenimiento, es explicada como el grado en que los cambios resultantes de una experiencia de aprendizaje persisten en el tiempo (Blume et al., 2009; De Rijdt et al., 2013).

En una revisión posterior de los estudios realizados sobre la transferencia, Ford y Weissbein (1997) introdujeron una tercera condición como indicador clave del logro de la transferencia: la *adaptabilidad*, asociada con el grado en que el aprendiz puede adaptarse a demandas situacionales nuevas o cambiantes, y definida formalmente como “la capacidad de ajustar el propio conocimiento y habilidades al afrontar nuevas situaciones o requerimientos” (Ford y Weissbein, 1997, p. 34).

Al estudiar la transferencia de la formación, la condición de *adaptabilidad* conlleva ciertos retos metodológicos que se desprenden de la conciencia de que el desempeño del aprendiz en el contexto de trabajo no será un comportamiento idéntico al comportamiento modelado en la etapa de aprendizaje; es decir, no se espera que el aprendiz reproduzca sin alteración las habilidades enseñadas en la actividad de formación. El investigador deberá buscar evidencias de que el aprendiz puede aplicar los conocimientos adquiridos, tomándolos como principios orientadores de su actuación, y de que puede emplear las habilidades desarrolladas, de manera flexible y adecuada a las demandas de las situaciones que enfrenta. En este sentido, la adaptabilidad implica la demostración de un comportamiento estratégico que el aprendiz es capaz de desplegar gracias a la formación recibida.

2.3 Tipos de transferencia

Los estudios realizados hasta ahora han permitido la identificación de diferentes procesos de transferencia del aprendizaje, puesto que no se trata de un fenómeno unitario sino más bien complejo (Schunk, 2012). Gagné (como se citó en Schunk, 2012) distinguió entre dos tipos de procesos de generalización, a los que denominó *transferencia lateral* y *transferencia vertical*. La transferencia lateral ocurre cuando una habilidad se extiende a un amplio conjunto de situaciones con el mismo nivel de dificultad o complejidad a las de aquellas situaciones donde la habilidad fue adquirida. En cambio, la transferencia vertical ocurre cuando una habilidad aprendida influye en la adquisición de una habilidad más compleja o supra-ordenada.

Además de los tipos señalados por Gagné, otros estudiosos del tema (Royer, 1986; Salomon y Perkins, 1989) han identificado los tipos de transferencia que se encuentran definidos en la Tabla 2.1.

Royer (1986) distinguió entre *transferencia cercana* y *transferencia lejana*, para enfatizar el grado de semejanza entre el contexto de aprendizaje y el contexto de transferencia. En la transferencia cercana ambos contextos son semejantes, mientras que en la transferencia lejana los contextos son muy diferentes. En el ámbito de la formación docente se espera que pueda ocurrir la transferencia cercana, en tanto que ambos contextos —el de aprendizaje-formación y el de transferencia o aplicación del aprendizaje— son similares en cuanto al espacio físico donde ocurren las acciones y en cuanto a la

estructura de la situación, esto es: la relación pedagógica establecida entre un docente y un grupo de alumnos.

Tabla 2.1

Tipos de transferencia del aprendizaje

Transferencia	Definición
Cercana	Involucra gran traslape entre situaciones; el contexto original y el de transferencia son muy similares.
Lejana	Involucra poco traslape entre situaciones; el contexto original y el de transferencia son muy diferentes.
Literal	Implica que la habilidad o el conocimiento se transfieren tal cual a la nueva tarea.
Figurada	Utiliza algunos aspectos de los conocimientos generales para reflexionar o aprender de un problema, como las analogías y las metáforas.
De orden inferior	Está referida al uso de habilidades bien establecidas en forma espontánea y quizá automática.
De orden superior	Implica la abstracción mediante la formulación explícita y consciente de conexiones entre situaciones.
De alcance posterior	Abstrae conductas y cogniciones del contexto de aprendizaje para uno o más contextos posibles de transferencia.
De alcance anterior	Abstrae del contexto de transferencia características que se prestan a la integración con habilidades y conocimientos ya aprendidos.

Fuente: Schunk, 2012.

Otra distinción en los tipos de transferencia del aprendizaje es la que compara la *transferencia literal* con la *transferencia figurada* (Royer, 1986). La transferencia literal implica que la habilidad o el conocimiento son transferidos tal cual a la nueva tarea. En cambio, la transferencia figurada ocurre cuando el aprendiz utiliza algún aspecto de sus conocimientos generales para reflexionar o aprender sobre cierto problema, recurriendo a analogías, metáforas o situaciones comparativas (Royer, 1986; como se citó en Schunk, 2012, p.320).

Por su parte, Salomon y Perkins (1989) diferenciaron la transferencia según el grado de automatismo o de abstracción requerido para que el individuo pueda hacer uso de los aprendizajes obtenidos. De tal manera, distinguieron entre *transferencia de orden inferior* y *transferencia de orden superior*. La transferencia de orden inferior se refiere al uso de habilidades bien establecidas en forma espontánea y quizá automática. En contraparte, la transferencia de orden superior implica la abstracción, mediante la

formulación explícita y consciente de conexiones entre situaciones (Salomon y Perkins, 1989; como se citó en Schunk, 2012, p.320).

Salomon y Perkins (1989) también propusieron dos sub-tipos de la transferencia de orden superior, los cuales denominaron como *transferencia de alcance posterior* y *transferencia de alcance anterior*. Se habla de transferencia de alcance posterior cuando el aprendiz “abstrae conductas y cogniciones del contexto de aprendizaje para uno o más contextos posibles de transferencia” (Salomon y Perkins, 1989; como se citó en Schunk, 2012, p.321). En cambio, se habla de transferencia de alcance anterior cuando el aprendiz abstrae del contexto de transferencia características que se prestan a la integración con habilidades y conocimientos aprendidos previamente.

El conocimiento de los tipos de transferencia puede tener implicaciones importantes en el diseño de los programas de formación docente. Como se describirá en el siguiente apartado, el diseño de las acciones de formación es uno de los factores que afectan la transferencia del aprendizaje al contexto de trabajo.

2.4 Factores que influyen en el logro de la transferencia

Una amplia gama de factores puede favorecer o dificultar el logro de la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo. Estos factores han sido tratados en la literatura como *variables predictoras* (Blume et al., 2009) o *variables influyentes*⁸ en la transferencia (De Rijdt et al., 2013).

Desde 1988, Baldwin y Ford propusieron un modelo teórico en el que reconocían la presencia de tres grupos de factores que influyen en la transferencia: (a) factores relativos al diseño de la formación; (b) factores relacionados con características del aprendiz; y (c) factores asociados con el ambiente de trabajo. Desde entonces, dicho modelo ha orientado en gran medida el desarrollo de los estudios empíricos sobre transferencia del aprendizaje o transferencia de la formación. En este apartado se presenta una descripción de los factores o variables que influyen en el logro de la transferencia,

⁸ El término “variables predictoras” está más asociado con los enfoques cuantitativos de investigación y con el campo de la psicología industrial y organizacional, mientras que el término “variables influyentes” tiene mayor relación con el enfoque cualitativo de investigación y es más empleado por estudiosos del campo educativo.

considerando como punto de partida el modelo propuesto por Baldwin y Ford (1988) y destacando los hallazgos más recientes de los estudios empíricos con relación a tales variables.

En el modelo de Baldwin y Ford, representado en la figura 2.1, las variables predictoras de la transferencia aparecen designadas como *factores de entrada (training inputs)*, los cuales se considera que tienen efectos directos e indirectos sobre los resultados de aprendizaje y en las condiciones de la transferencia (la generalización y el mantenimiento). En la figura 2.1, las líneas 1, 2 y 3 representan la influencia directa que pueden ejercer los factores relativos al diseño de la formación, a las características del aprendiz y al ambiente de trabajo, sobre el aprendizaje y la retención del contenido formativo, respectivamente. En cambio, las líneas 4 y 5 expresan la relación o influencia directa de las características del aprendiz y del ambiente de trabajo en las condiciones de la transferencia, independientemente del aprendizaje y la retención del contenido formativo que hayan sido logrados por el aprendiz durante la etapa de formación. Finalmente, la línea 6 manifiesta los efectos directos del aprendizaje y la retención del material, sobre las condiciones de la transferencia.

Baldwin y Ford incluyeron en su modelo ocho variables influyentes en la transferencia: el uso de principios de aprendizaje, la secuenciación y el contenido, como variables pertenecientes al diseño de la actividad de formación; la habilidad o aptitud (en sentido amplio), la personalidad y la motivación, como variables relacionadas con el aprendiz; el apoyo de superiores o compañeros y las oportunidades (o restricciones) de uso del aprendizaje, como variables asociadas al ambiente de trabajo.

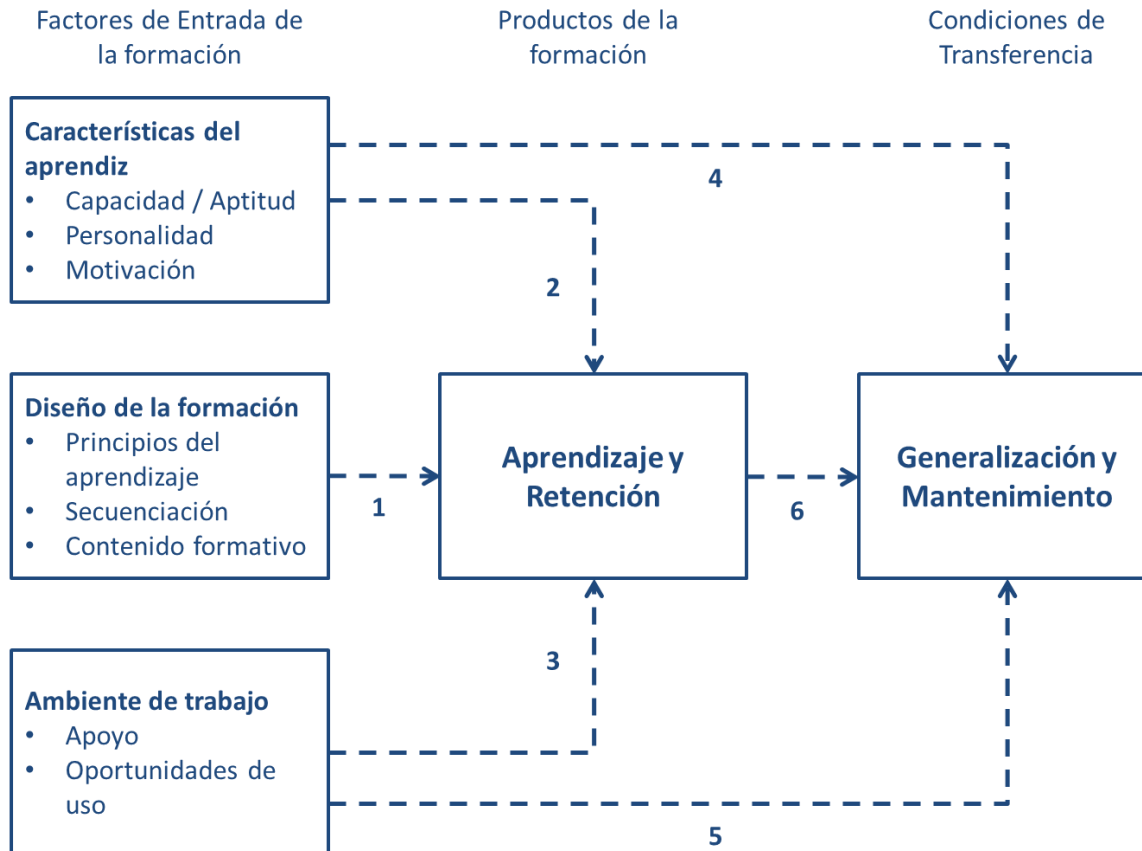


Figura 2.1. Modelo del proceso de transferencia propuesto por Baldwin y Ford (1988).

2.4.1 El diseño/desarrollo de la formación y el logro de la transferencia.

Con base en el modelo del proceso de transferencia de Baldwin y Ford (1988), el primer grupo de factores que afectan el aprendizaje y la transferencia tiene que ver con el diseño de la formación (ver Figura 2.1). Al respecto, estos autores afirmaron que la investigación empírica ha tratado de mejorar el diseño de los programas de formación a través de la *incorporación de principios de aprendizaje*. Hasta ese momento, la investigación se había concentrado en cuatro principios básicos: (a) el uso de elementos idénticos; (b) la enseñanza de principios generales; (c) la variabilidad de los estímulos utilizados en la enseñanza; y (d) las condiciones de práctica (Baldwin y Ford, 1988).

En 1901, Thorndike y Woodworth introdujeron la noción de *elementos idénticos* para explicar que la transferencia aumenta en la medida en que existan elementos idénticos de estímulo y respuesta en los contextos de formación y el contexto de transferencia. Baldwin y Ford (1988) refirieron cuatro estudios empíricos que sustentan la idea del uso de elementos idénticos como medio para incrementar la

retención en el aprendizaje de habilidades verbales (Duncan y Underwood, 1953; Underwood, 1951) y habilidades motoras (Crafts, 1935; Gagné, Baker y Foster, 1950). Más recientemente, Park y Jacobs (2008) afirmaron que el uso de elementos idénticos está asociado con la presencia de “similitud física” y la “fidelidad funcional o psicológica” entre el contexto de aprendizaje y el contexto de trabajo, donde se espera que ocurra la transferencia. Machin (2002) sugirió que la fidelidad funcional puede ser lograda cuando el significado psicológico vinculado a dos situaciones es idéntico, a pesar de que no exista gran semejanza física entre los dos ambientes.

En cuanto a la *enseñanza de principios generales*, Baldwin y Ford (1988) citaron diversos estudios empíricos (McGehee y Thayer, 1961; Judd, 1908; Hendrickson y Schroeder, 1941; Crannell, 1956; Goldbeck, Bernstein, Hillix y Marx, 1957) en los que se demostró que la transferencia se facilita cuando los aprendices reciben, además de habilidades prácticas, alguna instrucción sobre las reglas generales y los principios teóricos que subyacen al contenido formativo. En este sentido, Machin (2002) recomendó que durante la formación se trabaje con problemas reales con los que el aprendiz esté familiarizado.

La *variabilidad de estímulos* en la situación de aprendizaje es otro principio básico del diseño de acciones formativas que ha recibido sustento empírico con respecto a su efectividad en los resultados de la formación (Shore y Sechrest, 1961; como se citó en Baldwin y Ford, 1988). La noción de variabilidad de estímulos tiene relación con el uso de varios ejemplos en la explicación de conceptos que deben ser aprendidos, de manera que se refuerce su comprensión por parte del aprendiz y éste pueda ver su aplicabilidad en una nueva situación (Duncan, 1958; Ellis, 1965; Noe, 2008; como se citó en Baldwin y Ford, 1988).

El cuarto principio básico para el diseño de acciones o programas de formación que aparecía destacado en el trabajo de Baldwin y Ford (1988) tiene que ver con las condiciones de práctica. De acuerdo con estos autores, se trata en realidad de un conjunto de decisiones específicas de diseño del programa, que involucran: (a) la práctica masiva versus práctica distribuida; (b) el entrenamiento total versus parcial (*whole versus part training*); (c) la retroalimentación; y (d) el sobre-aprendizaje.

En el ámbito de la formación, una de las condiciones para la efectividad de la práctica es la *retroalimentación*, es decir la información que el aprendiz recibe del instructor acerca de su desempeño en una tarea práctica (Baldwin y Ford, 1988). De acuerdo con los hallazgos de varios estudios, la retroalimentación es un elemento clave en el logro del aprendizaje; Wexley y Thornton (1972, como se

citó en Baldwin y Ford, 1988) encontraron que el tiempo y la especificidad con que se brinda la retroalimentación son variables críticas que determinan sus efectos en el aprendizaje.

Por otra parte, las condiciones de práctica durante una actividad de formación pueden incluir experiencias diseñadas bajo el principio de sobre-aprendizaje, el cual hace referencia al proceso de brindar a los aprendices oportunidades de práctica continua incluso después de que han sido capaces de ejecutar exitosamente una tarea. La investigación empírica revisada por Baldwin y Ford (1988) demostró que una mayor cantidad de sobre-aprendizaje incrementa la retención del contenido trabajado durante la formación.

Otros factores relativos al diseño de la formación incluidos en el modelo teórico de Baldwin y Ford son la *secuenciación* y la *relevancia del contenido* (ver Figura 2.1), si bien los autores manifiestan la escasez de investigación empírica abocada al estudio de los efectos de dichos factores en la transferencia del aprendizaje. Posteriormente, en el estudio realizado por Bates, Holton y Seyler en un contexto industrial (1998; como se citó en Holton, Bates y Ruona, 2000), se afirmó que si el contenido formativo es congruente con los requerimientos del puesto de trabajo —también denominados como “tarea(s) de transferencia”— puede influir de manera positiva en la transferencia. De acuerdo con esta afirmación, para lograr que el contenido de un programa de formación resulte relevante para el aprendiz, será necesario conducir una evaluación diagnóstica sobre las necesidades de formación; esta estrategia evaluativa es identificada en la literatura como *análisis de necesidades* (ver Tabla 2.2).

Desde la aparición del modelo propuesto por Baldwin y Ford en 1988, se ha incrementado el número de variables relacionadas con el diseño de la formación cuya influencia en el logro de la transferencia ha sido identificada. El interés creciente en un conjunto cada vez más amplio de variables influyentes de la transferencia también se observa en los otros dos factores de entrada (características del aprendiz y ambiente de trabajo).

En lo que corresponde al *diseño de la formación*, la revisión de literatura efectuada por De Rijdt et al. (2013) reportó seis variables influyentes, desglosadas en once variables más específicas que pueden afectar el logro de la transferencia: (1) el análisis de necesidades, (2) las metas de aprendizaje que se pretende lograr con el proceso formativo, (3) la relevancia del contenido, (4) los métodos y estrategias instruccionales, (5) las estrategias de auto-gestión y (6) el soporte tecnológico. En la variable *métodos y estrategias instruccionales* se incluyen otras variables más específicas, las cuales son: práctica y

retroalimentación, sobreaprendizaje, sobrecarga cognitiva, aprendizaje activo, modelamiento conductual y ejemplos basados en el error. En la Tabla 2.2 aparecen definidas las variables antes mencionadas.

Tabla 2.2

Variables influyentes en la transferencia relacionadas con el diseño de la formación

Variables influyentes		Descripción
Variables generales	Variables específicas	
1. Análisis de necesidades	Análisis de necesidades	Evaluación de la causa de una situación de desempeño para asegurar que la formación diseñada será adecuada, antes de su implementación.
2. Metas de aprendizaje	Metas de aprendizaje	Objetivos de la formación explícitamente comunicados.
3. Relevancia del contenido	Relevancia del contenido	Grado en el cual el contenido, las metas y los materiales de aprendizaje están estrechamente relacionados con la tarea de transferencia.
4. Métodos y estrategias instruccionales	Práctica y retroalimentación	Grado de ejercitación, práctica y realimentación que se brinda en la formación.
	Sobre-aprendizaje	Práctica repetida incluso después de que el aprendiz ha demostrado un desempeño correcto.
	Sobrecarga cognitiva	Intento de comprender e interpretar demasiada (o irrelevante) información al mismo tiempo.
	Aprendizaje activo	Uso de modelos instruccionales que colocan la responsabilidad del aprendizaje en el aprendiz.
	Modelamiento conductual	Motivación para que los aprendices imiten modelos especificados en situaciones similares.
	Ejemplos basados en el error	Orientación dada a los aprendices sobre las fallas que podrían ocurrir si no utilizan las habilidades desarrolladas, una vez que estén en el contexto de trabajo.
5. Estrategias de autogestión	Estrategias de autogestión	Otorgamiento a los aprendices de las habilidades necesarias para transferir lo aprendido en el contexto de trabajo.
6. Soporte tecnológico	Soporte tecnológico	Uso de herramientas de tecnologías de información, orientadas específicamente hacia la transferencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de De Rijdt et al. (2013).

En la revisión de literatura efectuada por De Rijdt et al. (2013) también se reportaron nuevas variables influyentes en la transferencia. Una variable del diseño y desarrollo de la formación que tradicionalmente no había sido estudiada es la *Naturaleza de la formación*. La naturaleza de la formación es una variable dicotómica referida a la ocurrencia de la formación dentro o fuera del contexto de trabajo (*learning on the job versus learning off the job*). La formación dentro del contexto de trabajo implica que los profesores aprenden mientras participan en sus prácticas de enseñanza; por ejemplo, al participar en grupos de estudio, prácticas reflexivas, proyectos de investigación acción o comunidades de práctica. En cambio, la formación fuera del contexto de trabajo ocurre cuando la intervención es realizada en un contexto lejano a la situación normal de trabajo, o bien, lejano a las prácticas de los profesores; ejemplos de este tipo de formación son los talleres, seminarios y sesiones de capacitación (De Rijdt et al., 2013).

En los estudios revisados De Rijdt et al. (2013) hubo resultados diversos: 38 de los 46 trabajos en los que se analizó la relación entre la naturaleza de la intervención formativa y la transferencia, reportaron resultados positivos; de los cuales, en 12 la intervención formativa ocurrió dentro del trabajo, en 11 ocurrió fuera del trabajo y en 15 estudios la intervención consistió en una combinación de estrategias. Por otra parte, cinco de los 46 estudios reportaron resultados negativos o ambiguos; en todos estos casos, la intervención formativa fue realizada fuera del contexto de trabajo. Si bien los autores de esta revisión concluyeron que se requiere mayor investigación sobre el impacto de la naturaleza de la intervención en la transferencia, los resultados de los estudios analizados indican que la formación dentro del contexto de trabajo es más favorable para lograr que los profesores transfieran el aprendizaje obtenido. Comprender este fenómeno resulta fácil si se considera que la similitud o cercanía entre el contexto de aprendizaje y el contexto de transferencia es mayor en las intervenciones formativas realizadas *dentro* del trabajo que en las intervenciones realizadas *fuera* del mismo (ver *Teoría de los elementos idénticos*, Thorndike, 1901; y su comprobación empírica, Baldwin y Ford, 1988).

Las variables dos, tres y cuatro definidas en la Tabla 2.2, así como la variable *naturaleza de la intervención formativa*, han sido consideradas como parte del marco analítico de los resultados del primer estudio realizado en esta investigación.

2.4.2 Las características del aprendiz y el logro de la transferencia.

En el segundo grupo de factores del modelo propuesto por Baldwin y Ford (1988) se encuentran las características del aprendiz, de las cuales destacan tres: la *capacidad*, la *personalidad* y la *motivación*. En dicho modelo no se ofrece una definición precisa de las tres variables; los autores asociaron *capacidad* con pruebas de aptitud, sin especificar si se refiere a aptitudes motoras, verbales o cognitivas; con respecto a la *personalidad*, Baldwin y Ford (1988) refirieron que se trata de un conjunto de variables, aunque sólo mencionaron el locus de control como variable específica de personalidad. Además, señalaron que la investigación empírica realizada hasta ese momento sobre tales variables era limitada y con resultados que arrojaban poca luz sobre sus efectos en la transferencia. En contraste, al abordar la variable *motivación* los autores presentaron resultados de nueve estudios sobre factores motivacionales (por ejemplo: autoconfianza, participación voluntaria en la formación, compromiso con el trabajo y altas expectativas) y su relación con programas de formación, si bien en algunos casos se refieren a los efectos de la motivación en el logro del aprendizaje o en el desempeño del aprendiz durante la formación, más que a la relación entre motivación y transferencia.

En trabajos posteriores basados en el modelo de Baldwin y Ford, la imprecisión conceptual antes referida fue superada; por ejemplo, Choi y Ruona (2008) definieron la variable *capacidad* como las habilidades cognitivas y psicomotoras que poseen los aprendices, las cuales influyen directamente sobre si éstos serán capaces de dominar el contenido de la formación. Con respecto a la motivación, recientemente se distingue entre la *motivación para aprender* y la *motivación para transferir*, si bien algunos autores sugieren que ambos tipos de motivación deben ser entendidos en forma integrada (Naquin y Holton, 2002; como se citó en Choi y Ruona, 2008).

Así mismo, en los trabajos más recientes se ha ampliado el número de variables influyentes en la transferencia referidas a características del aprendiz. En la revisión de literatura realizada por De Rijdt et al. (2013) se incluyeron siete factores que pueden influir en la transferencia relacionados con características del aprendiz; además de la capacidad cognitiva, la motivación y la personalidad, se reconoce la influencia potencial de la autoeficacia, la utilidad percibida, el locus de control y variables laborales tales como la planeación de carrera y el grado de compromiso del aprendiz con la organización. En la tabla 2.3 se incluye una breve descripción de cada una de estas variables.

Tabla 2.3

Variables influyentes en la transferencia relacionadas con características del aprendiz

Variables influyentes		Descripción
Variables generales	Variables específicas	
1. Capacidad cognitiva	Capacidad cognitiva	Capacidad mental general.
2. Autoeficacia	Autoeficacia	Juicios que los individuos hacen acerca de su propia competencia para desempeñar determinadas tareas.
3. Motivación	Motivación previa a la formación	Intensidad y persistencia de los esfuerzos que el aprendiz aplica en una actividad de mejora orientada al aprendizaje, medida antes de su participación en la formación.
	Motivación para aprender	Intensidad y persistencia de los esfuerzos que el aprendiz aplica en una actividad de mejora orientada al aprendizaje.
	Motivación para transferir	Esfuerzos del aprendiz destinados a utilizar las habilidades y conocimientos adquiridos en una actividad de formación profesional, en una situación laboral del mundo real.
	Motivación intrínseca versus motivación extrínseca	Razones intrínsecas o extrínsecas para asistir a una actividad de formación profesional.
4. Personalidad	Ansiedad / Negatividad	Estado de preocupación y nerviosismo.
	Afectividad	Tendencia o disposición del individuo a sentir emociones negativas.
	Escrupulosidad	Cualidad de ser de acuerdo con la motivación derivada de los principios éticos y morales que rigen los pensamientos y acciones de una persona.
	Apertura a la experiencia	Curiosidad intelectual.
	Extroversión	Cualidad de ser altamente sociable.
5. Utilidad percibida	Utilidad percibida	Percepción del valor de la actividad de formación.
6. Variables laborales	Planeación de carrera	Grado en el que un trabajador crea y actualiza planes específicos para el logro de sus metas.

	Compromiso organizacional	Grado en el que un trabajador se identifica con el trabajo y participa activamente en la organización.
7. Locus de control	Locus de control interno / externo	Grado en el que el individuo cree poder controlar los eventos que le afectan.

Fuente: Elaboración propia a partir de De Rijdt et al. (2013).

Se destaca que en el trabajo de sistematización publicado por De Rijdt et al. (2013), la motivación y la personalidad aparecen como conjuntos de variables definidas con mayor detalle que en el modelo de Baldwin y Ford veinticinco años atrás. En relación con la motivación, se distingue entre la motivación del aprendiz antes de participar en la actividad de formación, la motivación para aprender (durante la formación), la motivación para transferir y la naturaleza de la motivación, intrínseca versus extrínseca. A pesar de esta diversidad conceptual, en la mayoría de los estudios empíricos revisados por dichos autores se ha examinado la relación entre la motivación para aprender y la transferencia lograda (De Rijdt et al., 2013).

Un enfoque clásico de la motivación distingue entre *motivación intrínseca* y *motivación extrínseca*. La motivación intrínseca es la tendencia natural del sujeto a buscar y vencer desafíos, al tiempo que persigue intereses personales y ejercita sus capacidades. Cuando una persona está intrínsecamente motivada, no necesita incentivos ni castigos, porque la actividad en sí misma le resulta gratificante. En cambio, si la persona hace algo para obtener una recompensa, evitar un castigo, agradar a alguien o por cualquier otra razón que tenga poco que ver con la propia tarea, se habla de motivación extrínseca. En este caso, la persona no está realmente interesada en la actividad; sólo le importa aquello que le redituará. La diferencia esencial entre los dos tipos de motivación es la razón que el sujeto tiene para actuar; es decir, si el locus de causalidad de la acción (o la ubicación de la causa) es interno o externo. En la motivación intrínseca está dentro del individuo, mientras que en la motivación extrínseca la causa de la acción está fuera de él (Woolfolk, 2014).

Desde otra aproximación teórica —más ajustada a los contextos educativos—, la motivación de los profesores hacia la formación puede ser explicada considerando la relación entre las razones de los docentes para participar en las actividades formativas y el tipo de metas que ellos persiguen. La *teoría de la orientación hacia metas* refiere que los sujetos que aprenden pueden distinguirse de acuerdo con su orientación hacia metas llamadas “de dominio” o hacia el logro de metas “de desempeño”. La orientación a metas de dominio — también llamadas metas de tarea o metas de aprendizaje— se refiere

al interés del sujeto en aprender y mejorar; los aprendices que tienen un alto nivel de orientación a metas de dominio están dispuestos a dedicar esfuerzos para monitorear su aprendizaje y consideran que el éxito se deriva del esfuerzo. En cambio, la orientación a metas de desempeño indica el interés del sujeto en mostrar a otros sus habilidades, así como el deseo de obtener públicamente mayores niveles de éxito en comparación con otros (Woolfolk, 2014). La investigación conducida por Ford, Smith, Weissbein, Gully y Salas (1998; como se citó en Park y Jacobs, 2008) reveló que la orientación hacia metas de dominio está relacionada con la actividad metacognitiva del aprendiz, la cual tiene influencia en el logro de mejores resultados de aprendizaje. Esto quiere decir que los aprendices orientados hacia metas de dominio están en mejores condiciones cognitivas para construir aprendizajes a partir de la formación recibida.

Por su parte, Choi y Ruona (2008) señalaron que en investigaciones recientes sobre la relación entre motivación y transferencia, se ha utilizado la *teoría de las expectativas* como marco referencial. Las variables motivacionales que han emergido en dichas investigaciones son: la *utilidad esperada* (como reacción del aprendiz ante la formación recibida) y las *necesidades inmediatas de formación* (Ruona, Leimbach, Holton y Bates, 2002; Lim y Morris, 2006).

En cuanto a la variable *personalidad*, De Rijdt et al. (2013) presentaron definiciones conceptuales para cinco variables distintas, las cuales son: (1) ansiedad/negatividad, (2) afectividad, (3) escrupulosidad, (4) apertura a la experiencia y (5) extroversión; de manera semejante a la motivación, las evidencias empíricas incluidas en los estudios revisados por De Rijdt et al. son escasas y se enfocan solamente en tres de las variables mencionadas: escrupulosidad, apertura a la experiencia (Chitpin, 2011) y ansiedad/negatividad (Slavit, Sawyer y Curley, 2003). Por otro lado, en ambos estudios —de corte cualitativo— se reportan resultados de transferencia positiva.

Las variables referidas a características del aprendiz pueden ser agrupadas de otra manera, tal como lo hicieron Park y Jacobs (2008), quienes las clasificaron en: aspectos cognitivos, aspectos motivacionales y aspectos afectivos. En los aspectos de orden cognitivo se encuentra la metacognición como elemento clave para la autorregulación del aprendizaje. La metacognición es definida como una función de control que implica la planeación, el monitoreo y la evaluación de los procesos de pensamiento propios; ayuda al individuo a supervisar y evaluar las propias estrategias y progresos que ocurren durante el desempeño de una tarea. La investigación empírica ha encontrado que los aprendices implicados en una mayor

actividad metacognitiva manifiestan resultados positivos de aprendizaje, esto es: mayor conocimiento declarativo, un desempeño superior durante la formación y mayores niveles de autoeficacia (Schmidt y Ford, 2003; como se citó en Park y Jacobs, 2008). Entre los aspectos motivacionales, Park y Jacobs (2008) hicieron referencia a la *orientación a metas* por parte del aprendiz, de la cual se habló recientemente. En cuanto a los aspectos afectivos, dichos autores mencionaron el *control emocional* como una habilidad autorreguladora significativa que favorece el aprendizaje, en tanto que minimiza la ansiedad, el miedo al fracaso, la preocupación y otras emociones negativas, permitiendo la concentración en una tarea (Park y Jacobs, 2008).

Por su parte, el estudio meta-analítico de Blume et al. (2009) reportó que las características del aprendiz con mayor grado de asociación con el logro de la transferencia son la capacidad cognitiva, la escrupulosidad y la participación voluntaria en la formación. Los autores del estudio también señalaron que la percepción de autoeficacia previa a la formación, la motivación hacia el aprendizaje y la orientación hacia metas de aprendizaje son variables que guardan una asociación moderada con la transferencia.

2.4.3 El ambiente de trabajo y el logro de la transferencia.

El tercer conjunto de factores de entrada en el modelo de Baldwin y Ford (1988) se refiere a las características del ambiente de trabajo. En este grupo de factores incluyeron dos elementos: (a) el *apoyo del supervisor y/o de los compañeros de trabajo*; y (b) las *oportunidades o restricciones de uso* de las habilidades aprendidas durante la formación. Los autores señalaron en aquellos años la escasez de evidencia empírica que sustentara la afirmación sobre los efectos de los factores ambientales en el logro de la transferencia positiva; en particular, citaron cinco estudios en los que la transferencia de las habilidades desarrolladas en un contexto de formación fue influida por factores tales como el clima organizacional favorable (Baumgartel et al., 1972, 1978 y 1984), el salario y la promoción en el trabajo (Hand, Richards y Slocum, 1973) o la comunicación y el apoyo de la jefatura (Huczynski y Lewis, 1980). Por su parte, Elangovan y Karakowsky (1999; como se citó en Gitonga, 2006) afirmaron que los efectos de los factores del ambiente de trabajo sobre la transferencia del aprendizaje han sido los asuntos menos investigados, en comparación con el resto de los factores incluidos en los modelos del proceso de transferencia más reconocidos. Sin embargo, en décadas más recientes ha aumentado notablemente el número de estudios que abordan la relación entre una o más variables del ambiente de trabajo y el

logro de la transferencia (Rouiller y Goldstein, 1993; Tracey, Tannenbaum y Kavanagh, 1995; Cromwell y Kolb, 2002; Cromwell y Kolb, 2004; Gitonga, 2006; Choi y Ruona, 2008).

En la revisión de literatura realizada por De Rijdt et al. (2013) se incluyeron cinco variables del ambiente de trabajo que pueden afectar la transferencia de la formación: (a) el vínculo estratégico entre el programa de formación y las metas organizacionales; (b) el clima de transferencia; (c) el apoyo organizacional brindado al aprendiz; (d) las oportunidades de desempeño; y (e) la rendición de cuentas. En la tabla 2.4 se define cada una de las variables mencionadas.

Acerca de los factores del ambiente de trabajo y su relación con el logro de la transferencia, en el meta-análisis realizado por Blume et al. (2009) se reportó la influencia de tres factores principales: (a) el apoyo del supervisor o de los compañeros del aprendiz, (b) el clima de transferencia en la organización y (c) la existencia de restricciones organizacionales.

Tabla 2.4

Variables influyentes en la transferencia relacionadas con el ambiente de trabajo

Variables influyentes		Descripción
Variables generales	Variables específicas	
1. Vínculo estratégico	Vínculo estratégico	Grado en el que las actividades de formación apoyan el logro de las metas y estrategias de la organización.
2. Clima de transferencia	Clima de transferencia	Situaciones y consecuencias en la organización que inhiben o facilitan el uso del aprendizaje obtenido en actividades de formación, en el contexto de trabajo.
3. Apoyo	Apoyo del supervisor	Apoyo que el aprendiz recibe de su supervisor para utilizar el aprendizaje obtenido en la formación.
	Apoyo de los pares	Apoyo que el aprendiz recibe de sus pares y colegas para utilizar el aprendizaje obtenido en la formación.
4. Oportunidad de desempeño	Oportunidad de desempeño	Oportunidades para utilizar el nuevo aprendizaje en el contexto de trabajo.
5. Rendición de cuentas	Rendición de cuentas	Grado en que la organización espera que los aprendices utilicen el nuevo aprendizaje en su trabajo y los responsabiliza por hacerlo.

Fuente: Elaboración propia a partir de De Rijdt et al. (2013).

Con relación al *Apoyo*, en el estudio de Cromwell y Kolb (2004) se reportaron hallazgos interesantes. En dicho estudio se examinó la relación entre la transferencia y cuatro factores del ambiente de trabajo: apoyo organizacional, apoyo del supervisor, apoyo de los pares y participación en redes de apoyo entre pares. Los autores encontraron que los aprendices que recibieron más apoyo de la organización, del supervisor y de sus pares y que participaron en redes de apoyo de compañeros, mostraron mayores niveles de transferencia de la formación recibida.

En cuanto a la variable *Clima de transferencia*, en el estudio realizado por Rouiller y Goldstein (1993) en el contexto empresarial de una metrópoli estadounidense, se reportaron conclusiones reveladoras sobre los elementos que integran dicha variable. En ese estudio, los autores apuntaron que el término “clima” designa un conjunto de prácticas y procedimientos utilizados en una organización y que les indican a las personas lo que es importante. Schneider (1975; como se citó en Rouiller y Goldstein, 1993) sugirió que las organizaciones pueden caracterizarse por una variedad de climas, como por ejemplo un clima de servicio o un clima de seguridad.

Ahora bien, el valor teórico más relevante del estudio citado está en la identificación de los elementos que definen el clima organizacional de transferencia; dichos elementos son las *señales situacionales* y las *consecuencias*, cada uno de ellos integrado por varios aspectos. Las *señales situacionales* son claves que sirven para recordar a los empleados lo que aprendieron en el programa de formación, o bien, para brindarles oportunidades de uso del aprendizaje obtenido una vez que han regresado al puesto de trabajo; las *señales situacionales* incluyen: *señales relacionadas con metas* (recordatorios para usar el aprendizaje una vez que regresen al trabajo), *señales sociales* (comportamientos mostrados por el supervisor, compañeros o subordinados), *señales relacionadas con tareas* (cuestiones del diseño y naturaleza del trabajo) y *señales de autocontrol* (procesos de autocontrol que permiten al aprendiz utilizar lo que aprendió). En cambio, las *consecuencias* aluden a aquellos aspectos que los aprendices encontrarán al regresar al puesto de trabajo, y que afectarán el uso posterior de lo aprendido en la formación. Ejemplos de consecuencias son: la *retroalimentación positiva*, la *retroalimentación negativa*, el *castigo* y la *ausencia de retroalimentación* en respuesta al uso del aprendizaje obtenido. En suma, los hallazgos del estudio de Rouiller y Goldstein (1993) indicaron que las características del ambiente de trabajo que pueden ser definidas como *clima organizacional de transferencia*, influyen en la transferencia de la formación al puesto de trabajo.

Otro estudio sobre el impacto del clima organizacional en la transferencia de la formación fue realizado en 1995 por Tracey, Tannenbaum y Kavanagh (como se citó en Park y Jacobs, 2008); los resultados del estudio indicaron que tanto el clima de transferencia como la cultura organizacional de aprendizaje continuo afectan directamente el comportamiento del aprendiz posterior a la formación. Acerca de la variable *Restricciones organizacionales*, el estudio llevado a cabo por May y Kahnweiler (2000; como se citó en Park y Jacobs, 2008) reveló que el tiempo y la carencia de apoyo organizacional pueden ser factores que limiten el uso del aprendizaje obtenido en la formación, convirtiéndose de tal modo en barreras para la transferencia.

Por su parte, Gitonga (2006) sintetizó un amplio número de factores ambientales que han sido reportados en estudios previos como aspectos facilitadores de la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo. Entre tales factores la autora mencionó los siguientes elementos: (a) una cultura organizacional de aprendizaje continuo (Tracey, Tannenbaum y Kavanagh, 1995); (b) un clima abierto a la comunicación (Rainey, 1983); (c) la correspondencia entre la formación y las metas organizacionales (Montesino, 2002); (d) la existencia de oportunidades de uso del aprendizaje obtenido en la formación (Ford, Quinones, Sego y Sorra, 1992); (e) la disposición de soporte tecnológico (Stevens y Stevens, 1996); (f) la disponibilidad de herramientas en el trabajo (Richey, 1990); (g) el otorgamiento de recompensas o incentivos por participar en la formación (Willard, 1992); (h) la aceptación de errores (O'Connell, 1990); (i) el ajuste entre las metas del departamento y la formación (Ford et al., 1992); (j) el establecimiento de un contrato entre formador y autoridades organizacionales de comprometerse con la transferencia (Sevilla y Wells, 1998); (k) el ritmo del flujo de trabajo (Ford et al., 1992); (l) el apoyo de la dirección o supervisión (Broad y Newstrom, 1992; Cusimano, 1996; Maddox, 1987; Noe, 2002); (m) el reconocimiento de los pares, del grupo de trabajo o apoyo de los pares (Ford et al., 1992); (n) la disponibilidad de un mentor (Richey, 1990); (o) el estilo directivo (Ranade y Clark; 1992) y (p) el apoyo de los subordinados (Facteau, Dobbins, Russell, Ladd y Kudisch, 1995).

Para concluir este apartado, cabe mencionar la relevancia del "Inventario del sistema de transferencia del aprendizaje" (LTSI, por sus siglas en inglés) desarrollado y validado por Holton, Bates y Ruona (2000) con el propósito de servir como una herramienta de diagnóstico organizacional. Dicho inventario contempla la medición de los factores que afectan la transferencia, considerados como un sistema. El LTSI ha sido utilizado y adaptado en una gran cantidad de estudios empíricos sobre la transferencia alrededor del mundo. Se destaca el estudio realizado por Feixas et al. (2013), en el cual se adaptó el

LTSI para su uso en el contexto de las instituciones universitarias de habla hispana (ver capítulo 1, apartado 5).

2.5 El rol de las variables moderadoras en el estudio de la transferencia

Las revisiones cualitativas y meta-analíticas más recientes de los estudios relacionados con la transferencia de la formación (Blume et al., 2009; De Rijdt et al., 2013) han puesto de manifiesto el efecto que pueden tener ciertos aspectos del diseño de investigación en los resultados reportados sobre la relación entre las variables influyentes y la transferencia. Tales decisiones metodológicas que pueden alterar los resultados de un estudio son denominadas como *variables moderadoras* o “moderadores de la relación entre la variable influyente y la transferencia” (De Rijdt et al., 2013). Las principales variables que moderan la relación entre las variables influyentes y la transferencia lograda aparecen descritas en la Tabla 2.5.

Tabla 2.5

Variables moderadoras en la relación entre variables influyentes y la transferencia

Variables moderadoras	Descripción
Medida inmediata versus medida postergada	La medida de la transferencia puede ser tomada inmediatamente después de la actividad de formación o después de un lapso de tiempo determinado.
Auto-reporte versus Reporte externo	La fuente de valoración de la transferencia; puede ser el propio aprendiz o un agente distinto.
Medida de uso versus Medida de eficacia	La transferencia puede ser medida como el uso del nuevo aprendizaje, o bien, como la eficacia del aprendiz en la aplicación de sus conocimientos y habilidades.
Contenido abierto versus contenido cerrado (<i>Open skills versus Closed skills</i>)	El contenido cerrado se refiere a capacidades que los aprendices deben adoptar esencialmente en la misma forma en que es presentado durante la formación. El aprendiz debe imitar el comportamiento que le fue enseñado. El contenido abierto implica que el aprendiz debe ser creativo en el manejo de la nueva información, habilidades y creencias adquiridas, con el fin de satisfacer sus necesidades personales.
Estudio de laboratorio versus estudio de campo	El estudio de la transferencia es realizado en un contexto de laboratorio o en un contexto de campo.

Fuente: Elaboración propia a partir de De Rijdt et al. (2013).

En primer lugar, es posible identificar estudios empíricos en los cuales la medida de la transferencia es tomada poco tiempo (o inmediatamente después de la actividad formativa; en cambio, en otros estudios la medida de la transferencia es realizada después de un lapso de tiempo determinado, que va desde las tres o cuatro semanas hasta algunos meses o incluso años después de que ocurrió la formación; en este caso, se trata de una “medida postergada”. En los estudios recientes sintetizados en la revisión publicada por De Rijdt et al. (2013) dominan aquellos que han utilizado la medida postergada (47% del total de estudios) por encima de aquellos en los que se ha empleado la medida inmediata de la transferencia (33% del total). Entre estas dos alternativas, una medida postergada —es decir, realizada varias semanas o meses después de la formación— aporta resultados más confiables sobre la capacidad del aprendiz para transferir su aprendizaje obtenido gracias a la formación, pues si bien es cierto que los estudios donde se ha utilizado la medida inmediata de la transferencia suelen presentar resultados más positivos, se ha comprobado que dichos resultados pueden estar “inflados”; es decir, presentan valores de correlación más altos entre la transferencia y la(s) variable(s) predictor(a)s considerada(s) en el estudio (Blume et al., 2009).

En segundo término, los estudios empíricos sobre la transferencia difieren en la fuente de valoración de la transferencia; dicha fuente puede ser el propio aprendiz (auto-reporte), o bien, puede tratarse de un agente distinto, como el jefe, el supervisor, los compañeros de trabajo, o un evaluador externo. La utilización de auto-reportes como fuente de valoración de la transferencia es una decisión común en los estudios empíricos publicados en años recientes; el 93% de los estudios revisados por De Rijdt et al. (2013) han empleado los auto-reportes, frente a un 37% de estudios que han utilizado información proveniente de otras fuentes para determinar la transferencia lograda. Si bien el uso de auto-reportes es válido, Blume et al. (2009) señalaron que esta práctica puede introducir distorsiones en la medición de la transferencia, en aquellos casos en que el aprendiz desea impresionar a su jefe o supervisor, afirmando que ha aplicado la formación recibida. Por lo tanto, es recomendable el uso de otras fuentes de medición, tales como: reportes del supervisor, de los compañeros de trabajo o de los subordinados; o bien, los puntajes y valoraciones del desempeño del aprendiz, emitidos por un agente evaluador externo.

En tercer lugar, la transferencia puede ser estudiada desde dos perspectivas conceptuales diferentes. En la primera de ellas, identificada como “medida de uso”, se busca reunir evidencias sobre el uso que el aprendiz hace del nuevo aprendizaje obtenido en la formación. En cambio, en un estudio realizado

bajo la perspectiva de la “medida de eficacia”, lo que se pretende es obtener evidencias de que la aplicación de los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el aprendiz en la experiencia formativa ha generado los resultados esperados. Entre estos dos enfoques, ha dominado la medida de uso en los estudios empíricos sobre transferencia de la formación en contextos educativos: el 100% de los estudios revisados por De Rijdt et al. (2013) recurrieron a este tipo de medida, frente a un 60% de los estudios que también consideraron la medida de eficacia.

Una cuarta variable moderadora en el estudio de la transferencia, tiene relación con el contenido de la formación (*training content*). Yelon y Ford (1999) distinguieron entre habilidades abiertas (*open skills*) y habilidades cerradas (*closed skills*). Esta diferenciación surge al considerar el grado de apertura de las tareas laborales. En primer lugar, es importante destacar que cualquier actividad laboral puede implicar el uso de ambos tipos de habilidades: abiertas y cerradas. Las habilidades cerradas están asociadas con un desempeño laboral que se espera sea llevado a cabo de acuerdo con ciertas reglas, siguiendo un conjunto de pasos preestablecidos (Yelon y Ford, 1999). Las habilidades cerradas son aquellas cuyas circunstancias de uso y el desempeño esperado del aprendiz, se ajustan a estándares determinados. Un ejemplo de este tipo de habilidades son las requeridas en el trabajo de técnicos en telecomunicaciones, como en el estudio de Cruz (1997; como se citó en Yelon y Ford, 1999). El autor citado demostró que la transferencia resultó ser una función del alineamiento preciso de un entrenamiento procedimental basado en estándares fijados en una lista de cotejo con los requerimientos laborales posteriores a la formación y las medidas de la transferencia.

Por otra parte, las habilidades abiertas implican el despliegue de un comportamiento más adaptable y creativo al utilizarlas; requieren que el aprendiz sea capaz de adaptarse a circunstancias diversas. Las habilidades abiertas conllevan flexibilidad en su uso, en el marco de ciertos lineamientos. Los procedimientos utilizados por el aprendiz están basados en principios generales de acción. No se considera que exista una forma correcta de actuar, sino que existe libertad en el desempeño. Cabe añadir que las habilidades abiertas no son sólo cambios de estilo en el desempeño, o cambios debidos a las diferencias individuales. Cuando los sujetos emplean habilidades abiertas en su trabajo, están siguiendo diferentes pasos para diferentes propósitos. Ejemplos de tareas laborales que implican el uso de habilidades abiertas son: la motivación que brinda un gerente a su equipo para que trabaje arduamente; aconsejar a un cliente con problemas emocionales; crear una lección en una página de

Internet; dirigir una discusión y manejar la disciplina en el aula; pintar un paisaje; llevar a cabo el arresto de una persona; canalizar a los pasajeros de un vuelo cancelado; entre otras (Yelon y Ford, 1999).

Yelon y Ford (1999) reportaron una experiencia de trabajo en la formación de médicos académicos que participaron en un internado con duración de un año. Los autores comentaron sobre la autonomía y la aplicación de habilidades abiertas en el desempeño laboral de los médicos; éstos aprendieron habilidades para enseñar a residentes y estudiantes, las cuales debían ser adaptadas a circunstancias variables tales como: instrucción individualizada, en instrucción a pequeños grupos o instrucción a grupos grandes; enseñanza clínica o enseñanza en el aula; enseñanza de hechos, conceptos y principios o enseñanza de habilidades; enseñanza en un horario definido o enseñanza espontánea en un momento oportuno; enseñanza a estudiantes inexpertos o enseñanza a estudiantes avanzados y a colegas. Los formadores de estos médicos académicos promovieron la flexibilidad en el uso de las habilidades objeto de aprendizaje, en el marco de los lineamientos y principios generales, hasta que los resultados deseados fueron alcanzados. Además, durante el programa de formación (internado) se fomentó continuamente que los internos aplicaran la nueva información a sus variantes ambientes de trabajo (Yelon y Ford, 1999).

Con base en el análisis de estas ideas, es posible afirmar que los contenidos de los programas de formación docente suelen ser de tipo abierto (Habilidades abiertas), puesto que se intenta promover un comportamiento docente ajustado a ciertos estándares de calidad de la enseñanza, sin pretender que el docente en formación reproduzca tal cual el comportamiento del formador; además, se asume que el contexto de trabajo —es decir, el aula de cada profesor— es muy diverso en todos los sentidos. Por lo tanto, el uso del aprendizaje obtenido en las actividades de formación docente debe ser estratégico y no reproductivo.

Con relación al tipo de contenido de la formación, Burke y Hutchins (2008b) reconocieron su rol como variable moderadora y sugirieron que las intervenciones para mejorar la transferencia deberían ser ajustadas al tipo de contenido formativo, en tanto que no se puede tratar de igual manera el contenido referido al dominio de habilidades prácticas que un contenido más enfocado al logro de resultados cognitivos.

Por último, en los estudios empíricos sobre la transferencia se puede optar por recoger la información en un contexto de laboratorio, o bien, realizar la observación de la transferencia en el campo “natural” o

contexto de trabajo en el que se encuentran los aprendices que han participado en la actividad formativa. Hace varias décadas los estudios de laboratorio eran muy frecuentes, particularmente cuando en la psicología educativa dominaba el conductismo y se conducían estudios con diseño experimental o cuasi-experimental (por ejemplo: los estudios analizados por Baldwin y Ford, 1988). No obstante, en la actualidad cada vez son más comunes los estudios de campo, especialmente en el ámbito de la formación docente. Esto se puede confirmar al advertir que el 100% de los estudios revisados por De Rijdt et al. (2013) fueron estudios de campo.

2.6 Modelos explicativos de la transferencia

Entre los modelos teóricos más recientes que explican la transferencia del aprendizaje y los factores que la influyen, destacan tres: el modelo propuesto por Holton, Bates y Ruona (2000), actualizado por Choi y Ruona (2008); el modelo propuesto por Burke y Hutchins (2008a); y el modelo propuesto por De Rijdt et al. (2013). Es importante reconocer que todas estas propuestas fueron desarrolladas a partir del modelo presentado por Baldwin y Ford hace más de dos décadas. En este apartado se brinda una descripción de cada modelo, se analizan sus ventajas y se comparan sus semejanzas. En primer lugar, se describe el modelo derivado del trabajo de De Rijdt et al. (2013).

En el modelo presentado en la Figura 2.2, basado en los trabajos previos de Baldwin y Ford (1988) y de Blume et al. (2009), se considera la transferencia como el uso sostenido del aprendizaje obtenido en un contexto de desarrollo profesional, en el contexto de trabajo; de ahí que se requiera tanto de la generalización del comportamiento aprendido como de su mantenimiento en el tiempo. En el modelo se reconoce que la transferencia puede ser influida por un amplio conjunto de variables, agrupadas en tres factores: (1) Características del aprendiz, (2) Diseño de la formación y (3) Ambiente de trabajo. Cada uno de los factores agrupa diversas variables cuya influencia en el logro de la transferencia ha sido estudiada empíricamente. Algunas variables incluidas han sido tomadas del modelo de Baldwin y Ford (como la capacidad cognitiva, la motivación y la personalidad), en tanto que otras variables han emergido de la revisión de literatura más reciente sobre el tema (como la cantidad de experiencia del aprendiz, la naturaleza de la formación, la cantidad de tiempo invertido en la formación y el clima de aprendizaje durante el desarrollo de la formación).

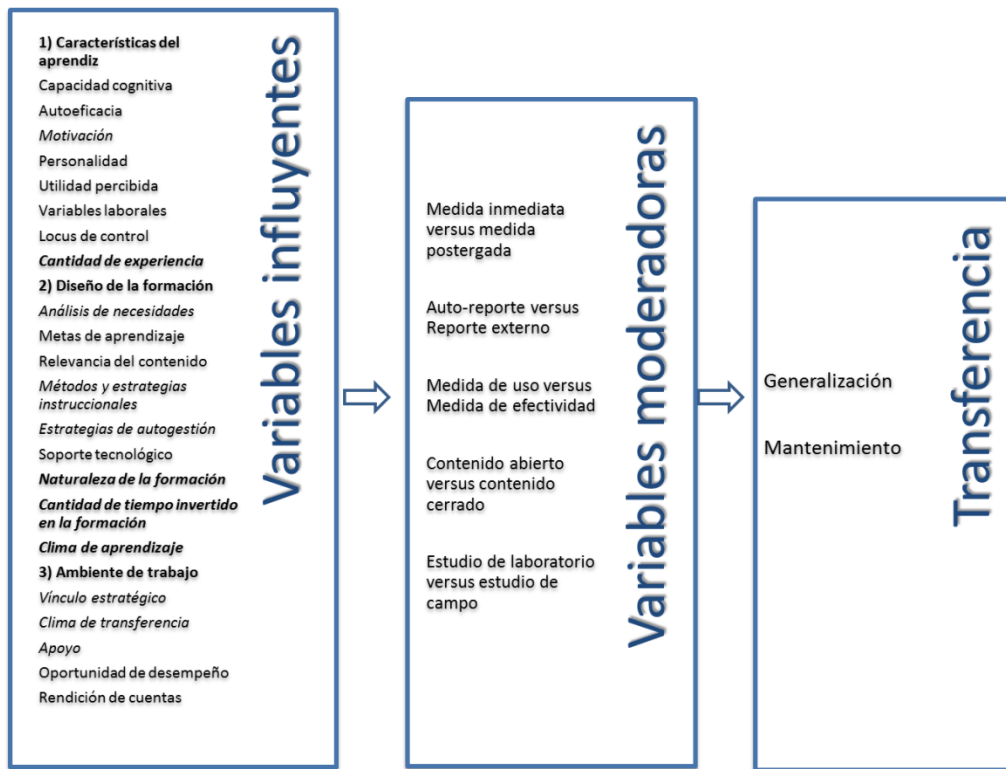


Figura 2.2. Modelo conceptual de variables influyentes en la transferencia de la formación propuesto por De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013).

Por otra parte, en el modelo se plantea que la influencia de todas las variables asociadas al aprendiz, al diseño de la formación o al ambiente de trabajo, está mediada por otro conjunto de variables denominadas “moderadoras”, las cuales son decisiones de orden metodológico tomadas por los investigadores de la transferencia en el momento de diseñar su estudio. En el modelo se sugiere que la variación en las variables moderadoras puede representar una diferencia en el reporte de los resultados de la transferencia observada. Las variables moderadoras incluidas en el modelo tienen relación con: (a) el uso de medidas inmediatas o medidas postergadas de la transferencia y de las variables influyentes consideradas en el estudio; (b) el uso de auto-reportes o de reportes de agentes externos como fuentes de información sobre la transferencia lograda; (c) la medida de la transferencia definida como el uso del aprendizaje obtenido en la formación, o bien, como la eficacia en el uso de dicho aprendizaje; (d) el tipo de contenido formativo cuya transferencia al lugar de trabajo se pretende observar; y (e) el contexto de observación de la transferencia, que puede variar entre un contexto con

condiciones controladas —estudio de laboratorio— o la observación en escenarios naturales de práctica —estudio de campo (ver apartado 2.5 de este capítulo).

Como ventajas del modelo propuesto por De Rijdt et al. (2013) es posible considerar las siguientes:

- El modelo tiene un amplio sustento empírico y es exhaustivo en la inclusión de las variables influyentes en el logro de la transferencia; considera las variables con una amplia tradición de estudio, al mismo tiempo que incluye nuevas variables que han emergido de los hallazgos de investigaciones más recientes.
- En el modelo se reconoce explícitamente el papel de las variables moderadoras en el estudio empírico de la transferencia.
- Es un modelo desarrollado para el contexto de la formación de docentes de educación superior, a partir de los resultados de estudios empíricos de dicho campo, pero a su vez está basado en los aportes de modelos previos sustentados en la investigación empírica de los campos de la psicología organizacional y del desarrollo de recursos humanos.

Por su parte, Choi y Ruona (2008) ofrecieron en su trabajo una actualización del modelo propuesto por Holton y sus colaboradores, como resultado de la aplicación del Inventario del sistema de transferencia del aprendizaje (LTSI) en organizaciones estadounidenses. Este modelo aparece representado en la Figura 2.3. El propósito central del modelo es la representación de todas las variables que influyen en la transferencia del aprendizaje al contexto de trabajo. El modelo se sustenta en una concepción de la transferencia como un conjunto de procesos afectados por un sistema de influencias, las cuales están asociadas a tres factores principales, denominados: Motivación, Capacidad y Ambiente. En el factor Motivación se reúnen diversas variables de índole personal, las cuales son: la motivación para transferir, el esfuerzo de transferencia y sus efectos en el desempeño; el desempeño y sus efectos en los resultados laborales, así como una variable recientemente identificada por Choi y Ruona (2008): la motivación para mejorar el trabajo a través del aprendizaje, derivada de los estudios realizados por Naquin y Holton en 2002.

En el factor Capacidad se agrupan variables que no solamente aluden a la capacidad personal del aprendiz, sino también aspectos relacionados con el diseño de la formación y con el ambiente de trabajo. Estas variables son: validez del contenido, diseño para la transferencia, capacidad personal para

transferir, oportunidades de uso y diseño del lugar de trabajo. Esta última es una variable incorporada al modelo por Choi y Ruona, con base en la revisión de los hallazgos de Kupritz (2002).

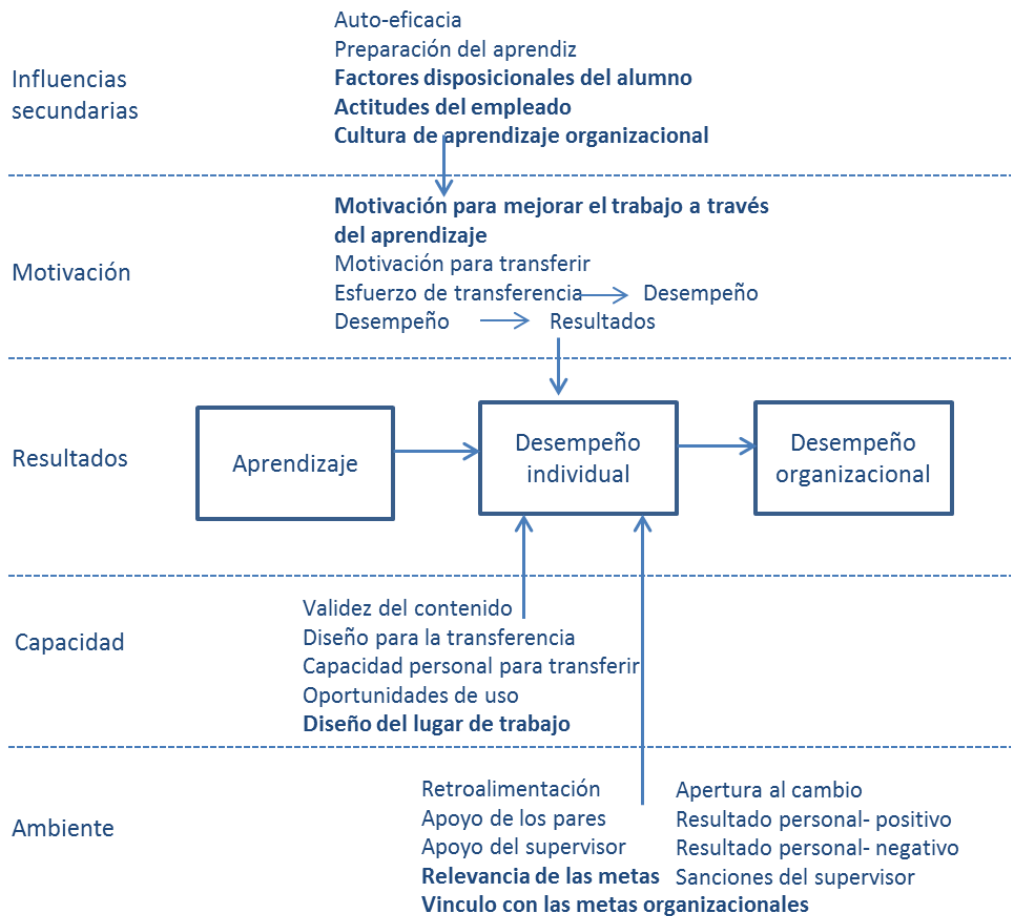


Figura 2.3. Modelo del sistema de transferencia del aprendizaje propuesto por Holton, Bates y Ruona (2000), actualizado por Choi y Ruona (2008).

En cuanto al factor Ambiente, en este modelo se propone que se trata de un conjunto de variables asociadas al apoyo que la organización brinda al trabajador para que aplique el aprendizaje obtenido durante la formación. Así mismo, se incluyen variables de naturaleza personal, vinculadas con el desempeño del aprendiz en el trabajo. Las variables del factor Ambiente, de acuerdo con este modelo, son: Retroalimentación, Apoyo de los pares, Apoyo del supervisor, Apertura al cambio, Resultado personal positivo, Resultado personal negativo, Sanciones del supervisor. En el factor Ambiente, es destacable la inclusión efectuada por Choi y Ruona (2008) de la variable *Relevancia de las metas* (referida al establecimiento posterior a la conclusión de la formación, de metas de corto y mediano plazo

para fomentar el uso del aprendizaje) y de la variable *Vínculo con las metas organizacionales*, que se refiere a la congruencia entre la formación y las metas de la organización, a nivel global o departamental. Así mismo, en el modelo de Choi y Ruona (2008) se considera la existencia de influencias secundarias o indirectas en el logro del aprendizaje y su transferencia al desempeño laboral, en tanto que son influencias que en primera instancia afectan en la motivación del aprendiz. La percepción de auto-eficacia, la preparación del aprendiz, sus factores disposicionales, sus actitudes como empleado conforman este conjunto de influencias secundarias en la transferencia de la formación, así como la existencia de una cultura de aprendizaje organizacional.

Entre las ventajas del modelo actualizado por Choi y Ruona (2008) se encuentran las siguientes:

- El diseño del modelo está basado en el análisis factorial de los resultados de estudios empíricos conducidos con una gran cantidad de sujetos de diferentes tipos de organizaciones, lo que aporta evidencias de su validez en diversos contextos.
- En el modelo se toman en cuenta aspectos personales, pedagógicos y organizacionales entre las variables influyentes en la transferencia del aprendizaje.
- En el modelo se contextualiza el desempeño individual en el marco del desempeño organizacional, con lo cual se le otorga mayor sentido y relevancia al aprendizaje de los individuos que colaboran en la organización.
- En el modelo actualizado por Choi y Ruona se han añadido otras variables influyentes en la transferencia del aprendizaje, tales como los factores disposicionales y actitudinales del empleado, la cultura de aprendizaje organizacional y el diseño físico del lugar de trabajo.
- En el modelo se destacan tanto las variables consideradas como influencias de primer orden, así como otras variables que constituyen influencias secundarias en el logro de la transferencia.

En comparación con los modelos anteriores, aparece la propuesta de Burke y Hutchins (2008a), investigadoras de la transferencia interesadas especialmente en la identificación de buenas prácticas realizadas para mejorar la transferencia de la formación. En su modelo consideran diferentes aspectos de orden pedagógico y organizacional, con énfasis en las intervenciones que pueden ser diseñadas e implementadas para favorecer el logro de la transferencia positiva. El modelo propuesto por Burke y Hutchins está representado en la Figura 2.4.

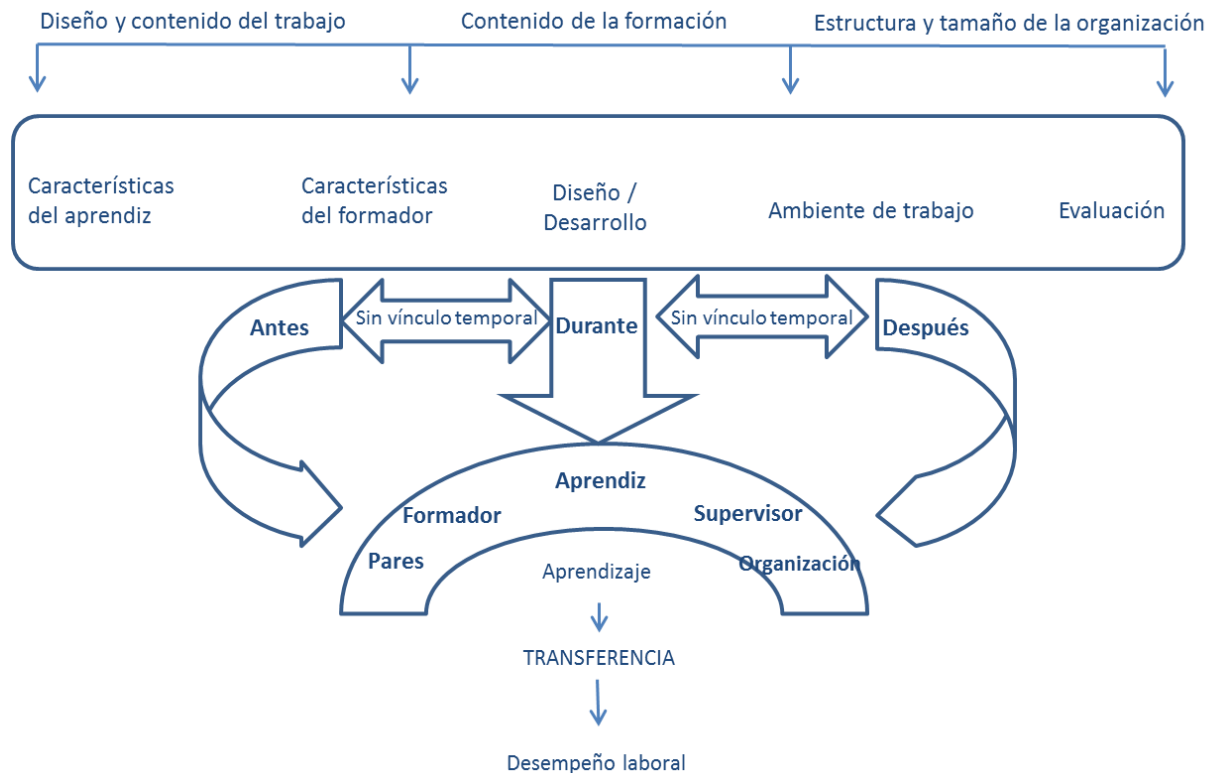


Figura 2.4. Modelo explicativo de la transferencia propuesto por Burke y Hutchins (2008a).

La lectura de la representación gráfica del modelo cobra mayor sentido si se comienza con los elementos de la parte inferior hasta llegar a los elementos de la parte superior. En este sentido, en el modelo se plantea que el desempeño laboral de un individuo es influido por la transferencia del aprendizaje obtenido por éste en una experiencia de formación. La transferencia, a su vez, está determinada por la cantidad y calidad del aprendizaje logrado. Tanto el aprendizaje como su transferencia al lugar de trabajo son resultados de la formación, en la cual intervienen no sólo el aprendiz y el formador; el supervisor del aprendiz en el puesto de trabajo, sus pares o compañeros y la misma organización en su totalidad, están implicados en la experiencia formativa. Burke y Hutchins (2008a) apuntaron que existe evidencia empírica para sustentar la idea de la influencia que tienen los pares en el logro de la transferencia de las habilidades desarrolladas en la formación. Así mismo, las autoras señalaron que ciertos factores organizacionales —como el clima de transferencia y la cultura de aprendizaje organizacional— pueden influir en la transferencia del aprendizaje individual.

En la parte central del modelo se representan las fases del proceso formativo en su dimensión temporal; al respecto, las autoras del modelo propusieron que las estrategias para favorecer la transferencia

(también denominadas *intervenciones*) pueden funcionar a lo largo de todas las fases, por lo que no tienen un vínculo temporal específico o exclusivo de una fase. En este sentido, ellas afirmaron que el apoyo para el logro de la transferencia debe ser un “proceso iterativo y penetrante a lo largo de todo el proceso instruccional” (Burke y Hutchins, 2008a, p. 121).

En el siguiente nivel del modelo se representan los factores identificados como influencias principales en la transferencia, entre las cuales se retoman los tres factores señalados desde el modelo de Baldwin y Ford (1988) —características del aprendiz; diseño y desarrollo de la formación; y elementos del ambiente de trabajo— pero se agregaron otros factores como las características del formador y la evaluación de los resultados de la formación. Acerca de estos factores añadidos, las autoras del modelo explicaron que su inclusión fue basada en hallazgos de estudios recientes, si bien reconocieron la necesidad de realizar más trabajo empírico para confirmar su relación con la transferencia (Burke y Hutchins, 2008a).

Finalmente, en la parte superior del modelo se plantea la inclusión de algunas variables moderadoras que podrían afectar la relación entre la transferencia y las estrategias de intervención diseñadas para favorecerla. De tal modo, en este modelo aparecen como variables moderadoras: (a) el diseño y contenido del trabajo; (b) el contenido de la formación; y (c) la estructura y tamaño de la organización. Burke y Hutchins (2008a) fueron congruentes al indicar que la presencia de las variables moderadoras en el modelo se sustentó en la existencia de estudios empíricos que aportaron evidencia sobre el efecto moderador de tales variables en el proceso de transferencia. Para tal propósito, las autoras citaron los estudios etnográficos de Kupritz (2002) acerca de los efectos del diseño y contenido del trabajo en la transferencia, y la revisión exhaustiva de Alvarez et al. (2004) sobre la influencia moderadora del tipo de contenido formativo en la eficacia de la formación. Al respecto de la influencia del tamaño y estructura organizacional en la transferencia, las autoras del modelo citaron el trabajo de Tovar, Rossett y Carter (1989), en el cual se afirmó que tales variables podrían afectar la organización del departamento de formación de personal así como la forma que la transferencia de la formación es evaluada. Sin embargo, Burke y Hutchins (2008a) aclararon que se requiere más trabajo destinado a indagar la relación entre la teoría de las organizaciones y la transferencia de la formación.

Entre las ventajas del modelo propuesto por Burke y Hutchins, se han identificado las siguientes:

- En el modelo se fusionan las aportaciones de modelos ya existentes desarrollados a partir de estudios empíricos (Baldwin y Ford, 1988) con propuestas orientadas a mejorar las prácticas de formación que favorezcan la transferencia (Broad, 2005).
- En el modelo se reconoce a los diferentes agentes involucrados en el proceso de formación y su eficacia, incluyendo además de los aprendices y formadores, a los supervisores, los pares y la organización en su totalidad.
- En el modelo se enfatiza la relevancia de las intervenciones que impulsan la mejora de los resultados del proceso formativo, considerando un espectro temporal amplio; es decir, en el modelo se muestra la existencia de intervenciones realizables antes, durante y después del desarrollo de la formación, y se reconoce la existencia de intervenciones sin un vínculo temporal específico.
- A diferencia de otros modelos, en el propuesto por Burke y Hutchins se reconoce la influencia de las *características del formador* en el logro del aprendizaje y su eventual transferencia al contexto de trabajo.
- Adicionalmente, en el modelo se contempla el rol de algunos aspectos laborales (Diseño y contenido del trabajo), pedagógicos (Contenido formativo) y organizacionales (Estructura y tamaño de la organización) como variables que moderan la relación entre la transferencia y las estrategias de intervención diseñadas para maximizarla.

Como conclusión de este apartado, puede afirmarse que los modelos explicativos de la transferencia de la formación desarrollados hasta ahora ofrecen elementos que abonan a la comprensión de un fenómeno sumamente complejo. Por otra parte, así como los propios autores de los modelos reconocen, es necesario continuar con el trabajo de investigación sobre la transferencia para reunir mayor evidencia sobre sus interacciones con las diversas variables que pueden influir en su logro. En la línea de los objetivos de esta investigación, es importante reconocer la necesidad de realizar más trabajos empíricos sobre la transferencia de la formación en contextos de desarrollo profesional docente. En este sentido, se requiere contar con diseños sólidos para observar o medir el objeto de estudio, de acuerdo con el enfoque metodológico elegido. El siguiente apartado está dedicado a la exposición de las diferentes consideraciones metodológicas que el investigador debe atender para recabar los datos empíricos sobre la transferencia.

2.7 Cómo estudiar la transferencia

En apartados anteriores se ha mencionado que la transferencia de la formación puede ser afectada por un amplio conjunto de variables personales, instruccionales u organizacionales; numerosos estudios han sido realizados para examinar la magnitud de dichas variables y su relación con la transferencia, para lo cual se ha requerido de diversos instrumentos o formas de medición, entre los cuales se destaca el uso del LTSI desarrollado por Holton, Bates y Ruona (2000). Ahora bien, no debe perderse de vista que al estudiar la transferencia se requiere contar con formas operativas de observar o medir la transferencia misma.

En este sentido, es importante puntualizar que el estudio empírico de la transferencia del aprendizaje implica tomar decisiones en torno a varios aspectos sobre la forma de observar su presencia o ausencia. En primer lugar, es necesario contar con una definición precisa de lo que se entiende por transferencia. Esta primera decisión está vinculada al objeto de la observación o medición. En segundo lugar, se requiere definir la forma concreta en que se realizará la observación del objeto de estudio; es decir, se trata de definir los procedimientos e instrumentos con los cuales se realizará la observación. En tercer lugar, se precisa quiénes serán las fuentes de información o los agentes que intervendrán en la observación de la transferencia. En cuarto lugar, es necesario decidir en qué momento se realizará la observación de la transferencia, con respecto al tiempo en que ocurrió la etapa de aprendizaje. Así mismo, los investigadores deben decidir acerca del contexto o lugar en que la transferencia será estudiada. En este apartado se describen diferentes alternativas asociadas a cada una de las decisiones metodológicas que se deben tomar previamente al estudio de la transferencia en un contexto particular.

La primera decisión metodológica para observar la transferencia es la definición conceptual y operativa del objeto de estudio. En este rubro existen dos enfoques dominantes: el primer enfoque conceptual aborda la transferencia definiéndola como “el uso del aprendizaje en un contexto diferente”; bajo este enfoque, se trata de observar el uso en el contexto de trabajo, de los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas en la formación, con base en los objetivos del programa formativo (Rouiller y Goldstein, 1993). El segundo enfoque implica, además del uso, la recogida de evidencias sobre la eficacia del aprendiz en el desempeño.

En el trabajo de Fedock, Zambo y Cobern (1996) se reportó la experiencia obtenida en el desarrollo profesional de profesores universitarios de ciencias; dicho estudio ejemplifica la comprensión de la transferencia de la formación como el *uso efectivo* del aprendizaje obtenido en el programa de formación en la realización posterior de tareas reales del puesto de trabajo. Así mismo, en los estudios de Barlett y Rappaport (2009) sobre el impacto a largo plazo de dos programas de formación de docentes universitarios también se utilizó la definición de la transferencia como uso efectivo del aprendizaje. Resulta evidente que asumir la transferencia en este último sentido representa un reto de mayor complejidad para efectuar su observación y medida en el contexto de estudio.

Por su parte, Blume et al. (2009) afirmaron que la forma en que la transferencia es conceptualizada y medida, incluyendo cómo y cuándo se realiza la medición, es una cuestión de gran relevancia, puesto que “la forma en que la transferencia es operacionalizada y medida tiene efectos significativos en las relaciones que son reportadas en última instancia” (Blume et al., 2009, p.1094). Por ejemplo, Rouiller y Goldstein (1993) estudiaron la relación entre el clima organizacional (considerado como variable influyente), el aprendizaje, la transferencia de la formación, el desempeño laboral individual y el desempeño laboral colectivo, en 102 unidades empresariales de una zona metropolitana de los Estados Unidos. Para ello, utilizaron un complejo sistema de medidas compuesto por los objetos, informantes, instrumentos y momentos de aplicación de dichos instrumentos. El sistema de medición utilizado por Rouiller y Goldstein está sintetizado en la Tabla 2.6.

Tabla 2.6

Sistema de medición empleado por Rouiller y Goldstein

Objeto de medida	Instrumentos	Momento de aplicación	Informantes
Clima organizacional (<i>variable predictora</i>)	Cuestionario de 63 ítems (incidentes críticos) con respuestas en escala de Likert, para la identificación de <i>señales situacionales y consecuencias</i> .	<i>Dos semanas antes</i> de la llegada a la unidad del gerente en entrenamiento.	Gerentes activos ya entrenados.
Aprendizaje	1. Examen de conocimientos adquiridos en el programa de formación. 2. Evaluación del desempeño de tareas en el puesto de trabajo.	<i>Al final de la capacitación</i> del gerente en entrenamiento.	Departamento de capacitación de la empresa.
Transferencia	Evaluación del desempeño, con base en una escala estimativa de 92 ítems sobre comportamientos asociados a las metas instruccionales del programa de capacitación.	<i>En las primeras semanas posteriores a</i> la llegada a la unidad del gerente recién entrenado.	Gerentes activos ya entrenados; miembros del equipo de trabajo.
Desempeño laboral individual	Evaluación general del desempeño, con base en un formato institucional preestablecido que incluye cuatro áreas de desempeño del gerente.	<i>Entre ocho y doce semanas después</i> de la llegada a la unidad del gerente recién entrenado.	Gerente de la unidad.
Desempeño laboral colectivo	Puntajes de evaluación del desempeño de la unidad operativa, con base en un formato institucional preestablecido.	<i>Evaluación de la unidad inmediata anterior</i> a la llegada del gerente recién entrenado.	Gerente regional.

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio de Rouiller y Goldstein (1993).

La segunda decisión metodológica para estudiar la transferencia tiene relación con el uso de procedimientos e instrumentos de observación y medición. Al respecto, se han utilizado diversos procedimientos, cuantitativos y cualitativos, para recabar la información sobre la transferencia lograda. Entre los procedimientos utilizados en los estudios con enfoque cuantitativo se encuentran principalmente las encuestas, las cuales pueden ser aplicadas en uno o más momentos durante el estudio; por ejemplo, antes y después de la actividad de formación; o bien, antes de la formación, inmediatamente después de ésta y en un lapso prolongado posterior a la formación. Los estudios cualitativos, por otra parte, han empleado una mayor diversidad de procedimientos para observar la

transferencia, entre los cuales se encuentran: entrevistas en directo, entrevistas telefónicas, estudio de casos, notas etnográficas, observación de lecciones grabadas en vídeo, análisis de documentos, reportes de enseñanza, diarios profesionales, ensayos reflexivos, grupos de discusión y videograbaciones de clases simuladas. Así mismo, existen estudios que han empleado métodos mixtos para obtener la información sobre la transferencia lograda; en tales casos, ha sido frecuente el uso de encuesta más entrevistas, o bien, la aplicación de encuestas y el análisis de video grabaciones realizadas antes y después de la formación (De Rijdt et al., 2013).

La tercera decisión importante en el estudio empírico de la transferencia tiene que ver con las fuentes de información y los agentes que intervienen. En este sentido, la decisión puede enfocarse básicamente en dos sentidos: el uso de auto-reportes o el uso de otras fuentes de información para valorar la transferencia lograda. En el primer caso, el propio aprendiz brinda la información acerca del uso que ha dado (o pretende dar) al aprendizaje obtenido en la formación. Como se afirmó en un apartado anterior, otras fuentes de información pueden ser los reportes del supervisor, de los compañeros de trabajo, de los subordinados; o bien, los puntajes y valoraciones del desempeño del aprendiz, emitidos por un agente evaluador externo.

El estudio de la transferencia también implica una toma de decisiones en torno al momento en que se realizarán las observaciones o se registrarán las medidas sobre la transferencia. Con relación a este aspecto, dos enfoques dominan la toma de decisiones: (1) la medida inmediata a la formación y (2) la medida postergada. La medida inmediata de la transferencia puede presentar ventajas operativas para los encargados de realizar el estudio, en términos del acceso a las fuentes de información; ahora bien, deben tenerse en cuenta los efectos que esta decisión podrían tener en los resultados que se obtengan, puesto que el *tiempo de medición* actúa como variable moderadora de la relación entre la transferencia y la(s) variable(s) predictora(s) incluida(s) en el estudio.

Finalmente, para estudiar la transferencia se requiere determinar el contexto de estudio. Las investigaciones empíricas realizadas hasta ahora se pueden clasificar en: estudios de laboratorio y estudios de campo. Los estudios de laboratorio, como es sabido, se realizan en condiciones controladas por el investigador, mientras que los estudios de campo ocurren en escenarios naturales, como los contextos de trabajo de los aprendices. Adicionalmente, conviene señalar que el contexto de estudio

también puede actuar como una variable moderadora en la investigación sobre la transferencia y los factores que la influyen (en el sentido descrito en el apartado sobre las variables moderadoras).

En suma, el estudio de la transferencia implica un diseño complejo que incluye tomar decisiones acerca de los agentes participantes, los procedimientos que se utilizarán, el contexto de observación, el momento idóneo para realizar la observación o medida; decisiones que deben ser precedidas y estar alineadas con una definición conceptual y operacional de la transferencia como objeto de estudio (Blume et al., 2009; De Rijdt et al., 2013).

Para finalizar, conviene considerar que el hecho de observar o medir la transferencia es una práctica que puede tener efectos en la transferencia, en tanto que la evaluación de la transferencia convierte a los aprendices, formadores y otros agentes, en responsables del éxito de la transferencia y ayuda a crear una cultura organizacional que valora el aprendizaje y su aplicación en el trabajo (Bates, 2003; como se citó en Burke y Hutchins, 2008a). Por lo tanto, se considera necesario elaborar cuidadosamente el diseño de los procedimientos para observar o medir la transferencia de la formación, de tal modo que los efectos de su evaluación resulten positivos.

Capítulo 3. La formación pedagógica del profesorado universitario: un marco teórico de referencia

En este capítulo se presentan los referentes teóricos acerca de la formación docente, con énfasis en la formación del profesorado universitario. El capítulo está organizado en cuatro partes: En la primera de ellas, se definen algunos conceptos de formación docente y se exponen sus tipos, propósitos y contenidos. En la segunda parte se presentan diferentes elementos teóricos que permiten analizar con mayor profundidad los programas de formación permanente del profesorado; para ello, se exponen las ideas esenciales relativas a los principios, las orientaciones conceptuales, los modelos y las modalidades de formación de docentes. La tercera parte del capítulo está dedicada a exponer los elementos teóricos relacionados con los programas de formación docente con enfoque por competencias. En esta tercera parte se comenta sobre la relación entre los programas de formación diseñados con dicho enfoque y el logro de la transferencia del aprendizaje docente. Por último, en la cuarta parte se presentan algunas consideraciones teóricas para el análisis y la evaluación de programas de formación docente.

Primera parte. Definición, tipos, propósitos y contenidos de la formación del profesorado.

3.1 La necesidad de una formación para la docencia

Si se considera a la docencia como una profesión, será necesario admitir que para ejercerla se requiere de una formación específica. Marcelo (1995) afirmó que dado su carácter de actividad profesional, en el caso de la docencia se requiere “asegurar que las personas que la ejerzan tengan un dominio adecuado de la ciencia, técnica y arte de la misma” (Marcelo, 1995, p.128).

Glassick, Huber y Maeroff (1997; como se citó en Hativa, 2000) destacaron que la docencia, como cualquier forma de trabajo académico, debe estar caracterizada y a la vez ser evaluada, con los estándares de: metas claras, adecuada preparación, métodos apropiados, resultados significativos, presentación efectiva y crítica reflexiva. Siguiendo a estos autores, el docente universitario es un

profesional académico si cuenta con la preparación que lo habilite para el desarrollo de las funciones de enseñanza, investigación y servicio. Bajo esta premisa, las actividades de formación aparecen como una tarea relevante para brindar dicha preparación a los académicos universitarios.

Por su parte, Zabalza (2007b) afirmó que la docencia universitaria es una actuación especializada que posee su propio ámbito de conocimientos. En este sentido, según añadió el autor, la docencia “requiere una preparación específica para su ejercicio. Como en cualquier otro tipo de actividad profesional, los profesionales de la docencia deben acreditar los conocimientos y habilidades exigidos para poder desempeñar adecuadamente las funciones vinculadas al puesto que deben ejercer” (Zabalza, 2007b, p.108). Además, este autor manifestó su oposición a “la idea de quienes defienden que enseñar es un arte que se aprende con la práctica”, a la cual calificó como una visión no profesional de la enseñanza en la que no hace falta prepararse para ello. En cambio, sostuvo que la enseñanza universitaria es una actividad profesional que “requiere de unos conocimientos específicos, de un proceso de formación *ad hoc* y de un reciclaje permanente para ponerse al día tanto en los nuevos contenidos como en las nuevas metodologías didácticas aplicables a ese ámbito” (Zabalza, 2007b, p.110).

De acuerdo con este autor, tal idea no implica que no sea posible aprender de la práctica, pero ésta resulta ser una fuente insuficiente para formarse como docente. Zabalza concluyó afirmando que “enseñar efectivamente consiste en una serie de habilidades básicas que pueden ser adquiridas, mejoradas y ampliadas a través de un proceso mantenido de formación” (Zabalza, 2007b, p. 111).

Brown y Atkins (1994; como se citó en Zabalza, 2007b) aludieron a un conjunto de exigencias intelectuales que enfrentan los profesores universitarios para hacer que los estudiantes comprendan los contenidos de una determinada disciplina: analizar y resolver problemas; analizar exhaustivamente un tópico y hacerlo comprensible; apreciar la mejor manera de aproximarse a los contenidos, cómo abordarlos en las circunstancias presentes; seleccionar las estrategias adecuadas y los recursos de mayor impacto como facilitadores del aprendizaje; organizar las ideas, la información y las tareas para los alumnos. De acuerdo con Zabalza (2007b) tales exigencias rebasan el mero dominio de los contenidos de una disciplina científica. Además, en consideración de que la enseñanza es una actividad interactiva que involucra la participación de sujetos –los estudiantes- con características muy diversas, el autor añade otro conjunto de exigencias que presenta como un nuevo ámbito de competencias del docente universitario: saber identificar lo que el alumno ya sabe (y lo que no sabe y necesitaría saber);

saber establecer una buena comunicación con sus alumnos; saber manejarse en el marco de condiciones y características que presenta el grupo de estudiantes con el que le corresponde trabajar (transmitirles pasión por el conocimiento, por el rigor científico y por mantenerse actualizados).

Las afirmaciones de los autores citados sirven para sustentar una de las tesis principales de este trabajo, esto es: que el profesorado universitario requiere de una formación específica que le permita desarrollar las competencias necesarias para desempeñar con calidad su función de docencia. Además, la formación del profesorado universitario debe ir más allá de la actualización y profundización del conocimiento del contenido de la disciplina que enseña; la formación del profesor universitario debe tener un marcado carácter pedagógico.

Una vez que se ha presentado la docencia como una actividad profesional que para su desarrollo adecuado requiere del dominio de conocimientos especializados que son adquiridos mediante procesos de formación, es preciso definir en qué consiste la formación para la docencia.

3.2 Definición de términos: Formación, Formación docente y Formación del profesorado

Cuando se habla de *formación* se admiten diferentes significados. El término “formación”, en un sentido general, está relacionado con la acción y el efecto de formar o formarse (Real Academia Española, 2014); significa, en esencia, “dar forma a alguna cosa”. La formación implica, a diferencia del adiestramiento, realizar una acción que lleva en sí un componente artístico, cultural e intencional (Imbernón, 2007). En el ámbito educativo, el concepto de formación alude a los procesos por medio de los cuales una institución educativa promueve el desarrollo de actitudes, aptitudes, conocimientos y capacidades de los estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Si se habla particularmente de *formación docente* o *formación del profesorado*, se está refiriendo a una actividad del campo de la educación de adultos (Ferrerres e Imbernón, 1999). Enseguida se presentan algunas concepciones sobre la formación del profesorado recogidas por Marcelo (1995).

Berbaum (1982) señaló que la formación es una acción en que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se dedica un tiempo determinado, que se realiza con la participación consciente del formado y en la que existe la voluntad explícita de ambos agentes (formado y formador) de conseguir

un objetivo explícito. En este sentido, se destaca que la formación tiene un carácter voluntario y relacional, además de una dirección hacia el logro de ciertas metas establecidas.

La concepción anterior, en la cual se reconoce la formación como una actividad bilateral y que se basa en la interacción entre dos o más sujetos, contrasta con la de Ferry (1991, p. 52), quien entiende la formación como “un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades”.

Para Rodríguez Diéguez (1980; como se citó en Marcelo, 1995) la formación del profesorado consiste sencillamente en la “enseñanza profesionalizadora para la enseñanza”. Esta concepción indica que la formación de profesores es una actividad intencional que se lleva a cabo para contribuir a profesionalizar a los sujetos responsables de educar a las nuevas generaciones.

Marcelo (1995) comentó que las definiciones anteriores son escuetas y poco descriptivas, pues dicen poco acerca de los procesos que implica la formación del profesorado. De ahí que refiera la concepción de Medina y Domínguez (1989) como una concepción más amplia; estos autores consideraron la formación del profesorado como:

[...] la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común (Medina y Domínguez, como se citó en Marcelo, 1995, p.180).

Es notorio que esta definición va más allá de la descripción del proceso de formación docente, puesto que considera sus aspectos teleológicos. Así mismo, se concibe al docente como un profesional crítico y reflexivo, y no como un mero instrumento, operario del currículum o transmisor de contenidos. Los autores también destacan que la formación debe preparar a los profesores para el trabajo colegiado en aras de la concreción de un mismo proyecto educativo institucional.

El concepto de formación docente que proponen Ferreres e Imbernón (1999) también está alineado con una visión del profesor como profesional reflexivo. Para estos autores, la formación del profesorado consiste en su perfeccionamiento para realizar la tarea docente, con el fin de lograr un mejoramiento profesional y humano. Afirman además que la formación es parte del desarrollo profesional del profesorado.

Con relación a este punto, cabe hacer una aclaración: En el ámbito de la formación del profesorado es frecuente la alusión al “desarrollo profesional” de los docentes, al cual se hace referencia como un sinónimo de formación. Especialmente en la literatura anglosajona sobre el tema, es muy usual el término *professional development*⁹. No obstante, de acuerdo con lo que explicaron Ferreres e Imbernón (1999), si bien la formación es parte del desarrollo profesional, éste implica otros aspectos y variables tales como el salario, las condiciones de trabajo y el clima laboral. De cualquier manera, es necesario reconocer el vínculo importante entre la formación y el desarrollo profesional de los profesores, en tanto que la formación contribuye, quizás en mayor medida que otros factores, al desarrollo personal y profesional del docente, porque le permite adquirir conocimientos y desarrollar habilidades necesarios para su actividad como enseñante; lo pone en relación con sus pares y otros agentes del proceso educativo; lo estimula a reflexionar sobre su práctica; lo compromete a cambiar y mejorar de manera continua, en beneficio propio y de sus estudiantes.

Por su parte, Day (1999) definió la formación continua del profesorado como el conjunto el conjunto de “todas las experiencias naturales de aprendizaje y todas aquellas actividades planeadas, dirigidas a beneficiar directa o indirectamente al profesor, al colectivo docente o a la escuela, y que contribuyen a la calidad de la educación brindada en el aula” (Day, 1999; como se citó en Day y Sachs, 2004, p. 292). El mismo autor afirmó que el desarrollo profesional docente es un proceso en el que

(...) de manera individual o grupal, los profesores revisan, renuevan o extienden su compromiso como agentes de cambio con los propósitos éticos de la enseñanza y por medio del cual adquieren y desarrollan críticamente los conocimientos, las habilidades y la inteligencia emocional esenciales para el adecuado pensamiento profesional, la planeación y la práctica con los estudiantes y colegas, a lo largo de cada fase de su carrera docente (Day, 1999; como se citó en Day y Sachs, 2004, p. 292).

Hasta aquí se ha hablado de la formación del profesorado como una práctica o actividad que tiene como propósito el perfeccionamiento del profesor, mediante la adquisición de aprendizajes que le permitan realizar con eficacia su función docente. Sin embargo, la *formación del profesorado* puede ser considerada como una disciplina científica, con una estructura conceptual y una estructura sintáctica

⁹ Otros términos que hacen referencia a la formación de profesores en la literatura anglosajona son “*staff development for teachers*”, “*teacher education*” y “*teacher preparation*”.

propias; es decir, una disciplina que cuenta con un objeto de estudio, principios teóricos, cuerpo de conocimientos y métodos de investigación propios (Schwab, 1981; como se citó en Marcelo, 1995).

Al considerar la formación del profesorado como una disciplina, Marcelo (1995, p. 183) la definió como

El campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que [...] estudia los procesos mediante los cuales los profesores —en formación o en ejercicio— se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos.

Esta definición ofrece numerosos elementos para comprender la finalidad, naturaleza, agentes y contenidos de las actividades de formación docente. En cuanto a la finalidad de la formación, aparece claramente indicada al final de la definición: consiste en la mejora de la calidad de la educación. Sobre la naturaleza de la formación, el autor manifestó que se trata de procesos experienciales que promueven el aprendizaje de los profesores para que logren adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan realizar sus tareas en el centro escolar, como enseñantes y desarrolladores del currículum. Acerca de los agentes de la formación, tal como se manifiesta explícitamente, son los propios profesores, considerados como individuos o como un colectivo; por otro lado, puede interpretarse como implícita la participación de otros agentes que auxilian a los profesores en su proceso de formación (Marcelo, 1995).

Retomando la idea de Marcelo (1995) acerca de que la formación del profesorado es una disciplina científica del campo didáctico, de tal modo la formación de profesores ya no es vista solamente como un conjunto de prácticas, sino como la investigación y el conocimiento acumulado sobre dichas prácticas. Imbernón (2012) manifestó esta postura y aportó evidencias de las investigaciones que en los últimos años han sido realizadas sobre los profesores y con los profesores, destacando cinco categorías de estudios: (a) estudios sobre procesos formativos, en los cuales se analizan aspectos concretos de la formación docente, tales como: el diagnóstico de necesidades de formación, los planes de formación, las modalidades de formación, los instrumentos o procesos de desarrollo profesional, la evaluación de los procesos formativos; (b) estudios sobre el procesamiento de información que realizan los profesores al planificar y tomar decisiones; (c) estudios sobre el conocimiento práctico de los profesores, incluyendo

análisis sobre el conocimiento personal, estudios ecológicos, estudios sobre las teorías implícitas y sobre el conocimiento del aula; (d) estudios sobre el conocimiento didáctico del contenido, en los cuales se pretende conocer la forma en que los profesores representan su materia y la transforman en estructuras didácticas relevantes; y (e) estudios sobre el conocimiento experto, en los que se busca identificar la estructura del conocimiento experto del profesor, su naturaleza y sus elementos; son estudios que se sustentan en la premisa de que la práctica de los expertos y su forma de construir un conocimiento para la enseñanza podría ser un referente de gran importancia para la formación del profesorado (Imbernón, 2012).

Si se toma en cuenta la categorización de Imbernón (2012), es posible establecer que la presente investigación forma parte de la primera categoría, en tanto que su objeto de interés es el análisis de los procesos formativos que ocurren en un contexto específico y la valoración de los resultados derivados de la formación, en términos de aprendizaje y transferencia, desde la perspectiva de los profesores participantes.

3.3 Tipos de formación

Al asumir que la formación docente es un proceso de perfeccionamiento que permite al profesorado universitario llevar a cabo su tarea de enseñanza con calidad y eficacia, al mismo tiempo que favorece su desarrollo personal y profesional, es posible que surja el siguiente cuestionamiento: ¿qué contenidos, actividades o experiencias resultan formativos para el profesor universitario?

Antes de avanzar en el sentido de atender el cuestionamiento anterior, conviene señalar que la formación de profesores universitarios tiene características peculiares —en cuanto a su estructura, objetivos, contenidos y estrategias— si se compara con la formación destinada a profesores de otros niveles del sistema educativo. En el caso de la educación superior, no existe una fase de formación inicial del profesorado (Mayor, 2003), siendo esa la peculiaridad más significativa en la formación docente para profesores universitarios, y la razón por la que frecuentemente los programas de iniciación a la docencia sean diseñados con propósitos dobles, esto es: tanto facilitar su integración a la institución y a la cultura profesional, como de brindarles elementos que atiendan a sus necesidades, problemas y preocupaciones.

Una vez realizada esta precisión, enseguida se revisan dos grandes vertientes de la formación del profesorado universitario, entre las cuales se encuentra la formación pedagógica.

3.3.1 La formación pedagógica y la formación disciplinar.

El tipo de formación requerida para la docencia puede ser diferenciado de acuerdo con los propósitos y contenidos de la formación. Para iniciar, es posible aceptar que un profesor enseña una materia o asignatura determinada por ser poseedor de un saber disciplinar específico (por ejemplo: matemáticas, lengua o ciencias); la adquisición de dicho saber especializado ocurre en procesos de formación disciplinar. Sin embargo, conocer bien la materia es una condición fundamental para enseñar, pero no suficiente (Zabalza, 2007b). El profesor también necesita saber cómo promover el aprendizaje de los alumnos de la materia o asignatura que imparte. En pocas palabras, para ser profesor es necesario *saber cómo enseñar*. La adquisición de este tipo de conocimiento para la enseñanza es propia de la formación pedagógica del profesorado. Esta distinción obedece esencialmente a cuestiones relacionadas con el objeto de la enseñanza y la metodología para desarrollarla.

Shulman (1987) propuso la existencia de un “conocimiento base para la enseñanza”, compuesto a su vez por una serie de tipos de conocimientos que el profesor debe poseer para realizar de manera eficaz su práctica docente. Este conocimiento del profesor incluiría, como mínimo:

1. Conocimiento del contenido, es decir, el conocimiento de la disciplina que enseña.
2. Conocimiento didáctico general, que incluye conocer los principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase.
3. Conocimiento del currículo (con énfasis especial en los materiales y programas necesarios para llevar a cabo la enseñanza).
4. Conocimiento didáctico del contenido, definido por Shulman como una mezcla entre materia y pedagogía que constituye la forma especial de comprensión profesional, exclusiva de los maestros.
5. Conocimiento de los alumnos y sus características.
6. Conocimiento de los contextos educativos, tanto a nivel del aula y del centro escolar, como al nivel de comunidad y cultura social.
7. Conocimiento de los objetivos, finalidades, valores educativos, así como los fundamentos filosóficos e históricos.

A este conjunto de saberes, Hativa (2000) añadió el *conocimiento de sí mismo* como uno de los saberes requeridos para el ejercicio de la docencia en el nivel superior. Este conocimiento está relacionado con la conciencia del profesor universitario sobre sus propios valores, disposiciones, fortalezas y debilidades. El conocimiento de sí mismo también se refiere al reconocimiento de su filosofía educativa, sus metas para los estudiantes y sus propósitos de enseñanza (Hativa, 2000, p. 16).

Con base en la propuesta de Shulman, queda claro que el dominio de los conocimientos sobre estrategias didácticas generales, así como la didáctica específica del contenido que se enseña, está más allá del dominio de una disciplina particular. El logro de este tipo de conocimientos hace necesaria la participación del profesor en procesos especializados de formación pedagógica.

Los contenidos de los programas de formación pedagógica para profesores universitarios pueden ser analizados y clasificados de diferentes maneras. Una clasificación reconocida es la de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) acerca de los contenidos escolares, en la que éstos son divididos en contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Esta clasificación será utilizada en este trabajo porque reúne de manera completa diferentes clases de elementos que se integran como aprendizajes esperados en los programas de formación docente.

Los *contenidos conceptuales* incluyen conceptos y relaciones entre conceptos. Los conceptos permiten definir y describir objetos y fenómenos de la realidad. Sin embargo, son las relaciones entre los conceptos —principios, generalizaciones, teorías— las que permiten explicar dichos fenómenos y tomar decisiones para intervenir en la realidad. Los *contenidos procedimentales* incluyen los métodos, técnicas y estrategias, así como protocolos y pautas de acción. En tercer lugar, los *contenidos actitudinales* incluyen actitudes, valores y normas de comportamiento (Coll et al., 1992).

Segunda parte. Marco teórico conceptual de la formación pedagógica del profesorado

Una vez que se ha definido la formación del profesorado, concebida como el proceso o la práctica de perfeccionamiento de los profesores, así como disciplina que estudia dichas prácticas y procesos, es necesario revisar algunos aspectos teórico conceptuales requeridos para analizar los programas y actividades concretas de formación docente. Se trata de los principios, orientaciones conceptuales, modelos y modalidades de formación del profesorado, de los cuales se exponen algunas ideas en este apartado.

3.4 Principios del desarrollo profesional del profesorado

Hawley y Valli (1998; como se citó en Vaillant y Marcelo, 2015) sistematizaron nueve principios que deberían orientar el desarrollo de las acciones de formación continua del profesorado. Estos principios constituyen pautas para el diseño de mejores programas de formación docente, además de que pueden ser utilizados como un marco analítico para la valoración de los programas de formación ya existentes. Con este propósito han sido utilizados en el presente trabajo.

1. El contenido de la formación docente determina su eficacia. Este principio pone énfasis en la importancia del contenido formativo. Al respecto, los autores explican que los contenidos formativos deberían centrarse en lo que se espera que los alumnos aprendan y en las estrategias didácticas cuya eficacia ha sido demostrada por la experiencia y la investigación, dado que existe amplia evidencia empírica que muestra que los programas eficaces de formación continua del profesorado son aquellos centrados en la sustancia (el contenido) más que en la forma como aprenden los docentes.
2. El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes. La formación docente que se basa en el análisis del aprendizaje de los alumnos ayuda a los profesores a reducir la distancia entre éste y los aprendizajes esperados (metas de aprendizaje), los cuales también dan el fundamento para definir lo que los docentes necesitan aprender. Por lo anterior, este principio destaca la

importancia de diseñar la formación docente poniendo atención en los datos y las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

3. Los docentes deben identificar lo que necesitan aprender. Con relación a este principio, los autores señalan que cuando los profesores participan en el diseño de su propio aprendizaje, crece su compromiso con la formación. Además, se considera que es más probable que los docentes utilicen lo que han aprendido cuando la formación está orientada hacia la resolución de los problemas presentes en sus contextos particulares. En concordancia con este principio, para favorecer la transferencia de la formación al puesto de trabajo es importante contemplar la participación de los profesores-aprendices en el diseño de los programas de formación continua.
4. La escuela como telón de fondo. Este principio enfatiza que “los docentes aprenden de su trabajo” (Vaillant y Marcelo, 2015, p.128), debido a que para aprender a enseñar con eficacia se requiere que dicho aprendizaje sea planificado y evaluado, además de que el aprendizaje ocurra en un contexto específico. Por lo tanto, la formación continua de los docentes debería estar basada en la escuela y ser desarrollada en torno al trabajo cotidiano de los profesores.
5. La resolución colaborativa de problemas como pilar del proceso de formación. Los autores que proponen este principio señalan que la formación continua del profesorado debería estar organizada en torno a formas colaborativas de solución de problemas, puesto que de lo contrario es posible lograr cambios individuales, pero no se garantiza el cambio y la mejora del centro escolar. De ahí que los autores sugieran incluir como actividades formativas la participación de los profesores en grupos interdisciplinarios de identificación y solución de problemas, grupos de estudio o de investigación-acción.
6. La formación docente debe ser continua y evolutiva. Vaillant y Marcelo (2015) afirmaron que la adopción e implementación de prácticas eficaces de docencia requiere de un aprendizaje continuo, lo cual implica brindar a los profesores-aprendices el seguimiento y apoyo necesarios para que logren aprendizajes posteriores. Así, los autores enfatizaron la importancia de que el diseño de los programas de formación continua otorgue tiempo suficiente para que los profesores apliquen nuevas ideas en su contexto de trabajo.

7. Una formación docente basada en múltiples fuentes de información. Con respecto a este principio, Vaillant y Marcelo (2015) señalaron que la formación continua del profesorado debería incluir información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos, sobre la enseñanza y sobre los demás procesos involucrados en la implementación de los aprendizajes logrados en el proceso de formación. Por lo tanto, los autores propusieron que la formación docente incluya su propio sistema de evaluación, en el que se utilicen diversos recursos informativos, tales como: portafolios de evidencias, observación en el aula, evaluación de pares y resultados de aprendizaje de los alumnos.
8. Una formación que tome en cuenta las creencias de los docentes. Este principio hace hincapié en la necesidad de brindar a los profesores oportunidades para mejorar su comprensión de las teorías que subyacen al conocimiento y a las habilidades para aprender. Los autores manifiestan que debido a que las creencias actúan como filtro del conocimiento y orientan la conducta, los programas de formación docente no deben soslayar el análisis de las creencias, experiencias y hábitos de los profesores.
9. La formación continua del docente integra un proceso de cambio. Los autores de estos principios afirmaron que mejorar las competencias de los docentes sin realizar cambios en las condiciones que influyen en su posibilidad de movilizar dichas competencias puede resultar contraproducente. Esas condiciones incluyen aspectos como el tiempo y las oportunidades de práctica de los aprendizajes obtenidos en la formación, el apoyo técnico y el financiamiento necesario, así como el seguimiento sostenido. De tal modo, los autores sugirieron que las actividades de formación docente estén conectadas con un proceso de cambio organizacional más amplio, centrado en la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Vaillant y Marcelo, 2015).

Si bien todos los principios expuestos se refieren a aspectos importantes para el desarrollo eficaz de las acciones de formación continua del profesorado, en este trabajo se considera que los principios uno, tres, cuatro, seis y nueve son especialmente relevantes, puesto que apuntan a la consideración de elementos identificados como variables que influyen en la transferencia de la formación al contexto del trabajo docente. Recapitulando, tales principios reconocen la importancia del contenido formativo, la participación de los profesores-aprendices en el análisis de necesidades de formación, el desarrollo del proceso de formación docente en el propio contexto de trabajo, la necesidad de proporcionar

seguimiento a la formación y de brindar a los profesores las condiciones favorables para que utilicen los aprendizajes obtenidos en la formación (ver capítulo 2).

3.5 Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado

De acuerdo con Feiman-Nemser (1989), en el ámbito de la formación docente las *orientaciones conceptuales* se refieren a una serie de ideas relativas a las metas de la formación y a los medios para conseguir dichas metas. La autora explicó que una “orientación conceptual” incluye una concepción de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría acerca del aprender a enseñar; y añadió que dichas concepciones deberían dirigir las actividades prácticas de la formación docente tales como la planificación del programa de formación, el desarrollo de los cursos, su supervisión y evaluación. Así mismo, la autora aclaró que las orientaciones conceptuales no son mutuamente excluyentes, en tanto que varias orientaciones pueden coexistir en el mismo programa (Feiman-Nemser, 1989, p.17).

Imbernón (2007) afirmó que el conocimiento de las orientaciones conceptuales en la formación del profesorado es un factor esencial para el análisis de los programas y prácticas de formación, en tanto que el reconocimiento de la orientación conceptual de un programa permite identificar su concepción epistemológica subyacente, los sistemas de formación que enfatiza, el concepto de desarrollo profesional que sostiene y la filosofía curricular a la que responde. Este autor sintetizó las principales orientaciones conceptuales de la formación de profesores en tres diferentes posturas: (a) la orientación perennialista o académica, (b) la orientación racional-técnica y (c) las orientaciones basadas en la práctica (Imbernón, 2007).

Por su parte, Pérez Gómez (1992) utilizó el concepto *perspectiva en la formación del profesorado* para referirse a las distintas orientaciones conceptuales en la formación del profesorado. El autor comparó cuatro diferentes perspectivas, que a su vez admiten diferentes enfoques de la formación, los cuales son: (1) el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo, dentro de la perspectiva académica; (2) el enfoque tradicional y el enfoque reflexivo sobre la práctica, dentro de la perspectiva práctica; (3) el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones, dentro de la perspectiva tecnológica; (4) el enfoque de crítica y reconstrucción social y el enfoque de investigación-acción, dentro de la perspectiva crítica.

En su análisis de las orientaciones conceptuales de la formación del profesorado, Marcelo (1995) retomó y fusionó los trabajos de Feiman-Nemser (1989) y de Pérez Gómez (1992) para exponer las cinco orientaciones que consideró dominantes en las prácticas de formación de profesores: (1) la orientación académica, (2) la orientación tecnológica, (3) la orientación personalista, (4) la orientación práctica y (5) la orientación social reconstruccionista. Enseguida se describe cada una de estas cinco orientaciones conceptuales en la formación del profesorado, a partir de los análisis realizados por Feiman-Nemser (1989) y Marcelo (1995), con respecto a sus ideas centrales y concepciones sobre la enseñanza y el aprender a enseñar.

3.5.1 La orientación académica.

En esta orientación se enfatiza el hecho de que la enseñanza tiene que ver con la transmisión de conocimientos y el logro de la comprensión del contenido. La orientación académica enfatiza el rol del profesor como líder intelectual, como académico y como especialista en una disciplina.

Desde la perspectiva de los promotores de la orientación académica, las metas generales de la enseñanza deben ser: introducir a los estudiantes en las diferentes formas de conocer y pensar; enseñarles la estructura de las disciplinas y fomentar que logren una comprensión significativa de los contenidos académicos. En este sentido, los partidarios de esta orientación resaltan la importancia de la preparación académica del profesor. Esto implica que en los programas de formación se considere prioritario promover que los docentes logren adquirir un conocimiento amplio del contenido de la disciplina que enseñarán.

El “conocimiento del contenido” incluye el conocimiento de los hechos, los conceptos y los procedimientos que definen un campo disciplinar, así como la comprensión de la forma en que estos elementos forman un todo significativo. El conocimiento del contenido también incluye aspectos epistemológicos: de dónde proviene el conocimiento, cómo se enriquece y cómo se establece su veracidad.

Por otra parte, entre los partidarios de la orientación académica cada vez hay mayor conciencia de que el tipo de conocimiento que los profesores necesitan no se adquiere solamente a través del estudio académico (Feiman-Nemser, 1989). Se reconoce que los profesores también deben tener dominio del conocimiento pedagógico del contenido, definido por Shulman (1987) como una mezcla especial de

contenido y pedagogía que permite que los profesores cuenten con formas útiles de conceptualizar y representar los tópicos de una disciplina enseñados con frecuencia, además de una comprensión de lo que hace que el aprendizaje de dichos tópicos sea fácil o difícil para alumnos de edades o contextos.

Vale la pena diferenciar los dos enfoques que se dan en la orientación académica, de acuerdo con Pérez Gómez (1992). El primer enfoque, denominado *enciclopédico*, enfatiza la importancia del conocimiento del contenido disciplinar como el conocimiento más importante para el profesor. Este enfoque es el que ha predominado en la formación del profesorado universitario en algunos países (Marcelo, 1995). En cambio, el enfoque *comprensivo* concibe al profesor como un intelectual que domina el contenido no como una enciclopedia, sino con un entendimiento de la estructura, la historia y las bases epistemológicas de la disciplina que enseña, además de comprender la forma de enseñar dicha disciplina. Por lo tanto, el enfoque comprensivo de la orientación académica en la formación docente es el que busca que los profesores, además de ser expertos conocedores del contenido de la materia, sean sujetos capaces de convertir dicho conocimiento en un conocimiento que puede ser enseñado (Marcelo, 1995).

3.5.2 La orientación tecnológica.

La orientación tecnológica en la formación del profesorado pone atención especial en las destrezas necesarias para la enseñanza, las cuales derivan del paradigma de investigación conocido como “proceso-producto”; es decir, la línea de investigación sobre la enseñanza eficaz. La orientación tecnológica concibe a la enseñanza como una ciencia aplicada y considera al profesor como “un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros” (Pérez Gómez, 1992, p.402).

Desde la perspectiva tecnológica de la formación de profesores, el proceso de aprender a enseñar —afirmó Feiman-Nemser (1989)— implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. Por lo tanto, *saber enseñar* es una competencia, definida ésta en términos de actuación o desempeño observable.

La “formación de profesores basada en competencias” constituye uno de los programas más representativos de la orientación tecnológica. Este tipo de programas fueron originalmente desarrollados como aplicación de las teorías conductistas, la teoría de sistemas y la enseñanza individualizada,

frecuentemente diseñados en programas modulares que utilizan materiales auto-instruccionales que permiten a los docentes-aprendices avanzar a su propio ritmo en la consecución de un conjunto de objetivos de aprendizaje referidos a competencias conductuales.

Por otro lado, la orientación tecnológica también se ha plasmado en programas de formación que promueven en los profesores el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones; Pérez Gómez (1992) identificó este enfoque como “modelo de adopción de decisiones”, cuyo énfasis no está en que los profesores adquieran destrezas o competencias específicas, sino en fomentar que ellos sean capaces de seleccionar y decidir cuál competencia es la requerida para cada situación. En los programas con este enfoque (por ejemplo: Cornford, 1991; Freiberg y Waxman, 1990; Morine, 1984; Ross y Kyle, 1991; como se citaron en Marcelo, 1995) se advierte un mayor interés en el desarrollo de destrezas cognitivas, si bien la orientación de la formación sigue siendo de carácter tecnológico, considerando su visión de la enseñanza como una práctica basada en la aplicación de principios científicos, como se apuntó al inicio de este apartado.

3.5.3 La orientación práctica.

Según Marcelo (1995), junto con la orientación académica, la orientación práctica es la que predomina en la formación inicial de los profesores. La orientación práctica se enfoca en los elementos artesanales y técnicos que los profesores experimentados revelan en su trabajo. Reconoce que los profesores afrontan situaciones inéditas en el trabajo cotidiano, el cual tiene un alto grado de incertidumbre. Así mismo, sostiene el predominio de la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza y como medio para aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 1989). En suma, la orientación práctica concibe a la enseñanza como una práctica artesanal más que como una tarea que exija la aplicación de principios científicos.

En palabras de Pérez Gómez (1992), lo esencial de la orientación práctica es su concepción de la enseñanza como “actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre (...) imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas” (Pérez Gómez, 1992, p.410). De la orientación práctica se deduce que el aprender a enseñar se da por medio de una combinación de experiencias directas y del intercambio de ideas con compañeros y mentores acerca de situaciones problemáticas. A través de tales experiencias, el profesor novel se introduce en una “comunidad de práctica”, así como en el mundo

de la práctica (Feiman-Nemser, 1989). Con base en esta concepción, se deriva que el modelo para aprender a ser profesor es el aprendizaje a través de la experiencia y la observación del trabajo del experto. Es decir, el proceso de aprender a enseñar comienza con la observación de docentes considerados como “buenos profesores”, durante un período relativamente prolongado. En ese período, el docente-aprendiz trabajará con el docente experimentado, gracias a lo cual desarrollará habilidades prácticas para la enseñanza y aprenderá a conducirse en situaciones reales (Marcelo, 1995).

Como fue señalado anteriormente, Pérez Gómez (1992) reconoce dos enfoques distintos dentro de la orientación práctica de la formación docente: el *enfoque tradicional* y el *enfoque reflexivo sobre la práctica*. El enfoque tradicional concibe la formación del profesor como un período de aprendizaje del oficio de enseñar, en el cual el docente en formación aprende por ensayo y error. En este enfoque se presenta una clara separación entre la teoría y la práctica de la enseñanza, siendo el componente práctico el elemento curricular más importante para la formación de los futuros profesores; no obstante, no se desestima la formación teórica y la adquisición de conocimientos psicopedagógicos (Marcelo, 1995).

Por otra parte, el enfoque reflexivo sobre la práctica tiene sus orígenes en las ideas de John Dewey, quien se refería a la *enseñanza reflexiva* como un tipo de enseñanza en la que se realiza un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen” (Dewey, 1989; como se citó en Marcelo, 1995). Los partidarios de esta idea sustentan la necesidad de formar a los profesores (futuros o en servicio) para que sean reflexivos de su práctica docente.

En esta misma línea de pensamiento, se reconoce el trabajo relevante de Donald Schön, cuyas obras han contribuido a extender las teorías sobre la epistemología de la práctica en el ámbito de la formación de docentes. En particular, Schön (1998) propuso el concepto de “reflexión en la acción” para referirse al proceso por el cual los “prácticos” (incluyendo a los profesores) aprenden a partir del análisis y la interpretación de su propio quehacer.

De acuerdo con Marcelo (1995), la formación de profesores orientada por el enfoque de “reflexión sobre la práctica”, permitiría que los docentes desarrollen un conjunto de destrezas cognitivas y relacionales —analíticas, evaluativas, estratégicas, de comunicación, etcétera; (Pollard y Tann, 1987; como se citó

en Marcelo, 1995) — que van más allá de las destrezas conductuales en las que se enfoca, por ejemplo, la orientación tecnológica de la formación de profesores, de la cual se habló anteriormente.

3.5.4 La orientación personal o personalista.

Como su denominación lo indica, esta orientación considera como punto central a “la persona, con todos sus condicionantes y posibilidades” (Marcelo, 1995) y tiene sus bases en la psicología perceptual, el humanismo y la fenomenología.

Dicen los personalistas que el comportamiento de una persona está en función de la forma en que se percibe a sí misma, la manera en que interpreta la situación en que está inmersa, y de la interrelación de estas dos percepciones. Por lo tanto, la enseñanza no es una práctica que implique meramente cuestiones técnicas, sino que “es en parte una revelación de sí mismo y de los otros, una complicada exploración del intelecto...El recurso más importante del profesor es él mismo” (McFarland, como se citó en Marcelo, 1995). Así mismo, la enseñanza tiene un carácter personal, en tanto que cada individuo desarrolla sus propias estrategias para percibir y aproximarse al fenómeno educativo. En este sentido, el concepto de “profesor eficaz” de los personalistas es el de “un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente, y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas” (Combs et al., 1979; como se citó en Marcelo, 1995). El buen profesor es una persona que conoce a sus estudiantes como individuos; es un facilitador que se dedica a crear condiciones favorables para lograr el aprendizaje de aquellos.

En esta línea de pensamiento, el tipo de formación de profesores que proponen los personalistas pone su acento en el autodescubrimiento personal y en la toma de conciencia de sí mismo. De ahí que la formación docente sea un proceso en el que las dimensiones personal, relacional, situacional e institucional cobran relevancia. El proceso de aprender a enseñar, desde la orientación personalista, se construye como un proceso de aprender a comprender, desarrollar y emplear el yo de manera eficaz (Feiman-Nemser, 1989).

En los programas de formación de profesores que tienen una orientación personalista, el descubrimiento del estilo personal de enseñar es una cuestión fundamental. No se trata de que los docentes en formación aprendan de manera uniforme “el método más eficaz”; puesto que la eficacia de un método estará en función de las características personales de cada uno de ellos. A partir de esta premisa, Joyce

y Weil (1985; como se citó en Marcelo, 1995) desarrollaron un conjunto de modelos de enseñanza para la formación de profesores con enfoque personalista; se trata del modelo de enseñanza no directiva, el modelo sinéctico, el modelo de entrenamiento de la consciencia y el modelo de grupo de aula, con los cuales se permite y se fomenta la versatilidad y la flexibilidad en la actuación docente.

Los supuestos teóricos de los que parte la orientación personalista en la formación de profesores se concretan en un currículo en el cual la teoría y la práctica están integradas; es decir, resalta el hecho de que la práctica no constituye una etapa aislada, ubicada al final del período formativo. Además, en el currículo se incluyen por igual los aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores.

Finalmente, cabe mencionar que así como en la formación docente con enfoque personalista se consideran relevantes las características individuales y la personalidad de los aspirantes a profesor, también se concede importancia a las relaciones interpersonales que surgen entre los profesores-aprendices y sus formadores (Marcelo, 1995).

3.5.5 La orientación crítica/social o social-reconstruccionista.

Esta orientación comparte algunos principios y supuestos con la orientación práctica antes descrita, particularmente en el enfoque de “reflexión sobre la práctica” identificado por Pérez Gómez (1992). Una característica esencial de esta orientación es la forma en que concibe la reflexión, la cual es vista como una actividad que va más allá del análisis técnico, debido a que “incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas” (Marcelo, 1995); de ahí que el profesor es considerado como un activista político, un sujeto comprometido con su tiempo.

Kemmis (1985; como se citó en Marcelo, 1995) caracterizó el tipo de reflexión que buscan desde la perspectiva social reconstruccionista:

- La reflexión [...] expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en que nos encontremos.
- La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, [...] sino que presupone y prefigura relaciones sociales.
- La reflexión no es ni independiente de los valores ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.

- La reflexión no es ni indiferente ni pasiva ante el orden social [...] sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
- La reflexión no es un proceso mecánico, [...] es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social.

Estas ideas sirven para confirmar el vínculo entre la orientación social reconstruccionista y la teoría crítica aplicada a la enseñanza y el currículum. Con base en esta clase de planteamientos, la formación del profesorado se propone desarrollar en los docentes-aprendices las disposiciones necesarias para analizar el contexto social en el que ocurren los procesos de enseñanza- aprendizaje. Siendo así, la formación de profesores debe incluir como contenidos el aprendizaje de conceptos como hegemonía, poder, construcción social del conocimiento y reproducción cultural (Marcelo, 1995).

Así mismo, la formación de profesores con orientación social pretende formar en los docentes la actitud crítica y la capacidad de cuestionar sus prácticas de enseñanza, a partir de la reflexión, poniendo en tela de juicio su validez. En este sentido, una función importante de la formación de profesores es lograr la transformación de las concepciones previas de los docentes acerca de la enseñanza, la organización de la clase, el ejercicio de la autoridad y la influencia del contexto en el proceso educativo.

Otra característica importante de la orientación crítica/social es su interés en superar los supuestos de la racionalidad técnica (representados por la orientación tecnológica antes descrita), los cuales se consideran como dominantes en los programas de formación docente y han llevado a la separación de la teoría y la práctica en la formación de profesores. Los partidarios de la orientación crítica/social abogan por la integración de la teoría con la práctica, en tanto que “la práctica produce conocimiento tácito que ha de ser considerado por su valor” (Marcelo, 1995). De tal manera, la práctica es vista como un elemento esencial del currículum formativo de los profesores, en tanto que constituye el espacio diseñado para aprender a diseñar el pensamiento práctico del profesor (Pérez Gómez, 1987; como se citó en Marcelo, 1995). Ahora bien, la práctica no es meramente una actividad consistente en la aplicación de conocimientos teóricos, de manera acrítica, sino que es una oportunidad para adquirir nuevos conocimientos.

Por último, con respecto a la aplicación de la orientación crítica social en programas concretos de formación docente, algunos autores (Feiman-Nemser; 1989; Liston y Zeichner, 1991; como se citó en Marcelo, 1995) han señalado que es necesario ir más allá de los análisis teóricos. Es decir, pocas propuestas de formación docente han sido configuradas con el enfoque crítico/social, y hasta ahora “es más fácil visualizar el tipo de enseñanza que rechazan que el tipo de enseñanza que buscan promover a través de la formación del profesorado. El discurso [...] es bastante teórico y se ha articulado poco la forma de cómo conseguir objetivos concretos” (Feiman-Nemser, 1989, p.30).

Una vez que se han expuesto las principales orientaciones conceptuales en la formación docente, cabe aclarar que ninguna de las orientaciones explica en su totalidad la complejidad de la formación del profesorado. Para concluir este apartado, se manifiesta el acuerdo con la postura de Imbernón (2007) acerca de que el conocimiento de las orientaciones conceptuales en la formación del profesorado posibilita el análisis riguroso y sistemático de programas concretos de formación docente, debido a que es posible examinarlos desde una perspectiva teórica que permite identificar en los programas su fundamento filosófico, epistemológico y pedagógico. De tal manera, las orientaciones conceptuales descritas en este apartado se suman a los criterios de análisis del programa de formación pedagógica de profesores universitarios que se estudia en este proyecto.

En el siguiente apartado se plantea otro criterio útil para el análisis de programas de formación docente. Se trata de un marco analítico presentado por Imbernón (2007) en su capítulo dedicado a los modelos de formación permanente del profesorado.

3.6 Modelos de formación del profesorado

El término *modelo de formación* en el ámbito de la formación del profesorado no es unívoco; esto es, admite diferentes significados. Algunos autores se refieren a los procesos administrativos que implica la realización de la formación; otros autores utilizan el término modelo para referirse a los diferentes sistemas que interactúan en la formación y otros más para aludir al desarrollo del contenido de la formación.

Imbernón (2007, p.67) utilizó el término *modelo* para denotar un “marco organizador y de gestión de los procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización,

intervención y evaluación de la formación”. Es en este sentido como se utilizará el término modelo de formación en el presente trabajo.

En este apartado se presentan cinco modelos de formación del profesorado, que se distinguen unos de otros por su orientación conceptual, sus supuestos, sus bases teóricas y su forma de instrumentación en la práctica. Los modelos que serán presentados fueron identificados por Sparks y Loucks-Horsley (1989) y son los siguientes: (a) Modelo de formación orientada individualmente; (b) Modelo de observación-evaluación; (c) Modelo de desarrollo y mejora; (d) Modelo de entrenamiento (o institucional); y (e) Modelo de investigación (o indagativo).

3.6.1 Modelo de formación orientada individualmente.

Este modelo se refiere a un proceso a través del cual los profesores, de manera personal, planean y llevan a cabo actividades que consideran favorables para promover su propio aprendizaje.

Supuestos.

El modelo de formación orientada individualmente se sustenta en tres supuestos importantes:

- (1) Cada persona es la más calificada para evaluar sus propias necesidades de aprendizaje; además, cada individuo es capaz de iniciar y dirigir su proceso de aprendizaje.
- (2) Las personas adultas aprenden con mayor eficiencia cuando son ellas mismas quienes inician y planean sus actividades de aprendizaje.
- (3) Las personas estarán más motivadas si son ellas quienes seleccionan sus metas de aprendizaje, basadas en la evaluación personal de sus necesidades (Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

Bases teóricas del modelo.

Este modelo encuentra su sustento teórico en diversas fuentes, que van desde la terapia centrada en el cliente, hasta las investigaciones sobre estilos de aprendizaje.

Un primer sustento teórico para este modelo, proviene de la terapia centrada en el cliente, formulada por Rogers (1969; como se citó en Sparks y Loucks-Horsley, 1989), especialmente en la premisa de que los seres humanos buscan desarrollarse, dadas las condiciones para ello. Rogers afirmó que el

único aprendizaje que influye significativamente en el comportamiento humano es el aprendizaje descubierto y adquirido por cuenta propia.

Otra de las bases teóricas del modelo se encuentra en las teorías del aprendizaje adulto; los teóricos de esta corriente consideran que los adultos se vuelven cada vez más autodirigidos y que su capacidad para aprender es estimulada por las tareas y problemas de la vida real. El modelo también tiene fundamento en los estudios del desarrollo humano. Los teóricos de las etapas sostienen que los individuos tienen diferentes necesidades personales y necesidades a lo largo de sus estadios del desarrollo. Por su parte, los investigadores de los estilos de aprendizaje argumentan que las personas son diferentes en las formas en que perciben y procesan la información, así como en el modo en que aprenden mejor.

Todo lo anterior, en su conjunto, apunta hacia el reconocimiento de que las mejores circunstancias para el desarrollo profesional de una persona, pueden ser muy diferentes de aquellas que promueven el desarrollo de otra. Por lo tanto, el modelo de formación orientada individualmente permite a los profesores encontrar respuestas a problemas profesionales seleccionados por ellos mismos, empleando sus modos de aprendizaje preferentes.

Fases o etapas de actividad.

El modelo de formación orientada individualmente puede revestir una infinidad de formas en la práctica. Sin embargo, es posible identificar su funcionamiento de manera general en cuatro etapas:

- (1) Identificación de una necesidad o interés. La necesidad puede ser remedial (por ejemplo: solucionar problemas de disciplina en el aula) o bien, orientada al desarrollo (por ejemplo: comprender las implicaciones de los avances de las neurociencias para el aprendizaje escolar).
- (2) Desarrollo de un plan para atender la necesidad o el interés identificado.
- (3) Participación en actividades de aprendizaje. A partir de las necesidades identificadas, el profesor selecciona un objetivo de aprendizaje y elige las actividades que lo llevarán al logro de su objetivo. Las actividades de aprendizaje pueden ser de corta o larga duración; pueden ser realizadas en forma individual o en colectivo, o puede darse una combinación de este tipo de actividades.

- (4) Evaluación para comprobar si el aprendizaje logrado corresponde con la necesidad o el interés inicial. Esta evaluación puede incluir la elaboración de un informe escrito o un reporte oral. La evaluación puede conducir a la identificación de nuevas necesidades de aprendizaje o intereses.

Las fases del modelo pueden ser llevadas a cabo de manera informal (y casi inconsciente) o bien, pueden ser parte de un proceso formalmente estructurado. Así mismo, cabe mencionar que la evaluación y la supervisión del desempeño docente pueden ser fuentes de información para iniciar el proceso de formación orientada individualmente (Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

3.6.2 Modelo de observación / evaluación.

Este modelo brinda a los profesores datos objetivos y realimentación acerca de su desempeño en el aula. El proceso de observación/evaluación puede resultar formativo por sí mismo, o bien puede proporcionar información que podría ser utilizada para seleccionar áreas de desarrollo profesional.

Supuestos.

- (1) La observación y la evaluación de la enseñanza le proporcionan al profesor información sobre la cual puede reflexionar, con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- (2) La reflexión del docente sobre su propia práctica puede ser mejorada con apoyo de las observaciones de otro.
- (3) La observación y la evaluación de la enseñanza pueden tener beneficios tanto para el profesor observado como para el observador.
- (4) Cuando los profesores aprecian resultados positivos derivados de sus esfuerzos de cambio, se tornan más aptos para continuar involucrándose en un proceso de mejora (Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

Bases teóricas.

El modelo de observación / evaluación tiene sus bases teóricas en la literatura sobre evaluación docente, supervisión clínica y entrenamiento entre pares.

En su trabajo sobre la evaluación docente, McGreal (1982) sugería que la observación en el aula juega un rol importante en el proceso de evaluación, pero expresaba dudas acerca de la confiabilidad de las

observaciones. No obstante, el mismo autor indicó dos formas para incrementar la confiabilidad: en primer lugar, al delimitar y reducir el objeto de interés en lo que será observado y contar con un sistema o guía de observación estructurada. En segundo lugar, la confiabilidad de la observación puede aumentar si se utiliza una entrevista inicial, de manera que el observador pueda contar con mayor información antes de acudir a observar en el aula (McGreal, 1982; como se citó en Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

Por su parte, Glatthorn (1984) recomendó que los entrenadores o supervisores clínicos usaran alternativamente la observación focalizada y la no focalizada. Primeramente, durante la observación no focalizada, el observador toma notas de cualquier comportamiento significativo que ocurre en el aula; esas notas son analizadas para identificar las fortalezas y los problemas potenciales que serán discutidos posteriormente en una entrevista de realimentación. Entonces se determina el enfoque específico para una siguiente observación, durante la cual el observador reunirá datos relacionados con el problema identificado en la primera observación (Glatthorn, 1984; como se citó en Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

Por otro lado, Joyce y Showers (1982) sugirieron el uso del “entrenamiento de pares”, el cual es una forma del modelo observación y evaluación que promueve la transferencia del aprendizaje al aula. Cuando se sigue el modelo de observación de pares, los profesores visitan mutuamente el aula de su compañero, reúnen datos objetivos acerca del desempeño de los estudiantes o del profesor y se brindan realimentación en un encuentro posterior a la observación (Joyce y Showers, 1982; como se citó en Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

Fases o etapas de actividad.

El modelo observación/evaluación incluye habitualmente cinco fases: (1) Entrevista previa a la observación; (2) Observación en el aula; (3) Análisis de datos; (4) Entrevista posterior a la observación; y (5) Análisis del proceso de observación y evaluación.

En la entrevista inicial se determina el objeto central de la observación, se selecciona el método de observación y se identifican (si las hubiera) las condiciones o problemas especiales. Durante la observación se recogen los datos requeridos, de acuerdo con los procesos acordados previamente. La observación puede estar enfocada en los estudiantes o en el profesor. Para la fase de análisis de datos

se recomienda tener en cuenta tres dimensiones o categorías: (a) Comportamientos que contribuyen al aprendizaje; (b) Comportamientos que interfieren con el aprendizaje; y (c) Comportamientos que no aportan ni interfieren con el aprendizaje, pero que consumen tiempo y esfuerzos que pudieran ser mejor invertidos (Hunter, 1982; como se citó en Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

En la entrevista posterior a la observación, tanto el profesor como el observador reflexionan acerca de la clase y el observador comparte los datos que recabó. Por lo general, se reconocen las fortalezas del profesor observado y se sugieren las áreas de mejora identificadas. Finalmente, aunque no es imprescindible la fase de análisis del proceso de supervisión o evaluación, dicho análisis permite que los participantes reflexionen acerca del valor del proceso de observación/evaluación y que comenten acerca de las modificaciones que podrían aplicar en ciclos posteriores.

Con relación al impacto del modelo en la formación del profesorado y en el aprendizaje de los alumnos, los estudios más extensos han sido realizados por Showers y Joyce (1988). Sparks y Loucks-Horsley (1989) concluyeron que la investigación respalda la idea de que el comportamiento de los profesores puede ser afectado positivamente si se utiliza el modelo de observación/evaluación en el proceso de formación.

3.6.3 Modelo de desarrollo y mejora.

Cuando se aplica este modelo de formación, los profesores se involucran en el desarrollo del currículum, diseño de programas o en el proceso de mejora del centro escolar para resolver problemas de carácter general o particular (Sparks y Loucks-Horsley, 1989). Puede decirse que la formación docente bajo este modelo transcurre de manera semejante a la aplicación del modelo didáctico de “aprendizaje orientado por proyectos”.

Supuestos.

Este modelo se sustenta en tres supuestos importantes:

- (1) Los adultos aprenden de una manera más efectiva cuando tienen una necesidad de conocimiento o un problema que resolver.
- (2) Las personas más cercanas a su lugar de trabajo son las que tienen una mayor comprensión de lo que se requiere para mejorar su desempeño.

- (3) Los profesores adquieren conocimientos y habilidades relevantes al involucrarse en procesos de desarrollo curricular o de mejora escolar. Ese involucramiento puede generar cambios de actitudes o promover la adquisición de habilidades mientras los profesores, en forma individual o grupal, trabajan en la solución de un problema común (Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

Bases teóricas.

El modelo de desarrollo y mejora parte del reconocimiento de que el desarrollo profesional y la mejora del currículum y de las escuelas son procesos que van de la mano. Por lo tanto, el modelo se sustenta en los trabajos realizados por investigadores del desarrollo curricular y de los procesos de mejora escolar. En el primer rubro destacan los trabajos de Glickman (1986) y Glatthorn (1987), citados por Sparks y Loucks-Horsley (1989).

Glickman (1986), quien afirmó que el objetivo del desarrollo profesional debería ser la mejora de las habilidades de pensamiento de los docentes, consideraba el desarrollo curricular como un elemento clave de ese proceso. El autor explicaba que el compromiso intelectual requerido en el desarrollo del currículum exige que los profesores conozcan no solo su contenido, sino que adquieran habilidades de planeación curricular.

Glatthorn (1987) describió tres formas en las que los profesores pueden modificar una guía curricular, las cuales recomienda que sean realizadas en grupos, por considerar que de tal modo se favorecerá la cohesión en el grupo de profesores, lo que permitirá que compartan ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje en general, así como sobre la tarea concreta que estén desarrollando.

Por otra parte, los enfoques sobre mejora escolar se ubican en la literatura sobre cambio e innovación (Loucks-Horsley y Hergert, 1985), en la investigación sobre escuelas eficaces (Cohen, 1981), así como en los trabajos de análisis de las prácticas eficaces de desarrollo profesional, realizados con base en las investigaciones y reportes de los propios formadores (Thompson, 1982; Wood, 1989; como se citaron en Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

Etapas o fases de actividad.

El modelo de desarrollo y mejora consta de cuatro fases:

La fase inicial consiste en la identificación de un problema o necesidad; esto puede ocurrir gracias al trabajo de un solo profesor, de un grupo de profesores, de todo el profesorado de un centro escolar o de un colectivo docente más amplio. La necesidad puede ser identificada de manera informal (en una discusión grupal o por un sentimiento creciente de insatisfacción) o más formal (mediante una lluvia de ideas o la aplicación de un instrumento de diagnóstico).

Una vez que la necesidad ha sido detectada, se formula una propuesta de solución. El proceso puede tomar varias sesiones para ser completado e incluso requerir una consulta con un grupo de superiores. En esta fase suele aparecer la necesidad de que los profesores adquieran conocimientos y habilidades específicas para poder implantar la propuesta de solución.

Enseguida ocurre la implantación de la solución, o el desarrollo del producto (si es requerido). Este proceso puede tomar varios días, meses o incluso años. La etapa final es la evaluación de los resultados, para valorar si la implantación ha sido exitosa. Si los profesores no están satisfechos con los resultados, es posible regresar a una fase anterior y repetir el proceso.

Para concluir la descripción del modelo de desarrollo y mejora, cabe mencionar que si bien la participación de los profesores en procesos de desarrollo curricular y de mejora escolar tiene una larga tradición, poca investigación se ha realizado sobre el impacto de estas experiencias en su desarrollo profesional (Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

3.6.4 Modelo de entrenamiento.

Con el modelo de entrenamiento los profesores se involucran en la adquisición de conocimientos o habilidades a través de su participación —individual o grupal— en actividades instruccionales. De tal manera, el modelo implica la asistencia de los profesores a sesiones de entrenamiento en el formato de cursos o talleres, en los cuales el instructor es el experto que determina el contenido y el flujo de las actividades a realizar. Por lo general, las sesiones de entrenamiento tienen un conjunto de objetivos específicos de aprendizaje, los cuales pueden estar referidos a la adquisición de conocimientos, al desarrollo de habilidades y/o al cambio de actitudes.

Supuestos.

Este modelo se sustenta en tres supuestos importantes:

- (1) Existen comportamientos y técnicas que son dignos de ser replicados por los profesores en el aula.
- (2) Los profesores pueden modificar su desempeño en el aula y aprender a reproducir comportamientos que antes no formaban parte de su repertorio.
- (3) El entrenamiento puede ser el medio más eficiente y económico para lograr que un amplio número de profesores tengan acceso a las demostraciones y oportunidades de práctica con retroalimentación, que son requeridas para aprender nuevas habilidades didácticas (Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

Bases teóricas.

El modelo de entrenamiento tiene un soporte teórico que proviene de diversas fuentes. En primera instancia, es posible mencionar los trabajos de Joyce y Showers (1988; como se citó en Sparks y Loucks-Horsley, 1989) quienes afirmaron que cuando el propósito del entrenamiento es el desarrollo de habilidades, el entrenamiento debe incluir la revisión de aspectos teóricos, la demostración o modelado de la habilidad, la práctica de la habilidad en condiciones simuladas, la retroalimentación del desempeño y el *coaching* en el lugar de trabajo.

Por su parte, Sparks (1983; como se citó en Sparks y Loucks-Horsley, 1989) habló de la importancia de la discusión y la observación entre pares como actividades de entrenamiento. La discusión puede ser valiosa cuando se han presentado nuevos conceptos y técnicas a los profesores, así como herramienta para solucionar problemas, una vez que los profesores ya han puesto en práctica las técnicas aprendidas.

Adicionalmente, diversos autores (Sparks, 1983; Wu, 1987; Wood y Kleine, 1987; como se citaron en Sparks y Loucks-Horsley, 1989) señalaron el valor de los pares como instructores: emplear un modelo de entrenamiento entre pares puede ser recomendable tanto por razones económicas como por motivos psicosociales, en tanto que los profesores se sienten más cómodos para compartir sus ideas y trabajar activamente en el programa de entrenamiento cuando los instructores son sus pares.

Etapas o fases de actividad.

El modelo de entrenamiento por lo general se hace operativo mediante tres grandes etapas:

Una primera fase en el modelo de entrenamiento usualmente es el proceso de diagnóstico, el cual puede consistir en la elaboración de perfiles detallados del desempeño de los docentes, con base en observaciones en el aula. Después del diagnóstico suelen realizarse las actividades de entrenamiento, las cuales pueden incluir: conferencias, demostraciones, juegos de roles, simulaciones, microenseñanza, etcétera. Posterior al entrenamiento, el apoyo en el aula —por medio de la observación y la mentoría entre pares— resulta esencial para el logro de la transferencia de las habilidades aprendidas; particularmente de las que son más complejas (Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

Acerca del impacto del modelo de entrenamiento en la formación de profesores, se puede señalar que existe una mayor cantidad de investigación sobre la efectividad de este modelo que sobre los otros modelos de formación. En particular, la investigación sobre *coaching* y observación entre pares aporta datos sobre la eficacia del modelo de entrenamiento. Sparks y Loucks-Horsley (1989) concluyeron que, en condiciones adecuadas, el entrenamiento puede tener efectos significativos en las creencias, conocimientos y comportamientos de los profesores, así como en el desempeño de sus estudiantes. No obstante, el impacto del entrenamiento en los profesores dependerá de los objetivos y de la calidad del programa de entrenamiento que se haya aplicado.

3.6.5 Modelo de indagación (o indagativo).

El modelo indagativo en la formación de profesores requiere que éstos identifiquen un área instruccional de su interés, recojan datos y realicen cambios en sus prácticas de enseñanza, con base en la interpretación de los datos recabados. La indagación por parte de los profesores puede realizarse de diversas maneras: puede ser una actividad individual, realizarse en pequeños grupos o ser conducida por todo el profesorado de una unidad académica; puede ser un proceso formal o informal, y puede ocurrir en el aula, en un centro de maestros o como resultado de un curso universitario (Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

Supuestos.

El supuesto básico en el que se apoya el modelo de indagación es la creencia de que los profesores tienen la habilidad para formular preguntas válidas sobre su propia práctica y de buscar respuestas objetivas a tales preguntas.

Loucks-Horsley et al. (1987; como se citó en Sparks y Loucks-Horsley, 1989) expusieron tres supuestos importantes del modelo de indagación: (1) Los profesores son individuos inteligentes e inquisitivos, con pericia y experiencia relevantes; (2) Los profesores tienden a buscar datos para responder preguntas apremiantes y a reflexionar sobre esos datos para elaborar soluciones; (3) Los profesores pueden lograr nuevos conocimientos al formular sus propias preguntas y recoger sus propios datos para responderlas.

Bases teóricas.

El modelo indagativo se sustenta en los trabajos de autores que han defendido la postura del “profesor reflexivo” o del “profesor investigador” de su propia práctica; una postura que no es nueva, sino que aparece desde la obra de John Dewey (1933; como se citó en Sparks y Loucks-Horsley, 1989), quien destacaba la necesidad de la “acción reflexiva” del profesorado. Enseguida se citan algunos trabajos representativos que señalan los beneficios de la utilización del modelo indagativo en la formación de profesores.

Simmons y Sparks (1985; como se citó en Sparks y Loucks-Horsley, 1989) describieron el uso de la investigación acción como estrategia para lograr que los profesores vinculen la investigación sobre la enseñanza con sus aulas en particular. Glickman (1986) defendió la investigación acción bajo las modalidades de “círculos de calidad”, “grupos de solución de problemas” y “proyectos de mejora escolar” como medios para desarrollar el pensamiento de los profesores. Por su parte, Glatthorn (1987) hablaba de la investigación acción por equipos de profesores como una alternativa para promover el desarrollo profesional centrada en los pares. Finalmente, Loucks-Horsley (1987) propuso la modalidad de “profesores como investigadores” como una forma de desarrollo profesional que ayuda a cerrar la brecha entre investigación y práctica docente (Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

Etapas o fases de actividad.

Si bien el modelo de formación guiada por la indagación puede tomar diferentes formas, todas ellas comparten ciertos elementos:

En primer lugar, un profesor o un grupo de docentes identifican un problema de interés. En seguida se exploran formas de recabar información, que van desde la revisión de literatura hasta el levantamiento de datos nuevos en el aula o en el centro escolar. Una vez hecho esto, los datos son analizados e

interpretados por el docente o el grupo. Finalmente, se implementan cambios en el aula o en la escuela, se recogen nuevos datos y éstos son analizados para determinar los efectos de la intervención.

Algunos autores han propuesto modelos específicos de investigación-acción (Hovda y Kyle, 1984; Watts, 1985; Glatthorn, 1987; como se citó en Sparks y Loucks-Horsley, 1989). Por ejemplo, el modelo propuesto por Glatthorn (1987) consta de cuatro pasos: (1) un equipo de investigación identifica un problema; (2) se determinan las preguntas de investigación y la metodología que será empleada; (3) se conduce la investigación, de acuerdo con el procedimiento establecido; y (4) se utilizan los resultados de investigación para diseñar una intervención que se implantará en la escuela. Cabe mencionar que el desarrollo de la investigación puede requerir de apoyo organizacional (espacios de trabajo, tiempo o materiales para investigar) o de alguna asistencia técnica (entrenamiento en metodología de la investigación, técnicas de recolección o análisis de datos) en algún momento o fase del proceso.

Para concluir la descripción del modelo indagativo, es justo reconocer que sus efectos pueden ir más allá del aula y extenderse a todo el centro escolar, tal como se advierte en algunos informes de investigación sobre proyectos de mejora llevados a cabo bajo un enfoque de *acción reflexiva*, como en el caso del proyecto reportado por Lieberman y Miller (1984; como se citó en Sparks y Loucks-Horsley, 1989). Este mismo caso también permite dar cuenta del traslape que ocasionalmente ocurre entre los procesos de indagación basada en la escuela y los procesos de mejora escolar, de los cuales se ha hablado en otro modelo (ver apartado 3.6.3. Modelo de desarrollo y mejora).

3.7 Modalidades y estrategias en la formación del profesorado

Las modalidades de formación del profesorado tienen que ver directamente con las prácticas y contenidos de la formación, a los que Imbernón (2007) denominó “sistemas de intervención”. En este sentido, las diferentes modalidades están relacionadas con un modelo de formación determinado.

Existe una amplia gama de modalidades de formación, las cuales pueden ser clasificadas de diversas maneras, según el criterio que se adopte para diferenciar una modalidad de otra; se habla, por ejemplo, de formación en modalidad *presencial* o formación *no presencial*, de acuerdo con la necesidad de que los profesores se encuentren físicamente en un espacio determinado para participar en las actividades de formación. Por otra parte, puede hablarse de *formación interna* y *formación externa*, dependiendo de

si los profesores estarán participando en la formación dentro de su propio centro de trabajo, o si asistirán a una institución distinta a la propia para implicarse en las actividades de formación. Así mismo, cada modalidad hace uso de diferentes estrategias didácticas para promover el aprendizaje del docente.

A continuación se presenta un resumen de diferentes modalidades de formación del profesorado, agrupadas según diferentes criterios de clasificación. Este resumen fue elaborado por Imberón (2007).

(1) Modalidades de formación del profesorado de acuerdo con la clasificación de la OCDE (1985). La OCDE, partiendo de un modelo de entrenamiento diseñado por las instituciones administrativas del sistema educativo, considera tres grupos de modalidades de formación de profesores:

- (a) Cursos de larga duración. Implica que la formación es individual, realizada fuera del centro de trabajo, con profesores provenientes de diferentes centros educativos. La duración de la formación puede ser de 3 años (más o menos) y la metodología didáctica usual son las conferencias y las actividades de trabajo en grupo.
- (b) Cursos de corta duración. En esta modalidad la formación es individual, es ocasional y los profesores participantes provienen de diferentes centros escolares. La duración de la formación es de una o varias semanas (hasta 12) y la metodología de trabajo se basa en el estudio de materiales escritos y las simulaciones (ver apartado 3.6, Modelo de entrenamiento).
- (c) Formación en el centro de trabajo. Esta modalidad, como su nombre lo indica, se realiza en el propio centro escolar, con el profesorado adscrito, siguiendo una metodología basada en la observación y en el desarrollo de proyectos (ver apartado 3.6, Modelo de observación/evaluación y Modelo de desarrollo y mejora).

(2) Modalidades de formación docente clasificadas según el tipo de proceso comunicativo (Capellán et al., 1989; Yus et al., 1988). De acuerdo con esta clasificación, se distingue entre tres modalidades de formación:

- (a) Modalidad transmisiva. Es una formación de carácter momentáneo, de duración breve y con un planteamiento de transmisión unidireccional de información: del experto al docente-aprendiz. La conferencia y la ponencia son estrategias didácticas típicas de esta modalidad.
- (b) Modalidad autónoma. Es una modalidad basada principalmente en el auto-perfeccionamiento y en el intercambio de experiencias, si bien en algunas ocasiones se

utilizan estrategias de carácter transmisivo. Los seminarios, los talleres y los proyectos de experimentación, son estrategias que ejemplifican esta modalidad.

- (c) Modalidad centrada en el medio escolar. Se trata de poner en práctica planes de formación para centros escolares específicos, generalmente diseñados por el mismo personal de los centros. A diferencia de la modalidad transmisiva, en este caso existe una estrategia de *formación altamente contextualizada*, que toma en cuenta las características y necesidades de los profesores del centro escolar en el que se desarrolla.
- (3) Modalidades de formación docente clasificadas según los contenidos del trayecto formativo (Ferry, 1991). De acuerdo con esta propuesta, existen diferentes itinerarios formativos que se distinguen por su objeto de interés central, lo que da lugar a tres modalidades formativas diferentes:
- (a) Formación centrada en las adquisiciones. Esta modalidad de formación se basa en el principio de que primero se adquieren los conocimientos y los modos de razonamiento de las disciplinas, y después se aprende su didáctica, empleando estrategias de simulación.
 - (b) Formación centrada en el proceso. En este caso, la formación se diseña considerando que lo importante es propiciar experiencias que enfrenten al profesorado con diversas situaciones reales y que les permitan demostrar sus capacidades.
 - (c) Formación centrada en el análisis. El itinerario formativo se diseña considerando que lo esencial es el desarrollo de la capacidad de observación y análisis de situaciones. Por lo tanto, las estrategias formativas que se consideran más adecuadas son el estudio de casos, el análisis de experiencias y la observación de clases.
- (4) Modalidades de formación clasificadas con base en el proceso evolutivo (OCDE-CERI, 1985; Rozada et al., 1989). En esta clasificación se distinguen cinco modalidades de formación:
- (a) Conferencia. Se refiere a una actividad de transmisión de información nueva a un grupo de profesores, que puede generar en ellos expectativas y prepararlos para aprendizajes posteriores. Se considera como una estrategia válida cuando se pretende mostrar el estado de una cuestión.
 - (b) Curso / cursillo. Se distingue de la conferencia puesto que va más allá de la mera transmisión de información. En esta modalidad se abordan aspectos prácticos, así como se dan actividades de reflexión y análisis teórico.

- (c) Seminario de elaboración de materiales. Los participantes, de manera individual o en grupos, elaboran materiales curriculares o para la enseñanza.
- (d) Seminario de elaboración de proyectos. Esta actividad consiste en que un grupo de profesores, generalmente coordinados por un asesor, se involucran en un proyecto de trabajo.
- (e) Grupo de trabajo autónomo de investigación. En esta modalidad los profesores son completamente autónomos, pues no dependen de un asesor externo. El propósito del grupo de trabajo va más allá de la elaboración de materiales o proyectos, llegando a establecer procesos de experimentación en la práctica docente.

Imbernón (2007) señaló que bajo cada modalidad y estrategia de formación subyace una visión diferente de lo que es la formación, de los modos idóneos de realización del proceso formativo y del grado de implicación del profesorado en dicho proceso. En este sentido, para elegir una u otra modalidad es necesario tener en cuenta que los profesores siguen itinerarios diversos y se encuentran en contextos diferentes. Por lo tanto, aunque se pretenda formar profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores de su propia práctica, es preciso reconocer que los profesores quizás deberán transitar primeramente por una etapa de formación más transmisiva y centrada en la adquisición de conocimientos, para después implicarlos en procesos de desarrollo de habilidades prácticas, hasta llegar a un estadio más autónomo, indagativo y reflexivo.

Hasta aquí se ha hablado de diferentes elementos teórico conceptuales que permiten comprender la naturaleza y los propósitos de la formación de profesores, desde un punto de vista general, así como analizar programas concretos de formación. Ahora bien, todos estos elementos permitirán valorar hasta qué punto el programa de formación docente que es objeto de estudio en esta investigación, es un programa que favorece o no la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo. Como elementos de análisis, es posible mencionar concretamente los siguientes aspectos:

- La aplicación de los principios del desarrollo profesional continuo del profesorado. De manera especial, se propone la necesidad de contrastar las características del programa de formación docente con lo establecido en los principios uno, tres, cuatro, seis y nueve referidos por Hawley y Valli (1998; como se citó en Vaillant y Marcelo, 2015).

- El uso de los modelos de observación/evaluación, desarrollo y mejora, indagativo, o bien, el modelo de entrenamiento, como configuraciones formativas que favorecen la transferencia (Sparks y Loucks-Horsley, 1989).
- El uso de modalidades como: formación en el centro de trabajo, formación basada en el desarrollo de proyectos y formación centrada en el medio escolar, que por su carácter contextualizado, permiten de manera más apropiada el logro de la transferencia del aprendizaje obtenido en las actividades formativas (OCDE, 1985; Capellán et al., 1989; Yus et al., 1988; como se citó en Imbernón, 2007).

Tercera parte. El enfoque de formación basada en competencias en la formación pedagógica del profesorado

3.8 El logro de competencias docentes a través de la formación pedagógica

La enseñanza eficaz requiere que el docente posea determinados conocimientos, habilidades y disposiciones (motivación, actitudes, valores) que le permitan desplegar un conjunto de acciones orientadas al logro de las intenciones educativas seleccionadas por el propio docente, la institución y la sociedad. En otras palabras, es necesario que el docente sea competente.

Esta última afirmación conlleva la necesidad de definir qué se entiende por “competente” y traslada la conversación al campo discursivo de las competencias. En la amplia literatura sobre el tema, queda de manifiesto el carácter polisémico del término “competencia” (Mas, 2011). No es el propósito de este trabajo hacer una exposición amplia de las diferentes formas en que son conceptualizadas las competencias, si bien es necesario ofrecer al menos algunas definiciones que sirvan para orientar la interpretación de su significado.

En primera instancia, considerando que el surgimiento del enfoque de competencias se ubica en el contexto laboral, es posible citar la definición de Le Boterf (2000), el cual afirmó que el término competencia alude tanto a una “secuencia de acciones que combinan varios conocimientos” como a un “esquema operativo transferible a una familia de situaciones” (Le Boterf, 2000, p.87).

De acuerdo con el proyecto DeSeCo, una competencia “es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p. 3).

En el campo de la educación, Perrenoud (2001) precisó que una competencia es la “aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2001, p. 509).

Por su parte, Leyva y Jornet (2006) definieron las competencias como:

Un conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes, que una persona posee y que son necesarias para: a) realizar las tareas que demanda una profesión en un determinado puesto de trabajo de una manera eficaz, b) resolver los problemas que surjan de forma autónoma, libre y creativa, y c) colaborar en la organización del trabajo y con su entorno sociolaboral (Leyva y Jornet, 2006, p. 2).

Queda claro que ser competente es más que poseer un acervo de conocimientos o, incluso, poseer determinadas habilidades de manera aislada. Las competencias implican “saber” y “saber hacer”, junto a otras disposiciones de tipo motivacional, actitudinal y valoral, en forma integrada y demostrable en la realización de tareas concretas.

A partir de las definiciones anteriores, en el contexto de la docencia, ser un profesional competente significa contar con (y movilizar) un repertorio saberes y capacidades que le permitan al docente permitir resolver sus tareas cotidianas de manera eficiente y enfrentar nuevos retos (Cano, 2005). Ahora bien, en este punto el cuestionamiento que emerge es el siguiente: ¿cuáles son las capacidades o competencias que el docente universitario debe reunir y movilizar para resolver sus tareas cotidianas? Al igual que con la tarea de definir el significado del término competencia, dar respuesta a este cuestionamiento ha generado múltiples propuestas.

En su obra, Cano (2005) recopiló una diversidad de propuestas sobre el conjunto de capacidades que definen al profesor competente. La autora realizó un recuento sistemático de clasificaciones de competencias docentes, comenzando con la propuesta de Rodríguez et al. (2003), para quienes

cualquier profesional universitario posee ciertas competencias académicas propias de su disciplina y comparten un conjunto de competencias transversales, agrupadas en: competencias interpersonales, competencias cognitivas y competencias instrumentales. Entre las competencias interpersonales se incluyen la comunicación, el trabajo en equipo y el liderazgo. Las competencias cognitivas comprenden la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el razonamiento cotidiano y la creatividad; como competencias instrumentales se ubican la gestión, el dominio de idiomas, informática y documentación. Los autores también destacan la importancia de la comunicación oral y escrita.

Es notorio que el conjunto de competencias referidas por Rodríguez et al. (2003) alude a capacidades requeridas para el desempeño de cualquier actividad profesional; es decir, son competencias genéricas, cuya importancia en el ejercicio de la docencia es innegable. Por otro lado, quienes se dedican a la enseñanza enfrentan una serie de exigencias propias de esta actividad profesional, de ahí que en años recientes diversos autores se han dedicado a definir las competencias específicas de los docentes. En este sentido, Scriven (1998) y Angulo (1999), citados por Cano (2005), propusieron dos clasificaciones de competencias exclusivamente docentes, en las que enumeran más de 30 rasgos competenciales que un profesor debería demostrar. Al examinar dichas clasificaciones es posible advertir semejanzas en la enumeración de las competencias docentes; por ejemplo: en ambas se incluyen las competencias comunicativas, las habilidades para planificar y organizar la enseñanza, evaluar el aprendizaje y relacionarse con los alumnos. A su vez, cada clasificación propone elementos distintivos que permiten tener una visión más amplia de lo que implica el trabajo docente.

En el contexto latinoamericano, en el *Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior* propuesto por García, Loredó, Luna y Rueda (2008) se establece un conjunto de competencias fundamentales para el desarrollo de la función docente en dichos niveles, organizado en cuatro clases de competencias, cada una de ellas con una serie de indicadores que detallan su definición y facilitan la evaluación del desempeño. Los autores de dicho modelo consideran que el profesorado de educación media y superior debe ser capaz de:

(a) En el contexto institucional:

- Realizar la planeación macro (Programa oficial de las asignaturas)
- Desarrollar procesos de formación continua que apoyen su trayectoria profesional
- Impulsar la cultura organizacional de gestión y evaluación

(b) En la previsión del proceso enseñanza- aprendizaje:

- Planear el curso de la asignatura

(c) En la conducción del proceso enseñanza- aprendizaje:

- Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)
- Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula
- Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico

d) En la valoración del impacto del proceso enseñanza- aprendizaje:

- Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso enseñanza aprendizaje, así como su impacto (García, Loredo, Luna y Rueda, 2008).

Para el contexto específico de la docencia universitaria, Zabalza (2007a) propuso que los profesores deben poseer al menos diez competencias: (1) Planificar el proceso de enseñanza- aprendizaje; (2) Seleccionar y organizar los contenidos disciplinares; (3) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa); (4) Manejar las nuevas tecnologías; (5) Diseñar la metodología y organizar las actividades; (6) Comunicarse y relacionarse con los alumnos; (7) Tutorizar; (8) Evaluar; (9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; (10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo (Zabalza, 2007a).

En el trabajo de Mas (2011) se presentó una propuesta detallada de competencias propias de la función del docente universitario. El autor sugirió que para desarrollar una función docente de calidad, el profesor debe poseer un conjunto de 37 unidades de competencia, las cuales se agrupan en seis competencias principales: (1) Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales; (2) Desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal; (3) Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando interacciones que le permitan una mayor autonomía; (4) Evaluar el proceso de enseñanza- aprendizaje; (5) Contribuir activamente a la mejora de la docencia; y (6) Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Mas, 2011, pp.199-200).

Por su parte, después de analizar diferentes perfiles de competencias docentes, Tejada (2009) sintetizó que el profesor competente debe ser capaz de “planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones

formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica” (Tejada, 2009, p.10).

En el contexto de investigación de este trabajo, la UABC ha definido su propio conjunto de competencias docentes, a partir del análisis de las propuestas elaboradas por Zabalza (2003) y Perrenoud (1999). En el *Programa de Desarrollo Institucional 2015-2019*, las autoridades de la UABC mencionaron como competencias docentes relevantes las siguientes: (1) Animar situaciones de aprendizaje; (2) Gestionar la progresión de contenidos organizados con secuencia lógica; (3) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; (4) Diseñar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; (5) Relacionarse constructivamente con los alumnos; (6) Trabajar y enseñar a trabajar en equipo; (7) Evaluar los procesos pedagógicos para mejorarlos; (8) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión docente; y (9) Manejarse dentro de los marcos de la legalidad (UABC, 2015, p.71).

Sin duda alguna, en la literatura especializada son numerosos los listados de competencias que hacen referencia al perfil del docente, tal como lo señaló Mas (2011). Los listados incluidos en este documento son una muestra, por una parte, de la diversidad de visiones acerca de lo que significa ser un profesor competente y, por otra parte, señalan los acuerdos a los que va arribando la comunidad académica abocada al estudio de la calidad de la enseñanza universitaria.

La identificación de las competencias del profesor universitario, además de ser necesaria para orientar la planeación de acciones de formación docente, permite también encauzar el diseño y la realización de procesos de evaluación de la docencia universitaria. En este sentido, Gairín (2011) afirmó que las competencias deben ser utilizadas como instrumento para el desarrollo profesional de los docentes. En este punto cabe mencionar que los programas de formación pedagógica pueden y deben ser espacios idóneos para el desarrollo de gran parte de las competencias referidas, por las razones que ya han sido comentadas. Adicionalmente, mientras que las competencias genéricas —como la comunicación y el trabajo en equipo— van desarrollándose a lo largo de la vida cotidiana y escolar, los profesores requieren involucrarse en actividades formativas que les permitan construir competencias didácticas y de gestión del aprendizaje del alumnado.

Como lo señalaron algunos autores (Hativa, 2000; Mayor, 2003), aprender el oficio de enseñar no solamente se logra en el marco de programas sistemáticos de formación, puesto que la imitación de las prácticas de sus antiguos docentes, los comentarios informales de compañeros y la propia experiencia

docente (a veces caracterizada por ser un conjunto de acciones de ensayo y error), son fuentes reales de aprendizaje para los profesores. No obstante, la participación de los docentes en intervenciones formalmente estructuradas les permite obtener conocimientos pedagógicos especializados (Shulman, 1987), acceder a oportunidades de práctica de estrategias y técnicas didácticas con retroalimentación, tener un espacio propicio para reflexionar sobre práctica docente (Barrón, 2009), compartir experiencias con colegas y formar equipos docentes (Mayor, 2003) e integrarse en comunidades de práctica.

3.9 La transferencia del aprendizaje en la formación basada en competencias

Siempre que se realizan iniciativas para formar a los profesores, lo que se busca es que ellos apliquen en el aula lo que han aprendido en el programa de formación, de manera que a través del cambio en sus prácticas de enseñanza, logren influir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes (De Rijdt et al., 2013). En este caso, se habla de transferir el aprendizaje, puesto que la transferencia implica la efectiva y continua aplicación en el ambiente de trabajo, de las habilidades, conocimiento y concepciones obtenidas en un contexto de desarrollo profesional (Baldwin y Ford, 1988; De Rijdt et al., 2013).

Sin embargo, la transferencia no ocurre de manera automática sino que depende de la existencia de un conjunto de condiciones que favorezcan su ocurrencia. Junto con los factores personales (como la motivación del profesor para aprender y su cantidad de experiencia docente) y los factores del entorno laboral (incluyendo el clima positivo para la transferencia y el apoyo de los compañeros), la formación en sí misma puede favorecer o dificultar la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo, dependiendo de las características de su diseño, entre las que destacan: el análisis de necesidades de formación, los objetivos de aprendizaje y la relevancia del contenido, el modelamiento, la práctica y retroalimentación, y el aprendizaje activo durante la formación (Baldwin y Ford, 1988; De Rijdt et al., 2013).

En el caso concreto de la formación de profesores universitarios, lo anterior significa la posibilidad de que éstos puedan aplicar lo que han aprendido gracias a la formación, en su práctica docente. Es por ello que se enfatiza en la necesidad de cuidar la calidad del diseño de las acciones formativas, tomando en cuenta la evidencia empírica disponible sobre la influencia que tienen las variables relativas al diseño de la formación en el logro de resultados positivos de transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo del profesor universitario (De Rijdt et al., 2013).

Con base en lo anterior, en este trabajo se propone que el modelo de formación basada en competencias puede ofrecer ventajas para lograr que la formación del profesorado tenga efectos positivos en el logro de la transferencia al lugar de trabajo; es decir, que el profesor aplique en el aula los aprendizajes obtenidos gracias a su participación en las actividades formativas. Esto se afirma por las siguientes razones:

- (1) Cuando la formación ha sido bien diseñada y llevada a cabo, proporcionará al profesorado conocimientos, habilidades y actitudes que son fundamentales para la enseñanza (Shulman, 1987). Es importante recordar que el conocimiento pedagógico es uno de los pilares del desarrollo de competencias docentes y para obtenerlo se requiere de intervenciones formativas sistemáticas.
- (2) El modelo de competencias privilegia el trabajo *in situ*, o bien, en escenarios semejantes al contexto real de la práctica docente. Esta es una condición que favorece la transferencia del aprendizaje, en tanto que facilita su generalización; es decir, el uso de los conocimientos o habilidades en una situación o contexto diferente a aquel en el cual fueron aprendidos.
- (3) Cuando se trabaja auténticamente con el modelo de competencias, se brindan al profesor en formación oportunidades de práctica las habilidades y destrezas que intenta adquirir, y se brinda retroalimentación útil para la mejora del desempeño. Como se ha referido antes, las oportunidades de práctica y la retroalimentación han sido identificadas en numerosos estudios empíricos como factores que facilitan la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo (Baldwin y Ford, 1988; De Rijdt et al., 2013).

Si los elementos mencionados están presentes en las iniciativas de formación docente, se favorece la transferencia del aprendizaje logrado por el profesor a su lugar de trabajo. No obstante, es necesario matizar esta afirmación, reconociendo que el sólo hecho de diseñar un programa de formación pedagógica con enfoque de competencias será insuficiente para asegurar la transferencia del aprendizaje, si no se toman en cuenta otros aspectos importantes, referidos tanto al diseño de la formación, como a las condiciones del entorno de trabajo del profesor.

En cuanto al diseño de la formación, es preciso que ésta sea configurada con una estructura que permita la interacción y colaboración entre pares, especialmente de los profesores principiantes con los experimentados, en procesos de ayuda que se sustenten en la observación mutua, el asesoramiento y la mentoría; que los objetivos de la formación sean adecuados a la fase formativa en que se encuentran los profesores destinatarios; que los contenidos hayan sido definidos a partir de un diagnóstico de las

necesidades de los docentes y que las modalidades formativas vayan más allá de los cursos donde predomina la lección magistral, para permitir estrategias e instrumentos de formación como discusiones, reuniones de asesoría entre pares, entrevistas, observaciones de clase y grabación en vídeo, etcétera (Mayor, 2003).

En relación con las condiciones del contexto laboral, se debe tener en cuenta de manera especial: que el departamento o unidad académica donde se desempeña el profesor ofrezca un clima positivo para la transferencia y se le brinden oportunidades para utilizar el nuevo aprendizaje en el aula; además de que los colegas y superiores brinden apoyo al profesor para utilizar lo que aprendió en la formación (De Rijdt et al., 2013).

Así mismo, para verificar que la transferencia de la formación ha tenido lugar, es necesario contar con mecanismos para evaluar el desempeño docente en contraste con los propósitos de las acciones formativas y que se practique la evaluación de manera sistemática y rigurosa, incluyendo diferentes fuentes de información: los propios profesores y otros agentes evaluadores.

Cuarta parte. Consideraciones para el análisis y la evaluación de programas de formación del profesorado

3.10 Características de los buenos programas de formación

¿Qué características tiene un buen programa de formación docente? Del trabajo de Vezub (2013) se recupera un conjunto de rasgos que caracterizan a los programas de formación continua del profesorado que han demostrado producir mejoras y transformar las prácticas de enseñanza. Los programas exitosos de formación docente se caracterizan por:

- Estar dirigidos a los docentes constituidos en colectivo, facilitando la integración de equipos que continúan posteriormente con las innovaciones en su práctica cotidiana.
- Generar y dejar capacidad instalada en las instituciones.
- Estar basados en la escuela, centrados en sus problemas y necesidades.

- Ser flexibles, diversos, contruidos *a medida*, o adaptables a las circunstancias y características del entorno escolar.
- Brindar apoyo y retroalimentación *in situ* a los profesores, por medio de asesores que se involucran con la escuela y trabajan en el aula.
- Tener continuidad. Estos programas se mantienen funcionando en el mediano o largo plazo; no se interrumpen con los cambios de administración.
- Contar con el apoyo de los colegios profesionales y asociaciones gremiales.
- Estar conectados con el análisis y las necesidades de la práctica docente.
- Permitir el aprendizaje colaborativo y la reflexión colectiva, con énfasis en el aprendizaje activo y en los procesos de indagación de los profesores.
- Tomar en cuenta las creencias y esquemas de conocimiento de los profesores.
- Alternar momentos de trabajo teórico o conceptual con experiencias prácticas de puesta en acción, ensayo y experimentación de innovaciones.
- Permitir la sistematización y reconstrucción crítica de la experiencia docente y del saber pedagógico colectivo.
- Posibilitar (o apoyarse en) el funcionamiento de redes de docentes y comunidades de aprendizaje.
- Estar legalmente reconocidos, acreditados y articulados con la carrera docente (Vezub, 2013).

Este conjunto de características puede constituirse como otro referente para el análisis de los programas de formación continua del profesorado, incluyendo el programa estudiado en esta investigación.

3.11 Criterios para el análisis de programas de formación del profesorado

Imbernón (2007) explicó que cuando se analiza un modelo de formación es necesario considerar diversos criterios que permitan efectuar el análisis y lograr una descripción detallada de los elementos que integran el modelo examinado. Dichos criterios, también considerados como “sistemas”, son los siguientes:

- (1) El sistema de orientación. En este caso, se analizan los fundamentos teóricos y el estado de la investigación del desarrollo de la formación: de qué manera afectan las bases epistemológicas y los avances de la investigación del modelo de formación al aprendizaje de los profesores, así como a las instituciones educativas en las que ellos laboran. Este sistema tiene relación con las orientaciones conceptuales explicadas anteriormente en este capítulo.
- (2) El sistema de intervención. Se trata en este caso de la aplicación del modelo en programas concretos; es decir, de qué manera se concreta el modelo en la práctica de la formación y con qué criterios y estrategias se llevaría a cabo su implementación en diferentes contextos.
- (3) El sistema de evaluación. Esto implica la indagación de los resultados de la aplicación del modelo en la práctica de formación de docentes, mediante la búsqueda de evidencias de los cambios logrados en la institución educativa donde se efectuó la formación.
- (4) El sistema de organización de la gestión del proceso. El modelo de formación constituye una pauta o plan utilizado para guiar el diseño de un programa de formación. En este caso, pueden encontrarse diferencias en los patrones de organización de la formación, ya sean modelos más “directivos” o controlados por una administración u organismo de la institución o sistema educativo, o bien, modelos más participativos en los que se permite la intervención de los profesores en el diseño de la formación.

Los criterios propuestos por Imbernón (2007) también resultan apropiados para el análisis de programas específicos de formación permanente del profesorado. Por tal motivo, en esta investigación han sido utilizados como base para la construcción de las categorías analíticas del *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente* —PFFDD— (ver capítulo 5).

3.12 Evaluación de los programas de formación

Como se ha dicho al inicio del documento, esta investigación se inscribe en el campo de conocimiento de la evaluación de la formación docente (ver capítulo 1), debido a que el objeto de estudio corresponde con uno de los resultados esperados de la formación. Por lo tanto, es necesario precisar algunos conceptos y principios relacionados con dicho ámbito. En este apartado final del capítulo se

define la evaluación de programas y acciones formativas, se comenta brevemente sobre su relevancia y se presentan dos modelos para llevar a cabo la evaluación de estos objetos.

3.12.1 Definición y propósitos de la evaluación de programas de formación.

Cabrera (2000) afirmó que evaluar la formación es un proceso complejo de obtención de información que permita formular juicios sobre el valor del diseño, la ejecución y los efectos de la formación, para sustentar la toma de decisiones sobre la propia formación y promover una mejor comprensión de las razones de los resultados alcanzados con ella.

Por su parte, Chen (1990; como se citó en Luna y Cordero, 2014) definió la evaluación de programas como “la recopilación de evidencia empírica con el propósito de: (1) evaluar la congruencia entre la normativa y la estructura del programa actual (incluye la valoración de la organización del programa, del ambiente de implementación y resultados), y (2) verificar el impacto del programa, mecanismos causales, o el grado de generalizabilidad”. A partir de esta definición, es posible afirmar que la evaluación de un programa de formación docente implica “determinar el mérito de diferentes objetos o unidades de análisis” del programa, tales como: su estructura o diseño, su implementación, los aprendizajes logrados por los participantes en el programa y su uso posterior, el impacto del uso de esos aprendizajes en los estudiantes, etcétera (Luna y Cordero, 2014, p. 18).

El campo de la evaluación de la formación es muy amplio, tanto desde un enfoque teórico como práctico. Al evaluar la formación implica tener conciencia y claridad acerca de una multiplicidad de elementos para llevarla a cabo, tales como: las finalidades y objetos de la evaluación; los agentes que participarán; los momentos apropiados para evaluar; los criterios, estándares e indicadores; los procedimientos e instrumentos de recogida y análisis de información; los usos que se darán a la evaluación, etcétera¹⁰.

En primer lugar, es necesario tener claridad acerca de la finalidad de la evaluación. En este sentido, cabe preguntarse *¿para qué evaluar la formación?* Luna y Cordero (2014) propusieron que este interrogante puede ser contestado considerando que existen tres tipos de evaluación, según su propósito: (a) la evaluación formativa, orientada a identificar los elementos del programa de formación

¹⁰ En la obra de Cabrera (2000) es posible encontrar explicaciones detalladas e indicaciones prácticas acerca de estos elementos, necesarios para planificar y realizar un proyecto de evaluación de acciones formativas.

que deben ser modificados para mejorar su funcionamiento; (b) la evaluación sumativa, cuyo propósito está ligado al control y a la rendición de cuentas; (c) la evaluación con propósito mixto, en la cual se recoge información tanto para mejorar el programa como para tomar decisiones relacionadas con el control (Luna y Cordero, 2014, p. 18).

Kirkpatrick (1999) sintetizó las razones para evaluar la formación destacando que con ésta es posible: (1) mejorar futuras acciones de formación; (2) determinar si una acción formativa debería continuar o ser eliminada; y (3) justificar la existencia de un departamento o programa organizacional de formación. Estas razones están relacionadas con la valoración de los *resultados de la formación*, en términos de su eficacia. Ahora bien, además de valorar sus resultados, es posible y conveniente evaluar la formación desde su génesis, así como dar seguimiento continuo a su desarrollo. En este sentido, Cabrera (2000) manifestó que existen tres grandes modalidades al evaluar la formación: (1) la evaluación de la conceptualización y el diseño de la formación; (2) la evaluación de la implementación y seguimiento; y (3) la evaluación de los resultados de la formación. Cada una de estas modalidades está vinculada a diferentes propósitos y permite responder diferentes cuestionamientos (ver Tabla 3.1).

Tabla 3.1

Modalidades de evaluación de la formación de acuerdo con sus finalidades

Modalidades	Finalidades	Cuestiones que debería responder
Evaluación de la conceptualización y diseño de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el grado en que los objetivos y la planificación realizada son idóneos para satisfacer las necesidades que han dado origen a las actividades formativas. • Valorar la coherencia interna entre los componentes de la formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los objetivos responden a necesidades de formación? (evaluación de objetivos y contenidos) • ¿La población objeto y el proceso de selección están bien definidos? • ¿Las actividades de formación son las idóneas para el aprendizaje de los objetivos y características de los participantes?
Evaluación de la implementación y seguimiento de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la puesta en marcha y funcionamiento de la formación. • Valorar las desviaciones respecto al plan previsto. • Perfeccionar y controlar la formación mientras se desarrolla. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se está desarrollando la formación tal como se había previsto? • ¿Qué modificaciones deberían hacerse para un mejor funcionamiento de la formación?

	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la reacción y los progresos de los participantes en objetivos intermedios. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hasta qué punto el personal asume sus funciones y pone en juego las capacidades necesarias? • ¿Cómo están reaccionando los participantes?
Evaluación de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la eficacia de la formación: acreditar niveles de rendimientos adquiridos por los participantes. • Evaluar la efectividad: utilidad de la formación para mejorar los comportamientos y rendimientos profesionales y personales. • Evaluar el impacto: valorar los efectos de la formación sobre parámetros organizacionales: impacto socio-cultural e impacto económico. • Analizar la eficiencia: resultados a menor costo. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué conocimientos y habilidades han adquirido los participantes al final de las actividades formativas? • ¿Qué aplicaciones se están haciendo de los conocimientos y habilidades en el trabajo? • ¿Qué ha mejorado de los comportamientos profesionales? • ¿Cómo está incidiendo la formación en el clima de la organización? • ¿Cómo incide la formación en la consecución de las metas de la organización? • ¿Qué programa es más eficiente?

Fuente: Cabrera, F. (2000). Evaluación de la formación. Madrid: Síntesis.

Como se advierte en la Tabla 3.1, la evaluación de la formación es una labor compleja y multidimensional, que puede brindar información sobre diferentes fines y objetos de un programa o proyecto formativo. Cualquiera que sea la finalidad perseguida al evaluar, la claridad en la definición de los propósitos facilitará la tarea de valorar el programa o las acciones formativas en cuestión.

3.12.2 Modelos para la evaluación de programas de formación.

Una vez que los propósitos de la evaluación de un programa han sido definidos, es necesario determinar cómo y cuándo se realizará la evaluación; además, es necesario decidir sobre los agentes que participarán, las situaciones y contextos, los instrumentos y recursos que serán utilizados, entre otros aspectos que debe incluir el plan de evaluación.

Considerando lo anterior, la elaboración de un plan de evaluación puede ser una tarea costosa y difícil. No obstante, es importante invertir tiempo en la planificación si se desea obtener resultados útiles mediante la evaluación. En este sentido, el conocimiento de los diferentes modelos que existen para la

evaluación de programas de formación que pueden facilitar el diseño de un proyecto evaluativo, puesto que los modelos constituyen propuestas que clarifican las dimensiones de la evaluación (Luna y Cordero, 2014) y brindan orientaciones metodológicas para llevarla a cabo. En la Tabla 3.2 se presenta una comparación de cuatro modelos de evaluación de programas de formación, los cuales son aplicables en el ámbito de la formación pedagógica del profesorado.

Tabla 3.2

Comparación de cuatro modelos de evaluación de programas de formación

Autor	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5
Kirkpatrick (1999)	Reacción	Aprendizaje		Transferencia del aprendizaje	Impacto
Guskey (2002)	Reacción de los participantes	Aprendizaje	Organización	Utilización	Aprendizaje de los estudiantes
Biencinto y Carballo (2004)	Satisfacción de las expectativas de formación	Valor añadido			Mejora en la empleabilidad
Gairín (2010)	Satisfacción	Cambio en las capacidades		Aplicación en la práctica	Impacto

Fuente: Luna, E. y Cordero, G. (2014). Evaluación de la transferencia de la formación de profesores: aspectos básicos. En E. Cano y A. Bartolomé (coords.), *Evaluar la formación es posible* (pp. 15-33). Barcelona: Colección Transmedia XXI.

Como se aprecia en la Tabla 3.2, los cuatro modelos mantienen importantes semejanzas, en tanto que: (1) todos reconocen como objetos de evaluación diferentes tipos de resultados de la formación; (2) la mayoría proponen tres o más dimensiones de resultados a evaluar; (3) la mayoría proponen la necesidad de evaluar las *reacciones* de los participantes, los *aprendizajes* obtenidos por ellos en el programa y el uso o aplicación (*transferencia*) de los aprendizajes en el contexto de trabajo.

De los modelos incluidos en la Tabla 3.2, son ampliamente conocidos el propuesto por Kirkpatrick y el desarrollado por Guskey. El primer modelo tiene un enfoque general (sus principios pueden ser aplicados en cualquier tipo de organizaciones), mientras que el segundo es una propuesta específica para el campo de la evaluación de programas de formación docente. Enseguida se presenta una descripción sucinta de las dimensiones que integran estos dos modelos.

Modelo de evaluación de acciones formativas propuesto por Kirkpatrick.

Kirkpatrick (1999) concibió la evaluación de acciones formativas como un proceso integrado por una secuencia de avances en cuatro niveles: (1) Reacción, (2) Aprendizaje, (3) Conducta y (4) Resultados. El autor afirmó que cada nivel es importante —por lo que no debería ser ignorado— y tiene un impacto sobre el siguiente. Además, el autor indicó que el avance hacia un nivel superior conlleva que el proceso de evaluar se torne más difícil y requiera más tiempo; sin embargo, afirmó que los niveles superiores aportan información más valiosa para la evaluación.

El primer nivel está orientado a medir cómo reaccionan los participantes ante la actividad formativa; esto representa una medida de la satisfacción de los participantes. Kirkpatrick sostuvo que es necesario que la reacción sea favorable, puesto que esto puede determinar la continuidad del programa. Por otra parte, se reconoce que la reacción favorable del participante no garantiza su aprendizaje, aunque una reacción desfavorable ciertamente reduce la posibilidad de que éste ocurra (Kirkpatrick, 1999). Para recabar información sobre las reacciones suelen emplearse cuestionarios que los participantes contestan al final de la acción formativa.

El segundo nivel del modelo propone evaluar el aprendizaje de los participantes. Kirkpatrick definió como aprendizaje “el grado en que los participantes cambian actitudes, amplían conocimientos y/o mejoran habilidades como consecuencia de asistir a una acción formativa” (Kirkpatrick, 1999, p. 20). El autor explicó que los aprendizajes de los participantes pueden estar relacionados con uno o más de esos aspectos (conocimientos, habilidades y actitudes), dependiendo de la naturaleza y objetivos de la acción formativa. La evaluación de los aprendizajes requiere de la definición de objetivos específicos y puede ser realizada por medio de diferentes instrumentos, como las pruebas escritas o las pruebas de desempeño, según el tipo de aprendizaje a evaluar.

El tercer nivel del modelo fue definido por su autor como evaluación de la "Conducta". Con este nivel se propone valorar en qué medida ha ocurrido un cambio en la conducta del sujeto como consecuencia de su participación en una acción formativa (Kirkpatrick, 1999, p. 20). Este nivel, que en otros modelos está representado como "aplicación" o "utilización" del aprendizaje, tiene relación con la transferencia de la formación al contexto de trabajo. Kirkpatrick advirtió que debido al gran interés que reviste valorar si los participantes han logrado cambiar su comportamiento gracias a la formación, algunos formadores desean pasar directamente a evaluar la transferencia, pasando por alto los dos primeros niveles. El autor afirmó que proceder de esa manera es una decisión errónea, en tanto que el desconocimiento de las reacciones y los aprendizajes de los participantes podría conducir a elaborar conclusiones inválidas sobre la eficacia de la formación (por ejemplo, si no se han observado cambios en el comportamiento de los sujetos que participaron en la actividad formativa).

Kirkpatrick explicó que para lograr el cambio de conducta es necesario que se den cuatro condiciones: (1) que el sujeto en formación tenga deseo de cambiar; (2) que el sujeto conozca lo que tiene que hacer y cómo hacerlo; (3) que el sujeto trabaje en el clima adecuado; y (4) que el sujeto sea recompensado por el cambio (Kirkpatrick, 1999, p. 21). Sobre estas condiciones, el autor señaló que las dos primeras pueden ser cumplidas desde la intervención formativa, mientras que la tercera condición depende del supervisor o jefe (que puede actuar como agente obstaculizador o promotor del cambio), y la cuarta condición admite una diferenciación entre recompensas intrínsecas (como los sentimientos de orgullo, satisfacción y logro) o extrínsecas (como el elogio, el reconocimiento de otros y las retribuciones económicas).

La evaluación del cambio de conducta es una tarea tan relevante como compleja. No obstante, Kirkpatrick ofreció en su propuesta una serie de pautas para evaluar este nivel de resultados de las acciones formativas. Entre tales pautas, el autor mencionó los siguientes siete aspectos: (1) utilizar un grupo de control, cuando sea posible; (2) dejar pasar algún tiempo después de la formación, para que el cambio de conducta pueda ocurrir; (3) evaluar antes y después de la formación, siempre que sea posible; (4) realizar encuestas o entrevistas con los participantes y con sus supervisores, subordinados u otros sujetos que puedan observar su desempeño; (5) conseguir el cien por ciento de respuestas, o bien, trabajar con una muestra; (6) repetir la evaluación en los momentos oportunos; (7) considerar la relación costo-beneficio al evaluar (Kirkpatrick, 1999, p. 50).

El cuarto nivel del modelo, denominado “Resultados”, está orientado a valorar el impacto de la formación o sus efectos en la organización. Se trata de valorar en qué medida la formación ha generado beneficios para la empresa o institución. Kirkpatrick enfatizó que los resultados de este tipo son la razón que justifica la realización de las acciones formativas, por lo que los objetivos finales de éstas deberían ser formulados en relación con los resultados deseados, considerados en términos de los beneficios para la organización (Kirkpatrick, 1999, p. 23). Finalmente, el autor señaló la necesidad de tener en cuenta que este tipo de resultados podrán ser observados a largo plazo y advirtió sobre la dificultad de evaluar ciertos resultados que no son tangibles, como la mejora en el clima organizacional o en la calidad de vida en el ambiente laboral. Estos aspectos, sin duda alguna, deben ser considerados al planificar las acciones formativas y su evaluación.

Modelo de evaluación de programas de formación propuesto por Guskey.

En 2002, Thomas Guskey publicó su propuesta de un modelo para evaluar las acciones de desarrollo profesional del profesorado. El modelo propuesto por este autor reconoce la existencia de cinco niveles de resultados de la formación: (1) reacciones de los participantes; (2) aprendizajes logrados en la formación; (3) apoyo y cambio organizacional; (4) uso de los aprendizajes; y (5) aprendizajes de los estudiantes (ver Tabla 3.2).

En el primer nivel del modelo de Guskey, interesa evaluar las reacciones de los participantes. Se trata de recoger evidencias relacionadas, generalmente, con tres aspectos de las actividades de formación: el contenido, el proceso y el contexto de la formación. De acuerdo con Muijs, Day, Harris y Lindsay (2004), este tipo de evidencias son las más fáciles de recabar, aunque también son las que aportan menos elementos para evaluar la formación, debido a que las reacciones de los participantes son percepciones altamente subjetivas. Por tal motivo, estos autores afirmaron que los aspectos valorados en este nivel señalan prerrequisitos necesarios para llevar a cabo las actividades de formación, pero no miden el impacto que éstas han tenido en el cambio individual o institucional (Muijs, Day, Harris y Lindsay, 2004, p. 299).

El segundo nivel en el modelo de Guskey hace referencia a la valoración de los aprendizajes logrados por los participantes en la formación. Se reconoce que tales aprendizajes pueden ser de diferente índole, por ejemplo: aprendizajes cognitivos, afectivos o conductuales. Harland y Kinder (1997; como se citó en Muijs et al., 2004) describieron con mayor detalle los resultados de aprendizaje, diferenciando entre

aprendizajes informativos; aprendizajes cognitivos y valorativos (que incluyen “nueva conciencia”, conocimientos y habilidades); y aprendizajes afectivos (que incluyen los aspectos motivacionales y actitudinales). Los autores advierten que es necesario reconocer que estos tipos de aprendizaje son adquiridos de diferente manera, por lo que también requieren distintos métodos de evaluación (Muijs et al., 2004). Por ejemplo, no será lo mismo valorar los nuevos conocimientos pedagógicos o las habilidades didácticas desarrolladas por el profesor, que valorar los cambios en su motivación o en su compromiso con la docencia. Estos aspectos deberán ser tomados en cuenta al planificar la evaluación de los aprendizajes logrados en la formación.

El tercer nivel del modelo propuesto por Guskey (2002) se refiere al cambio y apoyo organizacional para el impacto de la formación. Los aspectos que se pretende valorar en este nivel son: (a) el alineamiento entre el programa de formación y las políticas organizacionales; (b) el apoyo de la organización para el programa (particularmente de las autoridades y líderes); (c) los recursos organizacionales provistos para el programa (incluyendo el tiempo); (d) las barreras organizacionales para la conclusión exitosa del programa; (e) la cultura y efectividad organizacional. La evaluación de estos aspectos es relevante y debe formar parte de una evaluación integral de los resultados de la formación, puesto que dichos aspectos pueden tener influencia en la motivación de los profesores que participan en el programa (particularmente su motivación para transferir sus aprendizajes al contexto de trabajo) y en la sostenibilidad del cambio organizacional (Muijs et al., 2004, p. 300).

El cuarto nivel del modelo de Guskey contempla la evaluación del uso de los aprendizajes logrados por los profesores en la formación; es decir, en este nivel se valora la transferencia. Una consideración metodológica necesaria para evaluar el uso del aprendizaje es realizarla una vez que haya transcurrido un tiempo razonable desde la conclusión de la actividad formativa; ese “tiempo razonable” dependerá de la complejidad del conocimiento o habilidad que se pretende lograr como aprendizaje, así como de la cantidad de tiempo que los profesores-aprendices hayan tenido para desarrollar y ejercitar dicha habilidad (Guskey, 2000; Grace, 2001; como se citaron en Muijs et al., 2004). Otra consideración importante para evaluar la transferencia de los aprendizajes es definir cómo será medido o valorado el tipo y nivel de uso del nuevo conocimiento o habilidad. Para tal efecto, Muijs et al. (2004) propusieron que la clasificación de Hall y Hord (1987) sobre los niveles de uso del aprendizaje puede ser útil; en dicha clasificación se distinguen ocho niveles: (1) falta de uso, (2) orientación (búsqueda de información), (3) preparación, (4) uso mecánico de la habilidad, (5) uso rutinario, (6) refinamiento (uso adaptativo), (7)

integración (uso colegiado) y (8) renovación. Muijs et al. sugirieron que estos conceptos deben ser convertidos en variables mensurables que sirvan como indicadores de la evaluación (Muijs et al., 2004, p. 301).

El quinto y último nivel en el modelo de Guskey se refiere a la evaluación del impacto de la formación docente en el aprendizaje de los estudiantes. En opinión de Muijs et al. (2004) se trata del nivel más importante, a la vez que suele ser el menos valorado. Guskey sugirió que al planificar la evaluación de la formación se debe iniciar con este quinto nivel, el cual también debe ser el punto de partida para el diseño de la actividad de formación. El autor señaló que de esa manera se garantiza que el propósito final —de mejorar los aprendizajes de los estudiantes— tenga un papel esencial en el proceso formativo y en su evaluación.

Para conducir la evaluación del quinto nivel, es necesario considerar, como se refirió en el tercer nivel, las diferencias en los tipos de resultados de aprendizaje de los estudiantes. Es importante tener conciencia de que tales resultados pueden ser de carácter cognitivo o no cognitivo. La medición de los aprendizajes cognitivos puede ser realizada con pruebas escritas (estandarizadas o no estandarizadas), mientras que los aprendizajes no cognitivos (como las actitudes, la motivación y la autoestima) pueden ser evaluados con diferentes métodos, como las escalas, los cuestionarios psicométricos y las entrevistas (Muijs et al., 2004).

Por último, Muijs et al. (2004) señalaron que es posible completar el modelo de evaluación propuesto por Guskey añadiendo un nivel anterior al primero, enfocado en la valoración de las condiciones previas a la evaluación. En ese nivel se incluiría la indagación de los motivos del profesor para participar en el programa, por qué se eligió dicho programa, y otros aspectos que influyeron en la elección y el desarrollo del programa (Muijs et al., 2004, p. 301).

Como conclusión de este apartado, cabe recordar que la evaluación de programas y acciones de formación está orientada a formular juicios acerca de la pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia de la formación ofrecida, cuestiones que determinan su calidad y efectividad. La evaluación de los programas de formación es importante para conocer si se han logrado los objetivos previstos en el programa y si la formación ha generado beneficios no sólo para sus participantes, sino para la organización en la que ellos colaboran. Además, es importante reconocer que la evaluación es una vía para sustentar las decisiones orientadas a la mejora de los programas y acciones formativas.

Las modalidades y modelos descritos en este apartado representan una guía útil para el desarrollo de los esfuerzos orientados a evaluar las acciones de formación de profesores. Por tal motivo, estos elementos han sido considerados como parte del marco de referencia para el análisis del Programa de formación docente que opera en la UABC y que es objeto de estudio en la presente investigación (ver capítulo 5).

Capítulo 4. Diseño de la investigación: estudio de casos

La investigación, como actividad humana orientada a la generación del conocimiento científico, admite distintos modos de realización. De ahí que existan múltiples formas de conducir un proyecto de investigación. La elección de los métodos y técnicas de investigación está relacionada, por una parte, con la naturaleza de los fenómenos que se estudian y, por otra, con la visión del mundo que el investigador tiene. Los diferentes modos de realizar investigación científica tienen que ver con diferentes posicionamientos, concernientes a las concepciones y creencias que el investigador sostiene acerca de la naturaleza de la realidad y del conocimiento, de cómo éste es producido y comunicado. Tales posicionamientos son conocidos como paradigmas, perspectivas o programas de investigación (Tójar, 2006).

El presente trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo de la investigación educativa, y más específicamente, en el enfoque interpretativo. La elección del enfoque interpretativo para conducir la investigación que se reporta no es, en modo alguno, una decisión arbitraria. Erickson (1989) explicó que el uso del término “interpretativo” es más conveniente para describir trabajos de investigación observacional participativa frecuentemente referidos como “cualitativos”, puesto que resulta “(a) más inclusivo; (b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos (dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el trabajo); y (c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador” (Erickson, 1989, p.196).

Con relación al último argumento planteado por Erickson, se considera que el enfoque interpretativo es adecuado para este estudio, cuyos objetivos se enfocan a la caracterización de la transferencia de la formación pedagógica de los profesores de una institución universitaria, desde la perspectiva de los agentes involucrados.

En este capítulo se describe el método general seguido para la realización de la investigación. El capítulo está organizado en dos apartados: en el primero se exponen las consideraciones teóricas relacionadas con el enfoque de investigación elegido y con las decisiones metodológicas tomadas para conducir los

dos estudios que integran la tesis; en el segundo apartado se presenta el diseño general de la investigación y se hace un relato cronológico de las fases del estudio.

4.1 Consideraciones teóricas

4.1.1 La investigación cualitativa: características principales, bondades y alcances.

En la actualidad, el término “investigación cualitativa” es ampliamente aceptado por la comunidad científica y se utiliza para designar trabajos de investigación que anteriormente estaban concebidos como procesos de *indagación naturalista* (Tesch, 1990; como se citó en Sandín, 2003). Dichos procesos han sido caracterizados por: su carácter contextual, la utilización de un conocimiento tácito, la negociación con los participantes, la interpretación idiográfica, el empleo de métodos cualitativos, diseño emergente, análisis inductivo, generación de teoría y criterios específicos de validez (Sandín, 2003).

Strauss y Corbin (1990) definieron que la investigación cualitativa consiste en “cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación” (Strauss y Corbin, 1990, p.17). De ahí que por lo general este término sea utilizado en oposición —semántica— al de investigación cuantitativa. Estos autores añaden que la investigación cualitativa puede referirse a investigaciones sobre la vida de las personas, historias y comportamientos, así como al funcionamiento de las organizaciones, movimientos sociales, relaciones e interacciones. Algunos datos pueden ser cuantificados, pero el análisis en sí mismo es cualitativo (Strauss y Corbin, 1990). Esto último es importante para romper el mito de la disociación absoluta entre “cuantitativo” versus “cualitativo” y es un motivo por el cual algunos autores prefieren referirse a la investigación cualitativa como “enfoque interpretativo” (Erickson, 1989).

El foco de atención principal de los investigadores cualitativos está en realizar “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (Pérez Serrano, 1994; como se citó en Sandín, 2003).

La investigación cualitativa no es un campo unitario. Se trata de una perspectiva en la que es posible encontrar una amplia diversidad de enfoques o “tradiciones”. Las principales tradiciones de la investigación cualitativa son la etnografía, la etnometodología, la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la investigación- acción, los estudios de caso y la teoría fundamentada. Otras tradiciones que también son identificadas con la investigación cualitativa son la hermenéutica, la psicología ecológica, la psicología humanista, la investigación histórica, la investigación heurística y la fenomenografía (Tójar, 2006).

Por otra parte, si bien las tradiciones de la investigación cualitativa comparten una ontología, una forma de concebir los fenómenos, se debe admitir que aportan diferencias metodológicas que pueden ser importadas de distintas disciplinas científicas, o de estrategias metodológicas o técnicas, ser transdisciplinares, o bien, ser métodos propios de la investigación cualitativa (Tójar, 2006).

Sea cual sea la tradición o el método que se siga, la investigación cualitativa es un proceso que por lo general involucra cuatro fases: (I) Formulación, en la que el investigador elige el tema, se documenta sobre el contexto y selecciona las unidades de investigación; (II) Diseño, fase en la que se formalizan las reflexiones iniciales de la investigación y que puede prolongarse a lo largo de todo el proceso, en tanto que se asume como un plan de trabajo de *carácter flexible*; (III) Gestión, fase trascendental en la que se negocia el acceso, se ingresa y se desarrolla el trabajo de campo; y (IV) Cierre, etapa en la que se alcanza la saturación de datos y los análisis efectuados, se concluye la redacción de informes y se comienza a preparar la difusión de la investigación (Tójar, 2006).

4.1.2 El estudio de casos en la investigación cualitativa.

De acuerdo con Creswell (2007), el estudio de casos involucra el análisis de un fenómeno, situación o problema, explorado a través de uno o más casos dentro de un sistema delimitado (por ejemplo, un escenario o contexto). Por su parte, Yin (1984) definió el estudio de casos como una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, aun cuando los límites del caso o del contexto no sean claramente evidentes (Yin, 1984; como se citó en Tójar, 2006). Este autor puso de manifiesto la importancia del contexto en el que ocurre el fenómeno que interesa analizar, así como el carácter de actualidad del caso, aunque otros autores admiten la posibilidad de estudiar casos que hayan ocurrido en el pasado.

El estudio de casos implica llevar a cabo un proceso riguroso de indagación caracterizado por un examen detallado, profundo, comprensivo y sistemático del caso bajo estudio (Rodríguez et al., 1996; como se citó en Sandín, 2003). Con base en las ideas de Stake (1981), Merriam definió el estudio de casos como un proceso de investigación particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Merriam, 1988). El estudio de casos es un proceso particularista porque se enfoca en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que puede representar. De tal manera, su enfoque en lo específico convierte al estudio de casos en un diseño de investigación adecuado para la indagación de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos de la vida cotidiana (Merriam, 1988).

El estudio de casos es un proceso descriptivo porque su producto final es una descripción (cualitativa) *densa* del fenómeno objeto de estudio. El estudio de casos es un proceso heurístico porque puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del investigador o confirmar lo que ya sabe. El estudio de un caso permite encontrar nuevas relaciones y variables anteriormente desconocidas, y provocar con sus hallazgos el replanteamiento del fenómeno estudiado (Pérez Serrano, 1994; como se citó en Sandín, 2003).

El estudio de casos es un proceso inductivo porque, generalmente, se basa en el uso del razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis generadas proceden del análisis de los datos fundados en el contexto mismo. Los estudios de casos cualitativos se caracterizan por descubrir nuevas relaciones y conceptos, más que por estar orientados a la verificación de hipótesis preestablecidas (Merriam, 1988).

De acuerdo con Stake (1998), los casos que interesa estudiar en educación son, en su mayoría, personas y programas. Estos “objetos” de estudio tienen características comunes, pero también interesan por su especificidad: “De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p.11). En este sentido, un profesor, un estudiante, un currículo o un programa de formación docente pueden constituir casos que pueden ser analizados por los investigadores educativos.

El propósito del estudio de casos es revelar las propiedades de la clase a la que pertenece la instancia que se estudia (Guba y Lincoln, 1981; como se citó en Merriam, 1988). Por ejemplo, si se tiene como

objetivo de investigación lograr una mayor comprensión sobre el funcionamiento y los resultados derivados de los procesos de formación docente, el estudio intensivo de un programa concreto de formación de profesores puede ser una estrategia apropiada para avanzar en esa comprensión. Ahora bien, si el propósito de la investigación es conocer las reacciones, los aprendizajes o los comportamientos profesionales (Kirkpatrick, 1999) de los profesores que participan en acciones de formación y desarrollo docente, es posible aproximarse al conocimiento deseado mediante el estudio de uno o varios casos de profesores que hayan tenido esa clase de experiencias.

Por su parte, Becker (1968) afirmó que los estudios de caso tienen un doble propósito: (a) arribar a un entendimiento comprensivo de los grupos bajo estudio, y (b) desarrollar afirmaciones teóricas generales acerca de las regularidades en los procesos y estructura sociales (Becker, 1968; como se citó en Merriam, 1988). En la presente investigación se ha pretendido avanzar en la comprensión del proceso de transferencia del aprendizaje pedagógico al contexto de la práctica docente, tal como es experimentado por los profesores que se forman. De manera particular, se ha intentado identificar los factores que inciden, de manera positiva o negativa, en el proceso de transferencia de la formación. De ahí que se considerado el estudio de casos como una estrategia metodológica apropiada para el logro de los objetivos que orientaron la investigación.

Procedimiento para conducir un estudio de casos.

Si bien cada investigación tiene sus propios procedimientos, cuando se realiza un estudio de caso es posible identificar cinco fases en su desarrollo (Creswell, 2007; Stake, 1995). La primera fase consiste en la determinación de la pertinencia del enfoque de estudio de caso para el abordaje del problema de investigación. La segunda fase consiste en la selección del caso (o casos) que será(n) estudiado(s). Esta fase conlleva una toma de decisión muy importante para el desarrollo de la investigación, y se suele utilizar el muestreo intencional para la selección de los casos que se analizarán. Así mismo, esta decisión está relacionada con el tipo de caso que se elija, según su propósito, alcance, naturaleza y uso. La tercera fase de la investigación es la recogida de datos sobre el caso; esta fase suele ser ardua e intensa, y se recurre a diferentes fuentes de información a través de observaciones, entrevistas, documentos y otros materiales [por ejemplo audiovisuales] (Creswell, 2007).

La cuarta fase del estudio de casos es el análisis de la información, el cual puede ser un análisis holístico o focalizado (Yin, 2003; como se citó en Creswell, 2007). El análisis de los datos recabados permite elaborar una descripción detallada del caso, incluyendo aspectos históricos o una cronología de eventos o actividades (Stake, 1995). Después de dicha descripción, el investigador puede enfocarse en algunos aspectos clave, mediante el análisis de temas o categorías. Para tal efecto, Yin (2003) sugirió una estrategia analítica basada en la identificación de cuestiones clave en cada caso y la búsqueda posterior de “temas comunes” que trascienden los casos estudiados. El propósito de este análisis no es la emisión de generalizaciones más allá del caso, sino el logro de la comprensión de su complejidad (Stake, 1995).

La quinta fase del estudio de casos es una etapa interpretativa, en la cual el investigador reporta el *significado del caso*, es decir, las “lecciones aprendidas” a partir del caso (Lincoln y Guba, 1985; como se citó en (Creswell, 2007). Las lecciones aprendidas pueden consistir en los nuevos conocimientos sobre el tema, fenómeno o problema estudiado mediante el análisis del caso (cuando se trata de un *caso instrumental*), o bien, consistir en los conocimientos obtenidos sobre una situación inusual o extraordinaria (como en el estudio de un *caso intrínseco*). En la Figura 4.1 se muestra una representación sintetizada del procedimiento recién descrito.

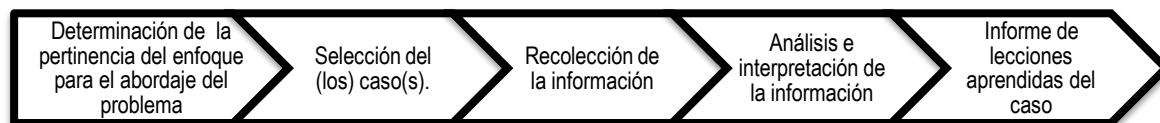


Figura 4.1. Procedimiento general para un estudio de caso

4.1.3 Caracterización de esta investigación.

La presente investigación fue desarrollada bajo un diseño metodológico de estudio de casos, en los dos estudios realizados. Las razones para elegir el estudio de casos como diseño de investigación están relacionadas con los argumentos propuestos por Becker (1968) acerca de los dos propósitos esenciales del estudio de casos (ver apartado 4.1.2). Así mismo, se consideraron las características del estudio de casos señaladas por Merriam (1988), también descritas en el apartado anterior. De tal manera, esta investigación tiene los siguientes atributos que corresponden a los estudios de casos cualitativos:

- (1) Este estudio sobre la transferencia de la formación pedagógica del profesorado universitario es *particularista*, en tanto que se sitúa en un contexto institucional bien delimitado (la Universidad Autónoma de Baja California) y se abocó al análisis de un programa concreto: el Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (PFFDD) que funciona en dicha universidad.
- (2) El estudio que aquí se reporta es *inductivo*, porque en su desarrollo fueron empleadas, en su mayoría, técnicas de análisis con enfoque inductivo (ver capítulo 6, apartado 6.2).
- (3) Este estudio es *descriptivo* porque uno de sus productos es la descripción cualitativa del fenómeno objeto de estudio. Tal descripción ha servido como fundamento de la propuesta de un modelo del proceso de transferencia de la formación docente en educación superior, modelo con el que se pretende representar la interacción de algunos factores que influyen en la transferencia (ver Figura 6.3).
- (4) El estudio es *heurístico* porque ha generado nuevos conceptos y enriquecido otros ya reportados en la literatura de la transferencia de la formación, con fundamento en datos empíricos que tienen sentido en el contexto estudiado; además, la investigación ha permitido generar hipótesis sustentadas en el análisis de los casos seleccionados en ese mismo contexto. Finalmente, a través de los casos estudiados, la investigación ha revelado diversas relaciones significativas entre los factores que influyen en el fenómeno estudiado (la transferencia de la formación pedagógica al puesto de trabajo).

En la Tabla 4.1 se muestra la caracterización de los casos analizados en los dos estudios que componen esta investigación. Para efectuar la caracterización de los casos se consideraron los seis criterios de clasificación propuestos por Tójar (2006) y otros autores.

Tabla 4.1

Caracterización del tipo de casos estudiados

Criterio de clasificación	Estudio 1	Estudio 2
Objeto de estudio	El caso como proceso	Los casos entendidos como procesos
Alcance	Caso intrínseco	Casos instrumentales
Naturaleza	Caso global	Caso inclusivo

Época de desarrollo	Caso híbrido	Casos contemporáneos
Uso	Caso analítico con hipótesis	Casos analíticos sin hipótesis
	Caso evaluativo	Casos interpretativos
Número de casos	Caso único	Casos múltiples

Fuente: Elaboración propia.

El primer estudio que se realizó, orientado al análisis de un programa institucional de formación pedagógica para profesores universitarios (ver capítulo 5), consistió en un estudio de caso único, intrínseco, de naturaleza global, temporalmente híbrido, analizado con base en categorías deductivas (caso analítico con hipótesis) y con propósitos evaluativos.

- (a) Es un caso *único*, porque solamente se enfoca en el análisis de un programa de formación docente: el *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (PFFDD)* de la UABC. Por este mismo motivo, es un caso de naturaleza *global*, dado que la unidad de análisis considerada es el programa en su totalidad (Yin, 1984; como se citó en Tójar, 2006).
- (b) Es un caso *intrínseco* (Stake, 1995; Creswell, 2007) con propósitos evaluativos, debido a que se abocó a la identificación de las fortalezas y debilidades del PFFDD para favorecer el logro de la transferencia de los aprendizajes obtenidos por los profesores participantes a sus puestos de trabajo.
- (c) Es un caso *temporalmente híbrido*, porque en su análisis se consideran tanto los aspectos más relevantes del funcionamiento actual del Programa, así como eventos pasados que son necesarios para entender su diseño y organización.
- (d) Es un caso "*analítico con hipótesis*" de trabajo (Coller, 2000; como se citó en Tójar, 2006), porque va más allá del interés de describir el programa, para llegar a la identificación de sus fortalezas y debilidades, mediante un análisis guiado por categorías deductivas, adoptadas de la literatura especializada en el análisis sistemático de modelos y programas de formación del profesorado (Imbernón, 2007).

El segundo estudio realizado, que se reporta en el capítulo 6, fue diseñado como un estudio de casos múltiples, contemporáneos, de alcance instrumental, analizados de manera inclusiva e inductiva (sin hipótesis previas) y orientado hacia la interpretación de un fenómeno.

- (a) Es un estudio de *casos múltiples* (Stake, 1995; Creswell, 2007), en tanto que integra la participación de cuatro profesores, considerados cada uno en su contexto, para lograr una descripción detallada de su experiencia formativa particular, a la vez que se intenta descubrir los rasgos comunes entre ellos, para elaborar interpretaciones relacionadas con el fenómeno que se estudia.
- (b) Los casos analizados son *contemporáneos*, porque se estudian en un momento concreto, que es: la serie de experiencias vividas por los profesores durante y después de su participación en una actividad reciente de formación pedagógica.
- (c) El estudio de casos múltiples —a diferencia del primero (análisis del PFFDD)— es de alcance *instrumental*, porque los casos seleccionados fueron analizados para comprender e ilustrar un fenómeno de interés: el proceso de transferencia de la formación pedagógica de los profesores universitarios. Los casos seleccionados se consideran representativos de este sector y participaron en el estudio por su accesibilidad, de manera voluntaria; sin embargo, otros casos distintos podrían haber sido utilizados para investigar el problema de la transferencia.
- (d) Por su naturaleza, es un estudio *caso inclusivo* (Yin, 1984) debido a que se tomaron en cuenta múltiples unidades de análisis dentro del mismo caso (Tójar, 2006).
- (e) Es un caso *“analítico sin hipótesis”* (Coller, 2000; como se citó en Tójar, 2006), porque en el procesamiento de la información recabada se utilizó prioritariamente un proceso de análisis de contenido con enfoque inductivo (Elo y Kyngäs, 2008; Mayring, 2000), en el que las categorías temáticas emergieron de los datos empíricos proporcionados por los cuatro participantes.

4.2 Proceso de desarrollo de la investigación

Una vez que se han caracterizado los dos estudios realizados, en el siguiente apartado se describe el proceso general de realización de la investigación, desarrollado en cinco fases, tal como se muestra en la Figura 4.2.

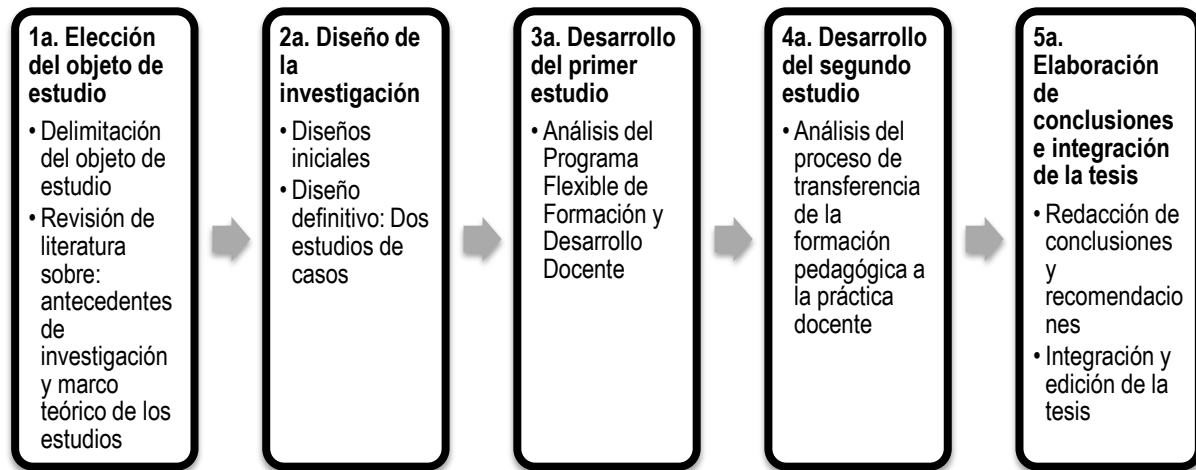


Figura 4.2. Proceso de desarrollo de la investigación

4.2.1 Primera fase: Elección y delimitación del objeto de estudio.

Esta fase fue llevada a cabo entre septiembre de 2013 y diciembre de 2014. Durante la fase inicial de la investigación, con el propósito de encuadrar y delimitar el objeto de estudio, se efectuaron las siguientes acciones:

Delimitación del objeto de estudio.

La delimitación del objeto de estudio se realizó en diferentes momentos, que son los descritos a continuación:

Esbozo inicial del problema. Este trabajo de investigación inició con la elección del objeto de estudio y la descripción inicial del problema, a manera de esbozo. Se encuadró el estudio en la temática de la formación docente, particularmente en el contexto de la educación superior y más en concreto, del programa de formación de profesores que funciona en la Universidad Autónoma de Baja California, denominado “Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente” (PFFDD). En este sentido, una de las primeras tareas emprendidas fue el análisis de documentos políticos, normativos y teóricos acerca del estado actual de la educación superior en el mundo, así como de los académicos universitarios, y los programas destinados a su formación.

Indagación inicial sobre el Programa de Formación Docente. Con el propósito de obtener información acerca del PFFDD, sus objetivos, contenidos, organización y mecanismos de evaluación, entre otros aspectos, se sostuvo una entrevista con el Responsable de Formación Docente, adscrito a la Facultad de Pedagogía de la UABC, en el Campus Mexicali. La entrevista fue realizada el 11 de diciembre de 2013, en la oficina del Responsable. Se abordaron diversas temáticas con base en una guía de entrevista que incluía 22 preguntas iniciales (Anexo 1). La conversación fue grabada en audio, con el consentimiento del entrevistado, y se elaboró la transcripción correspondiente.

Ajuste de las preguntas y los objetivos de investigación. A partir de los comentarios efectuados por el Comité de tesis en las reuniones sostenidas en mayo y en diciembre de 2014, se logró enfocar y sintetizar los intereses del estudio en cinco preguntas, con sus correspondientes objetivos; estas preguntas que guiaron el trabajo de recolección y análisis de la información empírica, se encuentran en el capítulo 1 del presente documento.

Revisión de literatura.

Esta actividad se realizó en diferentes momentos, de acuerdo con las necesidades que iba marcando el desarrollo de la investigación. Las tres etapas en que se realizó la revisión de literatura fueron las siguientes:

Revisión de antecedentes sobre el objeto de estudio. En los meses de febrero y marzo de 2014 se emprendió la búsqueda y análisis de estudios similares al objeto de estudio de la investigación; para ello, se recuperaron en revistas impresas, informes del estado del conocimiento y bases de datos electrónicas, documentos referidos a trabajos empíricos sobre evaluación de acciones o programas de formación docente, en los ámbitos local, nacional e internacional. En 2016 se emprendió una nueva búsqueda de literatura, con criterios refinados, para mejorar y actualizar la información sobre los antecedentes de investigación. En la segunda búsqueda se distinguió entre dos tipos de trabajos: (a) estudios nacionales o internacionales sobre evaluación de la formación, y (b) estudios sobre transferencia de la formación, realizados en el contexto nacional e internacional. Se tomaron en cuenta sólo los estudios desarrollados con profesores universitarios, en el período comprendido entre 2000 y 2015. Los trabajos localizados fueron analizados y reseñados considerando los elementos descritos en el apartado 5 del capítulo 1.

Revisión de literatura sobre transferencia. Debido a que esta investigación se enfoca en la transferencia de la formación pedagógica de los profesores de una institución universitaria, fue necesario realizar un análisis de la literatura especializada en el tema, a fin de tener elementos para abordar el objeto de estudio en el contexto elegido y analizar los datos empíricos posteriormente. Esta revisión de literatura se llevó a cabo entre mayo y agosto de 2014. Para efectuar la revisión se tuvieron en cuenta las dos líneas principales del constructo, es decir: *transferencia del aprendizaje* y *transferencia de la formación*. En un primer acercamiento, se recuperaron y analizaron documentos sobre transferencia del aprendizaje; una vez que se tenía más claridad sobre el enfoque del estudio, la búsqueda y análisis de la literatura se centró en los estudios empíricos y ensayos teóricos sobre transferencia de la formación.

Como producto de la revisión de la literatura encontrada sobre transferencia de la formación, se desarrolló el primer capítulo del marco teórico de este estudio (ver capítulo 2). En dicho capítulo se abordan los principales aportes teóricos disponibles hasta el momento, en torno al concepto de *transferencia de la formación* (en su acepción general y en su definición particular aplicada al ámbito de la formación de profesores), las dimensiones de la transferencia, las variables que la influyen, los modelos explicativos de la transferencia y las cuestiones metodológicas involucradas en su observación y medición.

Revisión de literatura sobre formación docente. El otro componente esencial que delimita el objeto de estudio en la presente investigación es la formación de profesores universitarios. De manera similar al procedimiento antes descrito, se llevó a cabo la revisión de literatura especializada entre los meses de septiembre y noviembre de 2014. El resultado de esta revisión quedó plasmado en el capítulo 3 de este documento, en el cual se exponen detalladamente los principales aportes teóricos acerca de la conceptualización de la formación de profesores, sus principios, orientaciones conceptuales, modelos y modalidades de implementación; en el capítulo también se presentan cuestiones relacionadas con la formación bajo el enfoque de desarrollo de competencias docentes, el vínculo entre formación docente y transferencia, así como algunos lineamientos para el análisis y evaluación de programas de formación de profesores.

4.2.2 Segunda fase: Diseño de la investigación.

Esta acción fue desarrollada en tres etapas, puesto que se fue reformulando a lo largo de los primeros meses de trabajo, con base en las revisiones y comentarios del Comité de tesis, así como a partir de las condiciones presentes en el contexto de estudio. Finalmente, el diseño que se decidió emplear para orientar el desarrollo del trabajo de campo, fue una propuesta integrada por dos estudios interdependientes. Cada estudio responde a uno o más objetivos particulares de investigación. A su vez, cada objetivo está asociado a una o varias preguntas de investigación (ver capítulo 1, apartado 4). Cada estudio tiene su propio objeto de interés y su procedimiento metodológico; sin embargo, entre los dos estudios hay nexos que los comunican (ver Figura 4.3).

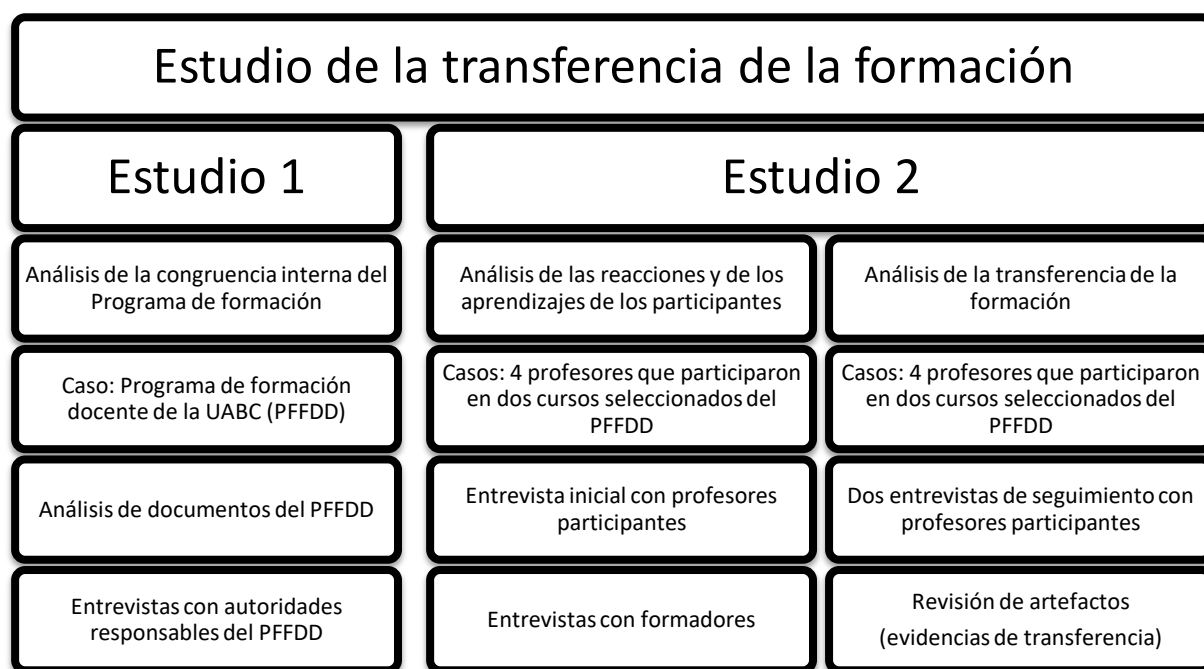


Figura 4.3. Estructura general del diseño de investigación

4.2.3 Tercera fase: Desarrollo del primer estudio.

El proceso seguido para realizar el primer estudio que integra esta investigación se encuentra descrito en el capítulo 5, titulado “Análisis del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente de la UABC” (ver apartado 2 del capítulo referido).

4.2.4 Cuarta fase: Desarrollo del segundo estudio.

Para llevar a cabo el segundo estudio que integra la investigación, se siguió el procedimiento descrito en el capítulo 6, titulado “Análisis del proceso de transferencia de la formación pedagógica a la práctica docente” (ver apartado 2 del capítulo referido).

4.2.5 Quinta fase: Elaboración de conclusiones e integración de la tesis.

La última fase de desarrollo de la investigación consistió en la elaboración de las conclusiones, a partir del análisis y la integración de los hallazgos de los dos estudios realizados. Las conclusiones de la investigación se presentan en el capítulo 7: “Lecciones aprendidas”.

Capítulo 5. Primer estudio. Análisis del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente de la UABC

En este capítulo se reporta el análisis efectuado al Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (UABC, 2010), al cual se hará mención como “el Programa”, o bien, con sus siglas: PFFDD. El capítulo está organizado en cinco apartados: en el primero de ellos se establece el objetivo del estudio realizado; en el segundo apartado se describe el método utilizado para efectuar el estudio; en el tercer apartado se presentan los resultados del análisis del Programa; el cuarto apartado está dedicado a describir los ajustes que se han efectuado en la operación del PFFDD; finalmente, el quinto apartado presenta la discusión de los hallazgos del estudio.

5.1 Objetivo del estudio

El objetivo principal de la presente investigación fue analizar el proceso y las acciones de transferencia de la formación pedagógica de los profesores universitarios. Para tal propósito, se estudió el caso de los docentes de la UABC, Campus Ensenada, que participaron en dos cursos seleccionados.

Ahora bien, para avanzar en la comprensión del proceso de transferencia de la formación se requiere contar con evidencias sobre los diferentes aspectos que influyen en su logro. Dado que el *diseño de la formación* es uno de los factores que afectan el logro de la transferencia (Baldwin y Ford, 1988; De Rijdt et al., 2013), resulta necesario analizar el Programa que orienta las acciones de formación docente en la UABC, institución donde se situó la presente investigación. En este sentido, se estableció como objetivo del primer estudio analizar el diseño del *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente* que la UABC ofrece a sus profesores, para determinar si favorece el logro de la transferencia del aprendizaje al contexto de trabajo.

5.2 Método

5.2.1 Participantes del estudio y fuentes de información.

El estudio fue llevado a cabo mediante dos técnicas de recogida de datos: el análisis documental y las entrevistas a informantes clave.

Para efectuar el análisis documental se emplearon diferentes fuentes de información sobre el PFFDD; tales fuentes pueden clasificarse en primarias y secundarias. Las fuentes primarias fueron las siguientes:

- Documento normativo del Programa, titulado “Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente” (UABC, 2010).
- Programas descriptivos de los cursos, proporcionados por el Responsable institucional de Formación Docente:
 - “Evaluación del aprendizaje bajo el modelo por competencias”
 - “Diseño de Programas de unidades de aprendizaje por competencias”
 - “Estrategias de aprendizaje bajo el modelo de competencias”
- Programas de los cursos, elaborados por los formadores de los cursos seleccionados para el trabajo de campo:
 - “Evaluación del aprendizaje”¹¹, programa elaborado por el formador “Ramiro”
 - “Elaboración de reactivos para la evaluación del aprendizaje”, programa diseñado por la formadora “Estefanía”

Las fuentes de información secundarias incluyen diversos documentos sobre los antecedentes del PFFDD y el marco institucional:

- “Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010” (UABC, 2007).

¹¹ El nombre del curso es el que aparece en el Programa elaborado por el facilitador “Ramiro”.

- “Modelo educativo de la UABC” (UABC, 2006).
- “Formación de profesores universitarios: un diagnóstico de necesidades” (Reyes, 2004).

Además del análisis de documentos, se efectuaron tres entrevistas con informantes clave, en dos momentos diferentes. Los informantes entrevistados fueron funcionarios de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC, dependencia responsable del diseño, operación y evaluación del PFFDD. Una primera entrevista fue realizada con el Responsable de Formación Docente en diciembre de 2013. El objetivo de la entrevista fue obtener datos sobre el surgimiento, objetivos, contenidos, funcionamiento, agentes, resultados y mecanismos de evaluación del PFFDD.

En enero de 2016 se condujeron dos entrevistas más: la primera de ellas fue una nueva conversación con el Responsable de Formación Docente y la segunda fue una entrevista con el Director de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. Los objetivos de estas conversaciones fueron: (1) Obtener información para confirmar, aclarar o rectificar algunos aspectos del Programa, identificados mediante el análisis documental, desarrollado principalmente con base en el documento publicado en junio de 2010; y (2) Obtener información sobre el funcionamiento actual del Programa. La información recabada mediante estas entrevistas sirvió para corregir ciertos datos incluidos en los resultados de este estudio (ver apartado 5.3), así como para elaborar el apartado de “Ajustes al PFFDD derivados de su implementación” (ver apartado 5.4 de este capítulo).

Las tres entrevistas fueron semi-estructuradas y en su desarrollo se utilizaron los guiones elaborados por el investigador (ver Anexo 1). Todas las conversaciones fueron grabadas en audio, con el consentimiento de los entrevistados, y posteriormente se hicieron las transcripciones correspondientes.

5.2.2 Técnicas de análisis e instrumentos de apoyo.

Para conducir el análisis del PFFDD se utilizó la técnica de análisis de contenido con enfoque deductivo (Elo y Kyngäs, 2008); es decir: que al analizar las fuentes de información seleccionadas, el proceso de codificación estuvo guiado por categorías teóricas establecidas con base en conceptos y principios de la formación docente identificados en la literatura (ver capítulo 3).

Con respecto a las unidades de análisis, se consideraron como tales los elementos textuales con significado relevante para cualquiera de las categorías de análisis del Programa, independientemente

de su longitud; esto es: las unidades de análisis consistieron en palabras, oraciones, párrafos o ideas incluidas en los documentos fuente, que aportaran información correspondiente a las categorías analíticas definidas por el investigador (Maykut y Morehouse, 1999; Titscher, Meyer, Wodak y Vetter, 2000).

Como instrumentos de apoyo para el análisis, se utilizaron dos fichas de registro elaboradas ex profeso por el investigador (Anexos 2 y 3). Las fichas sirvieron para anotar comentarios significativos y para cotejar diferentes elementos del Programa, comparándolos con las categorías analíticas definidas con base en el marco teórico del estudio.

5.2.3 Procedimiento utilizado en el estudio.

En primera instancia, se recabó información esencial sobre el Programa, para lo cual se solicitó a las autoridades correspondientes el documento normativo del PFFDD, así como los programas de los cursos pedagógicos seleccionados para el trabajo de campo posterior (estudio 2).

A partir de la información recabada, se efectuó una lectura detallada de todos los documentos, en dos fases: lectura general y lectura selectiva. En la fase de lectura general se identificaron los elementos principales del PFFDD y se tomaron notas de aspectos significativos. Durante la fase de lectura selectiva, se realizó un análisis de aspectos específicos del Programa, codificando diferentes unidades textuales (palabras, oraciones o párrafos) de los documentos fuente, con base en las categorías de información contenidas en las fichas de registro referidas (Anexos 2 y 3).

Posteriormente, la información codificada fue organizada en un sistema de categorías más amplias, para la presentación de los hallazgos del análisis descrito en este capítulo. El sistema de categorías incluye cuatro categorías principales y catorce subcategorías referentes a aspectos específicos del Programa de formación. Las cuatro categorías principales están basadas en la propuesta de Imbernón (2007) para el análisis de modelos de formación del profesorado, las cuales pretenden dar respuesta a diferentes preguntas relevantes sobre la formación (ver Tabla 5.1). Por su parte, las subcategorías definidas corresponden a diversos elementos filosóficos, contextuales, curriculares y pedagógicos de la formación, que han sido expuestos por diferentes autores, o bien, que tradicionalmente aparecen en los programas de formación docente.

Tabla 5.1.

Categorías utilizadas en el análisis del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (PFFDD)

Categorías	Preguntas guía	Subcategorías
Orientación del Programa (Imbernón, 2007)	¿Por qué y para qué formar a los profesores? ¿Cómo se concibe la formación docente?	(1) Relación del programa con el marco normativo institucional (2) Propósitos y objetivos del programa (3) Principios de la formación a los que responde el programa (Vaillant y Marcelo, 2015) (4) Orientación conceptual que subyace al programa (Feiman-Nemser, 1989)
Organización del Programa (Imbernón, 2007)	¿Cómo fue diseñado el programa? ¿Cómo está organizado curricularmente el programa de formación?	(5) Modelo de formación (Sparks y Loucks-Horsley, 1989) (6) Diseño del programa (7) Estructura curricular del programa (8) Destinatarios del programa
Diseño de la intervención (Imbernón, 2007)	¿Cómo ha de desarrollarse el proceso de formación?	(9) Modalidad formativa (Imbernón, 2007) (10) Contenidos formativos (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992) (11) Estrategias formativas (Díaz-Barriga y Hernández, 2010)
Evaluación del Programa (Imbernón, 2007)	¿Cómo se evalúa la formación, desde su concepción y diseño, hasta sus resultados?	(12) Evaluación de la conceptualización y diseño del programa (Cabrera, 2000) (13) Evaluación de la implementación y seguimiento de la formación (Cabrera, 2000) (14) Evaluación de los resultados del programa de formación (Cabrera, 2000; Kirkpatrick, 1999).

Fuente: Elaboración propia.

Después de realizar el análisis de los documentos primarios y secundarios, se efectuaron las entrevistas con los informantes clave mencionados en el apartado 5.2.1. Con los datos recabados en dichas entrevistas fueron analizados y organizados con el mismo sistema de categorías mostrado en la Tabla 5.1. Los datos de las entrevistas fueron utilizados para complementar o corregir los hallazgos del análisis documental, así como para preparar el apartado de “Ajustes al Programa Flexible de Formación

y Desarrollo Docente derivados de su implementación”. La última etapa de realización de este estudio fue la discusión de los resultados (ver apartado 5.5 de este capítulo).

5.3 Resultados del estudio

En este apartado se presentan los hallazgos del análisis documental efectuado al *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente* de la UABC, considerando las categorías analíticas presentadas en la Tabla 5.1. En primer lugar, se describe la orientación del Programa; posteriormente se explican los aspectos relacionados con la organización del Programa, el diseño de la intervención formativa y la evaluación del Programa, en ese orden.

5.3.1 Orientación del Programa.

La orientación de un programa hace referencia a los fundamentos teóricos en que se sustenta una propuesta de formación (Imbernón, 2007). Se analiza cuál es el fundamento normativo del Programa, cuáles son los propósitos que pretende lograr, a qué principios pedagógicos responde el Programa, y cuáles son las concepciones —implícitas o explícitas— sobre la enseñanza, el profesor y el propio proceso de formación docente que subyacen al Programa.

Relación del programa con el marco normativo institucional.

La comprensión de los fundamentos, principios y contenidos del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (PFFDD) hace necesario analizar sus vínculos con el marco normativo institucional. Por tal motivo, se hará referencia a dos instrumentos importantes de planeación educativa de la UABC: (1) el *Programa Institucional de Desarrollo 2007-2010 (PDI)*, en el que se establece la Misión de la Universidad, su Visión, sus estrategias y líneas de acción; (2) el *Modelo educativo* institucional, en el cual se definen los principios filosóficos y pedagógicos que orientan las prácticas educativas que realiza la UABC.

En el PDI 2007-2010 se contemplaba como política institucional lograr el “fortalecimiento de las capacidades académicas y administrativas”. En el marco de esta política se establecen cinco

“iniciativas”, una de las cuales es la formación y actualización permanente del personal académico y administrativo. Con esta iniciativa la UABC pretende atender la necesidad de contar con personal académico capacitado para implementar adecuadamente el modelo educativo, en beneficio de los estudiantes. El objetivo de esta iniciativa era “Mejorar las habilidades pedagógicas y la actualización profesional de los docentes, para asegurar la calidad de los programas educativos e incrementar el número de profesores que actúen como facilitadores” (UABC, 2007, p. 138). Se propusieron cuatro estrategias para el logro de tal objetivo, de las cuales la primera fue:

Fortalecer el programa institucional de formación docente que incluya a profesores de posgrado y se enfoque en habilitar en las nuevas tecnologías del aprendizaje y nuevas formas de aprender a aprender, así como en estrategias didácticas congruentes con el desarrollo de las competencias estipuladas en los programas educativos (ver Iniciativa 5.1.2; UABC, 2007, pp. 138-139).

Otro documento normativo que sustentó el diseño del PFFDD es el Modelo educativo institucional. La UABC define el modelo educativo como “la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirven de referencia para todas las funciones que cumple, a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (UABC, 2013).

Desde una perspectiva constructivista, la UABC concibe la educación como un proceso de formación humanista “basado en la educación a lo largo de toda la vida, que tiende a la preservación de los valores universales, la búsqueda permanente de la excelencia, la comunicación, la participación responsable, el liderazgo fundado en las competencias académicas y profesionales” (UABC, 2006, p. 8). Además, la educación universitaria es un proceso que “promueve una actitud emprendedora, creativa e innovadora, valora el esfuerzo y fortalece la pluralidad, la libertad y el respeto entre todos sus miembros” (ídem).

El modelo educativo de la UABC (2006) manifiesta diez propósitos, de los cuales los cinco primeros expresan concepciones que la universidad tiene acerca de los roles que desempeñan sus alumnos y académicos en el proceso educativo. Tales propósitos son:

- Ubicar al alumno como centro de atención del esfuerzo institucional.
- Alcanzar una formación integral del alumno.

- Habilitar al docente para que tenga un perfil integral, que lo haga un verdadero participante en la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión.
- Habilitar al docente como facilitador y promotor del proceso de aprendizaje.
- Que el estudiante participe activa y responsablemente en su propio proceso formativo (UABC, 2006, p. 40).

Para la UABC, el estudiante es el “centro de los esfuerzos institucionales” (UABC, 2006, p. 23). En este sentido, el modelo educativo de la Universidad busca “la formación integral del estudiante, así como propiciar el ejercicio de su responsabilidad social” (UABC, 2006, p. 27). En el proceso educativo, se reconoce que el papel del profesor “como facilitador, adquiere especial importancia” para coadyuvar que el estudiante como protagonista de su propia educación, logre aprendizajes relevantes y pertinentes (idem).

El modelo educativo de la UABC (2006) se caracteriza por sus dos atributos esenciales: la *flexibilidad curricular* como “un importante recurso para el diseño de su proyecto académico” (p. 33) y el *enfoque por competencias profesionales*, el cual está centrado en “el desarrollo de los procesos, en cómo aprenden los sujetos, en evidenciar los aprendizajes y las capacidades requeridas en la práctica profesional, en vincular educación y trabajo, y en considerar el desempeño profesional en un contexto histórico-social y regional particular” (p. 37).

El PFFDD fue creado en concordancia con lo estipulado en el PDI 2007-2010, como se menciona en el documento general del propio PFFDD: “El programa coadyuva a formar y actualizar al personal académico de la UABC, en las diversas áreas, poniendo atención principal a la relacionada con la dimensión didáctico-pedagógica, esto a partir de los postulados del Modelo Educativo Institucional y del Plan de Desarrollo Institucional” [Presentación del Programa] (UABC, 2010, p. 3).

Así mismo, en el PFFDD se establece que, en atención a las demandas regionales, nacionales e internacionales de brindar una educación de calidad, la UABC incluye la formación y actualización de su personal docente como una de sus líneas estratégicas. En este tenor, una de las políticas universitarias contempla: “Promover la actualización docente en un modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante” [Presentación del Programa] (UABC, 2010, p. 3).

Por otra parte, en el PFFDD son numerosas las referencias al Modelo educativo institucional, desde la presentación del documento rector hasta los programas sintéticos de cada curso. Una de las características del modelo educativo de la UABC, considerada relevante por los diseñadores del PFFDD, es que se trata de “un modelo educativo centrado en el aprendizaje, y donde el trabajo de los profesores y estudiantes se oriente por experiencias de aprendizaje vinculadas con los sectores productivos y sociales” [Presentación del Programa] (UABC, 2010, p. 2). En este sentido, se espera que el profesor aplique en el aula el modelo educativo institucional, manteniendo una visión de que su función como docente consiste en facilitar el aprendizaje de los estudiantes, para lo cual debe planificar experiencias didácticas orientadas hacia ese fin. De ahí que una de las dimensiones de formación que integran la estructura del PFFDD, esté destinada a presentar a los profesores “el enfoque de los elementos que incluye y relaciona la práctica docente del modelo educativo de la UABC, con la finalidad de guiarlo a la adecuación de dichos elementos en la planeación de su unidad de aprendizaje y su desarrollo durante su práctica docente, propiciando el aprendizaje significativo del estudiante” (UABC, 2010, p. 7).

Otra característica del modelo educativo, considerada relevante en el diseño del PFFDD, es el enfoque por competencias profesionales como guía para el desarrollo del proceso formativo. En el PFFDD se hace énfasis en la formación de competencias docentes, para que al poner éstas en práctica, los profesores de la institución puedan ayudar a los estudiantes a desarrollar sus propias competencias profesionales. Con el Programa se pretende que los académicos universitarios, desde el inicio de su carrera docente, posean “las competencias mínimas para ejercer la docencia de acuerdo al Modelo Educativo de la UABC” (UABC, 2010, p. 4). Adicionalmente, la formación que el PFFDD brinda a los académicos que se encuentran en la etapa inicial de su carrera, enfocada al desarrollo de sus *competencias básicas para la docencia*, se verá fortalecida a lo largo de su participación en las actividades que el PFFDD ofrece, puesto que la mayoría de los cursos que lo integran están diseñados bajo el enfoque por competencias (ver apartado 5.3.3, Diseño de la intervención).

Con base en lo anterior, puede afirmarse que en el PFFDD existe claridad acerca de la necesidad de atender los planteamientos del Modelo Educativo institucional en el proceso de formación pedagógica de los académicos, en tanto que el Programa pretende, esencialmente, permitir que los docentes desarrollen las competencias necesarias para desempeñarse como facilitadores del aprendizaje de los estudiantes, dado que éstos son el centro de los esfuerzos institucionales.

Propósitos del Programa.

El Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente tiene como propósito principal: “fortalecer la profesionalización, formación y actualización del personal académico de la UABC, en los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos relacionados con la actividad docente” (UABC, 2010, p. 3).

Así mismo, el PFFDD tiene como propósito importante fortalecer las capacidades del profesorado universitario para realizar sus tareas esenciales de docencia, con un énfasis en la formación de tipo didáctico, como se establece en el documento rector. El Programa fue diseñado “para fortalecer la formación didáctica, axiológica, el desarrollo de tutorías, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la evaluación colegiada del aprendizaje y modalidades educativas no convencionales” (UABC, 2010, p. 6).

La formación que se pretende brindar con el Programa está orientada a la mejora de la práctica docente, con lo que se aprecia la concepción de la enseñanza como una actividad realizada por un agente (el profesor) cuyo desempeño es susceptible de mejorar y renovarse continuamente, a través del estudio y la reflexión sobre la práctica.

El propósito fundamental de la propuesta consiste en que los docentes apliquen los conocimientos adquiridos para mejorar su práctica docente, existiendo la posibilidad que estas experiencias docentes sean documentadas por los participantes para su publicación (UABC, 2010, p. 11).

Por otra parte, es importante reconocer los propósitos particulares de las distintas acciones formativas que constituyen el Programa. Algunos propósitos particulares del PFFDD reflejan la concepción del profesor como un agente de cambio, propositivo e innovador de su práctica: “que el participante conciba y promueva innovaciones en su actividad académica y de esta manera contribuya en el cambio educativo” [Diplomado en Innovación Educativa y Docencia] (UABC, 2010, p. 20). Además de promover “que los participantes consideren la idea de buscar otras formas alternativas de la enseñanza acordes a un modelo educativo propuesto por la UABC” [Diplomado en Educación a Distancia] (UABC, 2010, p. 22).

Por otra parte, en otros propósitos establecidos en el PFFDD se evidencia el interés de formar al profesor como profesional reflexivo y crítico:

Lograr la labor docente más consciente y significativa que responda a los principios y fines de esta institución y de nuestro Estado (...) y proporcionar una visión integral de la práctica educativa, (...) que le permita al participante ejercer la práctica docente con una renovada actitud y aptitud de autopercepción crítica en beneficio de sí mismos y de los alumnos [Especialidad en Docencia] (UABC, 2010, p. 26).

Finalmente, el PFFDD tiene otros propósitos formativos referidos a aspectos muy específicos, como los siguientes:

(1) Que los participantes retomen su propio proceso como lectores y escritores; (2) Brindarles las técnicas y estrategias pertinentes que permitan mejorar los niveles de comprensión de todo tipo de textos en sus alumnos; (3) Analizar las ventajas de utilizar el ensayo como un medio para desarrollar las habilidades del pensamiento en sus estudiantes y de evaluar el conocimiento logrado por los mismos [Diplomado en Lecto-escritura y Desarrollo en Educación Superior] (UABC, 2010, p. 18).

Estos propósitos revelan el interés de la UABC en contar con profesores preparados para ejercer la docencia con apego a los lineamientos establecidos en el modelo educativo institucional; que estén dispuestos a innovar en su práctica docente y a utilizar formas alternativas de enseñar; que estén actualizados, particularmente en el uso de las tecnologías de información y comunicación; que realicen su labor con actitud reflexiva y autocrítica.

Por otra parte, los propósitos del PFFDD al nivel de las unidades formativas elementales (los cursos) ponen el acento en el dominio de conocimientos y el desarrollo de competencias básicas para la enseñanza. Los propósitos de los cursos pedagógicos seleccionados para realizar esta investigación, son los siguientes:

- “Proporcionar al maestro los principios teóricos y metodológicos del diseño adecuado de evaluación del aprendizaje bajo el modelo de Competencias” [Programa del curso: Evaluación del aprendizaje bajo el modelo por competencias, p.1].

- “Proporcionar a los asistentes los elementos teóricos y metodológicos básicos para la elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje” [Programa del curso: Elaboración de reactivos para la evaluación del aprendizaje, p.1].

Estos propósitos tienen un denominador común: se pretende *proporcionar* a los profesores conocimientos teóricos y metodológicos para llevar a cabo tareas propias de la enseñanza (diseño de programa de curso, planeación didáctica, evaluación del aprendizaje) en el marco del modelo educativo institucional, enfocado al desarrollo de competencias. De tal manera, la institución asume que al saber hacer tales tareas, el profesor tendrá un buen desempeño, con lo cual a su vez contribuirá a lograr la calidad educativa.

Para finalizar este apartado, se concluye que:

- Existe congruencia temática entre los propósitos del PFFDD en sus diferentes niveles de concreción; es decir, se identifica el alineamiento entre los propósitos generales del Programa, los propósitos de los niveles formativos y diplomados, y los propósitos de los cursos específicos.
- No obstante, es notorio el contraste entre los propósitos generales del PFFDD y los propósitos de los cursos, que se manifiesta en la forma en que unos y otros están expresados. Mientras que en los propósitos generales del Programa se asigna al profesor un *papel activo* en el aprendizaje y como *agente innovador* en sus prácticas de enseñanza, en los propósitos de los cursos se asume que el profesor mantendrá un papel *receptor* en el aprendizaje y *reproductor* de las prácticas aprendidas en el proceso de formación.
- El enfoque dominante de los propósitos está puesto en brindar al profesorado conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos para el desempeño de la docencia, encuadrado en los lineamientos del Modelo educativo institucional. Este énfasis en los saberes teóricos y técnicos revela que el Programa tiene una determinada forma de concebir la práctica docente y la formación del profesorado, como se verá en el apartado siguiente.
- La lectura de los propósitos del PFFDD permite advertir una débil atención a la formación actitudinal y axiológica de los profesores.

Principios de la formación a los que responde el Programa.

La formación docente, a pesar de realizarse en la práctica mediante propuestas de intervención muy concretas, tiene un conjunto de principios que guían o deben guiar las acciones formativas. Hawley y Valli (1998; como se citó en Vaillant y Marcelo, 2015) sistematizaron nueve principios que deberían orientar el desarrollo de las acciones de formación continua del profesorado (Ver capítulo 3, apartado 3.4). El análisis del PFFDD a la luz de los nueve principios de la formación continua del profesorado, arrojó tres tipos de conclusiones: (a) el Programa cumple parcialmente con tres de los principios referidos; (b) el Programa no cumple con otros tres principios; (c) el Programa carece de evidencias para juzgar si el Programa cumple con otro conjunto de tres principios explicados por Hawley y Valli (1998).

En primer lugar, el examen minucioso del Programa permitió identificar que éste responde —parcialmente— a los siguientes principios: (1) El contenido de la formación docente determina su eficacia; (3) Los docentes deben identificar lo que necesitan aprender; y (7) Una formación docente basada en múltiples fuentes de información.

Con relación al primer principio citado, “El contenido de la formación docente determina su eficacia”, en el PFFDD se pone énfasis en la adquisición de los contenidos. El documento rector del Programa es, principalmente, una descripción de los contenidos pedagógicos que se considera necesario ofrecer a los profesores para favorecer el desarrollo de sus competencias docentes (UABC, 2010). Los contenidos formativos son descritos bajo dos criterios de organización; por niveles y por dimensiones de formación (ver apartado 5.3.2, más adelante). Sin embargo, se privilegia la adquisición de contenidos relacionados con la didáctica general, más que el aprendizaje de didácticas específicas, como lo sugiere el principio enunciado por Hawley y Valli (1998). Las didácticas específicas se consideran solamente como una de las siete dimensiones de los contenidos formativos del Programa; además, la oferta de cursos sobre didácticas específicas es reducida (ver apartado 5.3.2, más adelante).

Acerca del principio número 3, “Los docentes deben identificar lo que necesitan aprender”, en el PFFDD se contempla la participación de los profesores —destinatarios de las actividades formativas— en el proceso de análisis de necesidades de formación pedagógica (ver apartados 5.3.2 y 5.4.2, más adelante). Sin embargo, esta opinión se recoge mediante un cuestionario cerrado (ver Anexo 9), lo que le da un carácter más prescriptivo que participativo.

Con respecto al principio número 7, “Una formación docente basada en múltiples fuentes de información”, se identificó que en el PFFDD se utiliza como fuente de información para el análisis de necesidades de formación el sistema de evaluación del desempeño docente (ver apartado 5.4.2, más adelante). Por otra parte, el principio enunciado por Hawley y Valli (1998) propone que la formación docente debería incluir su propio sistema de evaluación, en el que se utilicen diversos recursos informativos, tales como: portafolios de evidencias, observación en el aula, evaluación de pares y resultados de aprendizaje de los alumnos. A este respecto, en los cursos del PFFDD se suele utilizar como mecanismo de evaluación del aprendizaje docente, la valoración de productos elaborados por los profesores asistentes (ver apartado 5.3.4, más adelante). Sin embargo, el PFFDD carece de políticas, criterios y estrategias de evaluación de diferentes dimensiones del propio Programa, tales como su diseño, implementación y resultados, en términos de transferencia e impacto de la formación (ver apartado 5.4.4, más adelante). Por lo tanto, no puede hablarse de que el PFFDD cuente con un sistema de evaluación claramente definido.

Por otra parte, los tres principios de la formación continua del profesorado con los que el PFFDD no cumple son los siguientes: (2) El eje articulador de la formación es el análisis del aprendizaje de los estudiantes; (4) La escuela como telón de fondo del proceso de formación continua; y (5) La resolución colaborativa de problemas como pilar del proceso de formación.

El segundo principio citado “El eje articulador de la formación es el análisis del aprendizaje de los estudiantes”, destaca la importancia de diseñar la formación docente poniendo atención en los datos y las necesidades de aprendizaje de los alumnos. En el PFFDD no hay evidencias que respalden el uso de la información sobre el aprendizaje de los estudiantes como eje de las actividades de formación docente. La formación es más “tradicional”, basada en el intento de promover la adquisición de saberes conceptuales y procedimentales de didáctica general.

Con respecto al principio denominado “La escuela como telón de fondo”, el cual enfatiza que la formación continua de los docentes debería estar basada en la escuela y ser desarrollada en torno al trabajo cotidiano de los profesores (Hawley y Valli, 1998; como se citó en Vaillant y Marcelo, 2015), cabe decir que el PFFDD no cumple con este principio, porque en este programa la naturaleza de la intervención formativa es “fuera del contexto de trabajo” (De Rijdt et al., 2013). Si bien es cierto que las actividades de formación se ofrecen en la propia universidad, eso no quiere decir que la formación se lleve a cabo

en su propio centro de trabajo y que se desarrolle en torno a su trabajo cotidiano. Los profesores participan en los cursos con el rol de alumnos, no como docentes.

El quinto principio mencionado por Hawley y Valli (1998) se refiere a que la formación continua del profesorado debería estar organizada en torno a formas colaborativas de solución de problemas; por ello los autores citados sugieren incluir como actividades formativas la participación de los profesores en grupos interdisciplinarios de identificación y solución de problemas, grupos de estudio o de investigación-acción. Sin embargo, el análisis realizado se concluye que el PFFDD no cumple con este principio, porque en el diseño e implementación del Programa no se sigue algún modelo de formación. En todo caso, el desarrollo de la formación se asemeja al modelo de entrenamiento (ver capítulo 3, apartado 3.6).

Para finalizar el análisis de los principios de la formación docente a los que responde el Programa, en el PFFDD no se encontraron evidencias de su relación con los siguientes principios: (2) El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes; (8) Una formación que tome en cuenta las creencias de los docentes; y (9) La formación continua del docente integra un proceso de cambio (Hawley y Valli, 1998).

Orientación conceptual del Programa.

En el caso de los programas de formación de profesores, su *orientación conceptual* se refiere a “un conjunto de ideas acerca de las metas de la Formación del Profesorado y de los medios para conseguirlas. Idealmente, una orientación conceptual incluye una concepción de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría acerca del aprender a enseñar” (Feiman-Nemser, 1989) [ver capítulo 3, apartado 3.5].

En el PFFDD se presenta de manera latente una concepción de enseñanza como una *actividad profesional que debe ser planificada racionalmente* (Pérez Gómez, 1992), armonizando estrategias y recursos con los propósitos educativos, que en el caso de la UABC, están orientados al desarrollo de las competencias profesionales de sus estudiantes. En este sentido, la enseñanza es una actividad para la cual se requiere un conjunto especializado de conocimientos, habilidades y actitudes; saberes que se integran e interrelacionan en competencias docentes.

Por su parte, de acuerdo con los planteamientos del PFFDD, el enseñante debe ser un profesional *competente*, es decir, dotado con los conocimientos disciplinares, pedagógicos, psicológicos y tecnológicos; poseedor de las habilidades psicopedagógicas, didácticas y tecnológicas requeridas para realizar su quehacer docente, que consiste en “llevar al aula” el modelo educativo institucional (UABC, 2010). Esta concepción se asemeja a la descripción de Lanier (1984; como se citó en Marcelo, 1995) del profesor como “sujeto con destrezas”.

En congruencia con las concepciones anteriores, el PFFDD parte de la premisa de que la formación del profesorado debe consistir en brindarles experiencias que les permitan adquirir los conocimientos y destrezas que aplicarán en la realización de la actividad docente. Es decir, la formación pedagógica que la institución brinde a sus profesores debe estar orientada al desarrollo de competencias para la enseñanza universitaria. De ahí que en la estructura curricular del PFFDD exista un predominio de experiencias formativas basadas en el modelo de competencias. En el documento normativo del PFFDD se manifiesta el enfoque en la formación de competencias docentes en diversos fragmentos, que describen dos tipos de actividades formativas. En primer lugar, el Programa incluye un diplomado titulado *Competencias Básicas para la Docencia Universitaria* cuyo objetivo es “desarrollar en los docentes las competencias mínimas para ejercer la docencia de acuerdo al Modelo Educativo de la UABC” (UABC, 2010, p. 4). Además, el PFFDD manifiesta el enfoque de formación de competencias docentes en la descripción de varios cursos de su oferta, tales como el curso de *Didácticas específicas*, el curso de *Tecnologías de la Información* o el curso breve que lleva prácticamente la misma denominación del Diplomado en Competencias.

- Curso: “Competencias para la Docencia Universitaria. Desarrolla en el docente las habilidades básicas necesarias para la aplicación de herramientas psicopedagógicas más adecuadas para la práctica docente” [Dimensión 2] (UABC, 2010, p. 7)
- Curso: “Tecnologías de la Información. Busca que el docente aplique las competencias necesarias para la implementación del uso de las tecnologías de información y comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje” [Dimensión 5] (UABC, 2010, p. 9).

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, es posible afirmar que la orientación conceptual del PFFDD corresponde principalmente con la orientación tecnológica descrita por Feiman-Nemser (1989), tanto

por su estructura curricular, sus propósitos y contenidos, así como por su concepción subyacente del profesor y del aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 1989; Marcelo, 1995).

La visión tecnológica del profesor alude a una expectativa de desempeño docente dentro de un marco pedagógico elegido por una institución o sistema educativo. En el caso de la UABC, dicho marco pedagógico ha sido delimitado en su Modelo educativo; por tal motivo, el profesor es —en cierta medida— un agente que “ejecuta” los planes de acción educativa diseñados por la institución. En suma, se espera que la acción del profesor se dé en el marco de los lineamientos institucionales.

Desde la orientación tecnológica en la formación de profesores, el proceso de aprender a enseñar implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. Por lo tanto, *saber enseñar* es una competencia, definida ésta en términos de actuación o desempeño observable (Feiman-Nemser, 1989). De esta manera, se destaca también que uno de los programas más representativos de la orientación tecnológica es el programa de formación del profesorado basada en competencias (Marcelo, 1995).

Por otra parte, en el documento rector del PFFDD también aparece la intención de formar profesores reflexivos. Esto corresponde a otra orientación de la formación que va más allá de una formación basada en la perspectiva tecnológica; se trata de la orientación práctica (Feiman-Nemser, 1989), particularmente en el enfoque “reflexivo sobre la práctica”, tal como lo explica Pérez Gómez (1992).

En el documento oficial del PFFDD se manifiesta esta intención en los siguientes apartados:

- “Desarrolla en el docente las habilidades básicas necesarias para la aplicación de herramientas psicopedagógicas más adecuadas para la práctica docente, propiciando en él la reflexión continua sobre la importancia y el perfeccionamiento de su quehacer docente” [Dimensión 2] (UABC, 2010, p. 7).
- “Introducción a la didáctica. Propicia en el participante una actitud de reflexión sobre su propia práctica docente, que le permita realizar el análisis y selección de los distintos elementos que deben de ser tomados en cuenta al momento de la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje” [Nivel II. Formación básica. Introducción a la actividad docente] (UABC, 2010, pp. 14-15).
- “Bajo este contexto se ofrece el programa de Especialidad en Docencia, como un espacio interdisciplinario de reflexión y análisis, cuyo propósito sea lograr la labor docente más consciente

y significativa que responda a los principios y fines de esta institución y de nuestro Estado” [Nivel IV. Especialidad] (UABC, 2010, p. 26).

- “Este programa pretende proporcionar una visión integral de la práctica educativa, a través de la adquisición de un conjunto de sustentos teóricos y metodológicos-instrumentales que le permita al participante ejercer la práctica docente con una renovada actitud y aptitud de autopercepción crítica” [Nivel IV. Especialidad] (UABC, 2010, p. 26).
- “Didáctica. Esta asignatura proporciona herramientas didácticas que le permiten al participante reflexionar en un enfoque psicopedagógico con que orientar su docencia” [Nivel IV. Especialidad] (UABC, 2010, p. 26).

Así mismo, el PFFDD tiene algunas características de la orientación personalista, en la cual se reconoce como punto central a “la persona, con todos sus condicionantes y posibilidades” (Marcelo, 1995). Desde la perspectiva de los personalistas, la enseñanza no es una práctica que implique sólo cuestiones técnicas, sino que “es en parte una revelación de sí mismo y de los otros, una complicada exploración del intelecto...El recurso más importante del profesor es él mismo” (McFarland; como se citó en Marcelo, 1995). Para los personalistas, el buen profesor es una persona que conoce a sus estudiantes como individuos; es un facilitador que se dedica a crear condiciones favorables para lograr el aprendizaje de aquellos.

A través del PFFDD se “busca ofrecer al docente espacios de formación sobre aspectos disciplinarios en específico, incluyendo el desarrollo humano y cultural con la finalidad de desarrollar fortalezas personales y profesionales, que logren un impacto positivo en el desarrollo de la docencia” [Dimensión 7. Programas especiales] (UABC, 2010, p. 10). Así mismo, con el Programa se “pretende proporcionar una visión integral de la práctica educativa, a través de la adquisición de un conjunto de sustentos teóricos y metodológicos-instrumentales que le permita al participante ejercer la práctica docente con una renovada actitud y aptitud de autopercepción crítica en beneficio de sí mismos y de los alumnos” [Nivel IV. Especialidad] (UABC, 2010, p. 26).

Como se advierte en estas dos citas, se han destacado los elementos textuales del PFFDD que manifiestan el interés institucional en el desarrollo personal de los profesores y de los alumnos, más allá del enfoque en el desarrollo de competencias relativas al componente profesional que suele dominar en los programas académicos universitarios. No obstante, como se afirmó al inicio de este apartado, las

concepciones sobre la enseñanza y el aprender a enseñar que subyacen al diseño del PFFDD, así como sus características estructurales (ver apartado 5.3.2) permiten concluir que su orientación es principalmente tecnológica.

Para finalizar el análisis de la orientación del Programa, en la Figura 5.1 se recuperan los elementos esenciales que sintetizan la orientación del PFFDD.

Con base en el análisis de los fundamentos normativos, los propósitos y los principios pedagógicos del PFFDD, puede afirmarse que el Programa responde al interés de la UABC en mejorar las habilidades pedagógicas y la actualización profesional de los docentes, como se expresa en una de las iniciativas diseñadas para responder a la política institucional de *fortalecimiento de las capacidades académicas y administrativas* incluida en el PDI 2007-2010. En concordancia con el Modelo educativo institucional, el PFFDD es una propuesta formativa orientada al desarrollo de las competencias docentes que permitan a los profesores desempeñarse como facilitadores del aprendizaje de los estudiantes.

El PFFDD es una propuesta formativa de orientación tecnológica (Feiman-Nemser, 1989; Marcelo, 1995), en tanto que el Programa concibe la enseñanza como una actividad profesional que debe ser planificada racionalmente (Pérez Gómez, 1992) y al profesor como planificador, diseñador u organizador del proceso de enseñanza. De tal modo, el proceso de formación pedagógica de los profesores debe consistir en brindarles experiencias que les permitan adquirir los conocimientos y destrezas que aplicarán en la organización, conducción y evaluación de la enseñanza.

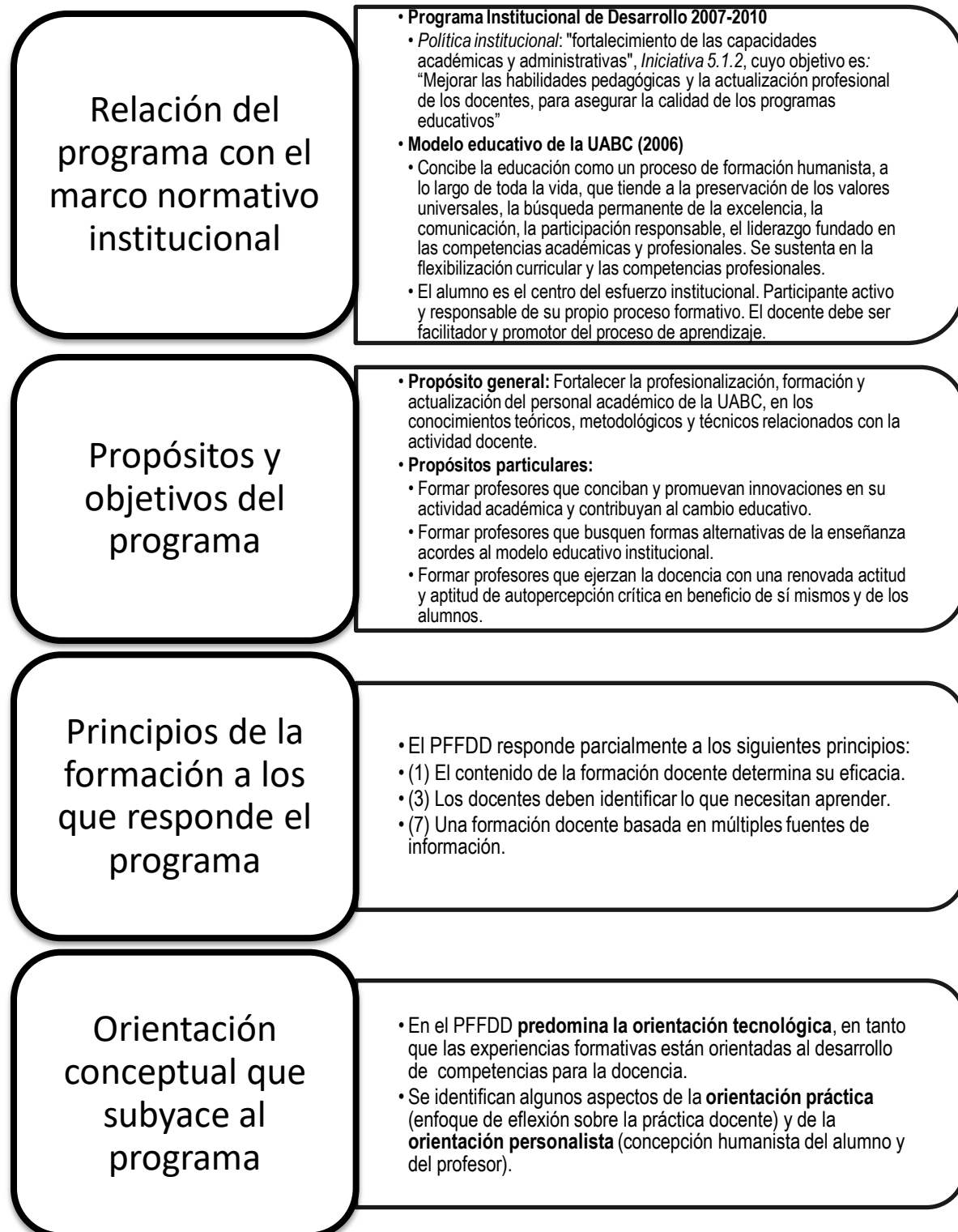


Figura 5.1. Síntesis de la orientación del PFFDD

5.3.2 Organización del Programa.

Como se comentó en el marco teórico, existen diferentes perspectivas, paradigmas u orientaciones en la formación de profesores, las cuales han sido descritas por los estudiosos del tema desde hace varias décadas (Joyce, 1975; Zeichner, 1983; Zimpher y Howey, 1987; como se citó en Feiman-Nemser, 1989). En cada una de las perspectivas u orientaciones identificadas se inscriben diferentes modelos de formación. Un *modelo* constituye una pauta o plan utilizado para guiar el diseño de un programa de formación (Imbernón, 2007). Es natural que existan diferencias en los patrones de organización de la formación: algunos modelos son más “directivos” o controlados por una administración u organismo de la institución, mientras que otros modelos son más “participativos”, puesto que se permite la intervención de los profesores en el diseño de la formación.

Al analizar la organización del PFFDD, se pretende dar respuesta a cuestiones como las siguientes: ¿Qué modelo de formación se ha tomado como referencia para organizar el Programa?, ¿Cómo ha sido llevado a cabo el diseño del Programa? y ¿Cómo está organizado curricularmente el Programa? Con base en estos cuestionamientos, en esta categoría de análisis se han incluido las evidencias sobre: (a) el modelo de formación que representa al Programa, (b) el proceso de diseño del PFFDD, (c) la estructura curricular del PFFDD y (d) los destinatarios del Programa.

Modelo de formación.

Sparks y Loucks-Horsley (1989) identificaron y describieron cinco diferentes modelos de formación del profesorado: (1) modelo de formación orientada individualmente; (2) modelo de observación/evaluación; (3) modelo de desarrollo y mejora; (4) modelo de entrenamiento; (5) modelo de indagación. Estos modelos han sido descritos en el capítulo 3 de la tesis y han servido como una categoría más para el análisis de la organización del PFFDD.

Cabe precisar que los modelos no se presentan “puros” en las propuestas y programas de formación docente, como lo señaló Imbernón (2007). Tal es el caso del PFFDD, en el cual no se aprecia su ajuste o correspondencia con un único modelo de formación. El PFFDD tiene rasgos de dos modelos distintos, que son: (a) el modelo de formación orientada individualmente y (b) el modelo de entrenamiento.

El *modelo de formación orientada individualmente* consiste en un proceso a través del cual los profesores, de manera personal, planean y llevan a cabo actividades que consideran favorables para

promover su propio aprendizaje (Sparks y Loucks-Horsley, 1989). Uno de los supuestos en los que se basa el modelo señala que “Cada persona es la más calificada para evaluar sus propias necesidades de aprendizaje”. Es posible asociar el PFFDD con este modelo de formación por dos razones: En primer lugar, porque la participación de los profesores en las actividades de formación que ofrece el PFFDD es voluntaria y se basa en la selección de los cursos que cada docente valora como conveniente o necesario para su aprendizaje profesional. Esto tiene relación con el proceso de identificación de necesidades autopercebidas del cual se ha hablado anteriormente en este capítulo. En segundo lugar, con el PFFDD se ofrecen a los profesores actividades formativas en la modalidad de “atención a unidades académicas”, la cual funciona a partir de la detección de necesidades de formación del profesorado, por parte del propio profesorado adscrito a la unidad, o del director de la escuela o facultad, quien es la figura responsable de presentar la solicitud de atención al Responsable institucional de Formación Docente (ver apartado 5.3.2, sección Diagnóstico de necesidades de formación).

Por otra parte, el modelo de entrenamiento es uno de los más usuales en el ámbito de la formación y desarrollo profesional docente. Consiste esencialmente en que los profesores asisten a sesiones de entrenamiento en el formato de cursos o talleres, en los cuales el instructor es el experto que determina el contenido y el flujo de las actividades a realizar (Sparks & Loucks-Horsley, 1989). Es posible asociar el PFFDD con el modelo de entrenamiento por tres razones:

(1) Como se estableció en el análisis de los propósitos del Programa, uno de sus objetivos principales es promover que los profesores desarrollen habilidades que se manifiesten en su trabajo en el aula (ver apartado 3.1.2, Propósitos y objetivos del Programa).

(2) La estrategia fundamental que utiliza el PFFDD para brindar formación a los profesores de la UABC, es una amplia gama de cursos y talleres, en los cuales predominan los propósitos de fortalecer las competencias didácticas y tecnológicas de los docentes (ver apartado 5.3.2, sección Estructura curricular; y apartado 5.3.3, sección Modalidades formativas).

(3) En la oferta formativa del PFFDD se incluye un curso de microenseñanza en el cual el participante “identifica las funciones que asume el docente para propiciar el aprendizaje significativo en sus alumnos, conoce y aplica algunas de las habilidades que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo un enfoque de formación integral” [Nivel II. Descripción del curso de Microenseñanza] (UABC, 2010, p. 15).

Sin embargo, a partir del análisis realizado, es necesario apuntar que el PFFDD no está relacionado claramente con alguno de los cinco modelos de formación descritos por Sparks y Loucks-Horsley (1989).

Proceso de diseño del PFFDD.

El diseño del PFFDD tiene relación con tres aspectos: (a) las bases normativas, (b) los antecedentes del programa —los cuales han sido expuestos en el capítulo 1— y (c) el análisis de necesidades de formación. Enseguida se presentan las evidencias relacionadas con el proceso de diagnóstico de necesidades de formación que se emplea para diseñar la oferta formativa del PFFDD.

Diagnóstico de necesidades de formación.

Una cuestión fundamental en el diseño de cualquier programa o propuesta de formación tiene que ver con la selección de los contenidos formativos. Los contenidos deben estar vinculados con los propósitos del programa y deben responder a ciertas necesidades personales, institucionales o sociales. Si los contenidos del programa responden a necesidades reales, los contenidos son pertinentes. Para lograr tal pertinencia, el diseño de un programa formativo es necesario realizar un diagnóstico de necesidades o análisis de necesidades de formación. El análisis de necesidades consiste en evaluar “la causa de una situación de desempeño laboral para asegurar que la formación diseñada será adecuada, antes de su implementación” (De Rijdt et al., 2013).

El análisis de necesidades puede ser llevado a cabo a través de diferentes fuentes, mecanismos e instrumentos. Con relación a las fuentes, las necesidades de formación pueden ser autopercebidas (identificadas por los propios docentes) o identificadas por agentes externos (los estudiantes, los pares o el superior académico). Con respecto a los mecanismos e instrumentos para identificar las necesidades, pueden emplearse entrevistas, cuestionarios, listas de cotejo o escalas para la evaluación del desempeño, entre otros.

En el caso del PFFDD, en el documento publicado en 2010 se afirma que se emplean dos tipos de fuentes y dos mecanismos para identificar las necesidades de formación de los docentes.

El principal mecanismo para la detección de necesidades de formación del profesorado que se emplea en la UABC, está relacionado con las necesidades autopercebidas, las cuales son recuperadas por medio

de un instrumento denominado “Sondeo para Docentes” (Ver Anexo 9). Este instrumento es aplicado al final de los cursos que ofrece el PFFDD periódicamente. El instrumento consiste en una lista de los cursos de cada dimensión formativa del Programa, para que el profesor pueda indicar fácilmente aquellos que considera que necesita tomar; el instrumento también incluye espacios libres para que el docente proponga otros cursos no incluidos en la lista predeterminada. La información recabada por medio de este instrumento es la base para la confección de la oferta de cursos que serán abiertos en el próximo período formativo.

El segundo mecanismo para la detección de necesidades formativas que incluye el Programa es la opinión de los directivos de las unidades académicas de la UABC¹². El documento del PFFDD (2010) sostiene que las actividades de formación están basadas en las necesidades identificadas por los propios docentes, los estudiantes o los directivos de las unidades académicas.

Agentes participantes en el diseño del Programa.

En el documento descriptivo del PFFDD publicado en 2010, se menciona que en el diseño del Programa intervienen cinco dependencias de la UABC: además de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), que es la unidad académica responsable de coordinarlo, el Programa “es elaborado conjuntamente con las coordinaciones de Formación Básica, Formación Profesional y Vinculación Universitaria, Posgrado e Investigación y el Centro de Educación Abierta, todos de la UABC” [Características del Programa] (UABC, 2010, p. 6). No obstante, en la operación actual del Programa, el diseño de la oferta es un proceso distinto al que se describe en el documento. Esencialmente se trata de un procedimiento simplificado, en cuya realización interviene con mayor responsabilidad el personal adscrito al Centro de Innovación y Desarrollo Docente (CIDD), de la propia Facultad de Pedagogía (ver apartado 5.4 de este capítulo).

¹² El empleo de este mecanismo permite inferir que el PFFDD pretendía atender no solo las necesidades de formación de los profesores en lo individual, sino también las necesidades detectadas por los directivos de las unidades académicas.

Estructura curricular del Programa.

El PFFDD, en congruencia con los componentes del modelo educativo institucional, posee una estructura curricular flexible. Las actividades y contenidos formativos que se ofrecen a los académicos están organizados en cursos que forman parte de diferentes dimensiones y niveles de formación.

La integración de *dimensiones de formación* es una estrategia organizativa de los contenidos del Programa, con la cual se busca “presentar una oferta adecuada a las necesidades y posibilidades de la planta académica” (UABC, 2010, p. 7). El PFFDD contempla siete dimensiones formativas que se refieren a diferentes ámbitos temáticos en los que se pretende fortalecer la formación de los académicos. Las siete dimensiones de formación que integran la estructura del PFFDD son descritas a continuación:

- (1) Dimensión 1. Modelo Educativo. Esta dimensión presenta al docente los elementos que incluye el modelo educativo de la UABC, “con la finalidad de guiarlo a la adecuación de dichos elementos en la planeación de su unidad de aprendizaje y su desarrollo durante su práctica docente, propiciando el aprendizaje significativo del estudiante” (UABC, 2010, p. 7). Esta dimensión comprende dos cursos de 25 horas cada uno: “Inducción a la Universidad” y “Modelo educativo de la UABC, cómo llevarlo al aula”.
- (2) Dimensión 2. Competencias para la Docencia Universitaria. Esta dimensión pretende que el profesor desarrolle “las habilidades básicas necesarias para la aplicación de herramientas psicopedagógicas más adecuadas para la práctica docente, propiciando en él la reflexión continua sobre la importancia y el perfeccionamiento de su quehacer docente” (UABC, 2010, p. 7). En esta dimensión se agrupan siete cursos, la mayoría de 25 horas de duración, si bien algunos son de 20 horas. Los cursos de esta dimensión son: “Educación basada en competencias”, “Elaboración de unidades de aprendizaje con enfoque de competencias”, “Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias”, “Planeación del proceso enseñanza aprendizaje bajo el modelo de competencias”, “Psicología educativa”, “Competencias docentes para el desarrollo educativo en el aula (Microenseñanza)” y “Didáctica general”.
- (3) Dimensión 3. Didácticas específicas. Esta dimensión presenta al docente perspectivas teórico-pedagógicas que le permiten “identificar en lo particular de su disciplina, las propuestas sobre las herramientas necesarias que fundamentan y fortalecen la práctica docente en lo particular, buscando mejorar en el estudiante las competencias básicas, disciplinarias y profesionales” (UABC,

2010, p. 8). En esta dimensión se agrupan cursos de 20 horas como “Formación de instructores” y “Diseño de actividades didácticas en Matemáticas”.

- (4) Dimensión 4. Innovación Educativa. Es una dimensión orientada a favorecer que el académico desarrolle “nuevos enfoques educativos” que puedan instrumentarse en el aula, tanto por los profesores en forma individual como en equipos docentes. Como parte de esta dimensión, se ofrecen los cursos de “Estrategias creativas de enseñanza- aprendizaje” de 25 horas, así como “Elaboración de materiales didácticos digitales para la educación a distancia” que tiene una duración de 20 horas.
- (5) Dimensión 5. Tecnologías de la Información. Con esta dimensión se pretende favorecer que el docente “aplique las competencias necesarias para la implementación del uso de las tecnologías de información y comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje”, y que desarrolle capacidades para la “elaboración de programas de diseño instruccional y estrategias educativas, con la finalidad de incorporarse y atender a los sectores requeridos en la modalidad a distancia” (UABC, 2010, p. 9). La oferta formativa en esta dimensión incluye nueve cursos, la mayoría de ellos de 20 horas, algunos de los cuales son: “Docencia apoyada en Tecnologías de Información, Comunicación y Colaboración, I y II”, “Herramientas de evaluación en Blackboard”, “Aplicaciones didácticas del pizarrón electrónico”, “Internet libre: Herramientas de comunicación para el docente”, “Internet libre: Fuentes de información y utilerías para la docencia” y “Estrategias didácticas apoyadas en TICCS”.
- (6) Dimensión 6. Producción Académica. El propósito formativo de esta dimensión es propiciar que el docente se familiarice con “las políticas principales de instancias federales que tiene injerencia un profesor-investigador”, así como darle a conocer “la epistemología y metodologías necesarias para realizar diversas producciones del ámbito académico”, a fin de que pueda desarrollar trabajos de investigación y divulgación científica con calidad (UABC, 2010, p. 10). El PFFDD ofrece tres cursos relacionados con esta dimensión: “Taller de producción académica I (epistemología para docentes)”, “Taller de producción académica II (texto, ponencia, cartel)” y “Taller de producción académica III (presentación en público)”. El primer taller tiene una duración de 20 horas y los otros son de 25 horas cada uno.
- (7) Dimensión 7. Programas especiales. Con esta dimensión del PFFDD se pretende ofrecer a los profesores “espacios de formación sobre aspectos disciplinarios en específico, incluyendo el

desarrollo humano y cultural con la finalidad de desarrollar fortalezas personales y profesionales, que logren un impacto positivo en el desarrollo de la docencia” (UABC, 2010, p. 10). En esta dimensión se agrupan cursos —de 20 horas o más— como “Herramientas prácticas para operar la tutoría en línea”, “Introducción a la propiedad intelectual en el contexto universitario”, “Incorporación de valores al proceso enseñanza- aprendizaje” y “Relaciones Humanas”.

Un segundo criterio organizador de los contenidos que ofrece el PFFDD es la estructura en diferentes niveles de formación. El documento del PFFDD publicado en 2010 presentaba una oferta de contenidos formativos distribuidos en cinco niveles, que comprendían desde la inducción a la universidad (nivel 1), hasta los estudios de posgrado a nivel Maestría (nivel 5; ver Figura 5.2). No obstante, en la implementación vigente del PFFDD la trayectoria formativa de los profesores no ocurre de manera lineal y ascendente a través de estos cinco niveles, sino en la forma descrita por los responsables de la operación del Programa (ver apartado 5.4 de este capítulo).

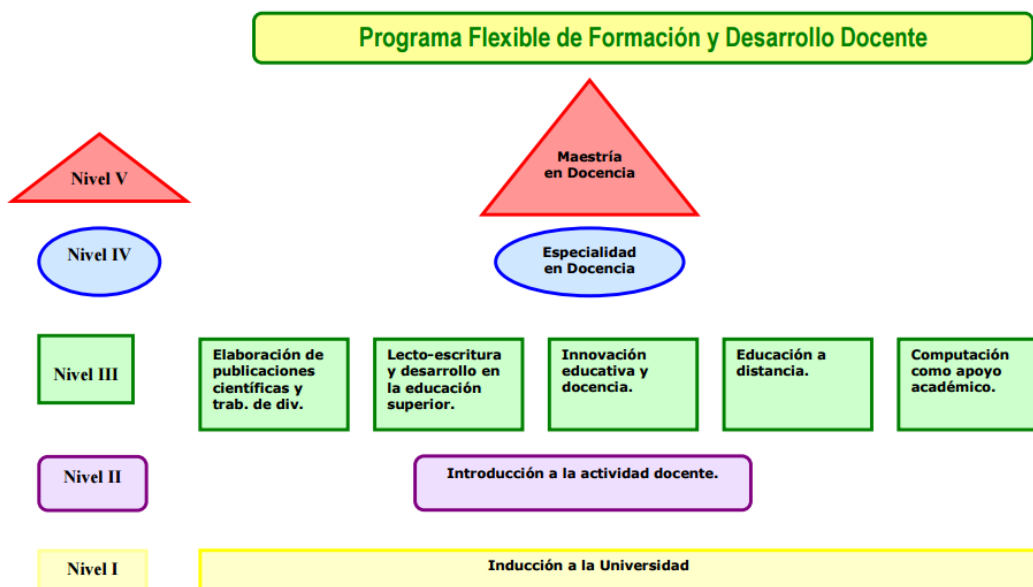


Figura 5.2. Estructura curricular del PFFDD. Fuente: UABC (2010).

Destinatarios del Programa.

El PFFDD fue creado para brindar formación pedagógica —principalmente— al personal académico de la UABC. El Programa tiene cobertura estatal (UABC, 2010) y para participar se requiere “ser académico de la UABC o ser profesor en servicio de los diferentes niveles educativos” (UABC, 2010,

p. 11). En otras palabras, el Programa está abierto para cualquier integrante del personal académico de la universidad.

Por otra parte, conviene precisar que el Programa contempla actividades formativas diferenciadas, diseñadas de acuerdo con ciertas características de los académicos. De tal manera:

- Se considera la necesidad de socialización institucional de los académicos. En este sentido, a los profesores de nuevo ingreso se les ofrece el curso de inducción, en el cual:

(...) se proporcionará información relacionada a la reseña histórica de la Universidad, su filosofía, misión, visión y políticas, su estructura administrativa, modelo curricular, modelo educativo, el programa de formación, actualización y desarrollo docente y finalmente los derechos y obligaciones laborales, esto con la finalidad de facilitar la incorporación de los profesores e investigadores a la dinámica de la Institución (UABC, 2010, p. 14).

- Se valora la importancia de la primera etapa profesional en la que se encuentran los profesores noveles; por tal motivo, hay actividades diseñadas para ellos. El PFFDD incluye un subprograma denominado *Introducción a la actividad docente* dirigido “principalmente al personal académico de nuevo ingreso a la UABC, o para quienes no han tenido la oportunidad de participar en cursos, talleres, etc. relacionados con la didáctica”. El propósito del programa es brindar al profesor los conocimientos que le permitan “valorar el papel que como profesor desempeña en la formación de profesionales, así como proporcionarle las herramientas didácticas básicas que le permitan desarrollar una actitud de reflexión y compromiso hacia su actividad docente” (UABC, 2010, p. 14).

Para sintetizar lo expuesto en relación con la organización del PFFDD, se destacan los siguientes aspectos (ver Figura 5.3):

- La organización del PFFDD mantiene algunas características del *modelo de formación guiada individualmente*, debido a que la participación de los profesores en las actividades de formación es voluntaria y se basa en la selección de los cursos que cada docente considera necesarios para su desarrollo profesional.
- Por otra parte, el PFFDD se ajusta en cierta medida, al *modelo de entrenamiento*, en tanto que la estrategia formativa fundamental del Programa es ofrecer una amplia gama de cursos y talleres

cuyos propósitos son el fortalecimiento de las competencias didácticas y tecnológicas de los docentes.

- El diseño del programa tiene como base un proceso de diagnóstico de necesidades, en el cual participan los propios profesores destinatarios del Programa y los directores de las unidades académicas de la UABC. Así mismo, en el análisis de necesidades de formación se plantea considerar los datos emanados de la evaluación del desempeño docente que funciona de manera sistemática en la universidad.
- La estructura curricular del PFFDD está organizada de dos maneras: por niveles y por dimensiones formativas. Los niveles del PFFDD son: (1) Inducción a la universidad, (2) Introducción a la actividad docente y (3) Diplomados.
- Las dimensiones que agrupan la oferta formativa del PFFDD se refieren a diferentes ámbitos de formación, que son siete: (1) Modelo educativo, (2) Competencias para la docencia universitaria, (3) Didácticas específicas, (4) Innovación educativa, (5) Tecnologías de la información, (6) Producción académica y (7) Programas especiales.
- Los destinatarios del programa son todos los profesores de la UABC, independientemente de su nombramiento y tipo de contrato. Es decir, el programa es de cobertura estatal y pueden participar en él todos los profesores de tiempo completo, de medio tiempo y de asignatura.
- En el Programa se consideran algunas estrategias formativas diferenciadas según la etapa profesional (profesores noveles) y las necesidades de socialización universitaria de los profesores de nuevo ingreso.

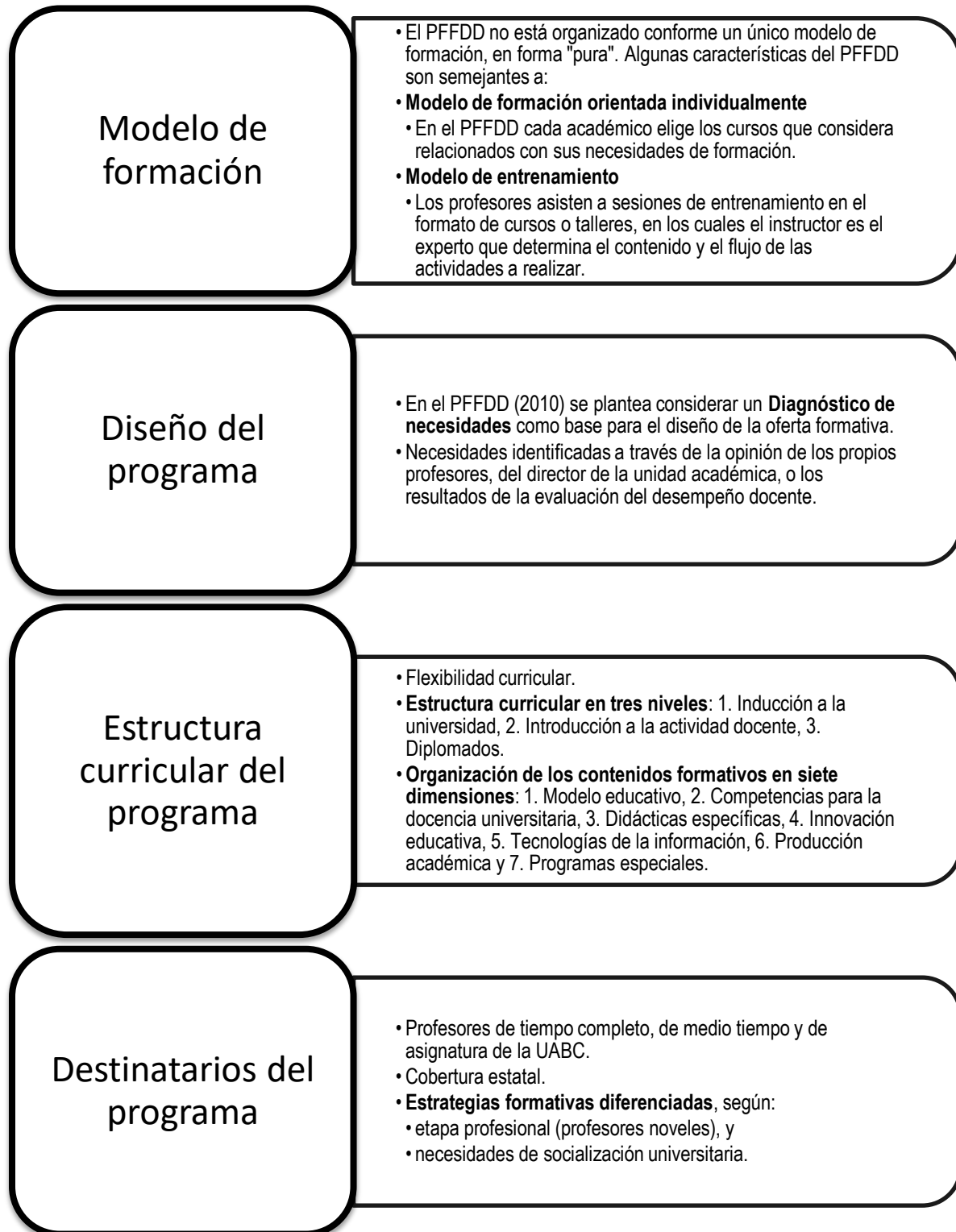


Figura 5.3. Síntesis de la organización del PFFDD

5.3.3 Diseño de la intervención.

El diseño de la intervención en un programa de formación docente refiere a su aplicación en acciones concretas; es decir, de qué manera se concreta el programa en la práctica de la formación y con qué criterios y estrategias se llevaría a cabo su implementación en un contexto particular (Imbernón, 2007).

El diseño de la intervención del programa de formación docente vigente en la UABC es la categoría que mayor amplitud tiene en el documento normativo del PFFDD y es la que se encuentra descrita de manera más explícita. En este apartado se analizan tres aspectos del Programa: (a) las modalidades que se utilizan para instrumentar la formación; (b) los contenidos del Programa y (c) las estrategias formativas empleadas.

Modalidades formativas.

Las modalidades de formación del profesorado tienen que ver directamente con las prácticas y contenidos de la formación. En este sentido, las diferentes modalidades están relacionadas con un modelo de formación determinado (Imbernón, 2007). Dado que el PFFDD se ajusta —más que a cualquier otro modelo de formación docente— al modelo de entrenamiento, la modalidad predominante de las actividades formativas que ofrece el Programa son los cursos y talleres.

De acuerdo con la clasificación de la OCDE (1985; como se citó en Imbernón, 2007) la mayoría de las actividades del PFFDD corresponden a la modalidad de “cursos de corta duración”, que se caracteriza por brindar formación individual y ocasional, los profesores participantes provienen de diferentes centros escolares, la duración de la formación es de una o varias semanas (hasta 12) y la metodología de trabajo se basa —principalmente— en el estudio de materiales escritos y las simulaciones.

Desde la perspectiva de García Álvarez (1987; como se citó en Imbernón, 2007), las modalidades de formación se presentan como una dicotomía, reconociendo que hay sistemas tecnológicos y sistemas humanistas. Los sistemas tecnológicos incluyen actividades formativas tales como: micro-enseñanza, mini-cursos, análisis de la interacción, supervisión clínica, micro-supervisión o supervisión de pares, con base en ciertas competencias o destrezas docentes típicas del enfoque tecnológico. En cambio, los sistemas humanistas incluyen actividades formativas de otra naturaleza, tales como: técnicas de grupo de encuentro, técnicas de desarrollo del potencial humano, o actividades de deliberación crítica. De tal

manera, por sus características de organización curricular, el PFFDD tiene un diseño de la intervención formativa más tecnológico que humanista.

Desde otras perspectivas, la modalidad de formación predominante en el PFFDD es de carácter transmisor (Capellán y otros, 1989; Yus y otros, 1988; como se citó en Imbernón, 2007) puesto que se priorizan experiencias formativas de carácter momentáneo, de duración breve y con un planteamiento de transmisión unidireccional de información: del experto al docente-aprendiz.

Modalidades de interacción.

Las actividades formativas que ofrece el PFFDD son principalmente de carácter presencial. No obstante, también se ofrecen cursos en modalidad no presencial. En años recientes se ha incrementado el número de cursos en línea que se ofrecen a los profesores. En la Tabla 5.2 se muestra un listado de algunos cursos en línea que ofrece el PFFDD.

Tabla 5.2

Cursos en línea del PFFDD

Nombre del curso	Duración
Aplicaciones de productividad académica para dispositivos móviles	25 horas
Diseño instruccional para cursos en línea	25 horas
Taller de herramientas de evaluación en Blackboard	25 horas
Conducción de cursos en línea	25 horas
Estrategias didácticas apoyadas en tecnologías de información, comunicación y colaboración	25 horas
Diseño y recursos tecnológicos para la tutoría	25 horas

Fuente: Folleto de oferta de cursos del PFFDD para el Campus Ensenada, período 2015-1

Modalidades temporales.

Con relación a la temporalidad de las actividades de formación, el PFFDD funciona bajo dos modalidades principales:

- (1) Durante todo el ciclo escolar, es decir, en el momento que las unidades académicas necesiten implementar algún programa de formación, deben solicitarlo al Director de la FPIE.
- (2) Programa inter-semestral, se oferta dos veces por año por medio de una convocatoria que incluye el listado de cursos que se abrirán en cada Campus. La oferta de cursos en esta modalidad se considera adecuada, en tanto que el período inter-semestral es “el tiempo más idóneo para el desarrollo del programa ya que es cuando la mayoría de sus profesores han terminado con las obligaciones de asistir a las aulas y han cumplido con las entregas de calificaciones a sus alumnos”, lo que les permite “tener el espacio para seguir preparándose en el área pedagógica y disciplinaria” (UABC, 2010, p. 12).

De la gama de cursos incluidos en las siete dimensiones que integran el PFFDD, los profesores eligen —de manera libre y voluntaria— los cursos en los que deseen participar, considerando la oferta publicada para el período inter-semestral correspondiente.

Contenidos formativos.

En los currículos escolares, los contenidos son el “conjunto de saberes y formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización” (Coll et al., 1992, p. 13). De manera semejante, en un programa de formación docente los contenidos designan un conjunto de saberes cuya apropiación por parte de los profesores se considera necesaria para el logro de los propósitos formativos, expresados éstos en términos de competencias u objetivos de aprendizaje. Estos saberes pueden ser de tipo conceptual o declarativo, procedimental o actitudinal, de acuerdo con la intención expresada en el Programa, de promover que el participante adquiera conocimientos teóricos, desarrolle habilidades, o bien, forme o modifique sus actitudes.

En este apartado se analiza cuáles son los contenidos formativos incluidos en el PFFDD, considerando su naturaleza o clasificación psicopedagógica. Se examina cuál es el tipo de contenidos que predomina en el Programa y se comenta sobre la coherencia entre propósitos y contenidos. El análisis comienza

con una nota aclaratoria sobre los niveles de concreción en que son presentados los contenidos en el Programa.

Niveles de concreción de los contenidos.

En el PFFDD los contenidos formativos se manifiestan principalmente en dos niveles de concreción. El primer nivel presenta los contenidos agregados en dimensiones y niveles. Las siete dimensiones y los cinco niveles formativos del PFFDD han sido descritos en el apartado de “Estructura curricular” (ver Figura 5.2)

En un segundo nivel de concreción, el PFFDD presenta los contenidos organizados en *cursos*. Los cursos pueden formar parte de los diplomados u ofrecerse como “cursos sueltos”. Al interior de los cursos, los contenidos están organizados en unidades temáticas que pretenden promover el desarrollo de competencias.

Naturaleza de los contenidos en el PFFDD.

Si bien los contenidos curriculares están interrelacionados, particularmente cuando a partir de ellos se promueve el desarrollo de competencias, pueden ser analizados de manera independiente. Es importante distinguir entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, porque cada clase de contenido formativo admite diferentes procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Enseguida se da cuenta de los hallazgos del análisis de los contenidos formativos que incluye el PFFDD, en sus dos niveles de concreción: el nivel global del Programa y el nivel de los cursos individuales.

En primer lugar, en el PFFDD se incluye un conjunto amplio de contenidos procedimentales, los cuales se refieren al *saber hacer*, vinculado con la ejecución de toda clase de procedimientos: estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos (Hernández, 2010). En el documento normativo del Programa se encontraron 38 elementos relacionados con este tipo de contenido, con lo que se manifiesta como el tipo de contenido predominante.

En segundo lugar, en el Programa se incluye un conjunto de saberes de tipo conceptual o declarativo, que consiste en el conocimiento de hechos, datos, conceptos y principios, o bien, el *saber qué*

(Hernández, 2010). El análisis del documento normativo del PFFDD permitió identificar 23 elementos de contenido de tipo conceptual o declarativo.

En menor medida, el PFFDD contempla el aprendizaje de contenidos actitudinales, los cuales se refieren al dominio de las actitudes, valores y normas sociales (Coll et al., 1992). Las actitudes son constructos que median nuestras acciones, “son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos” expresados en forma verbal o no verbal, y son relativamente estables (Hernández, 2010, p. 44). Mediante el análisis del Programa fueron identificados solamente 5 elementos de contenido de tipo actitudinal. En la Tabla 5.3 se ejemplifican los contenidos presentes en el Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente, en su primer nivel de concreción.

Por otra parte, el análisis de los contenidos formativos permitió identificar que en el PFFDD no hay uniformidad en las formas de expresar los contenidos: en algunas ocasiones los contenidos se enuncian como temas generales; en otros casos, los contenidos aparecen como resultados de aprendizaje esperados; es decir, además del objeto de estudio, se señala el nivel de dominio esperado.

Además, a partir del análisis de los contenidos formativos, es posible advertir el concepto de profesor que subyace en el Programa. La reiterada mención de los términos “Diseño” y “Diseñar” que acompaña a los contenidos procedimentales, refleja la concepción que se tiene del profesor como planificador, diseñador u organizador del proceso de enseñanza; esta visión está relacionada con una orientación tecnológica de la formación (ver apartado 5.3.1, Orientación del programa).

Tabla 5.3

Contenidos formativos en el primer nivel de concreción del PFFDD

Tipo de contenido	Ejemplos de contenidos identificados en el Programa
Contenidos conceptuales	<p>La sociedad de la información y la educación basada en competencias, componentes, tipos y elementos de las competencias y evaluación de competencias.</p> <p>El proceso enseñanza aprendizaje y la motivación en el aula y estrategias didácticas.</p> <p>Generalidades de la propiedad intelectual, derechos de autor, patentes y búsqueda tecnológica.</p>

	<p>Comprender el funcionamiento de la escritura básica del lenguaje y su relación en el desarrollo de la lectura y escritura.</p> <p>Conoce el contexto general en que se inscriben las principales transformaciones de la educación superior al inicio del S. XXI.</p>
Contenidos procedimentales	<p>Diseñar planes de clase pertinentes a las necesidades del contenido curricular y del contexto.</p> <p>Diseño de estrategias de enseñanza bajo el enfoque centrado en el aprendizaje.</p> <p>Diseño, ejecución y evaluación de materiales didácticos digitales aplicados a la enseñanza.</p> <p>Diseño instruccional para cursos en modalidad presencial apoyada en TICCs, semipresencial y a distancia y aprendizaje con procesos y metas.</p> <p>Estrategias didácticas y el uso de TICCS; identificación y selección de estrategias y TICCS.</p>
Contenidos actitudinales	<p>Visualizar su papel como docente en esta casa de estudios.</p> <p>Propiciar la generación de ambientes favorables de trabajo a partir del establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.</p> <p>Proporcionar los conocimientos que contribuyan al participante a valorar el papel que como profesor desempeña en la formación de profesionales.</p> <p>El participante se asume como un escritor de textos de divulgación.</p> <p>(...) con una actitud de compromiso personal ante la responsabilidad de lograr el aprendizaje significativo e integral de sus alumnos.</p>

Fuente: Elaboración propia, con información del PFFDD.

Con relación al tipo de contenidos formativos incluidos en el Programa, en su segundo nivel de concreción, al analizar como casos específicos los programas de los cursos *Evaluación del aprendizaje* y *Elaboración de reactivos para la evaluación del aprendizaje*, se advierte un predominio de contenidos de tipo conceptual (ver Tablas 5.4 y 5.5). Este hecho contrasta, por una parte, con el tipo de contenidos que dominan en el Programa en el primer nivel de concreción (*contenidos procedimentales*); por otra parte, manifiesta la disonancia de los contenidos con los propósitos formativos de los propios cursos, en tanto que tales propósitos aluden al desarrollo de competencias, las cuales están vinculadas prioritariamente con el dominio de contenidos procedimentales.

Tabla 5.4

Contenidos formativos en el curso: Evaluación del aprendizaje por competencias

Tipo de contenido	Contenidos del programa
Contenidos conceptuales	1.1 ¿Cómo ven la evaluación los profesores y cómo la ven los estudiantes? 1.2 La evaluación tradicional vs. la evaluación alternativa. 1.3 Paradigmas de la educación y de la evaluación. 1.4 Paradigma educativo, metodología de la enseñanza y evaluación del aprendizaje: Relaciones. 2.1 ¿Qué modelos de evaluación conoces? 2.2 La evaluación del aprendizaje. 2.3 La evaluación de la enseñanza. 2.4 La evaluación y el modelo de competencias. 3.1 ¿Qué y cómo evaluamos? Evaluación Referida a Normas / Evaluación Referida a Criterios. 3.2 Orientaciones y técnicas para realizar la evaluación. 3.3 La práctica de la evaluación. 3.4 Instrumentos y pruebas de medición y evaluación. 4.1 ¿Qué es un plan de evaluación? 4.2 Elementos de un plan de evaluación.
Contenidos procedimentales	4.3 Diseño de un plan de evaluación.
Contenidos actitudinales	Ninguno.

Fuente: Elaboración propia, con información del Programa sintético del curso.

Por otra parte, es destacable la escasa presencia de contenidos actitudinales en el PFFDD. En las Tablas 5.4 y 5.5 se puede apreciar que en los cursos seleccionados para esta investigación no se incluyen contenidos actitudinales explícitos.

Tabla 5.5

Contenidos formativos en el curso: Elaboración de reactivos para la evaluación del aprendizaje

Tipo de contenido	Contenidos del Programa
Contenidos conceptuales	Modelo educativo de la UABC y la práctica docente, medición, evaluación y evaluación educativa Tipos de pruebas Confiabilidad y validez Ítems y su clasificación Indicadores de calidad técnica de los ítems: índices de dificultad y discriminación
Contenidos procedimentales	Definición del dominio e identificación de las competencias a evaluar Construcción de instrumentos de evaluación para unidades de aprendizaje específicas
Contenidos actitudinales	Ninguno.

Fuente: Elaboración propia, con información del Programa sintético del curso.

Como apuntó Marcelo (1995), las nuevas conceptualizaciones del enfoque por competencias entienden que una competencia es un conjunto integrado de “conocimientos, *saber hacer* y actitudes a desarrollar en el profesor en situación de enseñanza” (Marcelo, 1995, p. 19). Por lo tanto, en un programa de formación docente basada en competencias, los contenidos actitudinales deberían presentarse definidos con claridad, en conjunto con los contenidos conceptuales y procedimentales.

Relación entre contenidos y carga horaria.

Con relación a la carga horaria asignada a los contenidos formativos, en el primer nivel de concreción, el PFFDD favorece la formación de los académicos en las áreas de competencias básicas para la docencia y tecnologías de la información, si se considera el número de horas totales de los cursos que corresponden a dichas dimensiones formativas (dimensiones 2 y 5). En contraste, existe un

menor énfasis en la formación sobre didácticas específicas y para la innovación en la práctica educativa (ver Tabla 5.6).

Tabla 5.6

Número de cursos y cantidad de horas de formación docente, por dimensiones del PFFDD

Dimensión	Número de cursos	Número de horas de formación
1. Modelo educativo	2	50
2. Competencias para la docencia universitaria	7	165
3. Didácticas específicas	2	40
4. Innovación educativa	2	45
5. Tecnologías de la información	9	175
6. Producción académica	3	70
7. Programas especiales	4	89

Fuente: Elaboración propia, con información del PFFDD (UABC, 2010).

En el segundo nivel de concreción, en algunos cursos del PFFDD es notable el énfasis en la formación de carácter teórico—conceptual por encima de la formación procedimental (ver Tabla 5.7), si bien ésta es la que se pretende favorecer de manera prioritaria, según los propósitos y contenidos descritos en el primer nivel de concreción del Programa.

Tabla 5.7

Carga horaria de los contenidos de dos cursos seleccionados del PFFDD

Unidades temáticas	Tipos de contenido	Número de horas
<i>Curso: Evaluación del aprendizaje por competencias</i>		
Unidad 1. Paradigmas de la evaluación educativa	Conceptual	6
Unidad 2. Modelos de la evaluación pedagógica	Conceptual	6

Unidad 3. Metodologías para la evaluación del aprendizaje	Conceptual	6
Unidad 4. Diseño de un plan de evaluación	Conceptual y procedimental	6
<i>Curso: Elaboración de reactivos para la evaluación del aprendizaje</i>		
Unidad 1. Importancia de la evaluación educativa	Conceptual	5
Unidad 2. Características de un instrumento de evaluación educativa	Conceptual	5
Unidad 3. Metodología para el diseño y construcción de instrumentos de evaluación	Procedimental	5
Unidad 4. Construcción del instrumento	Procedimental	10

Fuente: Elaboración propia, con información de los programas sintéticos de los cursos.

Estrategias formativas.

En el ámbito de la enseñanza y la formación, se entiende por *estrategia* un procedimiento que el agente formador utiliza, en forma reflexiva y flexible, para promover el logro de aprendizajes significativos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). En este apartado se hace referencia al tipo de actividades de aprendizaje planificadas en el PFFDD, en dos niveles: las estrategias a nivel global y las estrategias didácticas de cada curso.

En el primer nivel de concreción del Programa, el documento normativo del PFFDD dedica muy poco a la descripción de las estrategias consideradas pertinentes para el logro de los propósitos formativos. Son escasas las referencias explícitas al tipo de estrategias, métodos o técnicas de formación que se contempla utilizar para promover el aprendizaje de los docentes. No obstante, en la descripción de los cursos del Nivel II [Introducción a la actividad docente] del Programa, se menciona lo siguiente:

En el curso de *Microenseñanza* se indica que el docente “conoce y aplica algunas de las habilidades que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje” (UABC, 2010, p. 15). A partir de este señalamiento es posible inferir que el PFFDD busca brindar *oportunidades de práctica* (De Rijdt et al., 2013) a los profesores para que logren el dominio de las habilidades asociadas a los resultados de aprendizaje del Programa.

En el segundo nivel de concreción del PFFDD, entre las estrategias didácticas que se emplean en los cursos —tomando como referencia los cursos seleccionados para el desarrollo de esta investigación— existen actividades centradas en el formador, como la exposición de temas por parte del facilitador, y en mayor medida actividades centradas en el participante, tales como: discusiones, lecturas, ejercicios de reflexión y análisis de la práctica docente, elaboración de productos (ver Tabla 5.8).

Tabla 5.8

Actividades didácticas de los cursos seleccionados del PFFDD

Actividades y productos	Nombre del curso	
	<i>Evaluación del aprendizaje por competencias</i>	<i>Elaboración de reactivos para la evaluación del aprendizaje</i>
Actividades centradas en el formador		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición del facilitador.
Actividades centradas en el participante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participa en discusiones plenarias y trabajo en equipo. ▪ Realiza lecturas breves de materiales previamente seleccionados y procesa la información en función del contenido temático y de sus competencias específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación activa de los asistentes, mediante aportaciones relacionadas con su práctica docente. ▪ Realización de actividades y ejercicios de reflexión y análisis relacionados con temas pertinentes al curso. ▪ Elaboración de productos <i>in situ</i>.
Productos esperados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrito: ¿Cómo ven la evaluación los profesores y cómo la ven los estudiantes? ▪ Mapa Conceptual: ¿Qué y cómo evaluamos? ▪ Plan de evaluación de los aprendizajes para un curso específico en un nivel educativo previamente seleccionado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración de un instrumento de evaluación de los contenidos de una de las unidades de aprendizaje que imparten los participantes del curso.

Fuente: Elaboración propia, con información de los programas sintéticos de los cursos.

El hecho de privilegiar las actividades centradas en el participante en los cursos de formación docente coincide con uno de los componentes esenciales del modelo educativo institucional: el enfoque

pedagógico de “Aprendizaje centrado en el alumno”. Ahora bien, cabe recordar que este señalamiento está basado en el análisis de los documentos de planeación del Programa.

En síntesis, el diseño de la intervención en el Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente se caracteriza por los siguientes aspectos (ver Figura 5.4):

- Con el PFFDD se ofrecen a los profesores experiencias formativas en la modalidad de cursos de corta duración, tanto en interacciones presenciales como virtuales con los formadores. Dichos cursos se ofrecen en las vertientes de cursos inter-semestrales y de cursos especiales para las unidades académicas que lo soliciten.
- En los cursos del PFFDD se promueve que los profesores adquieran un conjunto de contenidos tanto conceptuales como procedimentales, con los cuales se espera lograr el desarrollo de las competencias básicas para la enseñanza en el nivel universitario.
- En el primer nivel de concreción del PFFDD, las estrategias de formación son escasamente mencionadas. No obstante, se identifica la intención de brindar a los profesores oportunidades de práctica para que desarrollen las habilidades descritas en los propósitos del Programa. Esto se atiende principalmente en el curso de Microenseñanza.
- En el segundo nivel de concreción del PFFDD, se especifican con mayor detalle las estrategias formativas propuestas, las cuales pueden ser clasificadas en dos tipos: (a) actividades centradas en el formador, en las que destaca la exposición magistral, y (b) actividades centradas en el participante, entre las que se encuentran las discusiones, lecturas, ejercicios de reflexión y elaboración de productos (como programas de asignatura, propuestas de estrategias didácticas, planes de evaluación e instrumentos para evaluar el aprendizaje).

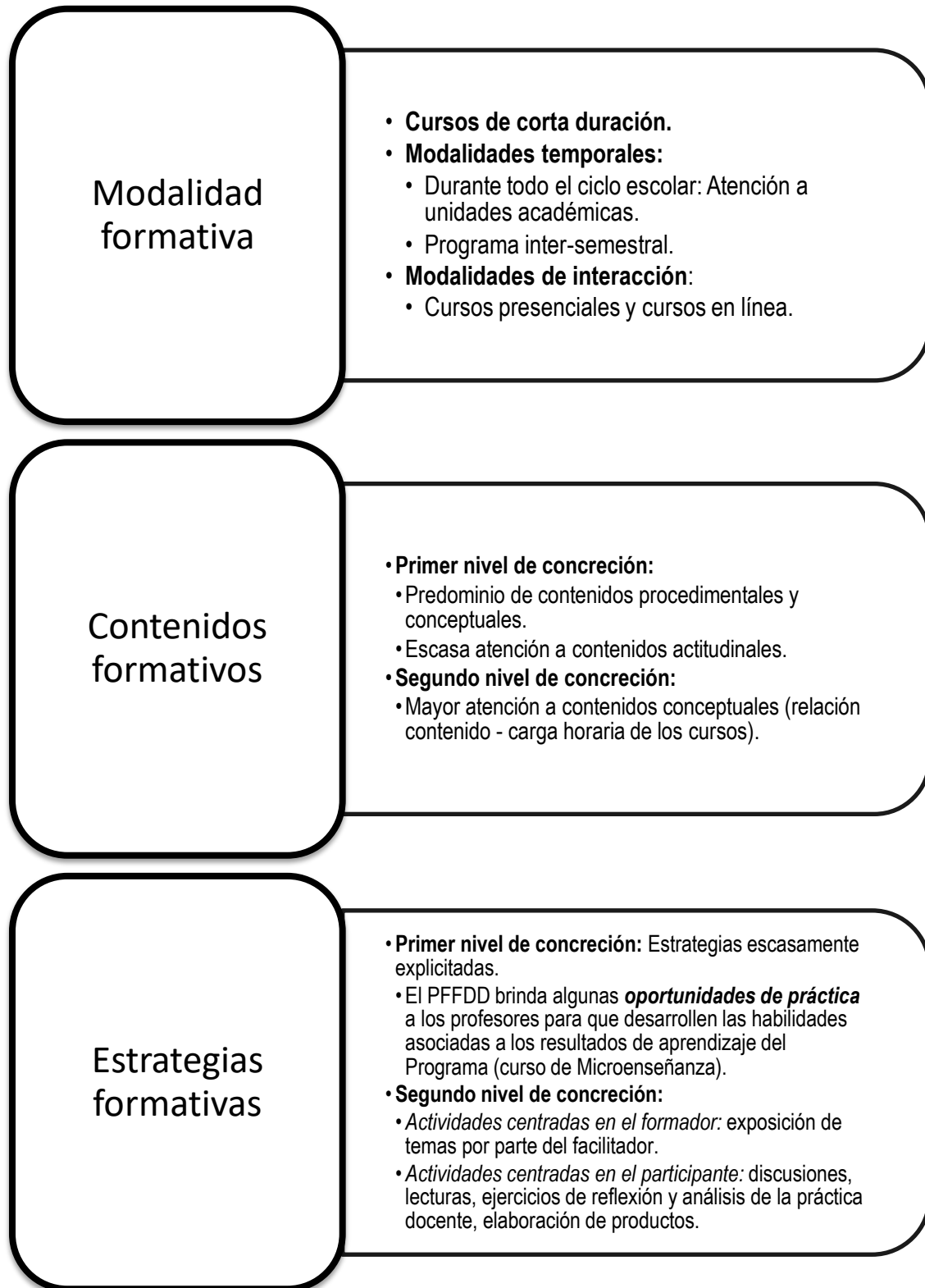


Figura 5.4. Síntesis del diseño de la intervención en el PFFDD

5.3.4 Evaluación del Programa.

La evaluación de un modelo de formación del profesorado implica la indagación de los efectos de la aplicación del modelo en la práctica de formación de docentes, mediante la búsqueda de evidencias de los cambios logrados en la institución educativa donde se efectuó la formación (Imbernón, 2007).

Cabrera (2000) señaló que evaluar la formación es un proceso complejo de obtención de información que permita formular juicios sobre el valor del diseño, la ejecución y los efectos de la formación, para sustentar la toma de decisiones sobre la propia formación y promover una mejor comprensión de las razones de los resultados alcanzados con ella. La evaluación es importante, entre otras razones, para conocer si se han logrado los objetivos del Programa de formación, así como para sustentar las decisiones que se tomen en vistas de su mejora.

En este apartado se presentan las evidencias relacionadas con la evaluación del PFFDD, relacionadas con tres categorías de información: (a) evaluación de la conceptualización y diseño del Programa; (b) evaluación de la implementación y seguimiento de la formación; y (c) estrategias e instrumentos para la evaluación de los resultados del Programa.

Evaluación de la conceptualización y diseño del Programa.

Con la evaluación del diseño de la formación se busca valorar si la planificación de las actividades formativas que se realizó, constituye una respuesta adecuada y suficiente a las necesidades que se pretende atender y a los objetivos que se desea alcanzar. La evaluación del diseño se dedica a valorar la calidad de los elementos de entrada del sistema (o insumos), la pertinencia de los objetivos y la adecuación de las estrategias previstas para lograrlos, considerando tanto las actividades y métodos, así como los recursos humanos y materiales asignados. La evaluación del diseño es importante dado que su finalidad última es evitar el fracaso de la formación por una inadecuada formulación del modelo pedagógico que la sustenta y a la falta de planeación de sus elementos y estrategias de intervención (Cabrera, 2000).

En el PFFDD no se indican estrategias específicas para evaluar este aspecto. No obstante, en el documento se hace una referencia a la necesidad de evaluar de manera integral el Programa:

Se plantea la necesidad de realizar diversos estudios de diagnóstico que permitan evaluar en su totalidad el programa a partir de las opiniones de los profesores participantes y los directores de unidades académicas, esto permitirá desarrollar una prospectiva del PFFDD en base a diversas opiniones de los involucrados (UABC, 2010, p. 13).

Adicionalmente, en el PFFDD se refiere el plan de realizar una evaluación colegiada, contemplando la participación de todas las dependencias que intervienen en el diseño de la oferta formativa.

Se pretende que se desarrolle una estrategia de evaluación colegiada en donde participen los involucrados en el PFFDD [Coordinaciones de Formación Básica, Formación Profesional y Vinculación Universitaria, Posgrado e Investigación, el Centro de Educación Abierta y la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa] (UABC, 2010, p. 13).

No obstante, en ninguno de los dos casos el PFFDD es específico para definir el alcance, los propósitos y los objetos de la evaluación; como tampoco se precisan los aspectos metodológicos de la evaluación que se pretende realizar.

Evaluación de la implementación y seguimiento de la formación.

Cabrera (2000) afirmó que no basta con planificar cuidadosamente las actividades de formación, sino que es necesario analizar lo que sucede durante su desarrollo y las incidencias e imprevistos que se presentan. Para tal efecto, se lleva a cabo la evaluación de la implementación y seguimiento de la formación, que consiste en obtener continuamente información que sirva para que el personal implicado realice la formación tal como fue planeada, o bien, para introducir las modificaciones necesarias, en caso de juzgar que el plan de formación es inadecuado o impreciso. Este tipo de evaluación, que representa una condición previa para la evaluación de resultados, inicia cuando se ponen en marcha las actividades formativas y continúa durante su ejecución (Cabrera, 2000).

Al examinar el caso del PFFDD en este rubro, en el documento normativo del PFFDD se habla de tres estrategias para evaluar la formación. Se indica que una de dichas estrategias se encuentra funcionando, en tanto que la segunda y la tercera son estrategias contempladas como un plan.

La principal estrategia para evaluar los cursos de forma individual es por medio de encuestas que se aplican a los docentes participantes al terminar cada curso, esta información se procesa

y sirve para tomar decisiones en el desarrollo del próximo periodo de cursos, de igual forma brinda información diagnóstica de las necesidades de formación expresadas por los docentes, lo cual permite la definición de las próximas ofertas de programas de formación (UABC, 2010, p. 13).

Como estrategia de evaluación de la implementación de la formación se menciona la aplicación de una encuesta al final de los cursos. Los datos derivados de la encuesta son utilizados para tomar decisiones acerca de la oferta formativa del siguiente periodo. Sin embargo, al examinar el contenido de la encuesta (Ver Anexo 10), se advierte que ésta se encuentra orientada principalmente a indagar el grado de satisfacción del profesor con la formación recibida en el curso. La valoración de la satisfacción de los participantes está relacionada con la “evaluación de la reacción”, que es una de las dimensiones de la evaluación de resultados de la formación, como se explicará en el siguiente apartado. En este sentido, la estrategia evaluativa mencionada (encuesta) está más vinculada con la valoración de un tipo de resultado de la formación que con la valoración del desarrollo del proceso formativo, es decir, con la forma en que el Programa está siendo implementado.

Evaluación de los resultados del programa de formación.

Un programa de formación pretende lograr ciertos propósitos y siempre existe interés en conocer los efectos conseguidos gracias a las acciones formativas. Con la evaluación de los resultados o “efectos” de la formación, se trata de determinar tanto los logros respecto de los objetivos pretendidos así como identificar cualquier efecto no esperado (Cabrera, 2000).

La evaluación de resultados de un programa de formación es un proceso complejo que abarca múltiples objetos a evaluar. Una forma usual de planear y conducir este tipo de evaluación está representada en el modelo propuesto por Kirkpatrick (1999). Este modelo considera cuatro niveles de resultados: (a) las reacciones de los participantes; (b) los aprendizajes; (c) los comportamientos profesionales (Transferencia del aprendizaje); y (d) el impacto de la formación en la organización.

Enseguida se describen las estrategias previstas o utilizadas por el PFFDD para la evaluación de sus efectos.

- (a) Evaluación de la reacción. La estrategia para evaluar la reacción de los participantes en los cursos que ofrece el PFFDD consiste en la aplicación de una encuesta de salida, al final del curso. Las áreas que se evalúan con el instrumento son: el desempeño del facilitador, la participación de los asistentes y diversos aspectos pedagógicos y logísticos del curso (ver Anexo 10).
- (b) Evaluación del aprendizaje. Los aprendizajes de los académicos participantes son evaluados de acuerdo con los criterios establecidos en cada uno de los cursos. Un aspecto relevante en este tipo de evaluación es la estrategia de solicitar productos terminales a los participantes de cada curso, como evidencia de su aprendizaje y de las competencias desarrolladas (ver Tabla 5.9).

Tabla 5.9

Ejemplos de productos finales de los cursos del PFFDD

		Nombre del curso	
		<i>Evaluación del aprendizaje por competencias</i>	<i>Diseño de programas de unidades de aprendizaje por competencias</i>
Competencia del curso	del	Diseñar un modelo e instrumentos de evaluación del aprendizaje adecuada a una asignatura en la cual se desenvuelva.	Diseñar programas de unidades de aprendizaje, aplicando la metodología del enfoque en competencias para mejorar la actividad docente en el aula que favorezca la calidad educativa, mostrando actitud de compromiso y de responsabilidad.
Producto final		Elaboración de una propuesta de evaluación con la creación de dos instrumentos de evaluación.	Elaborar y presentar el programa de la unidad de aprendizaje que va impartir en su unidad académica, atendiendo a las recomendaciones del enfoque en competencias, cuidando la congruencia entre el propósito, competencia y evidencia.

Fuente: Elaboración propia, con información de programas de cursos del PFFDD.

- (c) Evaluación de la transferencia. En ninguno de los documentos normativos del PFFDD se prevén estrategias para evaluar este tipo de resultados de la formación. La falta de estrategias orientadas a la valoración de la transferencia de los aprendizajes obtenidos por los académicos en las

actividades de formación brindadas por el PFFDD, si bien constituye una carencia, es una de las razones que inspiran y dan sentido a la presente investigación.

- (d) Evaluación del impacto de la formación en la organización. En este rubro el PFFDD tampoco incluye estrategias concretas para evaluar su influencia en el logro de los objetivos institucionales.

A modo de recapitulación de los elementos para la evaluación del PFFDD, se destacan los siguientes aspectos (ver Figura 5.5):

- El Programa carece de estrategias definidas para evaluar su propio diseño.
- Como estrategia de evaluación de la implementación del Programa, se utiliza una encuesta al final de los cursos. Sin embargo, dicha encuesta aporta más información sobre un tipo de resultados de la formación (la reacción de los participantes), que acerca del desarrollo del proceso formativo y sus posibilidades de mejora.
- En cuanto a la evaluación de los efectos de la formación, en el PFFDD se prevén estrategias para evaluar la reacción y el aprendizaje de los participantes. La reacción de los participantes se valora mediante encuestas de opinión al término de los cursos. El aprendizaje de los participantes es evaluado con base en los criterios establecidos por cada formador. En contraste, el PFFDD no tiene estrategias definidas para evaluar la transferencia y el impacto de la formación.

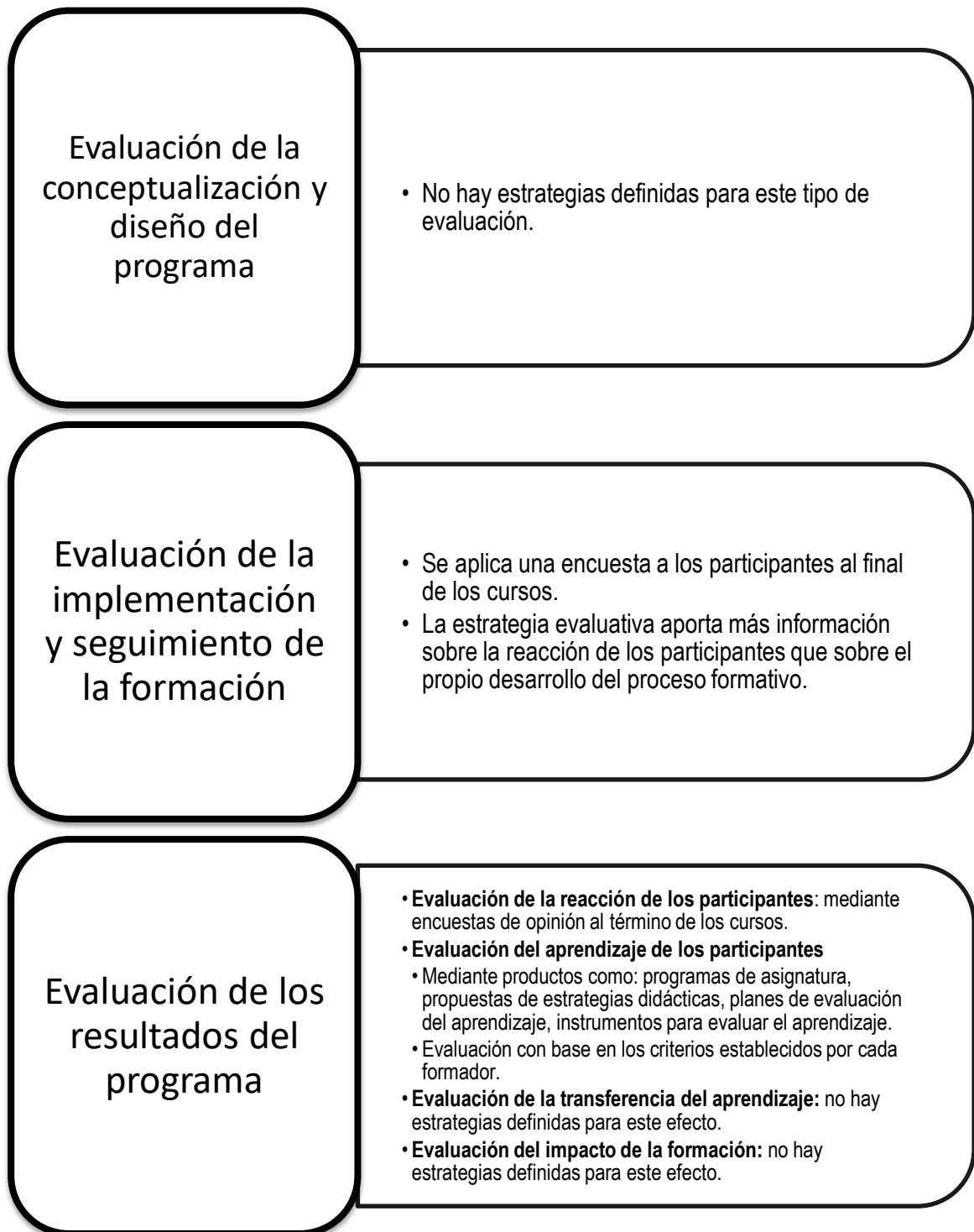


Figura 5.5. Síntesis de la evaluación del PFFDD

5.4 Ajustes al Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente derivados de su implementación

El *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (PFFDD)*, creado en 2003 y documentado en su versión más reciente en junio de 2010, es la estrategia a través de la cual la UABC define la formación pedagógica ofertada para sus profesores. Es importante reconocer que el Programa, como cualquier empresa humana, es un esfuerzo dinámico y cambiante. En este sentido, la implementación del Programa ha seguido un curso propio, orientado por la realidad institucional, más allá de los planteamientos descritos en el documento oficial publicado en 2010.

Por lo tanto, para hacer una valoración justa y realista acerca de los resultados de la formación que se desprenden de la operación del PFFDD, es necesario revisar los elementos que definen su diseño y desarrollo en el momento actual (2016). Para ello, se consideran las cuatro macro-categorías que han guiado el análisis del PFFDD presentado en este capítulo. De tal manera, en este apartado se describen diferentes aspectos relacionados con la orientación, la organización, la implementación y la evaluación del Programa en el contexto actual de la UABC.

5.4.1 Orientación del Programa.

Como se ha visto en el apartado anterior, es posible identificar la *orientación* de un programa de formación analizando sus propósitos, su vinculación con el marco normativo institucional, los principios de la formación a los que responde y la orientación conceptual o enfoque teórico del Programa. Entre estos elementos, es importante revisar si los propósitos formativos del Programa, publicados en 2010, se mantienen vigentes. Para tal efecto, en esta sección se reportan los propósitos formativos del PFFDD, expresados por los responsables de su diseño e implementación.

Propósitos y destinatarios del Programa.

El PFFDD tiene como propósito principal “mejorar la práctica de la docencia” (E-DFPIE-19/01/2016, p.3). Es posible distinguir dos propósitos específicos del Programa, al considerar las diferencias en los perfiles y trayectorias docentes de los académicos que participan en el Programa. De tal manera, el PFFDD pretende ayudar a los profesores de reciente ingreso a incorporarse en la práctica de la docencia universitaria, en el marco de los principios del Modelo educativo institucional.

[Uno] de los objetivos o propósitos es insertar al docente en una dinámica de la docencia universitaria. Es decir, donde el docente de nuevo ingreso que se inserta a un espacio, a lo mejor nuevo para él, en cuanto a que conozca cómo es que debiera ser la práctica de la docencia de un profesor de la UABC. (E-DFPIE-19/01/2016, p.3)

Por otra parte, el PFFDD busca fortalecer las capacidades pedagógicas de los profesores que ya tienen cierta permanencia en la institución y cuentan con experiencia en la enseñanza universitaria. De tal suerte, los académicos de la UABC que participan en el PFFDD poseen dos tipos de perfiles: (a) profesores de nuevo ingreso que requieren una inducción a la docencia y (b) profesores con mediana o amplia experiencia, que desean perfeccionar su práctica docente. Así lo expresó el Director de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, que es la dependencia académica responsable de la operación del Programa: “En la práctica, se da que el Programa es atendido más por los profesores noveles. Por orientación de sus directivos. Pero también hay un gran número de profesores que vienen a perfeccionar su práctica docente”. (E-DFPIE-19/01/2016, p.4)

Con relación a su cobertura, el *Programa Flexible* atiende a cualquier miembro del personal académico universitario, con independencia de su tipo de nombramiento, tiempo de contratación o lugar de adscripción: “El propósito, la meta del Programa Flexible, como un programa institucional, es capacitar, formar competencias. (...) Este objetivo abarca al profesor de asignatura, medio tiempo y tiempo completo” (E2-RFD-19/01/2016, p.3).

En conclusión, se advierte que los propósitos del PFFDD siguen siendo congruentes con el marco normativo institucional, puesto que la UABC manifiesta en las políticas y programas de su *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*, el interés en el fortalecimiento de su planta académica, con base en “los más altos estándares de calidad y necesidades plenamente identificadas” (UABC, 2015, p.137).

5.4.2 Organización del Programa.

Como se comentó anteriormente (ver apartado 5.3.2 de este capítulo) la organización del Programa tiene que ver con un determinado patrón o modelo de formación. El patrón organizativo del PFFDD se expresa esencialmente en su estructura curricular, en la cual se advierte la organización de las diferentes actividades de formación pedagógica que se ofrecen al profesorado. Así mismo, es importante analizar cuál es el fundamento de tales actividades formativas ofertadas. De tal manera, en

esta sección se presenta información acerca de dos aspectos de la organización del PFFDD, que son los siguientes: (1) análisis de necesidades y diseño de la oferta de actividades formativas; y (2) estructura curricular del Programa.

Análisis de necesidades y diseño de la oferta de actividades formativas.

De acuerdo con los responsables del PFFDD, la oferta de actividades formativas se diseña en consideración de tres aspectos, que son los siguientes: (1) Los datos emanados del sistema de evaluación docente, a través de los cuestionarios que completan los estudiantes de licenciatura y posgrado al final del ciclo escolar; (2) Las opiniones de profesores y directores de las unidades académicas, expresadas a través de diversos medios, incluyendo los cuestionarios que se aplican al final de cada curso; y (3) El nivel de participación de los profesores en los cursos ofrecidos previamente.

La oferta del Programa de formación docente la armamos con el diagnóstico que nos arroja el sistema de evaluación docente. Hay un diagnóstico que nos arroja por Campus y por toda la universidad. Un poco de esa manera alimentamos la oferta: de las opiniones de las unidades académicas, de los directores; y de la participación de los maestros en los cursos, en cuáles [hay] más, en cuáles menos (E-DFPIE-19/01/2016-p.28).

En este sentido, el diseño de la oferta de actividades formativas es un proceso que se articula con el análisis de necesidades de formación. En dicho proceso se consideran las opiniones de los profesores, recuperadas mediante un cuestionario denominado “Sondeo para Docentes” (ver Anexo 9), aplicado en la última sesión de cada curso del PFFDD. Al respecto, el Responsable de Formación Docente manifestó que dicho cuestionario se encuentra en proceso de actualización, con el propósito de mejorarlo y contar con un instrumento de diagnóstico más preciso.

[El diagnóstico de necesidades] siempre se ha hecho con base a un instrumento (...) Este es el que se va a pretender modificarlo un poco, el de detección de necesidad (...) En el 2015-2 dejamos de aplicarlo porque hubo ciertas opiniones (...) [acerca de] que hay que ser más precisos en esta detección de necesidades (E2-RFD-19/01/2016-p.15).

Estructura curricular vigente.

Para lograr sus propósitos, el PFFDD inicialmente organizó las actividades formativas que ofrecería a los académicos en una estructura curricular “piramidal”, de cinco niveles que van desde las actividades de inducción hasta los programas de posgrado (ver apartado 5.3.2). Sin embargo, en enero de 2016 se advirtió que esa estructura curricular, diseñada bajo los principios de la flexibilidad curricular, ya no se encuentra operando.

En una primera etapa del Programa, 2010, podríamos decir que se pensó en una estructura piramidal, asociado a un modelo acumulativo, donde yo voy sumando cursos y a lo mejor me va permitiendo tener diplomados, y luego tener una especialidad, y se pensó en una Maestría, pero no se logró. (...) Hoy la especialidad sigue vigente, pero entre comillas, porque no hay. Los diplomados también están entre comillas, porque nada más hay uno (E-DFPIE-19/01/2016, p.6).

De acuerdo con las autoridades de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC, dependencia responsable de la organización y el funcionamiento del Programa, actualmente el PFFDD ofrece las siguientes actividades de formación pedagógica:

- (1) Un curso de inducción a la docencia universitaria, accesible para todos los profesores de nuevo ingreso. El curso-taller, denominado “Competencias Básicas para la Docencia Universitaria”, tiene una duración de 40 horas, distribuidas en ocho semanas lectivas.

Dijimos: “¿Sabes qué? Hay que diseñar un Programa para los profesores que recién se incorporan, que no sea tan pesado. Y si ellos quieren entrarle de lleno a esto, que se suban al diplomado. Pero de entrada hay que darles una formación más rápida, para que se incorporen a la universidad” (E-DFPIE-19/01/2016, p.16).

El objetivo del curso es que el profesor “analice, desde la perspectiva teórica-práctica, el sustento filosófico y pedagógico del Modelo educativo de la UABC, así como algunos de sus componentes principales” (Díptico informativo del curso, UABC, 2016). El curso tiene contenidos de tres áreas temáticas, que son: (a) Sustento filosófico y pedagógico [del modelo educativo institucional]; (b) Componentes del modelo educativo; y (c) Competencias básicas para la docencia universitaria. En esta última, se considera el fortalecimiento de las competencias docentes para planear, conducir y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- (2) Un conjunto amplio de cursos están relacionados con el fortalecimiento de competencias docentes en tres dimensiones: planeación, conducción y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Los cursos pueden ser elegidos en forma unitaria, o bien como parte de un diplomado.

Te hablaba de los niveles, que pudiéramos hablar de tres, el de competencias básicas como inducción, o de ingreso; los cursos sueltos y un diplomado, digamos que ahorita el nivel más amplio o el programa más extenso es el diplomado. Y todos los demás son cursos sueltos, que se asocian a un conjunto de dimensiones. Hay unos de planeación, conducción, evaluación, [etcétera] (E-DFPIE-19/01/2016, p.15).

- (3) El PFFDD también ofrece cursos de “tópicos especiales” como la tutoría y la producción de documentos académicos.

Hemos tomado algunas [dimensiones] de contextualización, o mejor dicho, institucionales, que tienen que ver con tutoría, con acompañamiento, con detección de alumnos con problemas o discapacidades, o cosas así, que hemos incorporado... que a veces les hemos llamado como los [Programas] especiales (E-DFPIE-19/01/2016, pp.15-16).

Cada curso tiene una duración de 25 horas, que suelen ser impartidas de manera intensiva a lo largo de una semana. La duración de 25 horas de los cursos obedece a políticas institucionales relacionadas con el otorgamiento de estímulos al desempeño docente.

La duración de los cursos obedece a los cambios, porque el curso de inducción era de cuatro horas, otros eran de doce, otros eran de dieciséis, de veinte, de veinticuatro. Y luego, con una modificación al PREDEPA¹³, que exige de veinticinco o más horas, se modificó [la duración de] estos cursos (E2-RFD-19/01/2016, p.26).

- (4) Diplomado en Competencias Básicas para la Docencia Universitaria. El propósito central del Diplomado es “desarrollar en los participantes ciertas competencia que le den la oportunidad de ejercer la docencia de una forma adecuada, conforme a los requerimientos del modelo educativo de la institución y las exigencias actuales del perfil docente” (UABC, 2009, p.23).

¹³ PREDEPA son las siglas del *Programa de Reconocimiento al Desempeño del Personal Académico* que opera en la UABC.

En síntesis, la formación pedagógica que se ofrece al profesorado de la UABC en el marco del PFFDD, está relacionada con los cuatro tipos de actividades mencionadas anteriormente, las cuales atienden dos propósitos formativos y tipos de destinatarios distintos. En la Tabla 5.10 se sintetizan las actividades formativas que ofrece el Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente en el año 2016.

Tabla 5.10

Estructura curricular del PFFDD en 2016

Propósito formativo	Destinatarios	Actividades o programas
Perfeccionamiento de la práctica docente	Profesores de mediana experiencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diplomado en competencias básicas para la docencia universitaria (160 horas) ▪ Curso de inducción a la universidad ▪ Seis cursos pedagógicos obligatorios ▪ Un curso optativo, pedagógico o especial <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos de temas especiales (25 horas cada uno) ▪ Tutoría ▪ Producción académica <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos pedagógicos para el fortalecimiento de competencias para la planeación, conducción y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje (25 horas cada uno)
Inserción a la docencia universitaria	Profesores de nuevo ingreso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso de inducción a la universidad (6 horas) ▪ Curso de competencias básicas para la docencia universitaria (40 horas)

Fuente: Elaboración propia, con información proporcionada por el Director de la FPIE.

5.4.3 Diseño y desarrollo de la intervención.

En esta sección se describen las cuestiones esenciales relacionadas con cuatro aspectos de la implementación del PFFDD, que son los siguientes: (1) modalidades de formación, (2) contenidos formativos, (3) los formadores y (4) seguimiento de la formación.

Modalidades de formación.

En el PFFDD el curso de duración breve es la modalidad básica para ofrecer las experiencias formativas. Sin embargo, el Programa cuenta con diversas modalidades de realización de los cursos.

Bajo un criterio de temporalidad, el PFFDD ofrece cursos en tres modalidades: (1) cursos inter-semestrales, que son impartidos en los períodos vacacionales de los estudiantes de licenciatura; (2) cursos impartidos durante el semestre lectivo, bajo la modalidad denominada “atención a unidades académicas”, prevista en el documento de 2010 (UABC, 2010); y (3) cursos impartidos durante el semestre lectivo, en la modalidad descrita como “modelo carrusel”.

El modelo carrusel [consiste en] que se oferta aquí el programa, y luego se oferta aquí [explica con apoyo de un dibujo ilustrado en la Figura 5.6]; hicimos esto de tal manera que el director sabrá dónde lo sube. “Lo subo al inter-semestral o lo subo arrancando el semestre”. Y él se va a bajar aquí. Se pueden subir aquí y bajarse aquí mismo, en el inter-semestral, porque el inter-semestral es intensivo, o si no, “me espero y lo subo más o menos en marzo y lo bajo en el verano”. O sea, el maestro tiene cuatro oportunidades durante el año para subirse al programa de formación, en base a sus necesidades (E-DFPIE-19/01/2016-p.19).

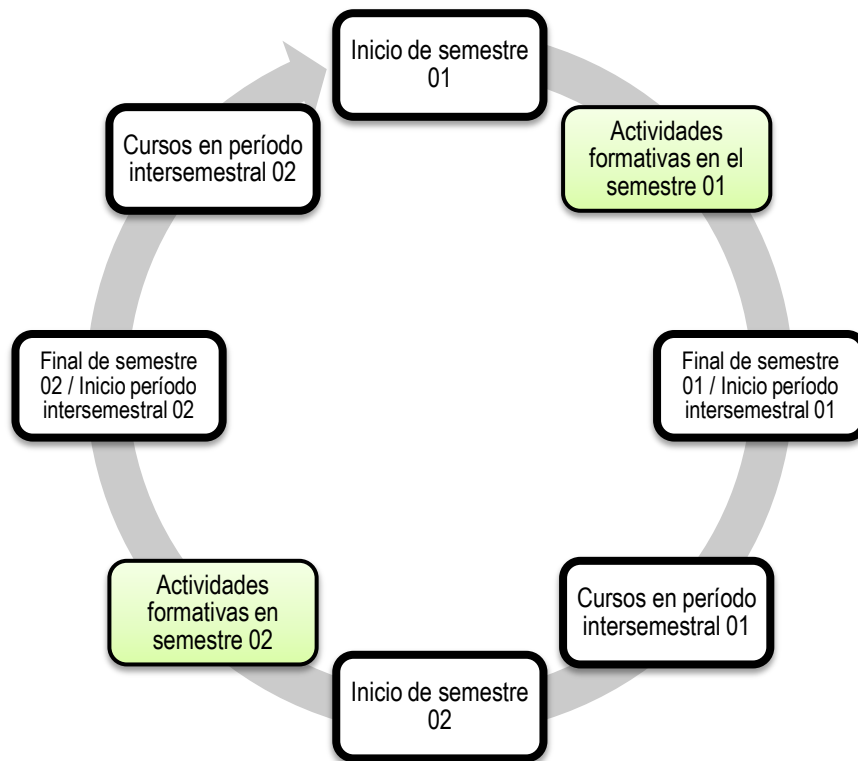


Figura 5.6. Ilustración del “modelo carrusel” de actividades formativas del PFFDD

Esta modalidad (la estrategia carrusel) es de reciente creación y su finalidad es aumentar las oportunidades de los profesores para acceder a las actividades formativas del PFFDD: “de tal forma que la universidad tuviera un programa, en movimiento siempre, de competencias básicas para la docencia universitaria, con lo mínimo indispensable de la docencia en la UABC” (E-DFPIE-19/01/2016-p.19).

Por otro lado, de acuerdo con el tipo de interacción entre formador y participante, el PFFDD incluye actividades en tres modalidades: (1) cursos presenciales, (2) cursos semi-presenciales y (3) cursos en línea. En años recientes ha aumentado la oferta de cursos semi-presenciales y en línea, en atención a las demandas expresadas por los directores de las unidades académicas y por los propios profesores, así como por la necesidad de llevar la formación a los espacios universitarios alejados de los Campus principales.

Lo que más hemos trabajado es cómo mejorar las condiciones de operar el Programa. Esto del modelo carrusel, esto de las unidades académicas, esto de ofertarlo inter-semestral, esto de abrirlos [cursos] en línea, de abrirlos semi-presenciales, de extenderlo a otros espacios donde antes era más complicado, como San Quintín, Valle de las Palmas, como San Felipe, como el Valle [de Mexicali]. O sea, tratar de llegar a más espacios (E-DFPIE-19/01/2016-pp.27-28).

Contenidos formativos.

Los contenidos formativos que se ofrecen a los profesores en el marco del PFFDD son diversos. Como se ha visto, dichos contenidos varían de acuerdo con las necesidades de formación y características de los profesores que participan en el Programa. No obstante, se considera que los contenidos esenciales del Programa Flexible son aquellos que permiten al profesorado fortalecer sus competencias para planear, conducir y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además de esos contenidos formativos se agregan otros que permiten enriquecer la formación del profesor, mediante cursos o programas especiales.

Nosotros nos debemos dedicar nada más a estas tres grandes dimensiones: previsión, conducción y evaluación. Y hemos tomado algunas de contextualización, o mejor dicho, institucionales, que tienen que ver con tutoría, con acompañamiento, con detección de alumnos con problemas o discapacidades, o cosas así, que hemos incorporado... que a veces les hemos llamado como los [Programas] especiales (E-DFPIE-19/01/2016-pp.15-16).

Además, como se ha visto en la estructura curricular del Programa, los contenidos formativos incluyen elementos para que el profesor conozca el modelo educativo de la UABC. En suma, los contenidos del PFFDD están principalmente relacionados con tres áreas de formación: (1) Modelo educativo institucional; (2) competencias básicas para la docencia; y (3) otras competencias docentes (como la tutoría).

Los formadores.

En el PFFDD participan como formadores los docentes de la propia institución que se auto-proponen para conducir un curso. En casos excepcionales se da la participación de formadores externos.

El requisito indispensable para poder ser formador es tener conocimiento del contenido del curso correspondiente: “El saber del contenido que quiere compartir básicamente (...) puede ser médico y saber mucho sobre competencias pues ¡adelante! Si lo quieres compartir, adelante” (E1-RFD/11-12-2013-p.12).

Con relación a la selección de los formadores, el Responsable de Formación Docente hace una propuesta que es presentada a la Jefatura del área y a la Dirección de la Facultad de Pedagogía. No obstante, el primer paso para la elaboración de la propuesta, es contar con el programa del curso que el formador desea impartir: “El proceso es enviar un formato sintético donde vengan los contenidos. Me los presentan, los observo, hago la sugerencia y después la presento a la Jefatura, como propuesta” (E1-RFD-11/12/2013-p.12).

Por otra parte, el Responsable de Formación Docente asume que todos los formadores tienen —además del dominio de los contenidos formativos que desean compartir— las competencias pedagógicas necesarias para desempeñar su labor. Por lo tanto, no existe como tal, un proceso riguroso de selección de formadores, además de que el PFFDD no contempla un programa de formación de formadores: “No, no existe (...) Se ha pensado cómo ir formando a los nuevos facilitadores que se van integrando a este programa. Sin embargo, no está como tal” (E1-RFD-11/12/2013-p.15).

Con respecto a la remuneración que reciben los formadores por su trabajo, el pago es por cada hora del curso impartido y con base en el tabulador establecido entre la FPIE y la Dirección de Recursos Humanos (ver Figura 5.7). En este sentido, el pago es diferenciado de acuerdo con el grado académico del formador.

CATEGORÍA	GRADO DE ESTUDIOS	PAGO POR HORA EFECTIVA
103	CON LICENCIATURA	\$187.59
109	CON ESPECIALIDAD	\$205.42
110	CON MAESTRIA	\$238.03
111	CANDIDATO A DOCTOR	\$281.04
112	CON DOCTORADO	\$324.04

EL PAGO SERÁ SIEMPRE POR HORA EFECTIVA.
 EL PRESENTE TABULADOR INCLUYE UN INCREMENTO DEL 5.5%.

TABULADOR PARA LOS CURSOS QUE SE PAGAN CON RECURSOS P.I.F.I. (*)

GRADO DE ESTUDIO	PAGO POR HORA EFECTIVA
CON LICENCIATURA	\$211.00
CON MAESTRÍA	\$263.75
CON DOCTORADO	\$316.50

NOTA: EL PAGO CON RECURSOS P.I.F.I. UNICAMENTE ES PARA PERSONAL EXTERNO A LA U.A.B.C.

Figura 5.7. Tabulador para el pago a los formadores que colaboran en el PFFDD (2013)

Seguimiento de la formación.

En el PFFDD la formación termina en el momento en que finaliza la impartición del curso seleccionado por el profesor participante. En otras palabras, no existe un seguimiento posterior a la formación, realizado de manera sistemática. Esta es una de las debilidades del Programa que las propias autoridades responsables de operarlo reconocen, y que manifiestan como una “asignatura pendiente” para fortalecer el Programa.

El Responsable de Formación Docente manifestó que existe un proyecto de investigación orientado al desarrollo de un modelo de seguimiento a la formación docente, para que sea adaptado por las unidades académicas de la UABC.

—DAOG: ¿se hace algún seguimiento? —RFD: No. Precisamente ése es el seguimiento que está en puerta de investigación. Ese es el proyecto, darle seguimiento para verificar si está cumpliendo el objetivo. (...) en el caso personal, que tengo ese proyecto, [la idea] es ubicar a

una unidad académica y tomarla como referencia. Como primer seguimiento, base para los futuros seguimientos, porque se pretende en ese mismo [proyecto] crear un modelo de seguimiento en donde cualquier unidad académica pueda darle seguimiento, porque [hasta ahora] no se le ha dado (E2-RFD-19/01/2016-pp.32-33).

Por otra parte, en épocas anteriores se han llevado a cabo iniciativas de formación docente en las que se ha incorporado un componente de seguimiento, con el propósito de brindar acompañamiento pedagógico a los profesores.

—*DAOG: ¿Se les da un seguimiento a esos profesores?* —*DFPIE:* No. Yo pienso que no. No ha habido, hemos hecho intentos de operar programas con seguimiento y acompañamiento; o sea, salirnos de la caja del curso o taller, e irnos a un modelo de tutoría y acompañamiento, en base a las problemáticas de los profesores (...) lo hicimos con dos cursos, pero los instructores nos dijeron: “Jamás vuelvo a participar” (E-DFPIE-19/01/2016-p.21).

Esta experiencia formativa fue valorada por los agentes involucrados como interesante, pero también como un proceso “desgastante”, tanto para los formadores como para los profesores participantes. De tal manera, algunos profesores que iniciaron el proceso, terminaron desertando. Esa fue una de las razones por las que no se volvió a implementar.

Fue muy desgastante; por ejemplo, decían los instructores: “Es muy desgastante porque a un maestro cuando lo tienes aquí, en la fase presencial, es muy padre. Pero aquí [en la fase dos] se te empiezan a disminuir”. Inclusive, como resultado, ponle que empezaron treinta y concluyeron diecisiete la etapa. O sea, se presentaron a la etapa final diecisiete. Porque había tareas, porque había productos. Porque había que seguirse... no nada más de “Acompáñame” [sino también] “Oye, ahora haz esto, ahora haz aquello. Modifica esto, modifica aquello” (E-DFPIE-19/01/2016-p.23).

Otro motivo por el que este tipo de experiencia formativa no continuó aplicándose fue la falta de recursos para financiar su realización.

La experiencia fue muy significativa. La discusión que tuvimos fue de que ojalá que todos los cursos de la universidad fueran así, pero no hay presupuesto. Por ejemplo, esto [la fase de acompañamiento] fue gratuito para el instructor. No tuvo costo. No se le pagó, a pesar de ser la

etapa más complicada. Porque la universidad no tiene esa estructura. El concepto de pago por asesoría no existe (E-DFPIE-19/01/2016-p.23).

El relato de esta experiencia confirma que en la UABC existe la voluntad de llevar a cabo procesos de formación que rompan los esquemas convencionales, con el fin de ofrecer a los profesores una formación más completa y que favorezca la transferencia de sus aprendizajes al contexto de trabajo. Sin embargo, se hace evidente que además de la voluntad de innovar de los actores institucionales, es necesario contar con los recursos humanos, materiales y financieros que permitan sostener ese tipo de procesos formativos.

5.4.4 Evaluación del Programa.

Cabe recordar que la evaluación de un programa de formación docente debe considerar los procedimientos e instrumentos para evaluar su diseño, implementación y resultados. Mediante el análisis de las estrategias de evaluación del PFFDD, con base en el documento publicado en 2010, se mostraron las debilidades del Programa en las tres dimensiones de la evaluación mencionadas.

Ahora bien, la indagación sobre el funcionamiento del PFFDD en el año 2016 permitió recabar nueva evidencia acerca de los procedimientos previstos y aplicados para llevar a cabo la evaluación del Programa. En esta sección se presentan los hallazgos de tal indagación, considerando los datos aportados por los funcionarios de la FPIE.

Evaluación del diseño del programa.

Anteriormente se comentó sobre la ausencia de mecanismos para evaluar el diseño del PFFDD (ver apartado 5.3.4 de este capítulo). Las conversaciones sostenidas con los funcionarios de la Facultad de Pedagogía permitieron confirmar que el Programa no ha sido evaluado en cuanto a su diseño curricular y pedagógico.

Nosotros a nivel curricular, no hemos planteado una evaluación, así como tal. Creo que hemos planteado una evaluación más asociada a opiniones de los participantes. General. O sea, del curso, de los resultados, de si esos se aplican o no se aplican, como es la encuesta que se

aplica al cierre del curso. Curricularmente (...) no recuerdo que lo hayamos hecho (E-DFPIE-19/01/2016-p.25).

En cambio, se reconoce que la evaluación habitual del Programa está enfocada a recabar evidencias sobre la reacción de los participantes hacia la formación ofrecida, que es la primera de cuatro dimensiones de los efectos de la formación (Kirkpatrick, 1999). Este tipo de información es útil para los encargados de la operación del Programa, en tanto que les permite tomar decisiones de mantenimiento o modificación de la oferta formativa.

Casi siempre nos hemos ubicado en torno a las condiciones de participación de los profesores; o sea, si quieren participar, si pueden participar, cómo les gustaría que fuera el Programa, qué les gusta, qué no les gusta, para hacer modificaciones en cuanto a oferta, en cuanto al tipo de cursos (E-DFPIE-19/01/2016-p.25).

Por otra parte, el documento del PFFDD publicado en 2010 se menciona la intención de aplicar una “estrategia de evaluación colegiada” (UABC, 2010, p.13), aunque no se definen sus propósitos ni el objeto específico a evaluar. En este sentido, se preguntó a los funcionarios de la Facultad de Pedagogía acerca de la evaluación colegiada del Programa. El Director de la Facultad comentó que se realiza trabajo colegiado —con participantes internos y externos— para evaluar cuestiones del diseño y desarrollo del Programa, con una visión prospectiva.

Cuando hablamos de colegiación, sí, lo colegiamos: armamos un equipo de trabajo y lo empezamos a desarrollar. Inclusive hay equipo en proceso todavía, que se armó desde hace dos años, donde estamos reflexionando [sobre] el Programa y donde han salido todas estas cosas, ¿no? De las estructuras, de los niveles, de la especialización, de cómo queremos que se arme, de que tenga esto, que tenga aquello (E-DFPIE-19/01/2016-p.25).

Evaluación de la implementación.

Acerca de la implementación del Programa, el Director de la Facultad de Pedagogía comentó que se han efectuado estudios para valorar diferentes aspectos de la operación del PFFDD. Un estudio realizado con ese propósito y publicado en el sitio web de la propia Facultad de Pedagogía, bajo el título “Evaluación y prospectiva del Programa Flexible”, reporta datos sobre la participación de los profesores

de la UABC en los cursos del Programa y sus opiniones sobre la formación. Así mismo, el mismo documento incluye información relacionada con el diagnóstico de necesidades formativas de los mismos participantes.

Esto lo hicimos en torno a las dimensiones. Más que nada, es como las condiciones que hay de participación y qué opinan los maestros... hicimos un pequeño diagnóstico de necesidades, asociado a las dimensiones [formativas] que hemos estado trabajando, donde vienen las unidades académicas que participaron, los resultados, las conclusiones, las estrategias que se plantearon y que se hicieron. Los oficios, la instrumentación, la publicidad, el Programa, los sistemas (E-DFPIE-19/01/2016-p.26).

Se advierte que este tipo de evaluación, necesaria y útil para el funcionamiento del Programa, es un mecanismo evaluativo híbrido, porque recoge información de tres aspectos (u objetos) diferentes, que son los siguientes: (a) funcionamiento del Programa, (b) reacciones de los participantes hacia la formación ofrecida, y (c) nuevas necesidades de formación de los participantes. De tal modo, un mismo mecanismo de evaluación cumple funciones de valoración de la implementación, de los resultados (en un primer nivel) y de diagnóstico de necesidades.

Por su parte, el Responsable de Formación Docente, que se encuentra directamente vinculado con la implementación del Programa, manifestó realizar una evaluación del desempeño de los enlaces de formación que colaboran en Ensenada y Tijuana. Se trata de una evaluación informal y poco sistemática, basada en la apreciación personal del trabajo cotidiano de sus colaboradores.

Ellos colaboran en todo el proceso. Desde recibir difusión, desde hablar con el facilitador, de atender al facilitador en determinado momento que necesite alguna reproducción de algún material, de conseguir algún proyector, de entregarle las listas, verificar que estén los instrumentos, bien aplicados en tiempo y forma, de recibir alguna evidencia. Y yo creo que esos procesos ya me hubieran botado, porque finalmente [ellos] son como mis brazos allá, y si un brazo no funciona, de inmediato me doy cuenta de que ese brazo me está fallando. Pero no tienen una evaluación ellos (E2-RFD-19/01/2016-p.36).

Evaluación de los resultados del programa.

De acuerdo con el modelo propuesto por Kirkpatrick (1999), los resultados de la formación pueden ser valorados en cuatro dimensiones o niveles: (1) reacción, (2) aprendizajes, (3) comportamientos (transferencia del aprendizaje), y (4) impacto en la organización. Las conversaciones sostenidas con los funcionarios de la Facultad de Pedagogía permitieron verificar o aclarar las evidencias disponibles sobre la evaluación de los efectos obtenidos con la instrumentación del PFFDD.

Ya se ha comentado que la evaluación de la reacción de los participantes es realizada mediante un cuestionario que se aplica al final de cada curso impartido (ver Anexo 10). En cuanto a la evaluación de los aprendizajes de los participantes, los mecanismos e instrumentos utilizados son variables, dado que son elegidos por cada uno de los formadores. No obstante, la tendencia general es evaluar mediante la elaboración de productos que evidencien el aprendizaje logrado por el participante. Esos productos son recabados y revisados por el formador, quien a su vez los envía al Responsable de Formación Docente.

Los procesos internos de los cursos, han mejorado también, en cuanto a la solicitud de evidencias de desempeño [a los participantes], por ejemplo. Antes era nada más la participación y entregaban un trabajo, pero no quedaba como una evidencia de desempeño. Se regresaba, se analizaba y se quedaba. En ocasiones recibo [evidencias] digitales, [otras veces las recibo] en físico. [El formador] las hace llegar acá conmigo (E2-RFD-19/01/2016-p.35).

Existe poca claridad acerca de la valoración de los productos que los profesores elaboran y entregan como evidencias de su aprendizaje. Sin embargo, se reconoce la pretensión de que tales productos manifiesten el trabajo del profesor en la mejora de su práctica docente: “[Los productos] se presentan como evidencias de trabajo, ante la dirección o la jefatura, que fue lo que se obtuvo. Y no sé si se utiliza para otros indicadores, pero básicamente es que presenten alguna evidencia que esté aunada a la mejora de la práctica docente” (E2-RFD-19/01/2016-p.35).

Por último, con respecto a la evaluación de la transferencia, los funcionarios de la Facultad de Pedagogía identifican que el análisis de esta dimensión de los resultados del PFFDD es una tarea aún pendiente:

¿Qué le tendríamos que revisar [al Programa]? El tema de la transferencia. O sea, la transferencia de la formación. Que son temas complicados, complejos, porque la práctica de la docencia es multidimensional. Hay muchos factores que se relacionan con una buena práctica

o con una mala práctica. Si lo que aprenden lo han logrado llevar a las aulas, yo creo que ha habido estudios muy reducidos, pero no ha permitido que se hagan estudios más amplios (E-DFPIE-19/01/2016-p.27).

En síntesis, la evaluación del Programa Flexible se realiza a través de diferentes mecanismos e instrumentos, con los cuales se obtiene información acerca de lo siguiente: (a) las necesidades de formación de los profesores participantes, (b) algunos aspectos de la implementación del Programa, (c) la reacción de los participantes hacia la formación ofrecida, y (d) los aprendizajes de los participantes. Por otra parte, la valoración de la transferencia de la formación es una dimensión no prevista en el PFFDD y no realizada hasta la fecha por sus actores, en quienes existe ya la conciencia de la necesidad de llevarla a cabo.

5.5 Discusión

El análisis del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (PFFDD) con base en las cuatro macro-categorías utilizadas —Orientación, Organización, Diseño de la intervención y Evaluación del Programa— permitió identificar sus principios, concepciones pedagógicas subyacentes, propósitos, contenidos, estrategias de intervención y de evaluación de la formación, entre otros aspectos; el análisis también permitió detectar las fortalezas y áreas de oportunidad del Programa.

En este apartado se presenta el análisis de la interrelación de los elementos estructurales del PFFDD, partiendo de una recapitulación de los cuatro macro-elementos que lo componen, así como una valoración de los aspectos de su diseño que resultan favorables o desfavorables para lograr la transferencia de la formación de los profesores a la práctica docente.

5.5.1 Congruencia interna de los macro-elementos que integran el Programa.

Con respecto a la congruencia entre los elementos que integran la orientación del PFFDD, se advierte que existe un alineamiento entre los propósitos del Programa, su orientación conceptual y sus fundamentos normativos. Los propósitos del PFFDD están alineados con el marco normativo institucional, pues están expresados en términos de lograr el fortalecimiento de la formación del personal académico, lo cual ha sido una política de la UABC establecida en sus planes de desarrollo, desde el

período 2007-2010 hasta el período actual [PDI 2015-2019] (UABC, 2007; 2015). Además, la formación basada en competencias es uno de los componentes principales del modelo educativo institucional y los propósitos específicos de los cursos que ofrece el Programa están expresados, en su mayoría, en términos de las competencias que los profesores deben desarrollar para ejercer su función docente. Así mismo, en este capítulo se ha manifestado que el PFFDD es una propuesta formativa de orientación esencialmente tecnológica (ver apartado 5.3.1) en tanto que las experiencias formativas están orientadas al desarrollo de competencias para la docencia, lo cual forma parte del modelo educativo que la UABC ha decidido seguir (UABC, 2006).

En el análisis interno de los elementos que definen la organización del Programa, se advierte la relación de coherencia entre la organización curricular del Programa por niveles y el tipo de destinatarios de las acciones formativas. El PFFDD fue estructurado originalmente en cinco niveles en atención a la conveniencia de ofrecer experiencias formativas adecuadas a las características y necesidades formativas de los profesores. Es así que en el primer nivel se ofrece el curso de inducción a la universidad, para atender las necesidades de socialización institucional de los académicos de reciente ingreso a la UABC. En el segundo nivel del PFFDD se ofrecen los cursos de introducción a la actividad docente, con los cuales se atienden las necesidades de formación de los profesores noveles. En los niveles superiores de la estructura curricular del PFFDD (niveles 4 y 5) se proponía extender la formación pedagógica de los profesores, articulando la formación de los niveles previos con dos programas de posgrado en docencia. Actualmente (2016) el PFFDD no está organizado por niveles, pero se ofrecen cuatro tipos de actividades formativas, orientadas al cumplimiento de dos propósitos diferentes, que corresponden con las intenciones de atender las necesidades de dos grupos distintos de docentes: los profesores de nuevo ingreso y los de mediana experiencia (ver Tabla 5.10).

Mediante el análisis interno de la organización del Programa también fue posible encontrar otras dos conexiones importantes. En primer lugar, se identificó el vínculo entre el proceso de diseño de las actividades formativas y el modelo de formación: se reconoce que el PFFDD es una propuesta de formación desarrollada con base en un proceso de análisis de necesidades de formación en el que pueden participar directivos, especialistas y los profesores usuarios del Programa. El profesor como analista de sus propias necesidades formativas es un rasgo característico del modelo de *formación guiada individualmente* (Sparks y Loucks-Horsley, 1989). El segundo vínculo identificado en los elementos de la organización del Programa es el que se advierte entre el tipo de estructura curricular y

el modelo formativo. El PFFDD fue diseñado con una estructura curricular flexible en la cual (anteriormente) se organizaban las experiencias formativas en diferentes niveles —de acuerdo con el nivel de complejidad del conocimiento pedagógico ofrecido a los participantes— y siete dimensiones referidas a distintos ámbitos de formación docente. Actualmente, si bien los contenidos formativos ya no están organizados en niveles, el Programa mantiene su flexibilidad curricular, la cual permite que los usuarios seleccionen libremente los cursos que tomarán para cubrir sus necesidades de formación y elijan en qué momento participarán en tales cursos. De tal manera, el docente como tomador de decisiones acerca de su propia formación es una característica del modelo de *formación guiada individualmente* que está representada en la organización del PFFDD.

El análisis de congruencia interna del diseño de la intervención en el PFFDD permitió advertir una conexión importante entre dos de sus elementos. Así, fue posible identificar la relación entre las modalidades de formación y las estrategias formativas. El tipo de estrategias que predominan en el PFFDD corresponden a la modalidad de cursos de duración breve (Imbernón, 2007). En los cursos del PFFDD se emplean como estrategias de formación diferentes actividades didácticas centradas en el formador y otras centradas en el aprendiz.

Para finalizar el análisis de la congruencia interna de los macro-elementos del Programa Flexible, se recuperan las conexiones entre los elementos referidos a sus estrategias de evaluación. En este rubro, ante la carencia de estrategias para evaluar el diseño del Programa, sólo es posible examinar la coherencia entre las estrategias de evaluación de la implementación y seguimiento de la formación y las estrategias para evaluar los resultados del Programa (Cabrera, 2000). Como se ha referido, la evaluación de la implementación del Programa consiste únicamente en la aplicación de una encuesta de satisfacción de los participantes (ver apartado 5.3.4). A este hecho se suma la carencia de estrategias para evaluar los efectos del Programa a mediano y largo plazo, vistos desde la perspectiva de la transferencia y del impacto de la formación docente en la universidad. Por estos motivos, se considera que la previsión de la evaluación del Programa no se encuentra bien articulada y resulta difícil elaborar juicios sobre su coherencia interna.

5.5.2 Articulación entre los macro-elementos que integran el Programa.

El análisis relacional del PFFDD exigió, además del análisis de la congruencia interna de los macro-elementos que lo componen, examinar la articulación entre dichos macro-elementos. Para tal efecto, en este apartado se explican algunas de las interrelaciones identificadas entre la orientación, la organización, el diseño de la intervención y la evaluación del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente. En primer lugar, se analizan dos relaciones identificadas entre la orientación y la organización del Programa.

La primera relación manifiesta se da entre la orientación conceptual del Programa (5.3.1. Orientación) y el modelo de formación (5.3.2. Organización). Como se ha dicho, el PFFDD es una propuesta formativa de orientación tecnológica (Feiman-Nemser, 1989; Marcelo, 1995), en tanto que concibe la enseñanza como una actividad profesional que debe ser planificada racionalmente (Pérez Gómez, 1992) y al profesor como planificador, diseñador u organizador del proceso de enseñanza. De tal modo, el proceso de formación pedagógica de los profesores debe consistir en brindarles experiencias que les permitan adquirir los conocimientos y destrezas que aplicarán en la planeación, conducción y evaluación de la enseñanza. La formación docente orientada desde una visión tecnológica suele tener una concreción guiada por dos modelos: el *modelo de entrenamiento* y el *modelo de adopción de decisiones*. El modelo de entrenamiento —identificado parcialmente en el PFFDD— consiste en diseñar la formación docente con el propósito de entrenar al profesor en el dominio de habilidades, técnicas y procedimientos que han mostrado su eficacia en la investigación didáctica. La intención primordial es que el docente desarrolle competencias específicas para enseñar, concebidas como “habilidades de intervención” (Pérez Gómez, 1992). Como se ha referido anteriormente (ver apartado 5.3.2), el PFFDD se ajusta en cierta parte al modelo de entrenamiento, si bien es necesario reconocer que el Programa no cumple con todas las fases que caracterizan a dicho modelo, en el que se brinda apoyo al profesor después de su asistencia a las actividades formativas, a través de la observación y la mentoría entre pares (Sparks y Loucks-Horsley, 1989). El PFFDD carece de estrategias para llevar a cabo la fase de apoyo al docente, la cual resulta esencial para el logro de la transferencia de las habilidades aprendidas.

En segundo lugar, se analizó la relación entre la orientación y el diseño de la intervención en el Programa. En este caso, se reconoce la congruencia entre el diseño de los programas de los cursos (5.3.3. Intervención) y el enfoque basado en competencias (5.3.1. Orientación). Se ha manifestado ya que el PFFDD sigue el enfoque de competencias en atención a los lineamientos del modelo educativo

institucional (ver apartado 5.3.1). Ahora bien, el diseño de los programas de cada curso está orientado hacia el logro de aprendizajes expresados en términos de competencias. En los programas se establece una “competencia general del curso” y varias “competencias de unidad” que expresan los desempeños esperados del docente en formación. De tal modo, se mantiene un alineamiento entre la orientación conceptual del Programa y los propósitos formativos al nivel de la intervención.

En tercer lugar, se analizaron dos relaciones entre la organización del Programa y el diseño de la intervención. Primeramente, se identificó la congruencia entre la modalidad formativa (5.3.3. Intervención) y el modelo de formación (5.3.2. Organización). La utilización de cursos de duración breve como modalidad formativa es un rasgo que caracteriza al modelo de entrenamiento que se ha identificado al analizar la organización del PFFDD. No obstante, es importante reiterar que la instrumentación del modelo de entrenamiento implica algo más allá que ofrecer cursos y talleres a los profesores; el modelo también considera una fase de apoyo en el aula (Sparks y Loucks-Horsley, 1989), posterior a la asistencia del docente a los cursos, bajo la forma de observación y mentoría entre pares, con el propósito de auxiliarle a transferir las habilidades aprendidas. Esto último no se lleva a cabo en la operación del PFFDD.

Al analizar las relaciones entre la organización y el diseño de la intervención del Programa, fue posible identificar la congruencia entre la modalidad formativa y el modelo de formación orientada individualmente, del cual el PFFDD posee algunas características. La participación de los profesores en las actividades de formación que ofrece el *Programa Flexible* es voluntaria y se basa en la selección de los cursos que cada docente considera necesarios para su desarrollo profesional. Esta característica del PFFDD coincide con los supuestos del modelo de formación orientada individualmente, los cuales señalan que “cada persona es la más calificada para evaluar sus propias necesidades de aprendizaje” y que “las personas adultas aprenden con mayor eficiencia cuando son ellas mismas quienes inician y planean sus actividades de aprendizaje” (Sparks y Loucks-Horsley, 1989).

En cuarto lugar, se analizaron las relaciones entre las estrategias de evaluación del PFFDD y otros elementos que lo componen. A este respecto, se identificó en primera instancia que la evaluación de la implementación del Programa (5.3.4. Evaluación) atiende a la modalidad formativa (5.3.3. Intervención). La evaluación de la implementación del PFFDD es meramente una valoración de la reacción inmediata de los participantes con la formación ofrecida. Con un sentido crítico, cabe decir que se trata de una

evaluación elemental ligada solamente a la planeación de la oferta de cursos, lo que limita la posibilidad de tomar decisiones para la mejora sustancial del programa o el desarrollo de estrategias de intervención que apoyen el logro de la transferencia.

Por otra parte, mediante el análisis fue posible reconocer la relación entre la evaluación de resultados (5.3.4. Evaluación) y el proceso de diagnóstico de necesidades de formación (5.3.2. Organización). Como se ha dicho, al término de los cursos impartidos a la vez que se aplica la encuesta de satisfacción del participante, se aplica el cuestionario de identificación de necesidades de formación (ver apartado 5.3.4). De tal manera, en la operación del Programa se articulan temporalmente una estrategia de evaluación y una estrategia de análisis de necesidades. Ahora bien, resultaría interesante determinar si estas dos estrategias tienen un vínculo más allá de la temporalidad de su aplicación. Es decir, si los datos obtenidos a través de la encuesta de satisfacción de los participantes se utilizan como fuente de diagnóstico para identificar nuevas necesidades de formación de los profesores, o incluso para planificar estrategias de formación de los formadores.

Para finalizar el análisis de relaciones entre los cuatro macro-elementos del PFFDD, se concluye que hacen falta elementos para valorar la congruencia entre las estrategias de evaluación (5.3.4) y la orientación del Programa (5.3.1). Debido a la carencia de estrategias de evaluación de la transferencia del aprendizaje y del impacto de la formación en el contexto organizacional, no es posible formular juicios acerca del cumplimiento de los propósitos del propio Programa, así como de los objetivos de las políticas e iniciativas institucionales referidas a la formación pedagógica de sus profesores. Además, la carencia de estrategias para evaluar la transferencia es una limitación importante por dos motivos: en primer lugar, porque no es posible reunir evidencias acerca del logro de la transferencia de la formación que reciben los docentes que participan en el Programa; consecuentemente, tampoco es factible tomar decisiones o diseñar estrategias de intervención para facilitar que los profesores transfieran los aprendizajes obtenidos al contexto de su práctica docente.

En suma, mediante el análisis de las relaciones entre los cuatro macro-elementos que componen el *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente* de la UABC, es posible afirmar que existe el alineamiento deseable entre la orientación y la organización del Programa. Así mismo, el modo de llevar a cabo la intervención formativa corresponde, de manera general, con los elementos que definen su orientación y organización. Sin embargo, algunas características del diseño de la intervención y las

insuficiencias identificadas en sus estrategias de evaluación, debilitan las posibilidades de lograr satisfactoriamente los propósitos que lo orientan.

5.5.3 El PFFDD: ¿Un programa que favorece el logro de la transferencia?

El objetivo de este estudio ha sido analizar el diseño del *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente* que la UABC ofrece a sus profesores, para determinar si favorece el logro de la transferencia del aprendizaje al contexto de trabajo. Para cumplir este objetivo, se examinaron catorce aspectos del PFFDD que corresponden a los cuatro macro-elementos que integran un modelo de formación: orientación, organización, diseño de la intervención y evaluación del Programa (Imberón, 2007). Entre esos catorce aspectos se incluyen variables que afectan el logro de la transferencia de la formación, tal como lo demuestran numerosos estudios empíricos (ver capítulo 2).

Algunas variables del diseño de la formación que influyen en la transferencia, de acuerdo con De Rijdt et al. (2013) son: (1) el análisis de necesidades, (2) las metas de aprendizaje explícitamente comunicadas, (3) la relevancia del contenido formativo, (4) los métodos y estrategias instruccionales empleadas en el proceso de formación, entre otras. En el análisis del PFFDD presentado en este capítulo, se han identificado elementos que corresponden a estas cuatro variables.

Con relación al análisis de necesidades formativas, la literatura especializada manifiesta que ésta es una variable relativa al diseño de la formación que puede influir en la transferencia. De los 46 estudios empíricos revisados por De Rijdt et al. (2013), en 24 de ellos se estudió el análisis de necesidades y su relación con el logro de la transferencia; 23 de los estudios reportaron hallazgos positivos y solamente uno reportó resultados negativos (Addy y Blanchard, 2010; como se citó en De Rijdt et al., 2013). Con la aclaración de que en dichos estudios también fueron analizadas otras variables influyentes, estos hallazgos indican que el análisis de necesidades puede tener una participación importante en el logro de la transferencia de la formación a la práctica docente. En el caso del PFFDD, se ha comentado que las actividades formativas son diseñadas en consideración de las necesidades identificadas por los propios profesores, o bien, por medio de los datos emanados de la evaluación del desempeño docente. Esta medida resulta adecuada para favorecer la transferencia del aprendizaje pedagógico al contexto de la práctica docente. La influencia positiva del análisis de necesidades de formación en el logro de la transferencia puede estar relacionada con el hecho de que al realizar el diagnóstico de necesidades con

la participación de los profesores destinatarios del Programa, es posible diseñar actividades formativas con contenidos relevantes para ellos. La relevancia del contenido es otra variable influyente en la transferencia, de la cual se hablará más adelante.

Por otra parte, para favorecer el logro de la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo, es necesario que existan metas de aprendizaje claramente establecidas, esto es “objetivos de la formación explícitamente comunicados” (De Rijdt et al., 2013). El PFFDD cumple con este criterio, en tanto que cuenta con propósitos y objetivos declarados explícitamente en sus diferentes niveles de concreción curricular. En el documento normativo del PFFDD se define claramente el propósito general del Programa, así como los propósitos particulares de los ámbitos formativos identificados como “dimensiones”; por su parte, cada uno de los diplomados y los cursos que los integran, tienen propósitos explícitamente comunicados. En este sentido, el PFFDD constituye una propuesta formativa intencionada y sistemáticamente estructurada, cuyos propósitos están alineados con el marco normativo institucional correspondiente. Esta característica del PFFDD contrasta con las acciones de formación emprendidas por diversas IES mexicanas en las últimas décadas del siglo pasado, caracterizadas por su falta de sistematicidad (Chehaybar, 1999) y resulta una ventaja en el orden de favorecer la transferencia de la formación al contexto de práctica docente, en tanto que permite que los profesores participantes puedan establecer metas de transferencia relevantes para ellos (Choi y Ruona, 2008) a partir de los propósitos del Programa claramente explicitados.

La relevancia del contenido formativo es otra variable que puede influir de manera significativa en el logro de la transferencia. De acuerdo con De Rijdt et al. (2013, p. 53) la relevancia del contenido alude al “grado en el cual el contenido, las metas y los materiales de aprendizaje están estrechamente relacionados con la tarea de transferencia”. Por su parte, Choi y Ruona (2008) se refirieron a la “validez del contenido” de la formación como una variable que afecta la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo. Los hallazgos del estudio conducido por Lim y Morris (2006; como se citó en Choi y Ruona, 2008) mostraron que los aprendices experimentaron un cierto grado de “necesidad de transferir” el aprendizaje cuando el contenido de la formación estaba relacionado con sus funciones laborales. Para la valoración del grado en que el contenido formativo del PFFDD resulta relevante para sus destinatarios, cabe recordar que el contenido es determinado a partir del análisis de necesidades en el que los propios profesores participan. Más allá de este hecho, conviene examinar en qué medida los contenidos del Programa están relacionados con las *tareas de transferencia* que los profesores deben realizar en su

contexto de trabajo (Holton, Bates y Ruona, 2000); en este caso, se trata de las funciones que desempeñan en su rol docente. Desde la perspectiva de las competencias, cada una de éstas expresa una función que el sujeto es capaz de desempeñar con apego a ciertos estándares de calidad. En este sentido, en el *Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior*, propuesto por García, Loredo, Luna y Rueda (2008), se propone un conjunto de ocho competencias necesarias para el desarrollo de la función docente en dichos niveles.

Tomando como referencia el modelo de García et al. (2008), se reconoce que el PFFDD incluye contenidos formativos que contribuyen a que los profesores desarrollen competencias para: *Realizar la planeación macro (Programa oficial de las asignaturas)*; *Planear el curso de la asignatura*; *Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)*; *Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula*; y *Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso enseñanza aprendizaje, así como su impacto* (ver apartado 5.3.2, sección Estructura curricular, dimensiones 1, 2 y 4). No obstante, con respecto a la última competencia mencionada cabe precisar que el énfasis de los contenidos del PFFDD está puesto en el dominio de la habilidad para evaluar el aprendizaje más que en la evaluación de la enseñanza y su impacto en un contexto institucional más amplio. Por otra parte, no se advierte en el PFFDD un conjunto de contenidos formativos orientados al desarrollo de las competencias para *Impulsar la cultura organizacional de gestión y evaluación* y *Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico*, las cuales también son funciones importantes del docente de educación superior, de acuerdo con el modelo de García et al. (2008).

En una perspectiva distinta, Burke y Hutchins (2008b) afirmaron que el contenido de la formación desempeña un rol como *variable moderadora* más que influyente en la transferencia. Dichas autoras sugirieron que las intervenciones para mejorar la transferencia deberían ser ajustadas al tipo de contenido formativo, porque no se puede tratar de igual manera el contenido referido al dominio de habilidades prácticas (contenido procedimental) que un contenido enfocado al logro de aprendizajes cognitivos (contenido conceptual). Esta afirmación, basada en los hallazgos de una extensa revisión de modelos de evaluación de la formación, realizada por Álvarez, Salas y Garofano (2004; como se citó en Burke y Hutchins, 2008b) puede servir como premisa para sustentar el diseño de estrategias de intervención que favorezcan la transferencia del aprendizaje al contexto de práctica docente, considerando la naturaleza de los contenidos formativos del PFFDD.

Como se mencionó en el análisis del diseño de la intervención formativa, el Programa incluye tanto contenidos conceptuales como procedimentales, con un predominio de los primeros en el segundo nivel de concreción curricular (ver apartado 5.3.3, sección Contenidos formativos). Esta característica del Programa no es congruente con la orientación del mismo, pues como se ha dicho, una de las principales finalidades del Programa es favorecer que el docente desarrolle competencias necesarias para enseñar en el nivel universitario. Si bien es cierto que las competencias integran saberes tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, también es necesario reconocer que el dominio de las competencias se logra a partir del dominio progresivo de las habilidades y elementos procedimentales implicados en el desempeño de la función asociada a la competencia. Para ello, resulta fundamental que los aprendices —en este caso, los profesores en proceso de formación— tengan experiencias formativas en donde se trabaje de manera adecuada y suficiente con los contenidos procedimentales. De ahí que tanto la selección de los contenidos como la planeación de las estrategias y actividades para trabajar con dichos contenidos, representen dos asuntos de gran importancia en el diseño de programas de formación docente.

En relación con las estrategias formativas, los métodos y estrategias instruccionales también pueden influir de manera importante en el logro de la transferencia. Según De Rijdt et al. (2013), más que de una variable única, se trata de un conjunto de seis variables específicas que se refieren a distintos aspectos del método formativo, tales como: práctica y retroalimentación, sobre-aprendizaje, sobrecarga cognitiva, aprendizaje activo, modelamiento conductual y ejemplos basados en el error. El análisis del PFFDD permitió obtener evidencias —favorables y desfavorables— en relación con tres de estos aspectos, los cuales son: práctica y retroalimentación, aprendizaje activo y modelamiento conductual. En primer lugar, De Rijdt et al. (2013) reportaron que la investigación empírica ha demostrado la fuerte asociación entre la *práctica y retroalimentación* como estrategia formativa y el logro de la transferencia; 34 de los 46 estudios revisados por dichos autores encontraron hallazgos positivos al medir la asociación entre esta variable y la transferencia. En el caso del PFFDD, la cantidad de práctica y retroalimentación —definida como el “grado de ejercitación, práctica y retroalimentación que se brinda en la formación” (De Rijdt et al., 2013, p. 53)— es escasa en los cursos del Programa, puesto que en ellos suele predominar la atención a contenidos de tipo conceptual mediante actividades centradas en el formador en su rol de instructor; incluso los contenidos procedimentales suelen ser trabajados con actividades más apropiadas para los contenidos de naturaleza conceptual.

En segundo lugar, en el PFFDD se presentan algunas estrategias vinculadas con el aprendizaje activo —definido como el “uso de modelos instruccionales que colocan la responsabilidad del aprendizaje en el aprendiz” (De Rijdt et al., 2013, p. 53) — en las ocasiones en que se instrumentan actividades centradas en el trabajo individual o grupal de los profesores participantes. Una estrategia particularmente asociada con el aprendizaje activo es la elaboración de productos (programas de asignatura, planes de clase, instrumentos de evaluación) que evidencien el dominio de la competencia docente que se pretende desarrollar. Esta estrategia se utiliza en la mayoría de los cursos de la dimensión dos del PFFDD (ver apartado 5.3.2, sección Estructura curricular). No obstante, como recién se ha comentado en algunos cursos predominan las actividades centradas en el formador, de manera que no se sigue el principio de aprendizaje activo.

En tercer lugar, el modelamiento conductual —definido por De Rijdt et al. (2013, p. 53) como la “motivación para que los aprendices imiten modelos especificados en situaciones similares”— se presenta como estrategia instruccional en el curso de Microenseñanza del PFFDD. Por otro lado, no se cuenta con evidencias para afirmar si el modelamiento conductual es una estrategia utilizada en otros cursos del Programa. Ahora bien, el uso de modelamiento conductual resulta conveniente en los casos en que el tipo de contenido formativo corresponde con lo que Yelon y Ford (1999) denominan “habilidades cerradas”. En contraste, existen los contenidos formativos asociados con “habilidades abiertas” que implican el despliegue de un comportamiento más adaptable y creativo al utilizarlas; conllevan flexibilidad en su uso, en el marco de ciertos lineamientos (ver capítulo 2). La competencia docente se interpreta, desde una concepción más actual y menos mecánica (Pérez Gómez, 1992; Marcelo, 1995), como el desempeño de la función docente de manera estratégica y eficaz. En este sentido el logro de la competencia docente se vincula con el dominio de habilidades abiertas, y es el sentido en el que se pretende desarrollar la competencia docente en el PFFDD. Por lo tanto, el uso del modelamiento conductual no resulta ser un imperativo para lograr una experiencia de formación que favorezca la transferencia del aprendizaje al contexto de trabajo del docente.

Como se estableció en el marco teórico de la investigación, una variable del diseño y desarrollo de la formación que tradicionalmente no había sido estudiada es la *Naturaleza de la formación*, la cual es una variable dicotómica referida a la ocurrencia de la formación dentro o fuera del contexto de trabajo. La formación dentro del contexto de trabajo implica que los profesores aprenden mientras participan en sus prácticas de enseñanza; por ejemplo, al participar en grupos de estudio, prácticas reflexivas, proyectos

de investigación acción o comunidades de práctica. En cambio, la formación fuera del contexto de trabajo ocurre cuando la intervención es realizada en un contexto lejano a la situación normal de trabajo, o bien, lejano a las prácticas de los profesores; ejemplos de este tipo de formación son los talleres, seminarios y sesiones de capacitación (De Rijdt et al., 2013).

En el caso del PFFDD, la naturaleza de la intervención corresponde más a la *formación fuera del lugar de trabajo*, en tanto que las actividades de formación que el Programa ofrece se desarrollan en el marco de los cursos y talleres diseñados como tal, en los cuales los profesores trabajan para lograr ciertos aprendizajes —competencias— bajo la conducción de un instructor (ver apartado 5.3.3, sección Modalidades formativas). A la luz de los hallazgos de otros estudios que han encontrado que la formación dentro del contexto de trabajo es más favorable para lograr que los profesores transfieran el aprendizaje obtenido (De Rijdt et al., 2013), cabría replantear la naturaleza de la intervención formativa que predomina en el Programa Flexible, si se pretende facilitar que los profesores de la UABC transfieran sus aprendizajes al contexto de su práctica docente. Para tal efecto, habría que considerar al menos una combinación de experiencias formativas dentro del contexto de trabajo con las actividades formativas ya establecidas en la modalidad de cursos y talleres.

Por otra parte, una alternativa distinta para valorar el diseño del PFFDD es compararlo con otros programas de formación de profesores. En el estudio conducido por Leberman (2006) en una universidad neozelandesa, la autora reportó hallazgos que le permitieron concluir que el principal factor facilitador de la transferencia fue el diseño de la formación. Dicho diseño tuvo las siguientes características: (a) combinar contenidos que favorecen tanto el desarrollo profesional como el desarrollo personal; (b) ser de larga duración (27 semanas); (c) combinar la formación fuera del centro de trabajo con la formación en el trabajo; (d) utilizar metodologías de aprendizaje activo (práctica supervisada, solución de tareas laborales en escenarios reales y desarrollo de un proyecto de investigación) y estrategias para favorecer la reflexión sobre la práctica (mediante el uso de un diario del participante en formación).

Comparado con aquel programa, el PFFDD tiene las siguientes características: (a) sus contenidos enfatizan el desarrollo profesional y promueven en mayor medida la adquisición de conocimientos didácticos generales; se ofrecen pocos contenidos orientados al desarrollo personal del profesorado; (b) los contenidos formativos se ofrecen a través de cursos intensivos de corta duración (25 horas lectivas

a lo largo de una semana, en casi todos los casos); (c) la formación ocurre fuera del centro de trabajo, en la mayoría de las ocasiones; (d) se utilizan estrategias didácticas centradas en el formador y pocas veces se incluyen en la formación las metodologías de aprendizaje activo o las estrategias para favorecer la reflexión sobre la práctica. Esta comparación de los programas permite advertir que el diseño del PFFDD tiene áreas susceptibles de mejora, si se desea ofrecer a los profesores de la institución una experiencia formativa que maximice sus oportunidades de aprender y facilite la transferencia posterior de los aprendizajes obtenidos al puesto de trabajo.

Para concluir esta discusión, se recuperan las ideas centrales expuestas al contrastar las características del PFFDD (expuesto en el documento normativo publicado en 2010) con las variables influyentes en la transferencia, relativas al diseño de la formación.

- (1) Las actividades formativas del Programa son diseñadas a partir de las necesidades identificadas por los propios profesores, por sus superiores en las unidades académicas a las que están adscritos, o por medio de los datos generados con la evaluación docente. Considerar la participación de estos agentes en el diagnóstico de necesidades de formación es una medida adecuada para favorecer la transferencia del aprendizaje al contexto de la práctica docente.
- (2) El PFFDD cuenta con propósitos y objetivos declarados explícitamente en sus diferentes niveles de concreción curricular. Además, los propósitos del Programa están alineados con el marco normativo institucional correspondiente. Esta característica resulta una ventaja para favorecer la transferencia de la formación al contexto de práctica docente, porque permite que los profesores participantes puedan establecer metas de transferencia relevantes para ellos (Choi y Ruona, 2008).
- (3) Tomando como referencia el *Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior*, propuesto por García et al. (2008), el PFFDD incluye en su oferta formativa contenidos que contribuyen a que los profesores desarrollen competencias para: *Realizar la planeación macro (Programa oficial de las asignaturas); Planear el curso de la asignatura; Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase); Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula; y Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso enseñanza aprendizaje, así como su impacto.*
- (4) La cantidad de *práctica y retroalimentación* brindada en los cursos del PFFDD es escasa. En los cursos predomina el trabajo con contenidos conceptuales mediante actividades centradas en el

formador. Esta característica del Programa no favorece el logro de la transferencia del aprendizaje al contexto de práctica docente.

- (5) En el PFFDD se presentan algunas estrategias vinculadas con el *aprendizaje activo* cuando se instrumentan actividades centradas en el trabajo individual o grupal de los profesores participantes. Una estrategia del Programa que lleva a la práctica el principio de aprendizaje activo es la elaboración de productos (programas de asignatura, planes de clase, instrumentos de evaluación) que evidencian el dominio de la competencia docente que se pretende desarrollar. Esta estrategia se utiliza en la mayoría de los cursos de la dimensión dos del Programa. No obstante, en otros cursos predominan las actividades centradas en el formador (ver apartado 5.3.3 de este capítulo; ver apartado 6.3 del capítulo 6) de manera que no se sigue el principio de aprendizaje activo, lo cual resulta deseable para favorecer el logro de la transferencia. Además, el predominio de las actividades centradas en el formador contradice el principio pedagógico establecido en el modelo educativo institucional, referente a conducir el proceso de formación con un enfoque centrado en el estudiante.
- (6) En el PFFDD, la naturaleza de la intervención formativa corresponde con la denominada *formación fuera del lugar de trabajo*, en tanto que las actividades de formación que el Programa ofrece se desarrollan en el marco de cursos y talleres en los que los profesores trabajan para lograr ciertos propósitos de aprendizaje bajo la conducción de un instructor. Es conveniente replantear la naturaleza de la intervención formativa que predomina en el Programa, si se desea facilitar que los participantes transfieran sus aprendizajes al contexto de su práctica docente.

En suma, algunas características del diseño del PFFDD resultan favorables —análisis de necesidades como fundamento del diseño, metas de aprendizaje explícitas, contenidos formativos relevantes— para lograr la transferencia del aprendizaje, mientras que otras —contenidos mal enfocados o insuficientes, escasez de oportunidades de práctica y retroalimentación, insuficiencia de actividades formativas basadas en el aprendizaje activo, formación fuera del contexto de trabajo— pueden ser factores obstaculizadores para lograr resultados positivos en ese propósito.

Capítulo 6. Segundo estudio. Análisis del proceso de transferencia de la formación pedagógica a la práctica docente

“No hay un tema más importante en toda la psicología del aprendizaje que el tema de la transferencia del aprendizaje...Prácticamente todos los programas educativos y de capacitación son contruidos sobre la premisa de que los seres humanos tienen la capacidad de transferir lo que han aprendido, de una situación a otra...El problema psicológico básico en la transferencia del aprendizaje impregna toda la psicología de la capacitación...La educación no tiene sentido, aparte de la transferencia”

—Desse (1958; como se citó en Leberman, McDonald y Doyle, 2006, p.3)

Este capítulo está dedicado a presentar el segundo estudio que integra la investigación desarrollada. El capítulo está organizado en cinco apartados: En el primero se precisan los objetivos del estudio, que corresponden con los objetivos particulares de la investigación enunciados en el capítulo uno. En el segundo apartado se describe el método seguido para realizar el estudio, detallando aspectos sobre los participantes y los procedimientos empleados para recoger y analizar la información. El tercer apartado brinda información contextual del estudio, mediante la descripción de los escenarios formativos en los que se realizó el trabajo de campo. En el cuarto apartado se presentan los resultados del estudio, a un nivel descriptivo. En dicho apartado se brinda información sobre el perfil académico de los participantes, se exponen las razones que ellos tuvieron para participar en los cursos del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (PFFDD), su reacción hacia la formación, los aprendizajes que consideran haber obtenido en esa experiencia formativa y los aprendizajes que reportaron haber transferido a su contexto de trabajo. Finalmente, en el quinto apartado se presentan los resultados del estudio, en un nivel interpretativo. Además, se presenta la propuesta de un modelo del proceso de transferencia de la formación pedagógica de los profesores universitarios, desarrollado a partir de los datos empíricos obtenidos en este estudio.

6.1 Objetivos del estudio

Con base en el objetivo general de la investigación, se establecieron dos objetivos particulares para el estudio que se reporta en este capítulo:

- (1) Identificar los aprendizajes obtenidos en actividades del PFFDD que los profesores de la UABC consideran haber transferido a su práctica docente.
- (2) Analizar las condiciones que favorecen o dificultan la transferencia del aprendizaje logrado por los profesores de la UABC.

Para el logro de tales objetivos, se diseñó y efectuó un estudio multicaso con la participación de cuatro profesores de la UABC, Campus Ensenada, que asistieron a dos cursos del PFFDD ofertados en el período inter-semestral 2014-2. El procedimiento seguido para desarrollar el estudio de casos se explica en el siguiente apartado.

6.2 Método

El estudio multicaso fue desarrollado en cinco fases: (1) Selección de los escenarios de trabajo, (2) Negociación de acceso al campo, (3) Trabajo de campo en los cursos seleccionados, (4) Preparación y análisis de datos y (5) Elaboración del informe de resultados (ver Figura 6.1).

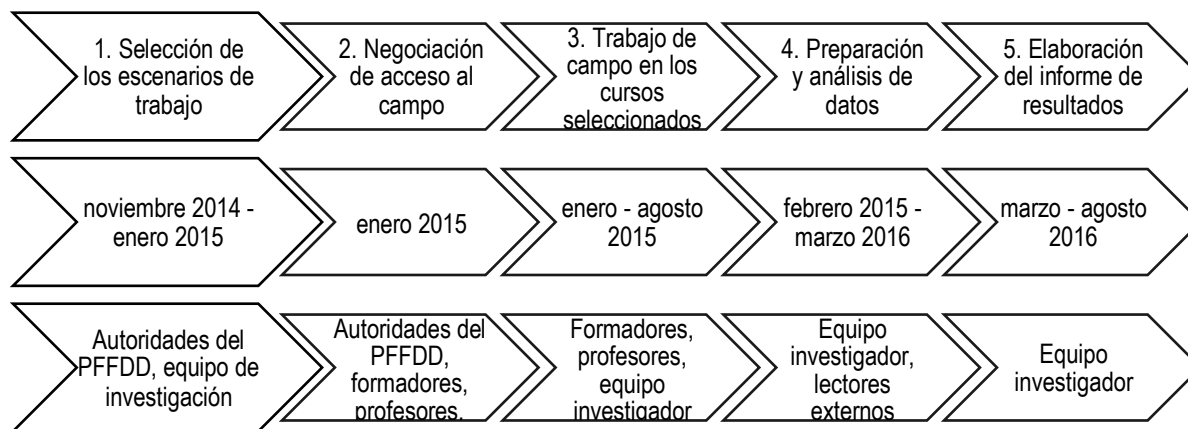


Figura 6.1. Cronología y participantes en el procedimiento seguido en el segundo estudio

A continuación se describen las acciones emprendidas en cada fase del estudio.

6.2.1 Fase 1. Selección de los escenarios de trabajo.

La selección de los escenarios para el trabajo de campo consistió en la elección de dos cursos de la oferta del *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente*. Esta selección fue efectuada en dos momentos:

Una selección preliminar de los cursos fue realizada entre abril y noviembre de 2014, en el marco de la elaboración de las primeras versiones del diseño general de investigación. Desde el inicio del planteamiento metodológico, se consideró que la selección de los cursos representaba un aspecto clave para el logro de los objetivos de la investigación, puesto que uno de sus intereses centrales estaba puesto en indagar sobre la transferencia del aprendizaje de los profesores que participan en actividades de formación pedagógica. Por tal motivo, se pretendía seleccionar cursos cuyos contenidos pedagógicos fuesen “transferibles” a la práctica docente; es decir, cursos que incluyeran componentes prácticos en sus contenidos y cuyos propósitos estuviesen orientados al desarrollo de habilidades para el trabajo docente. De tal manera, la lista inicial de cursos elegibles incluía los siguientes:

- (1) Estrategias de aprendizaje bajo el modelo de competencias;
- (2) Elaboración de unidades de aprendizaje por competencias;
- (3) Planeación del proceso de enseñanza aprendizaje con enfoque por competencias;
- (4) Competencias docentes para el desarrollo efectivo en el aula (Microenseñanza);
- (5) Evaluación del aprendizaje bajo el modelo por competencias; y
- (6) Elaboración de reactivos para la evaluación del aprendizaje.

Además, se establecieron como criterios adicionales de selección de los escenarios para el trabajo de campo, que los cursos:

- (a) formaran parte de la oferta del PFFDD en el período inter-semestral 2014-2;
- (b) fuesen impartidos en modalidad presencial; y

- (c) contarán con la cantidad mínima de profesores inscritos, de acuerdo con los requisitos de la coordinación del Programa para autorizar la apertura del grupo.

Selección definitiva de los cursos. La decisión final de los cursos en los que se elegirían los participantes de este estudio fue tomada una vez que se realizó la negociación de acceso con las autoridades del PFFDD, en una fecha cercana al inicio de los cursos (ver Fase 2 de este procedimiento).

Los cursos finalmente seleccionados fueron los siguientes:

- (1) *“Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias”*, impartido en la semana del 12 al 16 de enero de 2015, en la Escuela de Enología y Gastronomía de la UABC.
- (2) *“Elaboración de reactivos para la evaluación del aprendizaje”*, impartido en la semana del 26 al 30 de enero de 2015, también en las instalaciones de la Escuela de Enología y Gastronomía.

La elección de dichos cursos estuvo basada en dos consideraciones, una de orden teórico-metodológico y otra de carácter práctico. La consideración teórica tiene que ver con el hecho de que ambos cursos pertenecen a la línea temática de evaluación del aprendizaje. Se consideró que el abordaje de esta temática dentro de los programas de formación del profesorado universitario ha sido de interés creciente, debido a la adopción del enfoque de competencias en los modelos educativos institucionales. Así mismo, se pensó que contar con dos cursos de la misma línea temática ofrecería ventajas para la realización del análisis de los datos empíricos recabados. La consideración práctica para elegir los cursos estuvo relacionada con la verificación de las listas de profesores inscritos, con lo cual se constató que los cursos seleccionados tendrían el número mínimo de asistentes requerido para la apertura del grupo.

6.2.2 Fase 2. Negociación de acceso al campo.

Esta fase se llevó a cabo en enero de 2015, en diferentes niveles y momentos, de la siguiente manera:

- (1) Negociación de acceso con las autoridades del PFFDD. Para acceder a los escenarios formativos seleccionados, se consideró necesario solicitar la autorización de los responsables del *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente*, adscritos a la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. El día 8 de enero de 2015 se sostuvo una reunión por videoconferencia, a la que asistieron el Director de la Facultad, la Coordinadora de Posgrado e Investigación de la Facultad y el Responsable de Formación Docente, además del equipo de investigación que realizó este estudio.

Al inicio de la reunión fueron explicados los propósitos del proyecto y se describió de manera general el procedimiento metodológico. Así mismo, se solicitó formalmente la autorización para acceder a los escenarios de formación y tener oportunidad de invitar a los formadores y profesores asistentes a colaborar en el estudio. Las autoridades del PFFDD dieron su consentimiento y opinaron favorablemente sobre el proyecto; también realizaron comentarios y sugerencias sobre los procedimientos de recogida de datos. Gracias a dichos comentarios, se determinaron dos modificaciones importantes al diseño: (1) la realización de entrevistas con los formadores y (2) la inclusión del análisis de productos elaborados por los profesores —al realizar sus prácticas de evaluación con base en los aprendizajes logrados en la formación— como medios para obtener evidencias sobre la transferencia.

En dicha reunión también se realizó la elección final de los cursos que constituyeron los dos escenarios para el trabajo de campo.

- (2) Negociación de acceso con los formadores. Una vez obtenido el consentimiento de las autoridades del Programa, se llevó a cabo la negociación de acceso con los facilitadores responsables de impartir los cursos seleccionados.

El día 9 de enero se sostuvo una entrevista presencial con Ramiro¹⁴, el formador responsable del primer curso seleccionado. Se le explicó el tipo de colaboración que se estaba solicitando, dejando en claro las condiciones de anonimato y voluntariedad en la participación; en ese momento también se realizó la oferta de poner a su disposición el informe final de la investigación. Una vez que el formador aceptó colaborar en el proyecto, se tomaron los acuerdos operativos necesarios

¹⁴ Los nombres de los formadores y de los profesores participantes aparecen modificados, para proteger su identidad.

para que el investigador acudiera a invitar a los profesores inscritos en el curso impartido por Ramiro y a observar algunas actividades del proceso formativo.

El mismo proceso de negociación fue efectuado con Estefanía, formadora responsable del segundo curso seleccionado. El 23 de enero de 2015 se sostuvo la entrevista personal con ella, la cual le fue solicitada por correo electrónico. El protocolo seguido y las condiciones de realización de la entrevista fueron semejantes a las del encuentro con Ramiro. La actitud de Estefanía también fue positiva y se mostró dispuesta a colaborar con la investigación, manifestando que tendría beneficios para ella, en el sentido de que le brindaría la oportunidad de saber qué resultados se lograron después del curso. Al final de la reunión, se tomaron los acuerdos necesarios para acudir al espacio de formación correspondiente.

- (3) Invitación a los profesores participantes con una carta de consentimiento informado. Con base en los acuerdos logrados con los formadores, se acudió a los espacios de formación para invitar a los profesores inscritos en los cursos seleccionados.

El 12 de enero, primer día de actividades del curso de “*Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias*”, se acudió al aula correspondiente con la intención de invitar a los profesores asistentes a colaborar en la investigación. En la hora acordada con el formador, se ingresó al aula para explicar a los profesores el propósito general del proyecto. Con apoyo de una “Carta de invitación” (Anexo 8) se describió el tipo de colaboración solicitada, así como las condiciones de participación —voluntaria y anónima— y la garantía de confidencialidad en el manejo de la información recabada. Se permitió que los profesores expresaran preguntas o dudas sobre el proyecto.

Posteriormente, se solicitó a los profesores que, independientemente de su decisión de colaborar o no en la investigación, llenasen una hoja de datos generales, con los cuales se elaboraría la caracterización del grupo de participantes en el curso. Todos los asistentes accedieron a llenar la hoja de datos; por otra parte, dos profesores respondieron afirmativamente a la solicitud de colaborar en la investigación. Para concluir la negociación, el investigador informó que se pondría en contacto por correo electrónico con los profesores que decidieron colaborar en el proyecto.

El mismo proceso de negociación fue realizado dos semanas después, el 26 de enero, al iniciar las actividades del curso *Elaboración de reactivos para la evaluación del aprendizaje*. Al igual que

en el curso de *Evaluación del aprendizaje*, las actividades formativas se desarrollaron en horario de 9 a 14 horas y se utilizó la misma aula. En contraste, en esta ocasión los profesores asistentes fueron cinco, además del investigador, quien participó como alumno del curso, con el consentimiento de la formadora. Con este grupo de profesores se realizó la negociación mediante un protocolo similar al de la primera negociación. Dos de los cinco profesores aceptaron la invitación a colaborar, si bien todos los asistentes llenaron la hoja de datos solicitados.

En suma, los profesores que participaron en el estudio fueron cuatro (4) en total. Todos ellos colaboran en el Campus Ensenada de la UABC. En la Tabla 6.1 se registran algunas características laborales de los profesores participantes.

Tabla 6.1

Perfil de los participantes en el segundo estudio

Seudónimo	Miguel	Salvador	Marco	Pablo
Curso en el que participó	Evaluación del aprendizaje	Evaluación del aprendizaje	Elaboración de reactivos	Elaboración de reactivos
Grado académico	Licenciatura	Maestría	Maestría	Maestría
Área de su formación académica	Ingeniería en electrónica	Administración	Administración	Tecnología de redes e Informática
Nombramiento	Profesor de asignatura	Profesor de tiempo completo	Profesor de asignatura	Técnico académico de tiempo completo
Unidad académica en la que imparte docencia	Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño	Escuela de Enología y Gastronomía	Escuela de Enología y Gastronomía	Facultad de Ciencias / Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales
Experiencia docente en educación superior	5 años	20 años	7 años	14 años

Experiencia docente en otros niveles	6 años	Ninguna	Ninguna	Ninguna
Formación pedagógica previa	En la UABC y en otras instituciones	En la UABC	En la UABC y en otras instituciones	En la UABC y en otras instituciones

Fuente: Elaboración propia.

- Todos los participantes colaboran en la UABC, Campus Ensenada.
- Todos los participantes son de género masculino.
- Tres participantes tienen grado académico de Maestría y uno de ellos tiene licenciatura.
- Dos participantes tienen formación académica en el área de Ingeniería y se desempeñan como docentes en el mismo ámbito de conocimiento: uno en la Facultad de Ingeniería, mientras que otro colabora en la Facultad de Ciencias y en la de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS). Los otros dos participantes tienen formación académica en el ámbito de las ciencias sociales y administrativas; ambos se desempeñan como docentes en dicha área de conocimiento, en la Escuela de Enología y Gastronomía.
- Dos participantes se desempeñan como profesores de asignatura, uno más tiene nombramiento de profesor de tiempo completo y otro es técnico académico de tiempo completo.
- Acerca de la experiencia docente de los participantes: según las fases del desarrollo profesional docente, se ha identificado como “profesores noveles” a aquellos con una experiencia igual o menor que 3 años en la docencia; se considera como “profesores con mediana experiencia” a aquellos que tienen entre 4 y 7 años en la actividad docente, y como “profesores con mayor experiencia” a quienes tienen 8 años o más en la docencia (Centra, 1993). En este estudio, dos participantes —Miguel y Marco— son profesores con mediana experiencia y dos más —Salvador y Pablo— son profesores con mayor experiencia.
- Todos los participantes tienen experiencia en la enseñanza en educación superior, pero solo uno de ellos (Miguel) también ha sido docente en otros niveles educativos.

- Todos los participantes han asistido anteriormente a cursos de formación pedagógica: tres de ellos en la UABC y en otras instituciones, mientras que un académico (Salvador) sólo ha participado en los cursos que ofrece la UABC.

6.2.3 Fase 3. Trabajo de campo en los cursos seleccionados.

Para recabar los datos empíricos requeridos en este estudio, fueron efectuados tres tipos de actividades en los dos cursos seleccionados, primero en el curso de *Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias* y después en el curso de *Elaboración de reactivos*.

(1) El trabajo de campo realizado con los participantes del curso *Evaluación del aprendizaje* consistió en las siguientes actividades:

- (a) Observación informal de las actividades formativas desarrolladas en las sesiones tercera y cuarta del curso. La observación fue realizada en los días 14 y 15 de enero. En ambas sesiones se registraron notas en el diario de campo. La intención de realizar esta observación fue la de contar con elementos de referencia para la comprensión e interpretación de los datos recabados a través de las entrevistas con el formador y con los profesores participantes. La observación fue de tipo no participante.
- (b) Entrevista con el formador. Al final del curso, se solicitó a Ramiro —el formador— poder conversar con él sobre las actividades desarrolladas en el curso. Se acordó realizar la entrevista el 16 de enero, en la oficina que Ramiro utiliza para su trabajo en otra institución universitaria.

La entrevista fue sostenida en la fecha acordada y se desarrolló con base en el protocolo establecido en el guion elaborado por el investigador (Anexo 4), en el cual se incluyeron siete preguntas acerca de las actividades llevadas a cabo durante el curso, los contenidos abordados, la opinión del formador sobre la participación de los docentes, su percepción sobre los aprendizajes logrados y su opinión sobre los aprendizajes que podrían utilizar en su práctica docente futura. Los datos obtenidos durante la entrevista fueron grabados en audio, con el consentimiento del entrevistado.

- (c) Entrevistas individuales con los profesores, en tres momentos. El 19 de enero se envió por correo electrónico la primera solicitud de entrevista a los dos profesores que asistieron al curso

y aceptaron la invitación a colaborar en el estudio: Miguel y Salvador. Miguel respondió de inmediato a la solicitud, mientras que a Salvador fue necesario invitarlo de nuevo por vía telefónica. Finalmente, se logró la planeación de los dos encuentros, en las condiciones — fecha, hora y lugar— establecidas por los participantes.

El propósito de la entrevista inicial fue el de obtener información acerca de las razones del participante para asistir al curso, su satisfacción con el mismo, los aprendizajes que considera haber obtenido y sus posibles intenciones de transferencia de tales aprendizajes. Las entrevistas iniciales con Miguel y Salvador fueron llevadas a cabo los días 20 y 26 de enero, respectivamente. En cada encuentro se siguió el protocolo establecido en el guion elaborado por el investigador (Anexo 5). Ambas entrevistas duraron cerca de 40 minutos cada una.

En el mes de abril de 2015, el investigador se comunicó de nuevo con los profesores participantes, a fin de negociar la realización de una segunda entrevista, la cual tuvo dos objetivos: (1) obtener información sobre la elaboración y estructura del programa de una unidad de aprendizaje que imparten los profesores; y (2) conversar sobre el uso de los aprendizajes obtenidos en el curso en el que participaron los profesores, en el contexto de su práctica docente; con referencia particular a sus prácticas de evaluación del aprendizaje. La segunda entrevista con Salvador se llevó a cabo el 17 de abril y la conversación con Miguel fue realizada el día 20 de ese mes, siguiendo el protocolo descrito en el Anexo 6.

Una vez que finalizó el semestre lectivo 2015-1, el investigador solicitó a los profesores una tercera y última entrevista, cuyos objetivos fueron los siguientes: (1) conocer la opinión del profesor acerca de la *demandas de aplicación* del aprendizaje logrado en el curso del PFFDD, en su práctica docente; (2) conversar sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje llevadas a cabo por el docente, en una de las asignaturas que impartió durante el semestre 2015-1; y (3) conocer la percepción del profesor sobre las condiciones que le permitieron u obstaculizaron el uso de los aprendizajes obtenidos en el curso del PFFDD al que asistió.

En la última conversación se solicitó a los profesores que compartieran con el investigador algún documento relacionado con las prácticas de evaluación del aprendizaje realizadas por ellos durante el semestre lectivo. Es importante mencionar que no se solicitaron documentos específicos (basados en las expectativas de transferencia del programa del curso o en las

expectativas formuladas por los formadores), sino que se dio libertad a los participantes de elegir los documentos que consideraran pertinente mostrar como evidencia de sus prácticas de evaluación. La entrevista final con Salvador fue llevada a cabo el 17 de junio y la conversación final con Miguel tuvo lugar el día 18 de junio de 2015, con apoyo del guion mostrado en el Anexo 7.

(2) El trabajo de campo realizado con los participantes del curso *Elaboración de reactivos para evaluación del aprendizaje* comprendió las siguientes actividades:

- (a) Observación informal de las actividades formativas desarrolladas en el curso. El investigador asistió a las cinco sesiones del curso —efectuado del 26 al 30 de enero— puesto que se había acordado en la negociación de acceso que también participaría como alumno; es decir, en esta ocasión se efectuó una observación participante. De las observaciones realizadas se tomaron notas en el diario de campo, con la intención de dar sentido y complementar la información que se obtendría posteriormente por medio de las entrevistas.
- (b) Entrevista con la formadora. Al final del curso, se realizó el acuerdo de entrevista con Estefanía, la formadora. Se estableció la cita para el día 3 de febrero y la conversación ocurrió en una de las aulas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. La entrevista se desarrolló conforme al guion preparado por el investigador (Anexo 4), con las mismas preguntas básicas que le fueron planteadas a Ramiro, formador del primer curso seleccionado. La actitud de Estefanía fue de entera apertura al diálogo y colaboración con el investigador.
- (c) Entrevistas individuales con los profesores participantes, en tres momentos. El día 2 de febrero se envió por correo electrónico la primera solicitud de entrevista a los participantes del curso que accedieron a colaborar en la investigación: Marco y Pablo. Los profesores contestaron en poco tiempo a la solicitud, estableciendo las condiciones (fecha, hora y lugar) para llevar a cabo la entrevista.

El primer encuentro fue con Marco, el 16 de febrero, en una de las aulas de la Escuela en la que labora el profesor. Posteriormente se tuvo un encuentro con Pablo, el 18 de febrero, en la oficina del entrevistado. Estas entrevistas iniciales se desarrollaron con base en el protocolo establecido en el guion elaborado por el investigador (Anexo 5), que fue el mismo utilizado en las entrevistas con Miguel y Salvador.

En el mes de abril, el investigador se comunicó de nuevo con Marco y Pablo para acordar la segunda entrevista, con los propósitos mencionados anteriormente. El encuentro con Marco ocurrió el día 28 y la conversación con Pablo se realizó el 29 de abril. Las entrevistas se desarrollaron conforme al guion preparado por el investigador (ver Anexo 6).

Una vez que finalizó el semestre lectivo 2015-1, el investigador solicitó a los profesores la tercera entrevista, orientada hacia los objetivos ya referidos. La entrevista final con Marco fue llevada a cabo el 17 de junio, mientras que la conversación final con Pablo se desarrolló en dos partes, debido a cuestiones de la agenda de trabajo del entrevistado; la primera parte fue realizada el 6 de agosto y la segunda el día 10 de ese mes. Para conducir las entrevistas se utilizó un guion preparado por el investigador, mostrado en el Anexo 7.

Todas las entrevistas realizadas a lo largo del estudio fueron semi-estructuradas y todas fueron grabadas en audio, siempre con el consentimiento de los participantes. En todos los encuentros la actitud de los participantes fue de amabilidad y disposición al diálogo. A pesar de que en algunos encuentros se presentaron incidentes (interrupciones personales o telefónicas, ruido ambiental) que afectaron el desarrollo fluido de la conversación, en todos los casos se logró el objetivo de la entrevista correspondiente.

6.2.4 Fase 4. Preparación y análisis de datos.

Una vez efectuadas las actividades de recogida de datos en los escenarios formativos seleccionados, se procedió a preparar los datos para su análisis, considerando las siguientes acciones:

- (1) Transcripción de las entrevistas sostenidas con los formadores. Después de las conversaciones con los dos formadores, se realizó la transcripción de las grabaciones utilizando como apoyo el software *Sound Organizer*. En cada uno de los documentos generados se narró brevemente la negociación de acceso con los participantes y las condiciones en que se desarrolló la conversación. De la transcripción de las dos conversaciones se obtuvieron 33 páginas para el corpus de datos (ver Tabla 6.2).

Tabla 6.2

Duración de entrevistas con los formadores

Entrevistado	Fecha de la entrevista	Duración de la entrevista	Número de páginas de la transcripción
Ramiro	Viernes 16 de enero	52'29"	20
Estefanía	Martes 3 de febrero	26'00"	13
Total		78'29"	33

Fuente: Elaboración propia.

(2) Análisis de los textos de entrevistas con formadores. El análisis de los textos resultantes de la transcripción de las entrevistas fue realizado en dos niveles. El primer nivel de análisis consistió en un *análisis especulativo*, mientras que el segundo nivel fue un *análisis del contenido* de los textos. Estos niveles de análisis son descritos a continuación.

- Primer nivel de análisis. El primer acercamiento analítico, de carácter especulativo, tiene relación con la recomendación de Bertely (2000) de registrar las primeras inferencias factuales y conjeturas basadas en los datos recabados en una *columna de interpretación*. De tal modo, en cada uno de los textos se realizaron anotaciones relacionadas con preguntas, inferencias y conjeturas que el investigador formuló a partir de las respuestas otorgadas por los formadores a las preguntas abordadas durante la entrevista.
- Segundo nivel de análisis. Cada uno de los textos resultantes de las transcripciones fue sometido a un *análisis de contenido*, definido por Krippendorff (1980; como se citó en Elo y Kyngäs, 2008) como un método de investigación para hacer inferencias válidas y replicables de los datos hacia su contexto, con el propósito de generar conocimiento, nuevas perspectivas, una representación de los datos y una guía práctica para la acción. Al realizar el análisis de contenido, se utilizó un enfoque mixto, es decir que en un primer ciclo analítico se codificaron los textos empleando un *enfoque inductivo*; enseguida se afinaron las categorías, revisando los códigos resultantes y estructurando las categorías principales con sus correspondientes subcategorías. Posteriormente, se llevó a cabo un segundo ciclo de codificación con todos los textos, utilizando un *enfoque deductivo*. En este caso, los códigos asignados estuvieron basados en conceptos y principios identificados en la literatura e incluidos en el marco teórico de la tesis (ver capítulos 2 y 3).

- Validación del análisis. Un lector externo¹⁵ revisó las categorías analíticas construidas por el investigador y se realizaron ajustes en dichas categorías.

Como resultado del análisis de las entrevistas con los formadores, se generaron cuatro documentos con los códigos de cada categoría principal, que contienen la información descrita en la Tabla 6.3.

Tabla 6.3

Categorías analíticas construidas con datos de las entrevistas con formadores

Categoría	Número de subcategorías	Número de citas en la categoría
Diseño del proceso formativo	5	29
Desarrollo del proceso formativo	3	30
Participantes	3	68
Formador	3	18
Total	14	145

Fuente: Elaboración propia.

- (3) Transcripción de las entrevistas sostenidas con los profesores. Después de las conversaciones con los profesores de los dos cursos, se realizó la transcripción de las grabaciones. En cada uno de los documentos se narró brevemente la negociación de acceso con los participantes y las condiciones en que se desarrolló la conversación. Del total de doce entrevistas con los profesores, que corresponden a más de ocho horas de grabación, se produjeron 185 páginas para el corpus de datos (ver Tabla 6.4).

¹⁵ El lector externo que apoyó esta etapa del análisis es una profesora de la Universidad de Barcelona, con Doctorado en Pedagogía. Sus trabajos de investigación están relacionados con la calidad de la educación y la evaluación educativa. Es experta en evaluación de competencias en la educación superior.

Tabla 6.4

Relación de entrevistas con los profesores

Entrevista	Participante	Clave de identificación	Duración de la entrevista	Número de páginas de la transcripción
Inicial	Miguel	E1-Miguel	40'07"	13
	Salvador	E1-Salvador	35'50"	11
	Marco	E1-Marco	31'47"	14
	Pablo	E1-Pablo	29'07"	13
Intermedia	Miguel	E2-Miguel	51'23"	19
	Salvador	E2-Salvador	59'17"	22
	Marco	E2-Marco	36'22"	17
	Pablo	E2-Pablo	18'22"	11
Final	Miguel	E3-Miguel	55'35"	15
	Salvador	E3-Salvador	60'52"	19
	Marco	E3-Marco	50'05"	20
	Pablo	E3-Pablo	23'44"	11
Total			492'31"	185

Fuente: Elaboración propia.

- (4) Análisis de los textos de entrevistas con profesores. Los textos de las entrevistas con profesores fueron analizados siguiendo un procedimiento en tres etapas (ver Figura 6.2).

En la primera etapa, se abordó el análisis de las cuatro transcripciones de la entrevista inicial con los participantes. El procedimiento específico de esta etapa fue semejante al efectuado cuando se analizaron las entrevistas con formadores. El propósito central de esta etapa fue el de identificar las categorías temáticas contenidas en los datos; por tal motivo, se optó por utilizar un enfoque inductivo en la codificación. Primeramente se realizó un análisis especulativo de los textos, para después realizar el análisis de contenido de las cuatro transcripciones, a través de dos ciclos de codificación. Los resultados del primer ciclo de codificación sirvieron para la elaboración inicial de categorías. Después de la revisión de un lector externo, se realizó el segundo ciclo de codificación y las categorías iniciales fueron modificadas.

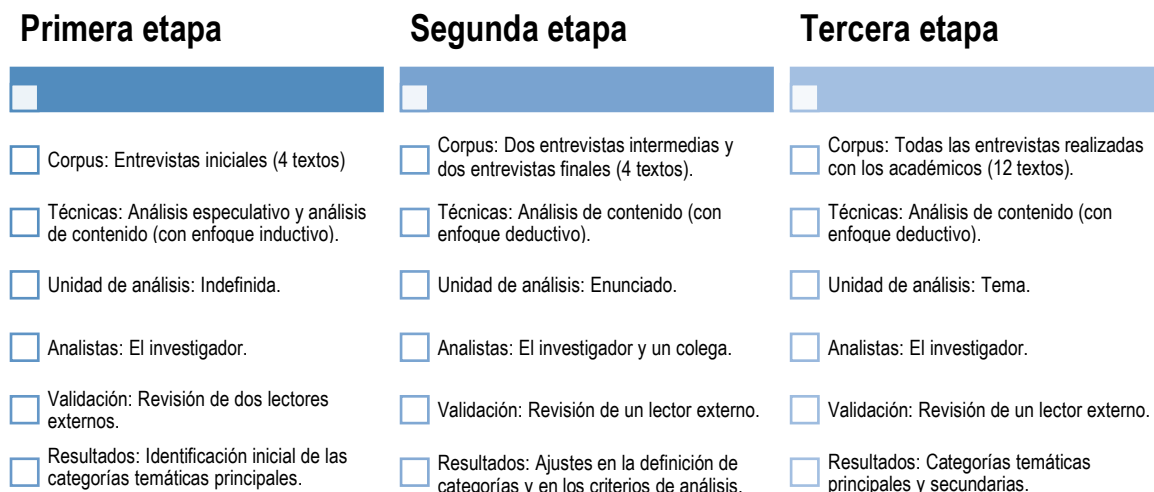


Figura 6.2. Descripción del procedimiento analítico de las entrevistas con profesores

Las categorías modificadas fueron sometidas a revisión de un segundo lector externo, experto en investigación y evaluación educativa. A partir de los comentarios de este experto, se realizaron nuevas modificaciones en las categorías analíticas. Estas modificaciones tuvieron que ver con aspectos como la definición de los códigos empleados en el análisis, la recodificación de citas, la reubicación de las citas dentro de las subcategorías pertinentes y la depuración de algunas citas irrelevantes.

El resultado final de esta etapa del análisis fue la definición de cinco categorías de información relevante: (1) Características del aprendiz, (2) Programa Institucional de Formación Docente, (3) Reacción de los participantes hacia la formación recibida, (4) Aprendizajes obtenidos en la formación y (5) Transferencia de la formación. Estas categorías incluyeron 27 sub-categorías sustentadas en 280 citas de los datos empíricos, de las cuales la categoría *Transferencia de la formación* contenía la mayor cantidad de evidencias (113 citas).

La segunda etapa del análisis se realizó considerando como corpus de datos cuatro transcripciones: dos entrevistas intermedias (E2-Marco y E2-Pablo) y dos entrevistas finales (E3-Marco y E3-Pablo). El propósito de esta etapa fue el de realizar un pilotaje del procedimiento que se utilizaría posteriormente para analizar todas las entrevistas con profesores, con el propósito de afinar las categorías y los propios criterios del análisis. La unidad de análisis fue el *enunciado*,

definido como “una secuencia con valor comunicativo, sentido completo y entonación propia” y que “puede estar constituida por una o varias oraciones” (Real Academia Española, 2014).

Durante esta etapa, dos codificadores —el investigador y un colega¹⁶— analizaron los cuatro textos seleccionados, empleando códigos de tipo descriptivo y de proceso (Saldaña, 2016) y un conjunto de reglas de codificación elaboradas con base en la definición de las categorías resultantes de la primera etapa del análisis. Los resultados de esta etapa fueron dos: (1) el ajuste de las reglas de codificación y (2) la redefinición de los criterios analíticos a seguir en la tercera etapa; esta redefinición incluyó la modificación de la unidad de análisis y del enfoque analítico.

La tercera y última etapa del procedimiento consistió en el análisis de las transcripciones de las doce entrevistas realizadas con los participantes. A partir de las decisiones tomadas en la etapa anterior, se utilizó un enfoque deductivo para el análisis de contenido. En esta etapa el investigador fue el único analista de los documentos, los cuales fueron procesados en dos momentos: Primeramente, se realizó una categorización de los textos identificando en ellos las categorías antes definidas; no obstante, durante el análisis emergieron nuevas categorías que se sumaron a la lista inicial, con lo cual se obtuvo un total de 18 categorías temáticas: once categorías consideradas como “principales” —por su valor teórico y su relación directa con los objetivos de la investigación— y siete categorías clasificadas como “secundarias” (ver Tabla 6.5).

Durante la categorización de los textos, la unidad de análisis elegida fue el *tema*, lo que permitió realizar las operaciones de segmentación y categorización de manera simultánea, puesto que el criterio analítico usado fue la pertenencia de un fragmento textual a un determinado tópico; de tal modo, las unidades que hacían referencia a cierto tópico fueron incluidas en la categoría correspondiente a dicho tópico (Medina, Jarauta y Urquizu, 2005). Para efectos de validación, un lector externo revisó los fragmentos incluidos en las categorías temáticas principales.

¹⁶ Estudiante del Doctorado en Ciencias Educativas en el IIDE-UABC, con experiencia en análisis de datos cualitativos.

Tabla 6.5

Categorías obtenidas en la tercera etapa del análisis

Tipo de categoría	Nombre de la categoría	Número de citas incluidas
Principal	1. Acciones de transferencia	48
Principal	2. Aprendizajes obtenidos en la formación	41
Principal	3. Condiciones para la transferencia	51
Principal	4. Intenciones de transferencia no realizadas	6
Principal	5. Intenciones iniciales de transferencia	18
Principal	6. Nuevas intenciones de transferencia	10
Principal	7. Prácticas de evaluación después del curso	103
Principal	8. Razones para asistir al curso	10
Principal	9. Reacción hacia la formación	42
Principal	10. Resultados de la evaluación del aprendizaje	42
Principal	11. Valoración del impacto de las acciones de transferencia	6
Secundaria	12. Características del ambiente de trabajo	42
Secundaria	13. Creencias del docente	61
Secundaria	14. Diseño del sistema de evaluación	18
Secundaria	15. Perfil académico del docente	4
Secundaria	16. Prácticas de enseñanza	46
Secundaria	17. Prácticas de evaluación antes del curso	19
Secundaria	18. Reflexión docente	28
	Total	595

Fuente: Elaboración propia.

El segundo momento de la tercera etapa analítica consistió en que, una vez que todos los textos habían sido categorizados, se realizó una codificación de los fragmentos incluidos en las categorías principales con el propósito de afinar el análisis y de permitir tanto la diferenciación de los datos al interior de cada categoría, así como de poder establecer relaciones entre los

conceptos relevantes incluidos en ellas. En el proceso de codificación se utilizaron códigos *de proceso* en las categorías relacionadas con acciones (por ejemplo: acciones de transferencia, intenciones iniciales de transferencia, nuevas intenciones de transferencia) y códigos *descriptivos* en el resto de las categorías (Saldaña, 2016).

(5) Análisis comparativo de los casos. Además del análisis temático recién descrito, se efectuaron comparaciones entre los cuatro casos de los profesores participantes, con el propósito de enriquecer el análisis de los datos y su interpretación, así como para encontrar relaciones entre las categorías identificadas. Para hacer las comparaciones se elaboraron diversas matrices de doble entrada, siguiendo el procedimiento para la construcción de tablas de verdad sugerido por Becker (2009).

6.2.5 Fase 5. Elaboración del informe de resultados del estudio.

Con base en el trabajo desarrollado en las cuatro primeras fases, finalmente se elaboró el informe de resultados del estudio, el cual se presenta en este capítulo. La elaboración del informe implicó llevar a cabo las siguientes acciones:

- (a) Organización de la estructura del informe
- (b) Redacción del apartado de método del estudio
- (c) Redacción del apartado de contexto (escenarios formativos)
- (d) Redacción del apartado de resultados, en un nivel descriptivo
- (e) Redacción del apartado de resultados, en un nivel interpretativo
- (f) Revisión y corrección del informe.

6.3 Contexto del estudio: los escenarios formativos

En este apartado se describen aspectos relacionados con el diseño y desarrollo de los dos cursos del PFFDD que fueron seleccionados para realizar el estudio. En primer lugar, se brinda información específica sobre el diseño curricular del curso *Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias*, se describen elementos significativos de su desarrollo en el Campus Ensenada, durante el período inter-semestral 2014-2 y se comentan aspectos relacionados con el formador responsable del curso. Posteriormente se describen los mismos elementos relativos al curso *Elaboración de reactivos para la evaluación del aprendizaje*.

La información específica sobre el diseño de los cursos fue tomada de los programas descriptivos proporcionados por el coordinador operativo del PFFDD, que son documentos internos no publicados.

La información acerca del desarrollo de los cursos fue obtenida mediante la observación en el campo, las entrevistas realizadas con los formadores, así como a partir de la revisión de materiales didácticos proporcionados por ellos.

6.3.1 El curso Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias.

Diseño del curso.

De acuerdo con la organización curricular del PFFDD, el curso *Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias* pertenece a la Dimensión 2 del Programa, denominada “Competencias para la Docencia Universitaria” y puede ser cursado de manera aislada o como parte de un diplomado que lleva el mismo nombre de esta dimensión formativa (UABC, 2010).

El propósito general del curso es que el profesor participante “determine las formas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa adecuadas, a partir del referente metodológico conocido como Alineamiento Constructivo (Biggs J., 2005) para verificar el dominio de competencias en el aprendizaje universitario” (Programa del curso, s/f, p.1).

De manera más concreta, el resultado de aprendizaje para el participante está expresado en la *competencia general del curso*, en la cual se enuncia que el docente-aprendiz podrá evaluar “los

resultados derivados de la intervención educativa así como de la propia instrumentación evaluativa, a través de la clarificación de esquemas y modelos pertinentes con una actitud objetiva, a fin de generar información que apoye la toma de decisiones pedagógicas” (Programa del curso, s/f, p.2).

Los contenidos formativos del curso están organizados en cuatro unidades temáticas, que son las siguientes: Unidad 1. Paradigmas de la evaluación educativa (con una duración estimada de 6 horas); Unidad 2. Modelos de la evaluación pedagógica (6 horas); Unidad 3. Metodologías para la evaluación del aprendizaje (6 horas) y Unidad 4. Diseño de un plan de evaluación (6 horas).

El programa del curso incluye algunas orientaciones metodológicas para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, tales como que el profesor participante reúna “la información relativa al papel de la evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, integrando y fortaleciendo sus esquemas con el paradigma constructivista del aprendizaje basado en la adquisición de competencias” (Programa del curso, s/f, p.2). También se sugiere que el docente-aprendiz participe en discusiones plenarios y trabajo en equipo, realice lecturas de materiales seleccionados por el formador y procese la información de los textos “en función del contenido temático y de sus competencias específicas” (Programa del curso, s/f, p.2).

Finalmente, el programa especifica que cada participante deberá entregar como producto final un “Plan de evaluación de los aprendizajes para un curso específico en un nivel educativo previamente seleccionado” (Programa del curso, s/f, p.4).

Desarrollo del curso.

El curso se ofreció en el Campus Ensenada durante el período inter-semestral 2014-2 y fue realizado en la semana del 12 al 16 de enero de 2015, en las instalaciones de la Escuela de Enología y Gastronomía de la UABC.

El curso tuvo una duración de 20 horas de trabajo, distribuidas en cuatro sesiones de cinco horas cada una. Algunas actividades realizadas en el curso fueron las siguientes: En la unidad 1, una discusión grupal en torno a las preguntas ¿Cómo ven la evaluación los profesores y cómo la ven los estudiantes?, ¿Qué es la evaluación? y ¿Qué es la calificación? La discusión se realizó en dos etapas y estuvo apoyada en la lectura de dos materiales seleccionados por el formador.

En la unidad 2, dedicada a los modelos de evaluación pedagógica, una actividad importante fue la exposición —por parte de los participantes— de los contenidos de tres textos teóricos seleccionados por el formador. En la unidad 3, cuyo objeto de estudio fue las metodologías para evaluar el aprendizaje, los participantes leyeron, procesaron y expusieron los contenidos de dos textos sobre la evaluación de competencias.

La unidad 4, denominada *Diseño de un plan de evaluación*, tuvo un carácter más práctico e integrador. La actividad didáctica principal en esta unidad consistió en la planificación del sistema de evaluación de los aprendizajes para una asignatura impartida por el docente-aprendiz. El formador explicó y modeló frente al grupo la elaboración de los elementos clave del plan de evaluación, utilizando como ejemplo los contenidos de una asignatura impartida por uno de los asistentes. Dos participantes presentaron el plan de evaluación que elaboraron, de modo que pudieron recibir comentarios del formador y de sus pares.

Otra actividad de la unidad 4 que conviene mencionar, consistió en la explicación breve (durante 20 minutos) que el formador brindó acerca de los instrumentos de evaluación del desempeño: listas de cotejo, escalas de rango y rúbricas. En su explicación el formador utilizó como apoyo tres ilustraciones dibujadas en el pizarrón y un ejemplo de rúbrica elaborado en computadora.

Para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, el formador proporcionó a los participantes un “cuadernillo (electrónico)” de más de 100 páginas, en el que se incluyen las indicaciones para cada actividad y todos los textos que serían leídos.

Como trabajo final del curso, el formador solicitó a los profesores que entregaran el plan de evaluación que estuvieron elaborando en la cuarta sesión. El formador concedió una semana como plazo para la entrega del trabajo e indicó que debía ser enviado por correo electrónico.

El curso contó con la participación de seis profesores de la UABC, Campus Ensenada, pertenecientes a las siguientes unidades académicas: Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño (3 participantes), Escuela de Enología y Gastronomía, Facultad de Idiomas y Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. Los profesores asistentes mostraron un alto nivel de participación durante el curso. El formador expresó que la participación de los profesores fue “muy activa, muy asociada a su práctica,

a sus experiencias” (Ramiro-10). Así mismo, comentó que todos quedaron muy satisfechos con la formación recibida:

En general, yo siento que las expectativas de todos se fueron más allá de lo que esperaban. Aportaron muchas ideas interesantes, respecto a su misma actuación, pero también la necesidad de compartir y de intercambio, de interactuar...eso también es interesante plantearlo (Ramiro-11).

El formador.

El curso estuvo a cargo de Ramiro, un formador con estudios de posgrado en las áreas de Formación Docente, Administración Educativa y Políticas Educativas. Ramiro cuenta con amplia experiencia en la formación de profesores universitarios, además de fungir como formador y evaluador de docentes de educación media superior. La actividad docente de Ramiro también incluye su desempeño como profesor en diferentes programas educativos de licenciatura.

Al conversar con el formador acerca de su trabajo con el grupo de profesores asistentes, Ramiro tuvo una opinión positiva sobre ellos, de los cuales hizo una valoración individual de su desempeño y una valoración global. Sobre el desempeño de los participantes en el curso, Ramiro sintetizó que los profesores se mostraron “muy participativos, muy receptivos, muy activos, [...participaron] relacionando siempre el contenido con lo que hacen y ejemplificándolo en sus asignaturas, en sus experiencias. Fue muy completa esa participación de todos” (Ramiro-12).

6.3.2 El curso Elaboración de reactivos para evaluación del aprendizaje.

Diseño del curso.

En el marco de la estructura curricular del PFFDD, el curso de *Elaboración de reactivos para evaluación del aprendizaje* pertenece a la Dimensión 3 [Didácticas específicas], según lo indica el folleto de la oferta de cursos para el Campus Ensenada.

El propósito general del curso es “proporcionar a los asistentes los elementos teóricos y metodológicos básicos para la elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje” (Programa del curso, s/f,

p.1). En concordancia con dicho propósito, la competencia general del curso refiere que se espera que el docente-aprendiz desarrolle la capacidad de:

Distinguir los diversos conceptos relacionados con el campo de la evaluación del aprendizaje mediante el análisis y aplicación de la metodología para la planeación, diseño y elaboración de instrumentos de evaluación, con el fin de [...] elaborar un instrumento objetivo que permita obtener evidencias del aprendizaje de los alumnos en una unidad de aprendizaje (Programa del curso, s/f, p.2).

Los contenidos formativos del curso están organizados en cuatro unidades temáticas, las cuales son: Unidad 1. Importancia de la evaluación educativa (a la que se dedican 5 horas de trabajo); Unidad 2. Características de un instrumento de evaluación educativa (5 horas); Unidad 3. Metodología para el diseño y construcción de instrumentos de evaluación (5 horas); y Unidad 4. Construcción del instrumento (10 horas).

El programa del curso esboza algunas orientaciones didácticas para el desarrollo de las actividades formativas; tales orientaciones incluyen los siguientes aspectos: exposición del facilitador, participación activa de los asistentes mediante aportaciones relacionadas con su práctica docente, ejercicios de reflexión y análisis relacionados con temas pertinentes al curso, y elaboración de productos *in situ*.

Como producto final del curso, el programa descriptivo precisa que los participantes deben elaborar “un instrumento de evaluación de los contenidos de una de las unidades de aprendizaje que imparten” (Programa del curso, s/f, p.4).

Desarrollo del curso.

El curso fue ofrecido en el Campus Ensenada durante el período inter-semestral 2014-2 y realizado en la semana del 26 al 30 de enero de 2015, en las instalaciones de la Escuela de Enología y Gastronomía de la UABC. El curso tuvo una duración de 25 horas distribuidas en cinco sesiones.

Enseguida se describen algunas actividades realizadas en el curso. En la unidad 1, de carácter introductorio, dos actividades didácticas fueron importantes: En primer lugar, el comentario verbal de cada participante en torno a la pregunta “¿cuál es mi relación con la evaluación educativa?”, con la

cual la formadora pretendía indagar cómo manejan los participantes la evaluación educativa en sus aulas. Otra actividad relevante fue la exposición de conceptos de evaluación educativa, el proceso de evaluación y algunos instrumentos para evaluar aprendizajes, de los cuales destacó dos: las rúbricas (tema que despertó el interés especial de Pablo, uno de los participantes) y las pruebas objetivas, a las cuales se dedicó la mayor cantidad de tiempo del curso, por ser el principal objeto de estudio.

En la unidad 2, denominada *Características de un instrumento de evaluación educativa*, una actividad relevante fue la exposición de la formadora acerca de las características de validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación, así como de los tipos de reactivos que pueden ser incluidos en las pruebas objetivas. De cada uno de los tipos de reactivos, la formadora presentó sus características, ventajas, desventajas y las recomendaciones para su elaboración, incluyendo lineamientos particulares para elaborar reactivos de opción múltiple: recomendaciones de contenido, de formato, de estilo, para la base del reactivo, para las opciones de respuesta y para el uso de textos y gráficos. Otra actividad que resultó de interés fue la realización de un ejercicio de análisis de reactivos, en el cual los participantes debían emplear el nuevo conocimiento sobre las recomendaciones para elaborar reactivos. Finalmente, una tercera actividad didáctica de la unidad 2 fue la explicación y ejercitación del cálculo de los índices de dificultad y discriminación de los reactivos. Los participantes, con la guía de la formadora, realizaron el ejercicio en una hoja de Excel proporcionada por ella. La actividad fue muy participativa y con pocas manifestaciones de dudas de los profesores.

En el abordaje de la unidad 3 del programa, *Metodología para el diseño y construcción de instrumentos de evaluación*, la actividad principal consistió en la explicación de la formadora sobre el modelo de elaboración de pruebas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Una vez concluida la explicación del modelo, la formadora recomendó a los profesores el uso de una metodología más sencilla, ajustada a las posibilidades de cada docente.

La unidad 4, denominada *Construcción del instrumento*, se desarrolló con un enfoque práctico. Cada participante trabajó en la elaboración de reactivos para evaluar aprendizajes de una de las asignaturas que imparte. Con base en la enseñanza de la metodología explicada, la formadora dio a los participantes la indicación de que elaborasen una Tabla de selección de los contenidos a evaluar con la prueba, antes de elaborar los reactivos. Los participantes presentaron en la siguiente sesión la Tabla de contenidos que elaboraron, a fin de recibir comentarios.

Durante las sesiones cuarta y quinta, los participantes tuvieron tiempo para trabajar individualmente en la elaboración de sus reactivos. La formadora estuvo monitoreando el trabajo de los participantes y brindándoles el apoyo necesario. En la quinta sesión del curso cada participante presentó el trabajo realizado, con la oportunidad de recibir retroalimentación de la formadora y de sus pares. De esta manera, la formadora tuvo la oportunidad de revisar el trabajo final de los participantes durante el desarrollo del curso, dando cumplimiento a lo establecido en el programa descriptivo acerca de la “elaboración de productos *in situ*”.

En el curso participaron cinco profesores de la UABC, Campus Ensenada, pertenecientes a las siguientes unidades académicas: Facultad de Ciencias (2 participantes), Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (2 participantes), Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño, y Escuela de Enología y Gastronomía. Cabe aclarar que uno de los participantes colabora como docente en dos unidades académicas.

Los profesores asistentes mostraron, en general, un alto nivel de participación en las actividades formativas. En ocasiones algunos participantes salían del aula y regresaban varias horas después. Acerca de la participación de los profesores la formadora comentó lo siguiente:

Creo que sí se mostraron participativos. Hay ocasiones en las que hay uno que lleva la batuta y es el que comenta más, el que dice más, pero en este caso veo como que todos tuvieron su participación; más o menos. Si alguno se quedaba atrás, se le preguntaba, pero en general todos hacían comentarios, todos participaban, se notaban atentos. Con la salvedad de que algunos se tomaban algunos espacios; o sea, desaparecían y volvían (Estefanía-7).

El formador.

El curso fue impartido por la Doctora Estefanía. La formación inicial de Estefanía es como profesora de Matemáticas, egresada de un instituto extranjero. En México, Estefanía realizó estudios de posgrado que la formaron como investigadora educativa. En ese campo, Estefanía tiene una trayectoria de casi 10 años, durante los cuales ha trabajado en el área de elaboración, desarrollo y validación de instrumentos de evaluación educativa a gran escala. La Doctora Estefanía ha realizado publicaciones en revistas y ha presentado sus trabajos de investigación en eventos académicos

nacionales e internacionales. En cuanto a su función docente, Estefanía cuenta con más de 10 años de experiencia en educación secundaria, media superior y en la formación de docentes.

Al hablar de su experiencia con el grupo de profesores que dirigió durante el curso, Estefanía manifestó que todos los profesores participaron: “Noté que todos compartieron sus experiencias o expresaban opiniones” (Estefanía-8), pero destacó que algunos docentes se mostraron particularmente interesados al realizar ciertas actividades: “Me llamó la atención que dos [profesores] que estaban atrás, se sentaron más adelante, cuando hicimos la discusión se adelantaron. Se sentaron más adelante y empezaron a opinar. Como que se sintieron más interesados por eso” (Estefanía-8).

Por otro lado, Estefanía percibió que algunos materiales formativos fueron atractivos para los participantes: “Lo veía, a uno o dos, como que revisando las presentaciones cada ratito, como si fuera la Biblia (Estefanía-9), mientras que otros materiales no lograron despertar el mismo nivel de interés en ellos: “No los noté tan interesados en esa parte. Por ejemplo, ese texto sobre la evaluación en la UABC, como que me pareció que a algunos de ellos les enfadó, o sea como que ‘¡ya! queremos hacer algo más concreto’” (Estefanía-9).

6.4 Resultados del estudio: reacción hacia la formación, aprendizajes obtenidos y acciones de transferencia de los participantes

En este apartado se reportan los resultados relacionados con la transferencia de los aprendizajes obtenidos por los profesores que asistieron a cursos del PFFDD y que accedieron a participar en este estudio: Miguel, Salvador, Marco y Pablo, los profesores-aprendices que han hecho posible esta reflexión sobre el proceso de transferencia de la formación docente. Para cada uno de los cuatro casos presentados, se describen en primer lugar sus razones para participar en el *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente*, se recuperan sus reacciones hacia la formación y se reportan los aprendizajes que cada profesor consideró haber obtenido gracias al curso en el que participó. Posteriormente, en cada caso se enuncian las intenciones iniciales de transferencia del profesor, seguidas de la descripción de las acciones de transferencia reportadas por él, incluyendo información sobre las evidencias de dichas acciones. Al final de cada caso, se realiza una comparación entre intenciones y acciones de transferencia, y se establece una conclusión.

6.4.1 Miguel. Un caso exitoso de transferencia.

Miguel participó en enero de 2015 en el curso de *Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias*. Miguel es Ingeniero en Electrónica y colabora como profesor de asignatura en la Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño de la UABC, Campus Ensenada. La actividad docente de Miguel también incluye su trabajo como profesor en un instituto tecnológico y en instituciones de educación media superior.

Al momento de realizar este estudio, Miguel tenía cinco años de experiencia docente en educación superior, lo que lo ubica en el grupo de profesores “con mediana experiencia” (Centra, 1993). En el ciclo escolar 2015-1, Miguel atendió dos grupos de alumnos, uno en el tronco común de la Facultad, a los que impartió la asignatura de “Cálculo Diferencial” y otro grupo de tercer semestre del Programa de Bioingeniería, con quienes trabajó en la materia de “Circuitos Lineales”. En contraste, Miguel refirió que su labor docente en el instituto tecnológico está relacionada con la impartición de asignaturas administrativas.

Con relación a las prácticas de enseñanza que utiliza Miguel en las asignaturas que imparte en la UABC, lo relatado por el profesor durante las entrevistas permitió identificar que considera los siguientes aspectos: (a) planificar y conducir la enseñanza con base en las competencias establecidas en el currículo; (b) dividir el horario semanal de clase en horas teóricas y horas prácticas, y (c) organizar las horas de práctica como un taller para la solución de ejercicios.

En la planeación de la materia, a raíz de qué es lo que me pide la competencia en cada parcial, de qué tan profundo teníamos que ver el tema o qué tan conceptual era el tema. Entonces eso también cambió, porque en algunos casos me estaba enfocando más en una unidad y me enfrascaba mucho en esa unidad, que era muy conceptual y realmente en las otras unidades que era en las que tenía que ponerme, porque eran un poco más de aplicación y era un nivel más alto de aprendizaje, no me daba el tiempo porque ya tenía que terminar la unidad. Eso sí cambió también. [El aprendizaje obtenido en el curso] me ayudó en la planeación de la materia (E3-Miguel-8).

Miguel justifica el trabajo en la resolución de ejercicios, dentro y fuera de la clase, apelando a la necesidad de favorecer el desarrollo de habilidades de los alumnos.

La habilidad la fuimos elaborando con trabajos, trabajos en clase y tareas. [Yo] les enviaba un documento con diferentes ejercicios en los cuales ellos tenían que identificar qué era una función y todo eso, y esos trabajos ellos me los entregaban. Esos trabajos se los entregué al principio de la unidad y durante toda la unidad los íbamos elaborando en clase. La tarea era que ellos lo hicieran en su casa y en clase [...] teníamos cierto tiempo de taller, entonces en esas horas de taller lo que hacíamos era ir verificando los resultados que ellos tenían (E3-Miguel-4,5).

Para Miguel es importante que todos los alumnos participen en la resolución de los ejercicios que se trabajan en cada clase: “Todos los días resolvemos ejercicios. Bueno, la mayoría de los días, las tres horas que tenemos, hacemos ejercicios y es ellos pasar al pizarrón. Entonces si pasan al pizarrón, resuelven el ejercicio, pues vamos calificando, vamos rotando, todos pasan” (E2-Miguel-8,9). Así mismo, Miguel considera importante fomentar la ayuda entre compañeros a lo largo de la actividad, para aprovechar los conocimientos de los alumnos más avanzados en la superación de los rezagos de otros estudiantes: “Tengo jóvenes que saben mucho y otros jóvenes que no saben, tienen muchos problemas de conocimientos que deberían de traer, entonces es permitido que les ayuden o que les indiquen por dónde irse, no que lo resuelvan todo” (E2-Miguel-9).

Miguel refirió constantemente enfrentar el reto de trabajar con alumnos que tienen deficiencias en sus conocimientos previos, por lo que ha decidido incorporar en su plan de trabajo dos estrategias remediales para atender tales deficiencias. La primera estrategia consiste en dedicar tiempo del curso al repaso de contenidos de asignaturas previas.

Se ven temas de álgebra que no deberíamos de estar tratando. Eso significa que vayamos más despacio [...] Muchos jóvenes no saben despejar. Entonces te detienes un poco, porque les empiezas a explicar cómo despejar. [...] Eso, que no debería de explicarlo, lo empiezo a explicar. Me tardo a lo mejor una clase haciéndolo. No puedo meterme mucho más, pero sí tengo que hacerlo (E2-Miguel-11,12).

La segunda estrategia remedial que Miguel decidió utilizar recientemente es canalizar a los alumnos con dificultades de aprendizaje a asesorías externas: “se les hizo indicaciones a ciertas personas para que fueran a tomar cursos o asesorías. Aquí la universidad da asesorías. Hay un grupo de jóvenes que dan asesorías; entonces se les solicitó que fueran a tomar asesorías de álgebra” (E2-Miguel-10).

Por otra parte, Miguel también comentó sobre la falta de hábitos de estudio y la actitud de desinterés de los alumnos hacia el trabajo académico. En atención a este reto, después de asistir al curso de *Evaluación del aprendizaje*, Miguel decidió solicitar el apoyo de un psicólogo que colabora en su unidad académica, para impartir un curso de hábitos de estudio: “[El curso de *Evaluación*] me ayudó a dar[me] cuenta de otras necesidades, por ejemplo que no tenían el hábito de estudio y trabajé con el psicólogo para darles en la semana de Ingeniería un curso sobre técnicas de estudio, que también hicimos” (E3-Miguel-10).

Con relación a sus prácticas de evaluación del aprendizaje, Miguel emplea una diversidad de mecanismos para evaluar, integrando estrategias de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Al inicio del semestre, Miguel aplica un examen de diagnóstico, para que él como profesor y los propios alumnos “puedan ver cuáles son sus carencias” (E2- Miguel-16). A lo largo del semestre, Miguel evalúa continuamente el desempeño de sus alumnos, lo que le permite diseñar estrategias remediales para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes. En cuanto a la evaluación sumativa, al final del semestre los alumnos presentan un examen departamental para demostrar y aplicar el conocimiento aprendido en el curso. Sin embargo, dicho examen no es el único mecanismo utilizado para calificar a los alumnos, porque sólo representa el treinta por ciento de la calificación global.

Miguel considera importante evaluar diferentes atributos asociados con las competencias de las asignaturas que imparte. Además de evaluar el conocimiento disciplinar, Miguel valora y califica las habilidades y actitudes de los alumnos. Con respecto a las habilidades, Miguel evalúa los trabajos y ejercicios que los alumnos elaboran, dentro y fuera de clases. En cuanto a la evaluación de las actitudes, Miguel considera importante evaluar que sus alumnos sean responsables, honestos, respetuosos, participativos, organizados y que sepan trabajar en equipo.

Con entregas a tiempo estamos hablando de la responsabilidad que ellos presentan. Con relación a la honestidad, básicamente estamos hablando de los mismos ejercicios, vemos si los hacen ellos. Hacemos mucho hincapié en que ellos resuelvan los ejercicios, que no los copien de su compañero por solamente cumplir con una fecha [...] “Respetuosos” ahí simple y sencillamente es la actitud que toman dentro de la clase y llamadas de atención que tengan (E2-Miguel-6,7).

Las razones que impulsaron a Miguel a participar en el curso de *Evaluación del aprendizaje* tienen que ver con su interés en comprender el proceso de evaluación bajo el enfoque de competencias, de manera que pudiera llevarla a cabo en su propia práctica docente. Para Miguel, comprender qué significaba evaluar por competencias hasta ese momento era una necesidad de formación no resuelta, por lo que decidió participar en el curso impartido por Ramiro.

Yo he tomado varios cursos de competencias, [pero] lo que se me dificultaba era entender cómo era la evaluación de las competencias. Y de hecho también igual cómo hacer una evaluación; [...] quería ver de qué forma podía yo hacer las evaluaciones, por ejemplo sobre actitud, los trabajos, qué evaluar de los trabajos, y esa era la expectativa (E1-Miguel-1,2).

Por otra parte, Miguel refirió que al llegar al curso de *Evaluación del aprendizaje* tenía la expectativa de aprender a elaborar exámenes. Aunque esta expectativa no fue cumplida, la reacción de Miguel hacia la formación obtenida fue positiva.

[Yo] esperaba lo que era hacer una evaluación de un examen, o sea, cómo elaborar un examen. Sin embargo eso no se vio, pero [el curso] sí me dio las bases para poder saber qué es lo que tengo que evaluar o cómo tengo que evaluar, y las herramientas con las que puedo apoyarme y pensar el tipo de evaluación que tengo que realizar (E1-Miguel-2).

Miguel reiteró que el curso no correspondía con su expectativa inicial, pero valoró que el curso le permitió hacer cambios en sus prácticas de evaluación para mejorarlas: “[El curso] no era lo que yo desde un principio esperaba, pero sin lugar a dudas sí me dio las herramientas para poder empezar a hacer evaluaciones de algún modo. O cambiar mi forma de evaluar, más que nada” (E1-Miguel-2).

Además, Miguel reconoció que el curso de *Evaluación del aprendizaje*, al igual que otros a los que ha asistido en la UABC, le aportó como valor agregado el poder aprender más a partir del intercambio con profesores de otras unidades académicas: “eso es lo interesante de los cursos de la universidad, que muchas veces, como somos de escuelas distintas, de facultades distintas, cada uno da alguna aportación y dices: ‘Ah, sí es cierto, eso lo podría yo utilizar’” (E1-Miguel-13).

En cuanto a los aprendizajes que considera haber obtenido gracias a su participación en el curso, Miguel reportó haber logrado los aprendizajes enlistados en la Tabla 6.6.

Tabla 6.6

Aprendizajes reportados por Miguel

Tipo de aprendizajes¹⁷	Aprendizajes referidos por el participante
Declarativos	(1) Principios: Evaluar con base en las competencias de la asignatura (2) Principios: Evaluar los atributos de las competencias (3) Conceptos: Evaluación formativa (4) Principios: Papel del alumno y del profesor en el proceso de aprendizaje (5) Conceptos: Autoevaluación del aprendizaje (6) Principios: Promover la autocorrección de los errores (7) Aclaración de dudas: Comprensión del uso de taxonomías
Procedimentales	(8) Métodos: Métodos de evaluación (9) Protocolos: Uso de taxonomías de resultados de aprendizaje (objetivos, competencias) (10) Protocolos: Planear el sistema de evaluación (11) Protocolos: Establecer ponderaciones para los atributos de competencia evaluados
Actitudinales	(12) Cambiar el enfoque de la evaluación: Evaluar al alumno, más que el contenido (13) Reconocer errores de la propia práctica: Identificar errores en sus prácticas de enseñanza

Fuente: Elaboración propia.

Entre los aprendizajes de tipo declarativo obtenidos por Miguel, de acuerdo con su propia opinión, está el conocimiento de un principio de la evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias: *evaluar con base en lo establecido en las competencias de la asignatura.*

Lo que yo aprendí fue un método de cómo poder hacer las evaluaciones, o qué evaluar a los jóvenes durante el curso. Y me sirvió para darme cuenta de que no todas las unidades deberían de evaluarse de la misma manera, porque todo va a depender del objetivo de cada unidad. Algo que, en lo particular, no lo había tomado en cuenta (E1-Miguel-3).

¹⁷ La clasificación de los aprendizajes referidos por los participantes está basada en los trabajos de Coll et al. (1992) y de Schraw (2006; como se citó en Gegenfurtner, 2011), tal como se explica en el apartado 6.5.4 de este capítulo.

Uno de los aprendizajes de carácter procedimental que Miguel refirió haber obtenido en el curso, es el desarrollo de la capacidad para *planear el sistema de evaluación del aprendizaje* que empleará en la impartición de la asignatura.

La otra herramienta que nos dio fue la de cómo elaborar una evaluación haciéndonos varias preguntas; y la última es el formato. El formato se me hizo muy interesante porque vas desglosando la materia y te vas dando cuenta qué es lo importante a evaluar [...] En el último formato fue donde poníamos... plan de evaluación, se llama (E1-Miguel-4).

Por otra parte, Miguel también refirió haber obtenido aprendizajes de tipo actitudinal. Uno de ellos es el *cambio en el enfoque de la evaluación del aprendizaje* que suele seguir; pasar de una evaluación centrada en la medición del dominio de los contenidos enseñados, a una evaluación del progreso de los aprendizajes del alumno.

Normalmente seguía evaluando en forma tradicional, evaluaba lo que yo enseñaba y no iba a la par con lo que ellos iban aprendiendo, que es lo que este curso me enseñó: que tengo que enfocarme en lo que ellos van aprendiendo y la forma en cómo yo tengo que ir evaluando ese aprendizaje (E1-Miguel-3).

Intenciones y acciones de transferencia reportadas por Miguel.

Una vez que concluyó el curso, Miguel refirió numerosas intenciones de utilizar los aprendizajes que adquirió en ese contexto. Las intenciones iniciales de transferencia referidas por Miguel incluyeron los siguientes aspectos:

(1) Evaluar con base en las competencias establecidas en el currículo:

En Cálculo, en la primera unidad, me di cuenta que el nivel de aprendizaje que se solicita de los alumnos, no es tanto una aplicación, sino es un nivel de comprensión de los temas. Entonces eso cambia, esto también me lleva a ver que tengo que cambiar el contenido de la materia, o el contenido que yo traía. Y a la hora de evaluar, no enfocarme tanto en la aplicación porque eso lo va a aplicar más adelante, sino enfocarme en que comprenda, o que pueda yo ver que el alumno comprendió qué es una *función* (E1-Miguel-6).

(2) Planear mecanismos para evaluar habilidades: “El examen sí se va a realizar, porque tengo que evaluar el conocimiento, y las habilidades pues voy a buscar qué tipo de evaluaciones me pueden dar pie a que yo evalúe en el desarrollo su habilidad para comprender” (E1-Miguel-6).

(3) Evaluar procedimientos y no sólo los resultados:

Yo creo que ahorita con eso que vi [en el curso], a lo mejor es importante que el alumno me explique el procedimiento que él está haciendo. Con palabras, o sea que me diga: “Primero, número uno, hice esto; número dos, resolví, despejé, y eso...” Para ver si está comprendiendo lo que está haciendo (E1-Miguel-7).

(4) Utilizar la evaluación para brindar retroalimentación a los estudiantes:

Yo espero que las evaluaciones que les voy a hacer, sean de retroalimentación; algo que no había sido. Que puedan retroalimentar al alumno y que eso les ayude a aprender más. Eso es lo que yo espero con las evaluaciones (E1-Miguel-6).

(5) Utilizar los errores del alumno como parte de su proceso de aprendizaje:

Eso se me fue ocurriendo, que los ejercicios que no los hayan realizado correctamente, ellos mismos los vuelvan a resolver [...] bueno, una tarea sería: dejarles el ejercicio, a ver si lo pueden resolver; una vez que no hayan llegado al resultado correcto, entonces darles el resultado correcto y volverles a pedir que lleguen a ese resultado y que puedan ver dónde fueron sus errores. Eso me va a dar pie a que ellos logren ver dónde cometieron el error, en qué se equivocaron y que hagan un análisis de eso (E1-Miguel-7).

(6) Modificar los contenidos y enfoque del examen, incluyendo aspectos teóricos:

A lo mejor el examen ya no sería tan práctico, sino también un poco teórico, [...] yo nunca preguntaba “¿qué es una función?” Como que me definieran una función... “Ah, bueno: Grafica esta función”, yo creo que ahora esto me va a pedir que el examen también tiene que llevar un poco de teoría, que puedan ellos expresar y que me puedan demostrar que comprenden qué es una función y no nada más graficarla por graficarla (E1-Miguel-7).

(7) Incluir estrategias remediales en el plan de enseñanza y de evaluación:

Ahorita con el curso me he dado [cuenta de que] creo que va a ser necesario hacer uso de las asesorías, pero ya poniéndolas como parte de mi plan de estudio. Y también mi plan de evaluación; o sea, hablando de decir “Bueno, necesitas asesorías, tienes que ir a las asesorías y es parte de tu evaluación” (E1-Miguel-11).

Todas estas intenciones fueron expresadas por Miguel después de su participación en el curso de formación docente y antes de iniciar su rol de profesor en el semestre lectivo 2015-1. Es posible advertir que Miguel tenía claridad acerca de los usos que podría dar a los aprendizajes obtenidos en el curso del *Programa Flexible*, en la realización de diversas tareas que conlleva la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

En las conversaciones sostenidas con Miguel, el profesor reportó que había realizado las siguientes acciones, en las cuales manifestó haber utilizado los aprendizajes logrados en el curso del PFFDD (ver Tabla 6.7).

Tabla 6.7

Acciones de transferencia reportadas por Miguel

Acciones reportadas en las entrevistas	
(1)	Hacer cambios- Ajustar la planeación y la conducción de la enseñanza, en función de las competencias del currículo
(2)	Hacer cambios- Evaluar los aprendizajes en función de las competencias establecidas en el currículo
(3)	Hacer cambios-Evaluar todos los atributos de la competencia
(4)	Utilizar lo aprendido-Realizar evaluación diagnóstica
(5)	Utilizar lo aprendido-Realizar evaluación formativa
(6)	Utilizar lo aprendido-Planificar estrategias remediales
(7)	Utilizar lo aprendido- Evaluar el proceso de aprendizaje, no sólo los resultados
(8)	Hacer cambios-Fomentar la autoevaluación y autocorrección del alumno / Utilizar el error para autorregular el aprendizaje
(9)	Hacer cambios- Modificar criterios de evaluación

Fuente: Elaboración propia.

Una de las acciones de transferencia reportadas por Miguel, estrechamente vinculada con los propósitos del curso de *Evaluación del aprendizaje*, fue la de evaluar los aprendizajes de sus alumnos en función de las competencias establecidas en el currículo:

Antes era la suma de las calificaciones y vamos, y ya se terminó. Entonces ahorita yo estoy viendo la competencia, porque eso también es lo que nos hicieron ver en el curso: "Fíjate en tu competencia, o sea, ¿qué es lo que te pide el curso?" Y mi curso me pide que los jóvenes sepan derivar, ellos puedan derivar una función, ése es el objetivo (E2-Miguel-17).

Otra acción de transferencia referida por Miguel está relacionada con llevar a cabo una evaluación de los aprendizajes que toma en cuenta los procedimientos que despliega el alumno al abordar la solución de un problema y no solamente sus resultados:

He tratado de hacer eso de revisar los ejercicios, de hecho a ellos les he dicho que en la hora del examen es muy importante que todas las operaciones que hagan, las hagan lo mejor posible, en limpio; o sea, a la hora de resolver el examen, para yo ir viendo los pasos que ellos llevaron. Si no llegan al resultado, ir viendo los pasos y tratar de analizar en qué se equivocaron (E2-Miguel-14).

En este mismo sentido, Miguel se interesó en introducir un cambio importante en sus prácticas de evaluación, relacionado con el fomento de la autoevaluación y autocorrección del alumno, y el uso del error como elemento de autorregulación del aprendizaje:

También [una cosa que] hice a partir del curso, que decían que era muy importante que el alumno se diera cuenta cuáles eran sus errores y que muchas veces sí me sucedía, no hacíamos que ellos lo revisaran, el ejercicio. Entonces ahora lo que hacía era que ellos revisaban el examen y resolvieran todo el examen ya de forma correcta e indicaran ahí cuáles eran los errores que ellos habían tenido, con el fin de que ellos se dieran cuenta y trataran de entender más cuáles fueron sus errores (E3-Miguel-6,7).

Miguel mostró evidencias documentales de las siguientes acciones de transferencia: (1) Ajustar la planeación y la conducción de la enseñanza, en función de las competencias del currículo; (2) Evaluar los aprendizajes en función de las competencias establecidas en el currículo; (3) Evaluar todos los atributos de la competencia; (5) Realizar evaluación formativa; (7) Evaluar el proceso de aprendizaje,

no solo los resultados y (9) Modificar criterios de evaluación. Es necesario tener en consideración que tales acciones son susceptibles de ser mostradas en productos escritos (ver Tabla 6.8).

Tabla 6.8

Relación entre los artefactos elaborados por Miguel y sus acciones de transferencia

Evidencia en artefactos	Relación con acciones reportadas en entrevista	Relación con los contenidos del curso
Plan de trabajo del curso, con calendario de sesiones.	Ajustar la planeación y conducción de la enseñanza, en función de las competencias del currículo	(Ninguno de este curso)
Método de evaluación, que especifica los aspectos a evaluar (conocimientos, habilidades y actitudes), las ponderaciones de dichos aspectos (criterios de calificación) y los criterios de acreditación de la asignatura.	<p>Evaluar los aprendizajes en función de las competencias establecidas en el currículo</p> <p>Evaluar todos los atributos de la competencia</p> <p>Modificar criterios de evaluación</p>	<p>La evaluación y el modelo de competencias</p> <p>¿Qué y cómo evaluamos? ERN / ERC</p> <p>Orientaciones y técnicas para realizar la evaluación</p> <p>4.3 Diseño de un plan de evaluación</p>
Control de asistencias de los alumnos durante todo el semestre.	Realizar evaluación formativa	<p>La evaluación del aprendizaje</p> <p>3.3 La práctica de la evaluación</p>
Control de calificaciones de trabajos y prácticas de cada alumno, como evidencia de la evaluación de las "habilidades" asociadas a la competencia general de la asignatura.	<p>Evaluar los aprendizajes en función de las competencias establecidas en el currículo</p> <p>Evaluar todos los atributos de la competencia</p> <p>Modificar criterios de evaluación</p>	<p>La evaluación y el modelo de competencias</p> <p>Orientaciones y técnicas para realizar la evaluación</p> <p>4.3 Diseño de un plan de evaluación</p>
Control de calificaciones de los aspectos evaluados como "actitudes" asociadas a la competencia general de la asignatura, incluyendo: trabajo en equipo, responsabilidad,	Evaluar los aprendizajes en función de las competencias establecidas en el currículo	<p>La evaluación y el modelo de competencias</p> <p>Orientaciones y técnicas para realizar la evaluación</p>

respeto, honestidad, organización y participación.	<p>Evaluar todos los atributos de la competencia</p> <p>Evaluar el proceso de aprendizaje, no solo los resultados</p> <p>Modificar criterios de evaluación</p>	4.3 Diseño de un plan de evaluación
Control general de calificaciones, que integra los aspectos #4 y #5 junto con las calificaciones de los 4 exámenes parciales, los cuales fueron considerados como mecanismo de evaluación de los “conocimientos” asociados a la competencia general de la asignatura.	<p>Evaluar los aprendizajes en función de las competencias establecidas en el currículo</p> <p>Evaluar todos los atributos de la competencia</p> <p>Modificar criterios de evaluación</p>	<p>La evaluación y el modelo de competencias</p> <p>Orientaciones y técnicas para realizar la evaluación</p> <p>4.3 Diseño de un plan de evaluación</p>

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, confirmar la realización de otras acciones de transferencia referidas verbalmente por Miguel, implicaría la observación de su desempeño en el aula, o bien, solicitarle en forma específica que mostrase determinados documentos escritos —como el examen de diagnóstico aplicado al inicio del semestre, o el control de asistencias de los alumnos enviados a asesoría.

Al establecer una comparación, es notoria la congruencia entre las acciones emprendidas por Miguel en su proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos a su cargo y las intenciones que formuló al haber concluido su participación en el curso de *Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias*. Si bien algunas de sus intenciones iniciales no fueron realizadas, Miguel empleó sus aprendizajes pedagógicos en una multiplicidad de situaciones donde se requería su intervención como docente-evaluador de los aprendizajes de los estudiantes.

Además, Miguel llevó a cabo acciones de transferencia no previstas originalmente, tales como introducir ajustes en la planeación y conducción de la enseñanza, en función de las competencias del currículo y la aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica.

Por otra parte, considerando la *meta de aprendizaje* del curso en el que participó, expresada en la competencia general del mismo, es posible inferir que Miguel logró avanzar en su competencia evaluativa gracias a la transferencia de los aprendizajes obtenidos en un contexto de formación docente, debido a que Miguel refiere ser capaz de tomar decisiones pedagógicas —tales como el ajuste de su plan de trabajo, la instrumentación de estrategias remediales, la retroalimentación del desempeño de los estudiantes y el otorgamiento de calificaciones basadas en la valoración de diferentes atributos de las competencias— basadas en procesos sistemáticos e intencionados de evaluación del aprendizaje y la enseñanza.

6.4.2 Salvador. La transferencia “diluida”.

Salvador participó en el curso de *Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias*, ofrecido en el marco del PFFDD en enero de 2015. Salvador es profesor de tiempo completo en la Escuela de Enología y Gastronomía de la UABC; posee el grado de Maestro en Administración, por lo que su actividad docente está relacionada con la impartición de las asignaturas administrativas en el Programa de Licenciatura en Gastronomía.

Al momento de realizar este estudio, Salvador contaba con 20 años de experiencia docente en educación superior, lo que evidentemente lo coloca en el grupo de profesores “con mayor experiencia”, según la tipología propuesta por Centra (1993). Durante el ciclo escolar 2015-1, Salvador atendió un grupo de 20 estudiantes como docente titular de dos asignaturas diferentes, que fueron impartidas en la modalidad no presencial. Fue su primera experiencia como docente en dicha modalidad y, hasta ese momento, no había recibido formación específica para trabajar como profesor a distancia. Esta circunstancia tuvo importantes implicaciones para Salvador en relación con sus esfuerzos de hacer uso de los aprendizajes que obtuvo en el curso del *Programa Flexible*.

Cuando yo seleccioné el curso todavía no tenía esa información [de mi carga académica]. Entonces resulta que estas dos materias son del octavo semestre y las voy a dar ¡en línea! [...] Entonces hoy digo “Bueno, yo no sé si esos mismos criterios que vimos con el maestro [Ramiro], en cuanto a la forma de evaluar, los puedo llevar directamente a este nuevo sistema en el que voy a empezar a impartir” (E1-Salvador-3).

Con respecto a sus prácticas de enseñanza, Salvador refirió utilizar diversas estrategias didácticas en el entorno virtual que provee la plataforma educativa *Blackboard*. Entre las decisiones pedagógicas tomadas por Salvador en su rol docente en la modalidad en línea, es posible mencionar las siguientes: (a) incorporar ejercicios para suplir la falta de prácticas; (b) asignar un ejercicio por cada semana del curso; (c) asignar lecturas de artículos académicos y elaboración de reportes de lectura; y (d) utilizar recursos audiovisuales para la enseñanza de contenidos conceptuales y actitudinales.

Salvador aprendió a utilizar las herramientas pedagógicas de la plataforma *Blackboard* para gestionar el trabajo asignado a sus alumnos. Gracias a ello, pudo informar periódicamente a los alumnos sobre los lineamientos de los ejercicios semanales, así como proveerles con los recursos necesarios para llevarlos a cabo: “[En *Blackboard*] hay un apartado que dice ‘Evaluaciones’, y en ‘Evaluaciones’ les pongo cómo deben de presentar el ejercicio” (E2-Salvador-11).

Por otra parte, ser un profesor novel en la modalidad en línea, implicó para Salvador el enfrentarse con variados retos; por ejemplo, aprender a insistir a los alumnos sobre el uso de la plataforma para el envío de sus trabajos: “No he sido flexible, porque a nadie le he aceptado ningún trabajo fuera de la plataforma, que es lo que ellos han buscado, y no se los he permitido” (E2-Salvador-14), pero al mismo tiempo Salvador aprendió a mostrar cierto grado de flexibilidad en el trabajo solicitado al estudiante: “He buscado la forma de facilitarle el acceso a la plataforma, de lo más práctico y sencillo posible, ¿cuál es mi flexibilidad? En cuanto a los temas y el ejercicio que les pongo, incluso les doy el tiempo suficiente para poder hacer el ejercicio” (E2-Salvador-5,6).

De tal manera, su experiencia como docente a distancia permitió a Salvador aprender nuevas estrategias de trabajo. El profesor refirió haber aprendido, entre otras, algunas cuestiones sobre la gestión de la relación profesor-alumnos, en un entorno virtual: “Para mí es nuevo en cuanto a la relación alumno- maestro a través de una plataforma” (E2-Salvador-15).

Con base en lo anterior, se reconoce que no fue fácil para Salvador integrarse a trabajar en un entorno virtual de aprendizaje. Tanto él como sus alumnos manifestaban cierta resistencia y descontento por tener que trabajar en la plataforma *Blackboard*. Sin embargo, mientras que la postura de Salvador era inclinarse por realizar el curso de manera semi-presencial (al menos durante las primeras semanas del semestre), los alumnos aceptaban trabajar en línea, pero preferentemente en otra plataforma, debido a experiencias negativas que habían tenido al usar *Blackboard*.

La resistencia a participar en línea es que el estudiante tiene una mala experiencia en el manejo de la plataforma, en cuanto al contenido de los temas y en cuanto al sistema mismo de los procesos. [...] platicando con algunos de ellos, me decían: ‘Maestro, es que el *Blackboard* no es aprender’, ‘El *Blackboard* es puro juego’. Otros incluso en la perspectiva del curso me decían: ‘Ojalá que este curso no sea como los demás, donde el maestro encarga trabajos que nada tienen que ver con la materia y que el maestro nunca responde a las preguntas y cuestionamientos que hacemos’ (E2-Salvador-8).

Finalmente Salvador impartió las dos asignaturas de su carga académica completamente en línea. Para resolver sus necesidades de manejo de la plataforma *Blackboard*, buscó formación en el mismo PFFDD, aunque no tuvo éxito en ese sentido: “ahorita a las cuatro fui al primer curso que se abrió... bueno, la escuela hizo una invitación a un curso de *Blackboard*, pero se cerró porque nomás era yo” (E1-Salvador-4). De tal manera, Salvador después buscó y encontró el apoyo y la orientación del personal técnico de su unidad académica para resolver esas necesidades: “cuando yo le pedí al de soporte técnico: ‘oye, ¿cómo puedo subir esto?’ [Él me dijo] —‘Ay, Maestro, es más fácil que lo consiga [en YouTube]’” (E3-Salvador-8).

En relación con sus prácticas de evaluación del aprendizaje, Salvador realizó un proceso evaluativo en el que integró prácticas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Así mismo, Salvador trató de integrar los criterios de evaluación conocidos — tanto en su experiencia docente previa, así como los aprendidos en el curso del PFFDD en el que participó— al trabajo que realizó como docente en modalidad virtual. Para hacerlo, Salvador refirió haber tenido que adaptar los criterios conocidos a una modalidad distinta: “Los he adaptado porque como que los criterios que yo vi en el curso [del PFFDD] eran más bien [para una clase] presencial, y ahora que estoy en línea, los he considerado y los he tratado de adaptar” (E2-Salvador-18,19).

Los criterios empleados por Salvador para evaluar los trabajos elaborados por sus alumnos ponían énfasis en los aspectos de forma, tales como las características de presentación y la extensión de los documentos solicitados: “A cada trabajo yo les decía: ‘Como siempre, la presentación, con palabras, con una cuartilla, con bla, bla...’ Todo. Siempre. En cada uno de los trabajos yo les decía lo mismo” (E3-Salvador-10). En cambio, la forma de evaluar los aspectos de contenido de los trabajos no aparece muy explícita en los criterios establecidos por el profesor. En el proceso evaluativo desarrollado por Salvador, el trabajo final del curso —el mismo para ambas asignaturas— tuvo un papel importante.

Salvador diseñó el trabajo considerando tres ejes rectores del modelo educativo institucional, los cuales son: el constructivismo, el humanismo y la educación a lo largo de la vida.

Con relación a las razones que llevaron a Salvador a participar en el curso de *Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias*, él refirió que fueron principalmente dos: (a) el facilitador designado para impartirlo y (b) el horario en que se ofreció el curso.

En primer lugar, seleccioné el curso por el maestro. Yo cuando hice esa identificación busqué quién iba a ser el expositor. Y entonces cuando vi que lo iba a impartir el maestro Ramiro, entonces decidí tomar el curso, independientemente del tema. Pero después cuando vi el tema, dije 'Ah, pues bueno, se encuadra muy bien', pero el primer punto fue el maestro. [...] No había tenido un curso con él. Lo había escuchado, de su nombre, sabía de él, pero no había tenido la oportunidad de tomar un curso con él. Entonces el siguiente referente para la toma de decisión del curso fue el horario (E1-Salvador-2).

Considerando los comentarios de Salvador, es posible identificar que su motivación para acercarse a las actividades de formación pedagógica, en esa ocasión, fue de carácter extrínseco. A partir del caso de Salvador, se advierte que el *prestigio del formador* puede ser una razón que atrae a los docentes a participar en los programas de formación pedagógica.

No obstante, Salvador manifestó tener cierto interés en la temática del curso. Aunque no fue su razón principal para seleccionar el curso, el interés en adquirir conocimientos pedagógicos sobre el campo de la evaluación del aprendizaje para tomar decisiones prácticas "bien fundamentadas" con respecto al diseño de su sistema de evaluación, también es un motivo que llevó a Salvador a participar en el curso: "Y desde luego cuando pensé en el curso, que ya lo había seleccionado bajo esos criterios, pues dije: 'Bueno, voy a tener más elementos para estructurar mi evaluación y bien fundamentado'" (E1-Salvador-2).

Si bien la motivación de Salvador para participar en el curso de *Evaluación del aprendizaje* no estuvo predominantemente asociada al aprendizaje del objeto de estudio, el profesor refirió haber tenido una experiencia positiva en el curso. Lo que destacó principalmente en su reacción posterior al curso, fue su satisfacción con el desempeño del formador. En este sentido, las expectativas que Salvador tenía al acercarse, fueron cumplidas.

Me gustó cómo el maestro nos enseñó a aplicar las ¿cómo se llaman? La Tabla que tiene Bloom sobre los conceptos que él maneja, y cómo lo puedes ir aplicando y darle utilidad a todo eso. Porque de repente tiene una infinidad de aplicación y hoy en esta parte de la evaluación vi cómo fue muy práctica (E1-Salvador-6).

Al hablar de los contenidos del curso que fueron relevantes para Salvador y sobre la utilidad de éstos, el profesor comentó:

Del contenido que se dio [lo más relevante] fue concretamente el ejercicio que hicimos el último día de sesión, [...] el hacer el instrumento, el utilizar las competencias e ir desarrollando *qué vas a evaluar* para poder saber qué tipo de instrumento de evaluación vas a aplicar. Eso se me hizo tan atractivo y de una manera en la que yo sentí que pudiese mejorar enormemente mi proceso de evaluación (E1-Salvador-6).

Salvador refirió haber obtenido los siguientes aprendizajes gracias a su participación en el curso de Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias (ver Tabla 6.9).

Salvador manifestó haber obtenido algunos aprendizajes declarativos, entre ellos uno también referido por Miguel: el conocimiento de un principio esencial de la evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias, que es *evaluar con base en lo establecido en las competencias de la asignatura*.

[En el curso] encontré elementos de cómo a través de las competencias, o a través de los objetivos generales, vas determinando las competencias y cómo te va llevando a que la práctica o el ejercicio, o la evaluación, vaya enfocado hacia ella (E1-Salvador-3).

Tabla 6.9

Aprendizajes reportados por Salvador

Tipo de aprendizajes	Aprendizajes referidos por el participante
Declarativos	(1) Principios: Evaluar con base en las competencias de la asignatura (2) Principios: Evaluar los atributos de la competencia (3) Conceptos: Instrumentos para evaluar-Rúbricas
Procedimentales	(4) Protocolos: Planear los instrumentos de evaluación a utilizar
Actitudinales	(5) Cambio de actitudes: Cambiar el sentido de la evaluación

Fuente: Elaboración propia.

En relación con dicho aprendizaje de carácter declarativo, Salvador refirió haber logrado un aprendizaje procedimental importante, relativo al desarrollo de su habilidad para *planear los instrumentos de evaluación a utilizar*: “Para mí sí se cumplió el objetivo [del curso] porque lo que aprendí fue cómo esas competencias, que están plasmadas en los objetivos y [en] cada una de las unidades, lo llevo concretamente a un instrumento de evaluación” (E1-Salvador-6). Este aprendizaje fue relevante para el profesor, pero también tiene relevancia desde la perspectiva del programa de formación, en tanto que se relaciona con los propósitos centrales del curso.

Así mismo, Salvador reportó haber obtenido un aprendizaje que pertenece al ámbito de los aprendizajes actitudinales. Salvador expresó que el curso le permitió lograr un cambio en el sentido dado a la evaluación del aprendizaje, al pasar de una “preocupación” por la asignación de calificaciones, a una evaluación orientada a la identificación de los aprendizajes logrados por sus estudiantes.

Eso lo vi en el programa del maestro. O sea, generalmente el criterio es decir ‘Bueno, pues tal número te sacaste. Un promedio. Eso es tuyo’. Pero hoy que estoy en este sentido, ya no me preocupa tanto la parte del número, me preocupa el que el estudiante [aprenda] (E2-Salvador-17).

Intenciones y acciones de transferencia reportadas por Salvador.

Al conversar con Salvador después de su participación en el curso, él valoró positivamente la formación recibida y estableció intenciones de transferirla a su práctica docente, proyectando cuatro posibles usos de lo aprendido:

- (1) Utilizar lo aprendido en la planeación de la enseñanza y la evaluación: “Dentro de la preparación del contenido y de la forma de evaluar, van varios de los elementos [tratados en el curso] que quiero implementar, hoy en día, en mis materias” (E1-Salvador-7).
- (2) Utilizar lo aprendido para desarrollar una evaluación del aprendizaje basada en las competencias establecidas en el currículo,
- (3) Realizar una evaluación del aprendizaje más objetiva, y
- (4) Comunicar al alumno los criterios de evaluación en un instrumento apropiado.

En cada una de las unidades haré énfasis, de hecho ya lo tengo así establecido, en la competencia que debemos de desarrollar en el estudiante. Y en el instrumento de evaluación, les diré: ‘Vamos a evaluar estas y estas competencias, que ustedes desarrollaron en estas y estas unidades’. Entonces son cosas que me ayudaron para tener una evaluación más objetiva. [...] de hecho ya estoy diseñando ese proceso (E1-Salvador-7,8).

Las acciones de transferencia reportadas por el profesor Salvador incluyen los aspectos mencionados en la Tabla 6.10.

Tabla 6.10

Acciones de transferencia reportadas por Salvador

Acciones reportadas en las entrevistas	
(1)	Utilizar lo aprendido-Planificar la evaluación
(2)	Utilizar lo aprendido-Establecer criterios de evaluación
(3)	Utilizar lo aprendido- Evaluar con rúbricas

Fuente: Elaboración propia.

Al revisar los documentos entregados por Salvador, como respaldo de sus prácticas de evaluación, se advierte en ellos que el profesor utilizó la formación recibida para planificar algunos aspectos de la evaluación de sus estudiantes y para establecer criterios de evaluación del trabajo final que les solicitó (ver Tabla 6.11).

Tabla 6.11

Relación entre los artefactos elaborados por Salvador y sus acciones de transferencia

Evidencia en artefactos	Relación con acciones reportadas en entrevista	Relación con los contenidos del curso
Descripción del producto solicitado “para fortalecer el constructivismo”: Portafolio de evidencias. Se especifican lineamientos sobre la presentación y el contenido del portafolio.	Planificar la evaluación Establecer criterios de evaluación	2.4 La evaluación y el modelo de competencias 3.1 ¿Qué y cómo evaluamos? ERN / ERC 3.2 Orientaciones y técnicas para realizar la evaluación

Descripción de la actividad solicitada “para fortalecer el humanismo”: Entrega de despensas donadas por los alumnos a los migrantes que se alojan en un albergue de la localidad.	Planificar la evaluación	(Ninguno)
Descripción del producto solicitado “para fortalecer la educación a lo largo de la vida”: Ensayo de una cuartilla con reflexiones sobre los 4 pilares de la educación a lo largo de la vida.	Planificar la evaluación Establecer criterios de evaluación	3.2 Orientaciones y técnicas para realizar la evaluación
Indicación final para el envío del trabajo (en la plataforma Blackboard)	(Ninguna)	(Ninguno)

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, no hay evidencia del uso de la rúbrica que refirió haber elaborado, si bien él mismo reconoció que no utilizó una rúbrica “técnicamente diseñada”.

En ese aspecto de la rúbrica, aun cuando no lo manejamos con mucho tecnicismo, yo les ponía ahí: ‘Tal como se los pongo aquí, debes de ponerle...’ Por ejemplo, una parte de mi rúbrica es tu presentación. Y yo le dije: ‘Aquí está. Tu presentación debe ser así y así’. Otra parte de mi rúbrica es que ‘deberás de ponerlo con el índice, deberás anexar los documentos’, o sea, todas las indicaciones que yo les dije, es parte de la rúbrica (E3-Salvador-9).

Si se establece una comparación entre las intenciones iniciales de uso del aprendizaje obtenido por Salvador y sus acciones de transferencia de la formación, es posible identificar lo siguiente:

- (a) Existe congruencia entre la intención de “utilizar lo aprendido en la planeación de la enseñanza y la evaluación” y la acción de transferencia reportada por el profesor en la que utilizó los aprendizajes obtenidos en el curso para tomar decisiones de planificación de la evaluación en sus asignaturas.
- (b) Existen, por otra parte, algunas discrepancias entre las intenciones y las acciones de transferencia desarrolladas por Salvador. Un ejemplo de esto es su intención inicial de *Utilizar lo aprendido para*

desarrollar una evaluación del aprendizaje basada en las competencias establecidas en el currículo, la cual no se advierte claramente en sus prácticas de evaluación del aprendizaje desarrolladas a lo largo del semestre, en tanto que para realizar la evaluación sumativa de sus alumnos, Salvador diseñó un trabajo final tomando como referencia los principios pedagógicos manifiestos en el modelo educativo institucional, en lugar de diseñar dicho trabajo con base en las competencias específicas de la asignatura.

- (c) Además, al examinar las prácticas de evaluación que Salvador relató detalladamente en las entrevistas, persisten numerosas dudas acerca de si tales prácticas fueron instrumentadas como resultado de los aprendizajes obtenidos por el profesor en el curso del PFFDD. En este sentido, no es posible concluir si dichas prácticas constituyen *acciones de transferencia* de la formación.

Al analizar el caso de Salvador, no puede hablarse de una falta de transferencia de la formación recibida, pero sí queda de manifiesto que su capacidad para transferir los aprendizajes obtenidos fue limitada. Durante el semestre lectivo 2015-1, Salvador enfrentó condiciones laborales difíciles. Una condición que resultó desfavorable para el profesor fue el hecho de haber tenido que impartir dos asignaturas en la modalidad a distancia, situación completamente nueva para él y que fue una decisión directiva en la que no tuvo participación.

Cuando yo tomé el curso con el Maestro Ramiro, yo lo tomé porque mis materias eran presenciales. Pero después de que yo tomé el curso con el Maestro, la dirección ¡me cambió mis materias y me las dio en línea! Entonces fue cuando vino el desequilibrio para mí (E2-Salvador-14).

El desequilibrio manifestado por Salvador puede ser explicado a la luz de los planteamientos de Terigi (2012) acerca del *saber pedagógico por defecto*, que “nos hace docentes en un cierto marco de funcionamiento” y que es caracterizado, entre otras cosas, por los principios de presencialidad y simultaneidad de la enseñanza, la clasificación de los alumnos por edades y la descontextualización como principios estructurantes (Terigi, 2012, pp.117-118). Al asignarle su carga académica en la modalidad no presencial, Salvador fue puesto fuera del “marco de funcionamiento” conocido por él para el desarrollo de su práctica docente, situación que generó su desequilibrio.

Por lo tanto, trabajar en la modalidad no presencial representó un gran reto para Salvador, y si bien desempeñó su labor docente con compromiso profesional, el profesor hubiera preferido trabajar en la

modalidad presencial ya conocida, o bien, desarrollar la enseñanza de las asignaturas en forma semi-presencial.

Yo me comuniqué con mis alumnos y les dije: ‘hagámosla semi-presencial’. [A] ningún estudiante le interesó hacerla semi-presencial. Me ponían razones de tiempo, de distancia, de que no, que así marcaba el programa, que era en línea, y que en línea debe de ser. En ese sentido, yo dije: ‘ya no voy a tener mucho éxito ahí’. Entonces tuve que adaptarme a este proceso (E2-Salvador-4).

Sin embargo, a pesar de sus intentos de negociar con los estudiantes una fase presencial del curso, Salvador tuvo que aceptar —resignadamente— el trabajo en la modalidad a distancia. En suma, el desequilibrio experimentado por Salvador al haber sido colocado fuera de su marco de funcionamiento conocido, originó en el profesor algunas dudas sobre su capacidad para emplear sus nuevos conocimientos pedagógicos sobre la evaluación del aprendizaje, los cuales él consideró como “aplicables para la modalidad presencial”.

Como se describió antes, las prácticas de evaluación del aprendizaje de Salvador estuvieron marcadas por la incertidumbre, de manera que resulta difícil establecer una conclusión definitiva acerca de si Salvador utilizó los aprendizajes obtenidos en la formación al momento de planear y realizar sus prácticas de evaluación. De tal manera, sus *acciones de transferencia verificadas* fueron escasas y por ello se afirma que para Salvador, en el momento analizado en este estudio, la transferencia del aprendizaje quedó “diluida”.

6.4.3 Marco. La transferencia limitada y la transferencia postergada.

Marco es profesor de asignatura en la Escuela de Enología y Gastronomía de la UABC; es Maestro en Administración y, en el momento de la realización de este estudio, contaba con siete años de experiencia docente, por lo que pertenecía al grupo de docentes “de mediana experiencia”, de acuerdo con lo señalado por Centra (1993).

Debido a su formación profesional, Marco imparte asignaturas del área administrativa en el programa de Licenciatura en Gastronomía. Durante el semestre lectivo 2015-1, Marco atendió cuatro grupos de estudiantes e impartió los cursos de “Franquicias” y “Administración Estratégica”, de los cuales

compartió información en las entrevistas sostenidas después de su participación en el curso *Elaboración de reactivos para evaluación del aprendizaje*.

En la práctica docente de Marco destacan tres estrategias de enseñanza que refiere utilizar con mayor frecuencia: (a) el análisis y la discusión de casos, (b) el uso de ejemplos y (c) la problematización. “Lo que estoy tratando de lograr es compaginar y alinear, por ejemplo, los objetivos y las competencias para que los alumnos puedan ejercer su reflexión con casos muy reales” (E2-Marco-4); “ejemplificación y problematización son de los métodos que utilizo yo, [...] esas son algunas cosas que me dan buenos resultados” (E2-Marco-9).

Con relación a sus prácticas de evaluación, Marco utiliza principalmente las “preguntas clave” y ejercicios ligados a los casos que se discuten en sus asignaturas: “Cuando termina una unidad, también tiene preguntas clave y un ejercicio final” (E2-Marco-5). Además, en algunas asignaturas emplea las pruebas objetivas como instrumentos para evaluar el aprendizaje. Al respecto, Marco reconoce que la calidad de las pruebas que aplica ha mejorado gracias a los aprendizajes que obtuvo mediante su participación en el curso del PFFDD.

Son los reactivos que he elaborado yo originalmente. Me han preguntado: ‘Maestro, oye, pero ¿por qué estoy mal? –No, pues está mal’. Porque yo sí tenía la certeza de la respuesta “‘A’ es correcto”. Pero resulta que muchos cuestionan: “También la ‘B’.” Entonces les dije: “Hoy ya no, porque ya desapareció la ‘A’ y la ‘B’”, entonces hoy casi estoy seguro que gracias a ese curso, yo hoy elaboro reactivos que yo estoy tranquilo ya. Y antes no; antes había una cierta incertidumbre (E2-Marco-16).

Para Marco la evaluación del aprendizaje es una tarea continua, por lo que refiere aplicar evaluaciones semanales, ligadas a las metas de aprendizaje establecidas: “de hecho los estoy evaluando prácticamente cada semana. Sí, porque las metas son de las semanas correspondientes” (E2-Marco-10).

Marco ha participado en cursos de formación docente, tanto en la UABC como en otras instituciones educativas. Durante las entrevistas refirió haber participado en otros cursos del PFFDD, antes de asistir al curso de *Elaboración de reactivos*. Su acercamiento a dicho curso, de manera particular, se debió a la recomendación de una colega:

[Asistí] en cierta manera por una recomendación personal. Resulta que aquí hay una compañera [...] que ahorita nos está ayudando en la cuestión de la formación, algunos cursos internos de la misma Escuela. Y entonces ella fue quien me recomendó, porque me dijo [sobre] la trayectoria que tiene la Doctora Estefanía (E1-Marco-2).

A pesar de que las razones de Marco para asistir al curso no están relacionadas con el deseo de fortalecer sus competencias para evaluar el aprendizaje —de modo que no puede considerarse como una motivación intrínseca—, su reacción hacia la formación obtenida en esta oportunidad fue positiva. Marco quedó muy satisfecho con el desempeño de Estefanía como formadora y valoró positivamente los contenidos del curso, en los cuales encontró utilidad tanto teórica como práctica: “ése es un estilo de la Doctora, porque pone las cosas sencillas. Porque a veces son muy confusos esos conceptos. Yo quise comparar con el otro curso que tomé, yo efectivamente tengo mi apunte, tengo la presentación, pero la manera cómo se presentó me parece muy loable” (E1-Marco-7).

Los aprendizajes que Marco refirió haber obtenido gracias a su participación en el curso de *Elaboración de reactivos para evaluar el aprendizaje*, incluyen los aspectos mostrados en la Tabla 6.12.

Tabla 6.12

Aprendizajes reportados por Marco

Tipo de aprendizajes	Aprendizajes referidos por el participante
Declarativos	(1) Conceptos: Evaluación del aprendizaje. (2) Principios: Propósito de la evaluación del aprendizaje. (3) Cambio conceptual: Una nueva visión sobre el sentido de la evaluación del aprendizaje. (4) Conceptos: Distractores. (5) Principios: Reglas para elaborar reactivos. (6) Cambio de creencias: Derribar prejuicios sobre las pruebas objetivas.
Procedimentales	(7) Métodos: Análisis cuantitativo de reactivos y distractores.
Actitudinales	(8) Nuevas actitudes: Desarrollar confianza en los reactivos. (9) Reconocer errores de la propia práctica: Identificar sus errores al elaborar reactivos.

Fuente: Elaboración propia.

Gracias a su participación en el curso, Marco refirió haber conseguido cinco diferentes aprendizajes de tipo declarativo. Un aprendizaje relevante para él fue poder identificar, después de varios años de experiencia docente, cuál es el propósito central de la evaluación del aprendizaje. Al respecto, Marco expresó:

Supe por primera vez quizás —bueno, yo espero que voy a seguir aprendiendo— cuál es el objetivo principal de la evaluación; no es tanto poner en ridículo a los alumnos, o hacerles *hartar* el conocimiento que uno imparte, sino más bien es donde realmente cuando uno establece un objetivo, la evaluación es para ver si realmente ese objetivo ha sido alcanzado (E3-Marco-2).

Otro aprendizaje de tipo declarativo que resultó novedoso para Marco, fue la identificación de conceptos especializados del campo de la evaluación con pruebas objetivas, como el concepto de *distractores*: “La verdad desconocía qué son los distractores, para qué sirven [...], porque ahora sí ya aprendí que tendría que estar más o menos en un rango, en el medio. Bueno, pues todo [eso] es el resultado del curso” (E1-Marco-7).

En relación con sus aprendizajes de carácter procedimental, Marco comentó que el curso le permitió aprender un método para analizar los reactivos y los distractores incluidos en las pruebas objetivas diseñadas por él.

Yo desconocía la metodología para evaluarlo y con lo que nos dijo la Doctora, ¡es todo! Es metodología científica, ahí están los números, los indicadores. —*DAOG: ¿se refiere usted al análisis cuantitativo de los reactivos?* —Marco: Sí, de los reactivos. Qué tan fácil o qué tan difícil... bueno, tiene un término, pero eso es. Porque si nadie contestó, o un porcentaje muy bajo de alumnos contestaron, a lo mejor no está bien diseñado, o viceversa (E1-Marco-7).

Por otra parte, Marco expresó que la formación obtenida tuvo un efecto en sus creencias sobre la evaluación con pruebas objetivas. El profesor refirió que el curso le permitió “derribar prejuicios” que tenía acerca del uso de este tipo de pruebas.

Me derribó un mito, un prejuicio que tenía yo. Porque la duda que tenía yo era por el tipo de preguntas [que se utilizan]. Y la verdad no todos los reactivos están perfectamente bien

planeados, pero si están bien planeados desde un principio, es decir, desde la pregunta, no hay duda en esto (E1-Marco-11).

En síntesis, para Marco el curso de *Elaboración de reactivos* fue motivante y práctico, además de que le permitió adquirir aprendizajes relevantes para mejorar sus prácticas de evaluación, mediante la aplicación de instrumentos “más objetivos”. Sin embargo, para Marco el mayor beneficio de la formación consiste en que los reactivos son un mecanismo eficiente para evaluar el aprendizaje y le permiten economizar tiempo, un recurso que para él es muy valioso.

Intenciones y acciones de transferencia reportadas por Marco.

Durante las entrevistas, Marco expresó un par de intenciones de utilizar los aprendizajes que logró al haber participado en el curso de *Elaboración de reactivos*. Una de las intenciones era bastante concreta y la otra intención era más bien general. En primera instancia, Marco manifestó su intención de hacer algunos cambios en sus prácticas de evaluación del aprendizaje, aumentando la cantidad de reactivos que suele utilizar en los exámenes que aplica a sus estudiantes:

Yo usaba algunos reactivos en algunos de mis exámenes intermedios. Pero es una pequeña parte. Seguramente voy a aumentar el porcentaje. [...] yo antes usaba un quince o veinte por ciento, pero estoy seguro que... Bueno, de hecho ya lo estoy aplicando en mi nuevo plan de clases, en este semestre, y voy a aumentar alrededor de treinta o cuarenta por ciento, yo creo. En los exámenes intermedios (E1-Marco-6).

Por otra parte, Marco externó como un deseo, una intención general de utilizar el aprendizaje, por los beneficios que prevé obtener al hacer tal aplicación:

Siempre tienes “cosas importantes” y “cosas urgentes”, pero como después del curso [esto] lo clasifiqué yo en “cosas importantes” y en cierta manera “urgentes”, porque tengo cuatro grupos y como quiero usarlo, entonces ya se puso en una categoría de “tengo que hacerlo”. Porque me conviene. O sea, ni modo, la vida es así: la gente hace las cosas porque le convienen momentáneamente (E1-Marco-9).

Ahora bien, en cuanto a la realización de las intenciones iniciales de Marco, es necesario revisar las acciones que llevó a cabo como parte de sus prácticas de evaluación del aprendizaje a lo largo del

semestre estudiado. Las acciones de transferencia reportadas por Marco incluyen las que aparecen mencionadas en la Tabla 6.13.

Tabla 6.13

Acciones de transferencia reportadas por Marco

Acciones reportadas en las entrevistas
(1) Hacer cambios-Mejorar los reactivos
(2) Hacer cambios-Mejorar los distractores
(3) Hacer cambios- Eliminar preguntas no objetivas
(4) Utilizar lo aprendido-Emplear una metodología para evaluar los reactivos
(5) Otros usos-Compartir lo aprendido con colegas

Fuente: Elaboración propia.

Una de las acciones que Marco refirió haber llevado a cabo, poniendo en práctica los aprendizajes que obtuvo en el curso del PFFDD, es la modificación y mejora de algunos reactivos que utiliza en las pruebas administradas a sus alumnos, como lo refirió al compartir acerca de sus instrumentos de evaluación en la materia de *Franquicias*: “En una de las unidades de la [materia de] *Franquicias*, [para] evaluar esa unidad yo utilizaba los reactivos, pero en esta ocasión yo cambié la versión de los reactivos” (E3-Marco-5).

Así mismo, Marco refirió que utilizó los aprendizajes obtenidos para mejorar los distractores de los reactivos y que empleó una metodología para evaluar los reactivos incluidos en las pruebas administradas a los alumnos. Marco también refirió haber transferido sus aprendizajes al compartirlos con sus colegas.

Con relación a la obtención de evidencias de sus acciones de transferencia, Marco entregó un documento que muestra la calidad de los reactivos y distractores elaborados por él, los cuales —en su mayoría— están redactados de acuerdo con las reglas tratadas en el curso del PFFDD (ver Tabla 6.14). En cambio, Marco no proporcionó algún documento o artefacto que constituya evidencia del empleo de una metodología sistemática para evaluar la calidad psicométrica de los reactivos.

Tabla 6.14

Relación entre los artefactos elaborados por Marco y sus acciones de transferencia

Evidencia en artefactos	Relación con acciones reportadas en entrevista	Relación con los contenidos del curso
Documento electrónico (PowerPoint) que incluye 30 reactivos de opción múltiple, cada uno con 4 distractores, para evaluar los contenidos de la primera unidad de la asignatura “Franquicias, una opción de negocios”	Mejorar los reactivos Mejorar los distractores Eliminar preguntas no objetivas	Ítems y su clasificación Construcción de instrumentos de evaluación
Los reactivos —en su mayoría— están redactados de acuerdo con las reglas tratadas en el curso.		

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, al comparar las intenciones iniciales y las acciones de transferencia de Marco, se advierte que el profesor pudo concretar —hasta cierta medida— las intenciones de utilizar los aprendizajes obtenidos en el curso del Programa Flexible. El profesor refirió que no pudo elaborar más reactivos para la asignatura de *Franquicias*, y para el caso de otras asignaturas que impartió en el ciclo semestral 2015-1, no elaboró ni modificó ninguno de sus reactivos con los que ya cuenta. De acuerdo con lo expresado por Marco, esa fue una decisión deliberada:

Dije: “Bueno, ¿qué haré? No, no, no. Ahorita no quiero... ¡ya no puedo invertir tiempo para hacer todos los reactivos!” Y entonces opté por una manera de relajarme: [Me dije] “¿Sabes qué? Ya tengo mi carta descriptiva y mi plan de clases, con el que estoy satisfecho, que me aprobó la dirección”. Ahora sí, yo la versión dos de la [materia] *Administración estratégica* voy a sacar, yo creo ¡mínimo la mitad son reactivos! (E2-Marco-14).

Aparentemente la falta de tiempo para trabajar en la reestructuración de los reactivos fue la causa principal por la que Marco decidió dejar para otro momento el uso de los aprendizajes que obtuvo en el curso del PFFDD.

Para terminar la descripción de este caso, se afirma que —en el momento analizado— la transferencia de la formación pedagógica de Marco estuvo limitada. Una condición importante que ocasionó esta

limitación fue la falta de tiempo para trabajar en las tareas de transferencia, en este caso: elaborar o modificar sus reactivos que utiliza para evaluar. La carencia de tiempo está relacionada, a su vez, con la elevada carga académica que Marco tuvo en el semestre lectivo 2015-1, en su condición laboral como profesor de asignatura. Sin embargo, Marco reportó que esta condición de sobrecarga laboral fue circunstancial, propia sólo de ese ciclo escolar: “Es muy circunstancial. Normalmente yo tengo un promedio de uno punto cinco grupos por semestre. Y completo con otras actividades. Pero casualmente en este semestre en 2015, tengo tres grupos; o sea, exactamente tengo doble carga” (E2-Marco-15).

Con base en este último señalamiento, Marco optó por *postergar sus acciones de transferencia* para un momento en que sus condiciones laborales sean más favorables, porque también manifestó estar motivado para utilizar lo que aprendió en el curso, convencido de los beneficios que obtendrá al hacerlo: “estoy convencido [de] que si en todas mis materias, utilizando... digamos, tampoco puede ser en una totalidad, pero si yo apoyo [mis acciones de evaluación] con más reactivos, para mí es una manera de economizar mi tiempo, y [de evaluar] con mayor precisión también” (E2-Marco-11).

6.4.4 Pablo. La transferencia lograda y la motivación para continuar transfiriendo.

Pablo es Ingeniero y cuenta con una Maestría en Tecnología de Redes e Informática. En la UABC se desempeña como técnico académico de tiempo completo. Su trayectoria como docente alcanza los 15 años, por lo que puede ser considerado como un profesor “de mayor experiencia” (Centra, 1993). Pablo desarrolla sus actividades de docencia en dos unidades académicas del Campus Ensenada: la Facultad de Ciencias y la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. Durante el ciclo escolar 2015-1 atendió dos grupos estudiantiles de tamaño pequeño, impartiendo las asignaturas de Ingeniería de Software y Metodología de la Programación.

Entre sus estrategias de enseñanza, Pablo incorpora principalmente el aprendizaje por proyectos, así como la asignación de trabajos de investigación y la escritura de ensayos de los contenidos teóricos de la materia: “El semestre dura cuatro meses, entonces ellos trabajan tres meses en su proyecto. A partir de que termina el primer mes de clase, empezando el segundo mes, ahí empiezan a trabajar en su proyecto” (E1-Pablo-3). “Una unidad se las dejo como ensayo, que la distribuyen en dos partes y me entregan un ensayo sobre los temas que vienen ahí” (E2-Pablo-9).

Con relación a sus prácticas de evaluación, Pablo refirió que los criterios de evaluación de la asignatura son originalmente propuestos por él, si bien al inicio del curso son consensuados con los alumnos. Para establecer los criterios de calificación de cada aspecto evaluado, Pablo emplea una *ponderación por esfuerzo*; es decir, que considera la cantidad de esfuerzo requerido por el estudiante para completar la tarea académica asignada: “los porcentajes [de calificación] es de acuerdo al esfuerzo. Por ejemplo, el que tiene mayor peso ahí es el proyecto” (E2-Pablo-2).

En cuanto a los mecanismos que emplea para evaluar, Pablo aplica en sus cursos tres exámenes escritos para obtener información sobre el nivel de dominio que tienen sus alumnos de los contenidos teóricos. Pablo refirió que uno de los exámenes aplicados en el semestre 2015-1 fue diseñado con reactivos elaborados según la metodología del curso al que asistió: “El primer parcial fue éste [...] prácticamente fue como lo vimos en el curso. Fueron reactivos en los cuales se plantea una pregunta y se dan opciones” (E2-Pablo-3).

Por otra parte, dado que en sus asignaturas el trabajo con proyectos es un aspecto relevante, Pablo evalúa el desarrollo del proyecto en varias fases. Después de haber asistido al curso de *Elaboración de reactivos*, Pablo consideró la posibilidad de fortalecer la evaluación del proyecto utilizando una rúbrica: “voy a intentar elaborar una rúbrica para la evaluación del proyecto” (E1-Pablo-5).

Las razones que impulsaron a Pablo a participar en el curso de *Elaboración de reactivos* fueron dos: la primera razón era su interés en confirmar y aumentar sus conocimientos acerca de la evaluación de los aprendizajes; la otra razón para participar fue su deseo de contribuir con el envío de preguntas para un concurso académico inter-universitario.

Quería ver qué técnicas existen para elaborar la evaluación del aprendizaje con los estudiantes. Quería ver si estaba en lo correcto en lo que estaba haciendo y además aprender qué más cosas podría utilizar. Por otro lado, me han invitado en más de una ocasión a participar en la elaboración de reactivos para los maratones [...] de una asociación que hace evaluación para la carrera de Informática. Entonces dije: ‘Bueno, si voy a entrar a hacer reactivos de evaluación, quiero hacer un reactivo correcto, porque se va a aplicar en un concurso’ (E1-Pablo-2).

En consideración de estas razones, puede decirse que la motivación de Pablo para participar en las actividades formativas, es una motivación intrínseca, puesto que manifiesta interés en obtener aprendizajes relacionados con los contenidos del curso elegido, a fin de poder aplicarlos posteriormente para realizar tareas vinculadas con la evaluación de los aprendizajes, incluso más allá del contexto de su aula.

De manera congruente con las razones que lo llevaron a participar en el curso de *Elaboración de reactivos*, Pablo señaló que el contenido más relevante para él fue la enseñanza de la formadora sobre la elaboración de ítems. En este sentido, expresó que el curso fue interesante y opinó que el desempeño de la formadora fue satisfactorio. No obstante, al hablar acerca del cumplimiento de sus expectativas, Pablo no vaciló al señalar que éstas fueron cubiertas en forma parcial; destacó que hicieron falta horas de trabajo práctico, especialmente para realizar ejercicios de elaboración de rúbricas, debido a que él valora las rúbricas como un instrumento apropiado para evaluar los proyectos que desarrollan sus alumnos.

Me pareció que el curso estuvo muy bien hecho, muy bien estructurado. A mí me hubiera gustado que [...] tuviera más contenido, porque vimos nada más una parte de evaluación. Por ejemplo, la parte de rúbricas me hubiera gustado [estudiarla con mayor amplitud] porque me gustaría implementar las rúbricas para lo que es la parte del proyecto, definir bien las rúbricas (E2-Pablo-10,11).

Por otra parte, Pablo refirió haber obtenido aprendizajes diversos gracias a su participación en el curso de *Elaboración de reactivos*, incluyendo los elementos mostrados en la Tabla 6.15.

Tabla 6.15

Aprendizajes reportados por Pablo

Tipo de aprendizajes	Aprendizajes referidos por el participante
Declarativos	(1) Conceptos: Tipos de reactivos. (2) Principios: Reglas para elaborar reactivos y distractores. (3) Creencias: Validar sus creencias sobre los exámenes.
Procedimentales	(4) Métodos: Análisis cuantitativo de reactivos y distractores.
Actitudinales	---

Fuente: Elaboración propia.

Al hablar de los aprendizajes que considera haber obtenido en el curso, Pablo fue muy preciso al enunciar los aspectos declarativos que aprendió, de los cuales mencionó tres. En primer lugar, Pablo refirió que gracias al curso identificó los tipos de reactivos que pueden utilizarse en las pruebas objetivas: “aprendí a identificar los tipos de ítems que existen, ver cuáles son los mejores ítems de acuerdo al tipo de evaluación” (E1-Pablo-4).

No obstante, el aprendizaje de orden conceptual que Pablo refirió con mayor frecuencia (cinco menciones), fue el conocimiento de las reglas para elaborar reactivos, por ejemplo:

Hice las preguntas, las primeras, las que son de opción múltiple, siguiendo la regla, o sea, recuerdo que la maestra mencionaba una regla [acerca de] que [en] una pregunta de opción múltiple, no debía haber respuestas muy cortas o muy largas. O de preferencia que todas fueran del mismo tamaño. [...] La otra [regla que recuerdo] fue que también tratáramos que las respuestas no fueran de un término... o sea, si te estoy preguntando sobre un tema, que una de las posibles respuestas fuera algo que no tuviera nada que ver, porque no funciona como distractor (E3-Pablo-3).

Otro aprendizaje referido por Pablo como resultado de su participación en el curso fue haber encontrado elementos para validar sus creencias en relación con el potencial evaluativo de las pruebas objetivas:

Confirmé que no andaba muy errado en cuanto a la manera en como he visto en los últimos años, [los] últimos dos o tres años, que los exámenes así... abiertos, o los exámenes donde le evalúas al alumno su conocimiento; a veces no te indican al cien por ciento lo que el alumno ha aprendido (E1-Pablo-4).

En contraste, Pablo hizo sólo una referencia indirecta a un elemento procedimental que aprendió en el curso, relacionado con el método de análisis cuantitativo de los reactivos y sus distractores: “Me acuerdo, creo que había marcado que tenían que... [analizar] las calificaciones, tenía que dejar fuera el veinte por ciento, creo” (E3-Pablo-5). Por otro lado, Pablo no reportó que el curso haya tenido algún impacto en sus actitudes y valores relacionados con la evaluación.

Intenciones y acciones de transferencia reportadas por Pablo.

Acercas de sus intenciones iniciales de transferencia, Pablo se propuso hacer uso de los aprendizajes adquiridos en el curso de *Elaboración de reactivos* mediante tres acciones específicas: (1) la elaboración de reactivos para incorporarlos en un examen parcial, (2) el análisis de la calidad psicométrica de los reactivos aplicados y (3) la elaboración de una rúbrica para evaluar los proyectos desarrollados por sus alumnos.

En primer lugar, Pablo refirió la intención de elaborar un examen semejante al modelado en el curso: “pienso elaborar un examen muy similar al que hicimos en el ejercicio, o sea, en la práctica incorporar esos tipos de ítems en un examen” (E1-Pablo-5).

Otra manera en que Pablo consideró poder utilizar lo aprendido en el curso fue en la realización del análisis psicométrico de los reactivos ya aplicados:

Voy a hacer los ítems y aplicar el examen, y de hecho quiero hacer la matriz que vimos en clase, donde se analizaban los ítems, que se tomaban los mejores y los peores resultados. Lo pensaba hacer, pero mi grupo es de ocho alumnos. No sé qué tan válido pudiera llegar a ser (E1-Pablo-11).

A pesar de la incertidumbre sobre la validez de los resultados que obtener, Pablo se mostró resuelto a llevar a cabo el ejercicio de análisis de los reactivos aplicados a sus alumnos:

Aunque los resultados no sean muy cercanos, o en realidad no puedan servir mucho por el tamaño del grupo, igual lo voy a hacer para tenerlo ahí como un histórico. A lo mejor no me va a decir mucho, porque sí la muestra va a ser muy pequeña (E1-Pablo-12).

Por otra parte, debido a la naturaleza de las estrategias de enseñanza que Pablo utiliza en sus asignaturas, las pruebas objetivas con reactivos no siempre le resultan útiles para evaluar los aprendizajes de sus alumnos. En este sentido, Pablo recuperó algunos elementos tratados en el curso del PFFDD y se propuso *experimentar* con la elaboración de una rúbrica:

Voy a intentar elaborar una rúbrica para la evaluación del proyecto. Ahí no sé si qué tan bien me salga, porque nomás tengo los elementos teóricos que vimos en clase; no alcanzamos a ver la parte práctica. Pero voy a intentar a ver si sale (E1-Pablo-5,6).

A pesar de considerar que no contaba con los elementos suficientes para elaborar la rúbrica, Pablo reiteró su intención de elaborarla, aplicando los principios teóricos tratados en el curso, además de proyectar la necesidad de buscar la información faltante en otras fuentes.

[Pienso que lo haré] primero con la teoría que tenemos del curso; con los apuntes que nos proporcionó la maestra y después buscando en bibliotecas o en internet. O sea: [buscar] ejemplos, ejercicios, bibliografía, no esperar a que si no me lo enseñaron en el curso, ya no voy a aprender (E1-Pablo-6).

Pablo reiteró su deseo de elaborar la rúbrica y contempló dos estrategias de apoyo para complementar la formación obtenida en el curso. Además de localizar otras fuentes de información, Pablo consideró la posibilidad de buscar apoyo de la formadora para someter su rúbrica a revisión:

Yo creo que me va a ayudar bastante el material que tengo del curso, pero seguramente voy a necesitar buscar más material y ya si lo hago bien o no, pues ya será otro tema. Igual y le mando un correo a la maestra, en su momento cuando la tenga, si ella tiene tiempo para darme su visto bueno, a ver qué le parece (E1-Pablo-6).

Una vez transcurrido el tiempo del semestre lectivo 2015-1, en el cual se esperaba que los profesores que participaron en cursos del PFFDD en enero, utilizaran los aprendizajes obtenidos, Pablo reportó haber efectuado diversas acciones que manifiestan el uso de esos aprendizajes en otros contextos, incluyendo el ámbito de su práctica docente. Las acciones de transferencia reportadas por Pablo incluyen los aspectos registrados en la Tabla 6.16.

Tabla 6.16

Acciones de transferencia reportadas por Pablo

Acciones reportadas en las entrevistas
(1) Utilizar lo aprendido- Emplear una metodología para elaborar reactivos
(2) Utilizar lo aprendido-Aplicar principios para redactar distractores
(3) Hacer cambios- Mejorar los reactivos
(4) Hacer cambios- Eliminar preguntas no objetivas

(5) Utilizar lo aprendido-(Experimentar) Elaborar rúbricas

(6) Otros usos- Participar en tareas externas

Fuente: Elaboración propia.

En primera instancia, Pablo reportó haber elaborado reactivos para incluirlos en los exámenes parciales que aplica a sus alumnos, siguiendo una metodología aprendida en el curso. Esta acción llevó de la mano otras acciones de transferencia, tales como: (3) mejorar los reactivos que ya tenía, (4) eliminar de los exámenes las preguntas “no objetivas” y (2) aplicar las reglas para redactar distractores en los reactivos de opción múltiple.

Lo que yo hice fue hacer un examen, el primer parcial sobre todo, tratando de seguir lo que vimos en el curso (E2-Pablo-5) ¿qué fue lo que hice? Pues cambié la forma de plantear los reactivos; a lo mejor los estaba planteando [en forma errónea]... por ejemplo aquí, lo que decía la maestra: tratar de que las posibles respuestas sean similares en cuanto al tamaño del [enunciado]. Que no sea una respuesta de... no sé, una de tres palabras y otra de dos renglones. O sea, que también el distractor realmente sea distractor, que para el [alumno] que no sepa, lo va a hacer que truene (E2-Pablo-7).

Por otra parte, Pablo utilizó los aprendizajes obtenidos en el curso para elaborar reactivos que fueron enviados a un concurso inter-universitario, más allá de los límites de su contexto institucional.

Hay un maratón de Informática [en el] que participan los alumnos cada año o cada semestre; es un concurso regional. Entonces [para] ese maratón les solicitan a las universidades que suban sus reactivos. El coordinador de carrera nos invita a los profesores a que le mandemos reactivos, dependiendo del área en la que damos clase, y yo le mandé cinco reactivos del área de Ingeniería de Software y diseñé esos reactivos conforme a lo que vimos en el curso (E3-Pablo-2,3).

Considerando los artefactos entregados por Pablo al final de las entrevistas, a fin de analizarlos como evidencia de sus acciones de transferencia del aprendizaje, es posible advertir tres aspectos: (a) En los documentos hay evidencia de los reactivos elaborados para el primer examen parcial de la asignatura referida por Pablo (ver Tabla 6.17). Los reactivos cumplen con los lineamientos enseñados

en el curso; (b) No hay evidencias de la rúbrica que Pablo se propuso elaborar; (c) No hay evidencia de los reactivos enviados al concurso inter-universitario.

Tabla 6.17

Relación entre los artefactos elaborados por Pablo y sus acciones de transferencia

Evidencia en artefactos *	Relación con acciones reportadas en entrevista	Relación con los contenidos del curso
5 reactivos de respuesta alterna (F/V)	Mejorar los reactivos	Ítems y su clasificación
	Eliminar preguntas objetivas	no Construcción de instrumentos de evaluación
6 reactivos de opción múltiple, con 4 distractores cada uno	Mejorar los reactivos	Ítems y su clasificación
	Eliminar preguntas objetivas	no Construcción de instrumentos de evaluación
	Aplicar principios para redactar distractores	
5 reactivos de correlación	Mejorar los reactivos	Ítems y su clasificación
	Eliminar preguntas objetivas	no Construcción de instrumentos de evaluación
4 reactivos gráficos de opción múltiple (2 con 4 distractores y 2 con 3 distractores)	Mejorar los reactivos	Ítems y su clasificación
	Eliminar preguntas objetivas	no Construcción de instrumentos de evaluación
	Aplicar principios para redactar distractores	

* *Nota:* Los reactivos, en su mayoría, están redactados de acuerdo con las reglas tratadas en el curso.

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto de los señalamientos (b) y (c), cabe recordar que a los profesores participantes en este estudio no les fueron solicitados documentos específicos, sino que se les dio libertad de elegir los artefactos que consideraran pertinente mostrar como evidencia de sus prácticas de evaluación. Por tal motivo, no resultaría justo afirmar que Pablo no realizó las acciones de transferencia referidas, en tanto que no mostró las evidencias documentales que confirmen sus declaraciones. En cambio, es

posible considerar que el profesor cuenta con esos documentos, pero no los mostró porque no le fueron solicitados expresamente.

Por otro lado, al comparar las intenciones iniciales de Pablo con sus acciones de transferencia, se reconoce que el profesor pudo realizar sus intenciones de utilizar lo aprendido en el curso para elaborar reactivos, incluyendo sus distractores. De igual manera, también refirió haber ensayado la elaboración de la rúbrica, como era su propósito al inicio del semestre. En contraste, Pablo no pudo realizar el análisis psicométrico de los ítems incluidos en el examen administrado a los alumnos:

Quería hacer también la parte de lo que es el análisis de los resultados, porque sí, en uno de los exámenes sí marqué cómo les fue por reactivo, a los alumnos. Pero eran muy poquitos alumnos. La verdad no valía la pena, eran ocho alumnos (E3-Pablo-5).

Tal como Pablo admitió, una condición que no favoreció que él pudiera realizar esa intención de analizar la calidad psicométrica de los reactivos aplicados, fue el tamaño del grupo de alumnos, que resultó insuficiente para efectuar apropiadamente dicho análisis.

Me hizo falta [tener] un grupo más grande. Un grupo de alumnos más grande, para poder hacer la evaluación de los reactivos. Ese análisis que se hace con los archivos de Excel, con los cuales se analizaba, reactivo por reactivo, los resultados obtenidos. Al tener grupos muy pequeños, pues no me permitió hacer ese análisis (E3-Pablo-10).

Con base en los elementos descritos, es posible concluir que Pablo representa un caso exitoso de transferencia de la formación, en tanto que ha demostrado utilizar los aprendizajes obtenidos en el curso del PFFDD para llevar a cabo una tarea evaluativa tradicional: la elaboración de pruebas objetivas para evaluar aprendizajes conceptuales de los estudiantes. Así mismo, puede emplear sus aprendizajes para participar en tareas externas que trascienden los límites de su espacio institucional.

Más aún, Pablo manifestó la intención de ir más allá de lo establecido en las metas de aprendizaje del curso, porque en éste encontró elementos pedagógicos novedosos que responden a una necesidad de conocimiento sentida por él, asociada a una necesidad práctica, representada por la carencia de un instrumento (ej. rúbrica) que apoye la evaluación del trabajo de sus alumnos en el desarrollo de proyectos académicos.

6.4.5 Síntesis de los casos.

Los profesores que participaron en este estudio reportaron haber realizado una diversidad de acciones en las que utilizaron la formación pedagógica obtenida en los cursos del PFFDD ofrecidos en el Campus Ensenada durante el periodo inter-semesteral 2014-2. Tales acciones son consideradas como *acciones de transferencia*, en tanto que constituyen tareas en las cuales los profesores usan los aprendizajes obtenidos en el espacio de formación en otro contexto: el espacio de su práctica docente. En la Tabla 6.18 se concentran las 23 acciones de transferencia reportadas por los participantes.

Tabla 6.18

Acciones de transferencia reportadas por los participantes

Participante	Acciones de transferencia
Miguel	(1) Hacer cambios- Ajustar la planeación y la conducción de la enseñanza, en función de las competencias del currículo (2) Hacer cambios- Evaluar los aprendizajes en función de las competencias establecidas en el currículo (3) Hacer cambios-Evaluar todos los atributos de la competencia (4) Utilizar lo aprendido-Realizar evaluación diagnóstica (5) Utilizar lo aprendido-Realizar evaluación formativa (6) Utilizar lo aprendido-Planificar estrategias remediales (7) Utilizar lo aprendido- Evaluar el proceso de aprendizaje, no sólo los resultados (8) Hacer cambios-Fomentar la autoevaluación y autocorrección del alumno / Utilizar el error para autorregular el aprendizaje (9) Hacer cambios- Modificar criterios de evaluación
Salvador	(10)Utilizar lo aprendido-Planificar la evaluación (11)Utilizar lo aprendido-Establecer criterios de evaluación (12)Utilizar lo aprendido- Evaluar con rúbricas
Marco	(13)Hacer cambios-Mejorar los reactivos (14)Hacer cambios-Mejorar los distractores (15)Hacer cambios- Eliminar preguntas no objetivas (16)Utilizar lo aprendido-Employar una metodología para evaluar los reactivos (17)Otros usos-Compartir lo aprendido con colegas
Pablo	(18)Utilizar lo aprendido- Emplear una metodología para elaborar reactivos (19)Utilizar lo aprendido-Aplicar principios para redactar distractores (20)Hacer cambios- Mejorar los reactivos (21)Hacer cambios- Eliminar preguntas no objetivas (22)Utilizar lo aprendido-Experimentar-Elaborar rúbricas

(23)Otros usos- Participación en tareas externas

Fuente: Elaboración propia.

Las acciones de transferencia desarrolladas por los participantes difieren entre sí por varias razones; no obstante, en dicho conjunto de acciones se advierten elementos comunes que permiten establecer una clasificación de las acciones de transferencia de la formación pedagógica, aplicable al contexto de este estudio. Esta clasificación será explicada en el siguiente apartado (ver apartado 6.5.1).

Por otra parte, al establecer una comparación entre las expectativas de transferencia de la formación, las intenciones y las acciones de transferencia, es posible advertir un contraste. La visión que tienen los formadores y las intenciones proyectadas por los profesores participantes, acerca de lo que éstos podrán hacer con sus aprendizajes obtenidos, son notoriamente distintas (Tablas 6.19 y 6.20).

Tabla 6.19

Expectativas de transferencia: curso Evaluación del aprendizaje

Expectativas del formador	<ul style="list-style-type: none"> (a) Analizar las competencias de la asignatura, identificando los atributos de éstas, como base para el establecimiento de un plan de evaluación. (b) Corregir los verbos utilizados en los enunciados de competencia en los programas de asignatura que imparten. (c) Convertir los contenidos temáticos en criterios de evaluación. (d) Establecer criterios de calificación en función del análisis del tipo de contenidos de la asignatura. (e) Utilizar instrumentos de evaluación que sean integradores de conocimientos, actitudes y procedimientos. (f) Especificar los procedimientos para generar productos (evidencias de aprendizaje) y los criterios para evaluarlos, en instrumentos tales como rúbricas, escalas de rango o listas de cotejo. (g) Analizar, en el programa de la asignatura, la congruencia entre la competencia general del curso y el trabajo final solicitado al estudiante. (h) Solicitar a los alumnos una o dos evidencias de aprendizaje por unidad temática, más un producto final o portafolio.
Intenciones de transferencia: Miguel	<ul style="list-style-type: none"> (a) Evaluar con base en las competencias establecidas en el currículo (b) Planear mecanismos para evaluar habilidades (c) Evaluar procedimientos y no sólo los resultados (d) Utilizar la evaluación para brindar retroalimentación a los estudiantes (e) Utilizar los errores del alumno como parte de su proceso de aprendizaje (f) Modificar los contenidos y enfoque del examen, incluyendo aspectos teóricos

	(g) Incluir estrategias remediales en el plan de enseñanza y de evaluación
Intenciones de transferencia: Salvador	(a) Utilizar lo aprendido en la planeación de la enseñanza y la evaluación (b) Utilizar lo aprendido para desarrollar una evaluación del aprendizaje basada en las competencias establecidas en el currículo (c) Realizar una evaluación del aprendizaje más objetiva (d) Comunicar al alumno los criterios de evaluación en un instrumento apropiado.

Fuente: Elaboración propia.

Las expectativas del formador sobre el aprendizaje de los participantes y su transferencia posterior al contexto de trabajo docente son, por lo general, ambiciosas. Si visualizamos estas expectativas como un conjunto de datos, el formador espera que el profesor que asistió al curso ponga en práctica “A, B, C, D, E, F”. En contraste, la expectativa del académico, manifiesta en su opinión acerca de lo podrá aplicar en su práctica docente, puede ser “A y B”, “C y D”, o “B y E”; es decir, sus expectativas son menores o más modestas que las expectativas expresadas por los formadores. Por otra parte, en ocasiones ocurre que las intenciones de transferencia del participante son “A, G y H”; es decir, son intenciones que no corresponden con las expectativas de transferencia expresadas por el formador.

Tabla 6.20

Expectativas de transferencia: curso Elaboración de reactivos

Expectativas del formador	(a) Hacer una selección de contenidos representativa, completa, de los contenidos de la asignatura, antes de elaborar un instrumento de evaluación objetiva. Elaborar reactivos que reflejen dicha selección de contenidos. (b) Establecer el objetivo, habilidad o competencia que se pretende evaluar con un reactivo determinado. (c) Elaborar reactivos que cumplan con las reglas apropiadas. (d) Actuar con la conciencia de que la evaluación del aprendizaje “es más compleja, que no es solamente un instrumento” (Estefanía-12)
Intenciones de transferencia: Marco	(a) Aumentar la cantidad de reactivos que suele utilizar en los exámenes (b) Utilizar el aprendizaje obtenido (intención general)
Intenciones de transferencia: Pablo	(a) Elaborar un examen semejante al modelado en el curso (b) Realizar el análisis psicométrico de los ítems aplicados (c) Experimentar la elaboración de una rúbrica

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, esto no necesariamente debe interpretarse afirmando que los profesores aprenden menos de lo que *deberían aprender*, sino que lo que recuperan de cada experiencia de formación —tomando en cuenta la explicación de la teoría del aprendizaje significativo—, lo que cada profesor rescata para su práctica docente es lo que para él ha resultado más significativo y más valioso; es decir, no se lleva consigo como un bagaje de aprendizajes **todos** los contenidos del programa, sino que obtiene como aprendizaje algún aspecto (quizás dos o tres) que le ha llamado la atención, algo que considera que le será útil, que responde a una necesidad de conocimiento o a una duda que tenía en mente. Estos aspectos aprendidos son los que posteriormente establecerá como intenciones de transferencia y es lo que —siempre que concurren otras condiciones favorables— logrará trasladar a su práctica docente.

6.5 Resultados del estudio. Transferencia del aprendizaje obtenido en la formación: nivel interpretativo

En este apartado se presenta un modelo interpretativo de la transferencia de la formación pedagógica del profesorado. En primera instancia, se definen y discuten cada uno de los elementos que componen el modelo (ver apartados 6.5.1 al 6.5.8). En segundo lugar, se ofrece una explicación orgánica del modelo, analizando la articulación e interacción entre sus elementos (ver apartado 6.5.9). En tercer lugar, se establece una valoración de los aportes del modelo al conocimiento disponible sobre la formación pedagógica del profesorado universitario, a partir de una síntesis de sus principales características y de su comparación con otros modelos de la transferencia del aprendizaje y la formación.

Antes de explicar el modelo, es necesario hacer una aclaración. Desde el reconocimiento de que la realidad es compleja, el modelo que se propone admite que existen numerosos factores que influyen en el proceso de transferencia del aprendizaje. No obstante y sin ánimos de simplificar este proceso explicándolo con una mirada muy reduccionista, el modelo propuesto está basado en la integración de ocho elementos que resultan relevantes para explicar el proceso de transferir los aprendizajes obtenidos en la formación al contexto de la práctica docente.

El modelo interpretativo del proceso de transferencia que se propone aparece ilustrado en la Figura 6.3. El modelo reconoce la existencia de siete elementos que influyen en la transferencia, los cuales son: (1) la motivación del aprendiz hacia la formación, (2) el contenido formativo relevante, (3) los aprendizajes obtenidos en la formación, (4) la utilidad percibida, (5) la motivación para transferir, (6) las intenciones de transferencia y (7) las condiciones favorables para transferir. Dichos elementos se presentan en un continuo de tres fases: antes, durante y después de la formación. Estos elementos pueden influir en la generación de *acciones de transferencia* [octavo elemento], actuando como elementos facilitadores u obstaculizadores.

Para explicar el modelo se inicia justamente con las acciones de transferencia (incorporadas en un círculo dentro de la Figura 6.3), dado que son éstas las que representan el resultado deseado de la formación. Una vez explicado lo relativo a las acciones de transferencia (apartado 6.5.1), se analizan los siete elementos que influyen en la ocurrencia de tales acciones.

En la explicación de cada elemento se presenta su definición conceptual, se reportan los resultados obtenidos en este estudio, se realiza un análisis comparativo de los cuatro casos seleccionados y se contrastan los hallazgos con los reportados en investigaciones antecedentes.

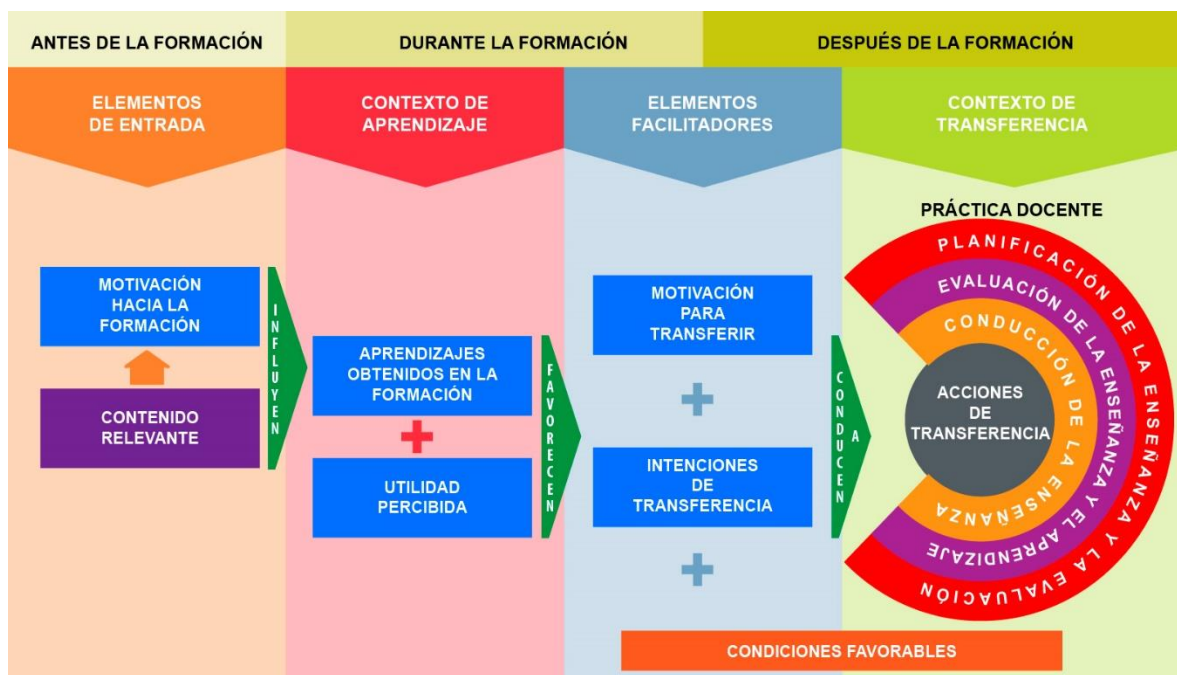


Figura 6.3. Modelo interpretativo de la transferencia de la formación a la práctica docente

6.5.1 Acciones de transferencia.

Definición de la categoría Acciones de transferencia.

En este estudio se alude a la transferencia de la formación, en el contexto de la formación pedagógica del profesorado universitario, como “el uso efectivo y continuo de los aprendizajes obtenidos —ya sean conocimientos pedagógicos o habilidades didácticas— por un participante en una actividad de formación, en el contexto de su trabajo docente”. Esta noción de transferencia es heredera del concepto de “transferencia de la formación” presentado por Baldwin y Ford (1988), del concepto de “transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo” definido por De Rijdt et al. (2013) y del concepto más específico de “transferencia de la formación docente” utilizado por Feixas et al. (2013).

Los hallazgos del estudio realizado permiten confirmar esta conceptualización de la transferencia de la formación, si bien orientan hacia la ampliación del concepto, como se verá enseguida.

Resultados del estudio.

Las dimensiones de la transferencia: generalización, mantenimiento y adaptabilidad.

Como se ha definido en el marco teórico de la investigación (ver capítulo 2), la transferencia de los aprendizajes obtenidos en un contexto de formación docente implica el uso de tales aprendizajes en un contexto distinto; ese traspaso de conocimientos, habilidades y actitudes del profesor, de un contexto a otro, es conceptualizado como *generalización* del aprendizaje (Baldwin y Ford, 1988; Blume et al., 2009; De Rijdt et al., 2013).

Todos los participantes de este estudio ejemplificaron la generalización del aprendizaje obtenido, al llevar de un contexto de origen [el espacio de formación] a otro contexto [el espacio de su trabajo docente] los conocimientos adquiridos y habilidades desarrolladas en el curso al que asistieron. En la Tabla 6.21 se muestran algunos ejemplos de los aprendizajes que los participantes refirieron haber transferido.

Tabla 6.21

Ejemplos de aprendizajes transferidos por los participantes

Participante	Aprendizajes referidos	Acciones de transferencia
Miguel	Principios: Evaluar con base en las competencias de la asignatura	Hacer cambios: Evaluar los aprendizajes en función de las competencias establecidas en el currículo.
	Principios: Evaluar los atributos de las competencias	Hacer cambios: Evaluar todos los atributos de la competencia.
Salvador	Protocolos: Planear los instrumentos de evaluación a utilizar	Utilizar lo aprendido: Establecer criterios de evaluación.
	Conceptos: Instrumentos para evaluar (Rúbricas)	Utilizar lo aprendido: Evaluar con rúbricas.
Marco	Conceptos: Distractores.	Hacer cambios: Mejorar los distractores.
	Principios: Reglas para elaborar reactivos.	Hacer cambios: Mejorar los reactivos.
Pablo	Conceptos: Tipos de reactivos.	Hacer cambios: Mejorar los reactivos.
	Principios: Reglas para elaborar reactivos y distractores.	Utilizar lo aprendido: Aplicar principios para redactar distractores.

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en los ejemplos de la Tabla 6.21, los participantes llevaron a cabo acciones de transferencia relacionadas principalmente con el uso de aprendizajes de tipo declarativo, como los conceptos y principios pedagógicos adquiridos sobre la evaluación del aprendizaje y la elaboración de reactivos.

Por otra parte, para considerar que la transferencia de la formación ha ocurrido, el uso del aprendizaje obtenido debe persistir en el tiempo. A este aspecto de perdurabilidad se refiere la dimensión del *mantenimiento* (Blume et al., 2009; De Rijdt et al., 2013). En los casos analizados en este estudio, si bien se recogieron datos sobre la transferencia del aprendizaje en dos momentos posteriores a la formación (durante el siguiente semestre lectivo), fue difícil obtener evidencias sobre la persistencia del uso del aprendizaje pedagógico de los profesores en la realización de sus tareas profesionales.

Por tal motivo, no fue posible documentar la persistencia del uso de los aprendizajes docentes en semestres posteriores.

No obstante, el análisis de las acciones de transferencia reportadas por los participantes permite advertir que la transferencia del aprendizaje sí persistió en el semestre lectivo inmediato posterior a la formación. El caso del profesor Miguel ilustra el mantenimiento de la transferencia de la formación. Una de las acciones de transferencia referidas por Miguel fue “Evaluar los aprendizajes en función de las competencias establecidas en el currículo”. En la conversación sostenida en abril de 2015, Miguel refirió haber trabajado en ese sentido:

Ya ves que nos dieron los verbos; yo lo había manejado ya antes, pero la verdad no lo había comprendido. Ahora lo entendí un poco más [...] entonces eso me da a entender qué es lo que espera la competencia, a ese nivel. Y entonces nos enfocamos a eso (E2-Miguel-13).

En una nueva conversación, a finales de junio de 2015, Miguel mencionó en varias ocasiones que una de las formas en que utilizó los aprendizajes obtenidos en el curso del PFFDD fue en enfocar sus esfuerzos evaluativos a valorar los aprendizajes de sus estudiantes, con base en las competencias establecidas en los programas de las asignaturas que impartió.

Lo que yo pude hacer fue darme cuenta, revisar lo que son las competencias y ver el grado o el nivel [de aprendizaje esperado] según los verbos que traen, que es lo que aprendimos en el curso: que había que identificar los verbos y los verbos nos iban a indicar cuál era el nivel de aprendizaje que tenía que tener el joven. Eso me lleva a ver qué tan profundo es en lo que me tengo que involucrar para la enseñanza (...) En [la materia de] Circuitos igual, el alumno tenía que saber analizar circuitos, independientemente de las herramientas [utilizadas], sino que era el análisis del circuito y ver cómo [es] su aplicación. Entonces eso me lleva también a ver la competencia general y no perderla de vista (E3-Miguel-2).

De cualquier manera, siempre que se estudie la transferencia de la formación docente, existirá la necesidad de efectuar un seguimiento de los casos, a fin de confirmar que las acciones de transferencia implementadas por los profesores persisten en sus prácticas de enseñanza y evaluación.

La transferencia de la formación implica también que el individuo sea capaz de hacer un uso flexible y adaptativo del aprendizaje obtenido. Ford y Weissbein (1997) introdujeron el concepto de

adaptabilidad como una tercera condición clave del logro de la transferencia. El caso del profesor Miguel ilustra el uso adaptativo de los aprendizajes obtenidos en la formación. En el curso del PFFDD se pretendía que los participantes aprendieran a planificar el sistema de evaluación de las competencias desarrolladas por los estudiantes, mediante el uso de un formato denominado “plan de evaluación”. El profesor Miguel refirió haber utilizado dicho formato para diseñar el sistema de evaluación que emplearía en sus asignaturas en el ciclo lectivo posterior a su participación en el curso del Programa Flexible. Sin embargo, el profesor usó el formato como una guía de planeación, mas no como un instrumento para ser llenado al pie de la letra.

¿Usted usó el formato tal cual? O sea, ¿lo llenó? —Miguel: No, hice modificaciones. El formato tal cual, así como está, no [lo usé]. Básicamente me ayudó nada más para ver los aspectos que me estaban solicitando ahí, que me hacía pensar, y a raíz de eso fui creando actividades que me iban requiriendo según la competencia [...] y para lo que me ayudó es para ver: ‘Bueno, esta es mi competencia, ¿qué ejercicios requiero ponerles para que vaya yo viendo que ellos sí están desarrollando la competencia?’ (E3-Miguel-12).

Otro ejemplo del uso adaptativo de los aprendizajes obtenidos en la formación se encuentra en la adaptación que realizó el profesor Salvador de los criterios de evaluación para la docencia presencial a un contexto de docencia no presencial: “Los he adaptado porque como que los criterios que yo vi en el curso eran más bien [para una clase] presencial, y ahora que estoy [trabajando] en línea, los he considerado y los he tratado de adaptar” (E2-Salvador-18).

Los casos comentados permiten sostener la idea de que en el contexto de la formación pedagógica del profesorado, la transferencia puede ocurrir a través del uso adaptativo de los aprendizajes obtenidos por el docente. Este hecho también puede ser verificado al revisar la frecuencia con que los profesores llevan a cabo acciones de *transferencia figurada*, como se verá en el siguiente apartado.

Las acciones de transferencia de los participantes y los tipos de transferencia.

El análisis de las acciones de transferencia de la formación reportadas por los participantes puede ser abordado desde dos aproximaciones distintas. Es posible analizar las acciones de transferencia con un enfoque inductivo o con un enfoque deductivo. En este trabajo se han empleado

ambos enfoques analíticos por considerar que de tal manera se obtiene una mayor riqueza interpretativa.

Enseguida se presentan los resultados de ambos procedimientos analíticos. En primer lugar, se comenta la clasificación de las acciones de transferencia de la formación, obtenida mediante un proceso inductivo de creación de categorías. Posteriormente se explicará la clasificación deductiva de las acciones de transferencia, obtenida mediante la comparación de dichas acciones con categorías teóricas ya reconocidas.

Desde una aproximación analítica inductiva, es posible clasificar las 23 acciones de transferencia de los participantes en tres categorías: (1) Uso del aprendizaje en la realización de tareas de docencia, (2) Uso del aprendizaje para introducir cambios en la realización de tareas de docencia y (3) Uso del aprendizaje obtenido en formas novedosas. Esta clasificación se detalla en la Figura 6.4.

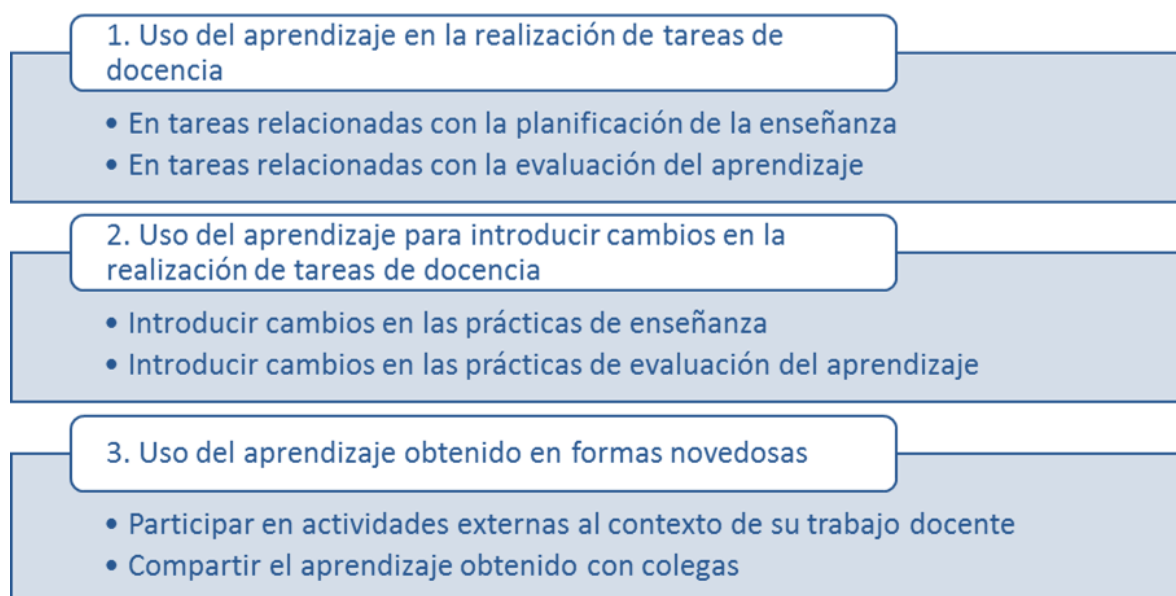


Figura 6.4. Clasificación de las acciones de transferencia de la formación pedagógica reportadas por los participantes.

La primera categoría de acciones de transferencia consiste en que los profesores usan los aprendizajes obtenidos en la formación para realizar tareas propias de la actividad docente. En esta categoría es posible encontrar dos tipos de acciones: (a) el uso del aprendizaje para realizar tareas

relativas a la planificación y conducción de la enseñanza (como en el caso de Miguel, que reportó haber planeado y llevado a cabo estrategias remediales para atender las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes); y (b) el uso del aprendizaje docente en la realización de tareas propias de la evaluación de aprendizajes de los alumnos (como en el caso de las tres acciones de transferencia reportadas por Salvador).

Como era previsible de acuerdo con la naturaleza de los cursos del PFFDD a los que asistieron los participantes, sus acciones de transferencia estuvieron relacionadas principalmente con este segundo propósito. Los profesores reportaron una variedad de usos dados a la formación recibida para efectuar actividades de evaluación de aprendizajes, por ejemplo: planear el sistema de evaluación del curso, tomando como referente principal las competencias establecidas en el programa de la asignatura; establecer criterios para evaluar los trabajos académicos de los alumnos; realizar evaluación de tipo diagnóstico al inicio del ciclo escolar; realizar evaluación formativa a lo largo del semestre; elaborar reactivos para integrar pruebas objetivas; y analizar la calidad de los reactivos utilizados en las pruebas administradas a los estudiantes.

Esta primera categoría de acciones de transferencia incluye lo predecible, el desempeño esperado del profesor-aprendiz; es decir, se espera que los participantes usen lo aprendido en la formación al desempeñar sus tareas profesionales, a las cuales se les denomina *tareas de transferencia* (De Rijdt et al., 2013). Sin embargo, esta expectativa no siempre se cumple, principalmente por dos razones: en primer lugar, es necesario considerar que la transferencia no es un proceso que ocurra de manera automática, sino como resultado de decisiones voluntarias del aprendiz; en segundo lugar, la voluntad de transferir no es suficiente para poner en práctica los aprendizajes obtenidos en la formación. Como se verá más adelante, es necesario que existan condiciones favorables para que el participante utilice sus nuevos conocimientos y habilidades en el ejercicio de sus funciones laborales; esto es, en el caso de los profesores, al desempeñar las actividades propias de la docencia.

Una segunda categoría de las acciones de transferencia efectuadas por los profesores está relacionada con el uso del aprendizaje para reconocer la necesidad de efectuar cambios en sus prácticas de enseñanza y de evaluación del aprendizaje. Algunas modificaciones que los participantes de este estudio refirieron haber efectuado tienen que ver con la introducción de ajustes en la planeación y la conducción de la enseñanza, en función de las competencias del currículo; la modificación de los criterios empleados para evaluar los aprendizajes; el fomento de la autoevaluación

y la autocorrección en los alumnos; el uso de los errores como medio para autorregular el aprendizaje; la mejora de los reactivos (y sus distractores) utilizados, así como la eliminación de preguntas “no objetivas” en las pruebas administradas a los estudiantes para evaluar sus aprendizajes.

Esta segunda categoría de acciones de transferencia es un hallazgo significativo del estudio, puesto que permite poner la mirada en cómo los aprendizajes pedagógicos son un elemento importante en el proceso de cambio y mejora de las prácticas docentes. Leberman, McDonald y Doyle (2006) afirmaron que el cambio y la transferencia del aprendizaje son dos caras de la misma moneda, puesto que ambos están estrechamente relacionados con el aprendizaje, involucran la innovación y una condición humana en desenvolvimiento constante.

Ahora bien, la posibilidad de realizar cambios en la práctica docente, mediados por la transferencia del aprendizaje obtenido en la formación, está relacionada con una actitud reflexiva del profesor. La reflexión permite que el docente tenga experiencias reveladoras mediante las cuales toma conciencia de sus formas de actuación pedagógica y “descubre” oportunidades de mejorar o de corregir errores en dichas formas de actuar. Esta idea puede ser ejemplificada con el caso del profesor Miguel, quien en la búsqueda de explicaciones sobre el bajo rendimiento de sus estudiantes, generó una autocrítica a su práctica, cuestionando su eficacia como docente. La reflexión de Miguel, además, le permitió elaborar y establecer un nuevo reto pedagógico.

Yo creo que eso me faltó: [saber] cómo motivar al alumno y meterlo al juego de esto, para que ellos trabajen con todas las técnicas que uno tiene preparado. Y que lo trabajen de forma correcta (E3-Miguel-15). Mi siguiente reto es: bueno, ya tengo las herramientas que me acaba de dar este curso y creo que sí hay algunas cosas que mejorar, para más adelante. El enfoque hacia el futuro sería ¿cómo estimular a los jóvenes en el aprendizaje? No sé si ésa es una debilidad que yo tengo, que a lo mejor no los logro estimular (E3-Miguel-11).

Otro ejemplo se encuentra en el caso del profesor Marco, quien refirió como uno de sus aprendizajes logrados en el curso del PFFDD la identificación del concepto de *distractor*: “la verdad desconocía, por ejemplo, qué son los distractores, para qué sirven” (E1-Marco-7). Dicho aprendizaje le permitió a Marco, mediante la reflexión, identificar la oportunidad de mejorar los distractores que utiliza en sus pruebas objetivas.

Ahí es donde yo *me di cuenta*¹⁸ que es muy importante [que] los distractores tienen que estar bien diseñados. Porque inclusive deberían estar agrupados, como decía la Doctora, en la misma categoría, con una similitud aproximada, porque si lo pones ahora sí que 'bien fácil', no, pues: todo mundo va a tener su respuesta correcta (E3-Marco-10).

La tercera categoría de acciones de transferencia comprende el uso de los aprendizajes obtenidos en la formación de una manera novedosa o no prevista. Los participantes reportaron este tipo de acciones cuando comentaron haber utilizado lo aprendido en los cursos del PFFDD para participar en tareas externas al contexto de su práctica docente, como el hecho de elaborar reactivos para enviarlos a un concurso interuniversitario (caso de Pablo); o bien, cuando compartieron sus aprendizajes con otros docentes (caso de Marco). Se considera que este tipo de acciones ilustran la transferencia de la formación recibida, puesto que el aprendizaje obtenido en un contexto de formación es posteriormente utilizado en otro contexto.

El hecho de encontrar que los profesores participantes en este estudio usaron en formas novedosas sus aprendizajes pedagógicos es un resultado imprevisto, puesto que se trata de logros que exceden lo esperado y van más allá de lo establecido en los propósitos del programa de formación. Este hallazgo aporta nuevos elementos que enriquecen el concepto dominante de transferencia y sugieren la posibilidad de redefinirlo, para incluir en él tales elementos novedosos. Es decir, a partir de este hallazgo es posible afirmar que la transferencia de la formación docente está relacionada con el uso —en las formas predecibles o en formas novedosas— del aprendizaje obtenido en un contexto de formación, en el afrontamiento de situaciones en otro contexto; por ejemplo, en la realización de tareas inherentes al puesto de trabajo, o bien, para llevar a cabo otro tipo de actividades en las que el nuevo aprendizaje resulta útil (como en el caso de Pablo, comentado en el apartado 6.4.4).

¹⁸ La actitud reflexiva del docente se manifiesta en el discurso mediante expresiones tales como “darse cuenta” de algo que, antes de la formación, pasaba inadvertido para el profesor. En el caso de Marco, otro ejemplo de esta conciencia lograda gracias a la reflexión sobre su práctica docente se ilustra en el siguiente pasaje, en el que habla sobre sus estrategias de enseñanza y esboza una intención de cambio: La verdad ya me doy cuenta, porque... quizás tengo que utilizar más problematización, ejemplificación, o sea: a lo mejor [mi forma de enseñar] fue muy conceptual, digamos, los formatos de negocios. Y entonces mis reactivos fueron más de preguntas ya con los nombres comerciales; y ellos no vinculan una marca con un formato de negocios. Y entonces ahí es donde yo me di cuenta [de que] tengo que poner más ejemplos (E3-Marco-9).

Así mismo, es posible suponer que el hecho de encontrar formas novedosas de hacer uso del aprendizaje obtenido en la formación depende de ciertas características del participante, tales como su motivación, personalidad y actitudes. En primer lugar, los profesores altamente motivados estarán más dispuestos a transferir sus aprendizajes y buscarán la oportunidad de utilizarlos en diferentes situaciones y contextos. En este estudio el profesor Pablo representa un caso de alta motivación hacia el aprendizaje y su transferencia, en tareas situadas tanto dentro como fuera de su práctica docente¹⁹. En segundo lugar, los profesores que manifiestan actitudes de compañerismo y generosidad, estarán inclinados a compartir con sus pares el aprendizaje obtenido en la formación. El profesor Marco, participante en este estudio, ilustra dicho tipo de actitudes y valores, que lo impulsaron a comunicar a otros docentes sus nuevos saberes sobre la evaluación de reactivos y distractores en pruebas objetivas: “Estoy maravillado de esto. De hecho lo he compartido con algunos compañeros...de los reactivos. [Les] dije: ‘¡Ay, de veras!, sí...’ Y con la metodología que nos enseñó la Doctora, [...] hay un sistema, una metodología para evaluar los distractores” (E2-Marco-13).

No obstante, es recomendable conducir nuevas investigaciones para recabar mayor evidencia acerca de la relación entre las variables citadas —motivación, personalidad, actitudes del profesor— y el uso de los aprendizajes docentes en formas novedosas.

Las acciones de transferencia de los participantes, clasificadas desde un enfoque deductivo.

El análisis de las acciones de transferencia de los participantes de este estudio también puede ser realizado desde la perspectiva de su comparación con los tipos de transferencia definidos por otros estudiosos de la transferencia del aprendizaje (Royer, 1986; Salomon y Perkins, 1989; como se citó en Schunk, 2012). Las 23 acciones de transferencia fueron categorizadas de acuerdo con cuatro criterios de comparación distintos: (a) transferencia cercana *versus* transferencia lejana, según el grado de similitud o diferencia entre los contextos de aprendizaje y de transferencia; (b) transferencia literal *versus* transferencia figurada, considerando si el profesor actuó de manera reproductiva o por razonamiento analógico al transferir sus aprendizajes; (c) transferencia de orden inferior *versus* transferencia de orden superior, de acuerdo con el grado de automatismo o de reflexividad empleado

¹⁹ Más adelante en este capítulo se comentarán otros aspectos relacionados con la Motivación para la transferencia (ver apartado 6.5.6).

por el profesor-aprendiz en la ejecución de sus acciones de transferencia; y (d) transferencia de alcance posterior *versus* transferencia de alcance anterior, según el enfoque proactivo o retroactivo empleado por el docente al planificar la acción de transferencia.

En la Tabla 6.22 se muestra el resultado de la categorización teórica de los tipos de acciones de transferencia reportadas por los participantes. Así mismo, en el Anexo 11 se incluye una Tabla con la clasificación de cada una de las acciones de transferencia reportadas por los participantes, junto con la explicación de los criterios de clasificación de las acciones.

Tabla 6.22

Tipos de acciones de transferencia de los participantes

Participante	Acciones de transferencia	Semejanza vs. Diferencia entre los contextos		Actuación reproductiva vs. Por razonamiento analógico		Grado de automatismo vs. Reflexividad		Proactividad vs. Retroactividad	
		Cercana	Lejana	Literal	Figurada	De orden inferior	De orden superior	De alcance posterior	De alcance anterior
Miguel	9	5	4	0	9	0	9	8	1
Salvador	3	3	0	3	0	0	3	2	1
Marco	5	4	1	1	4	0	5	0	5
Pablo	6	4	2	2	4	0	6	5	1
Total	23	16	7	6	17	0	23	15	8

Fuente: Elaboración propia

Al analizar los datos de la Tabla 6.22, es posible realizar cuatro comparaciones que a continuación se comentan.

- (1) La mayoría de las acciones de transferencia de los participantes fueron de transferencia cercana, en tanto que los profesores contaron con contextos de aprendizaje y de transferencia que guardaban varias semejanzas entre sí. Además de las semejanzas en el espacio físico de ambos contextos, la similitud de la estructura de las situaciones didácticas resultó importante; en este sentido, la modelización y las oportunidades de práctica en el espacio de formación le brindan al profesor-aprendiz un contexto de aprendizaje más semejante a su contexto de aplicación.

- (2) Así mismo, la mayoría de las acciones de transferencia emprendidas por los participantes fueron de transferencia figurada (Royer, 1986). Este hecho indica que para hacer uso de sus aprendizajes, los profesores actuaron estratégicamente, aplicando los principios pedagógicos generales aprendidos, en lugar de limitarse a reproducir algoritmos didácticos. Hay dos posibles interpretaciones acerca del predominio de las acciones de transferencia figurada que llevaron a cabo los profesores. La primera interpretación está relacionada con el tipo de contenidos formativos ofrecidos en los cursos del PFFDD, clasificados desde la perspectiva propuesta por Yelon y Ford (1999). Cuando en los contenidos formativos predominan las *habilidades abiertas* — en las cuales los procedimientos utilizados por el aprendiz están basados en principios generales de acción— la transferencia del aprendizaje obtenido no puede ser de tipo literal, sino figurada.

La segunda interpretación tiene que ver con los métodos formativos empleados: si los formadores ofrecieron una enseñanza “paso a paso”, la transferencia esperada sería de tipo literal, puesto que el profesor-aprendiz estaría en posibilidad de reproducir el procedimiento modelado por el formador. Sin embargo, en los cursos observados en este estudio rara vez se empleó este tipo de enseñanza, dado que los formadores recurrieron más a la enseñanza de conceptos y principios generales de actuación que los profesores participantes tendrían que deducir cómo aplicar en sus propios contextos de trabajo (ver apartado 6.3 en este capítulo). Por lo tanto, a través de sus métodos didácticos los formadores favorecieron más la transferencia figurada que la transferencia literal.

- (3) Por otra parte, todas las acciones de transferencia de los participantes fueron de orden superior. La transferencia de orden superior demanda que el aprendiz reflexione acerca de cómo poner en uso los aprendizajes obtenidos (Salomon y Perkins, 1989). Esto quiere decir que en todos los casos las acciones requirieron un proceso de reflexión de los profesores, antes de hacer uso de sus aprendizajes pedagógicos para introducir nuevos elementos en sus tareas docentes o realizar modificaciones en sus prácticas. De esta manera, los resultados de este estudio permiten advertir la relevancia de los procesos reflexivos como un medio para diseñar las acciones de transferencia, así como la conveniencia de promover la reflexión docente desde los espacios de formación.
- (4) Finalmente, la mayoría de las acciones de transferencia de los participantes fueron de alcance posterior; es decir, fueron acciones planificadas desde el contexto de aprendizaje o inmediatamente después de la formación (Salomon y Perkins, 1989). No obstante, todos los

participantes realizaron algunas acciones de transferencia de alcance anterior (ver Tabla 6.22), lo que significa que fueron acciones surgidas en el contexto de transferencia, sin haber sido planeadas desde el momento de la formación.

El predominio de las acciones de transferencia *de alcance posterior* está relacionado con la presencia o ausencia de intenciones claras de los profesores-aprendices para transferir sus aprendizajes al contexto de trabajo. Durante la conversación inmediata posterior a los cursos observados, los participantes de estudio —salvo Marco— fueron capaces de explicitar diversas intenciones de transferencia de los aprendizajes obtenidos. Dichas intenciones, de alguna manera, se constituyeron como elementos facilitadores de la transferencia y sirvieron para orientar la actuación posterior de los profesores en su práctica pedagógica. Por este motivo se señala la importancia de incentivar en los propios espacios de formación que los profesores-aprendices elaboren intenciones de transferencia.

Análisis comparativo de los casos.

Con el propósito de enriquecer las posibilidades de análisis de los resultados de este estudio, se realizaron comparaciones entre los casos de los participantes. En primera instancia, se determinó comparar la cantidad de acciones de transferencia reportadas por los participantes. Esta primera comparación fue utilizada como base para efectuar otras comparaciones posteriores, incorporando la combinación de otros aspectos que influyen en la transferencia de la formación (ver apartados siguientes en este capítulo).

A partir de la comparación cuantitativa de las acciones de transferencia reportadas por los participantes, se determinó asignarles un valor cualitativo empleando el siguiente criterio: (a) transferencia *baja*, si el participante reportó entre cero y tres acciones de transferencia; (b) transferencia *moderada*, si el participante reportó entre cuatro y seis acciones; y (c) transferencia *alta*, si reportó más de seis acciones de transferencia. En la Tabla 6.23 se registran los resultados de esta valoración.

Tabla 6.23

Comparación cuantitativa de las acciones de transferencia de los participantes

Participante	Acciones de transferencia (AT)				Valoración
	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Σ	
Miguel	4	5	0	9	Alta
Salvador	3	0	0	3	Baja
Marco	1	3	1	5	Moderada
Pablo	3	2	1	6	Moderada
Total	12	9	2	23	

Fuente: Elaboración propia.

Con base en los datos de la Tabla 6.23, se advierte que Miguel fue el único participante con una alta cantidad de acciones de transferencia (AT=9). Marco y Pablo lograron una cantidad moderada de acciones de transferencia, aunque fueron los únicos participantes con la mayor diversidad en sus acciones, al haber reportado acciones de las tres categorías identificadas en este estudio. Por su parte, Salvador reportó una cantidad baja de acciones de transferencia (AT=3) y fue el participante con el menor número de acciones reportadas. Además, Salvador únicamente refirió acciones de la primera categoría, lo que significa que no reportó haber utilizado sus aprendizajes para introducir cambios en sus prácticas de enseñanza o evaluación, ni los utilizó en formas novedosas, tal como lo reportaron Marco y Pablo.

Al examinar estos resultados, es notoria la diferencia en los casos de los profesores Miguel y Salvador, quienes, a pesar de haber asistido al mismo curso, lograron cantidades de acciones de transferencia muy diferentes. De tal modo, cabe plantearse algunas interrogantes: ¿A qué se debe la diferencia en la cantidad de acciones de transferencia efectuadas por dos profesores que asistieron al mismo evento de formación?, ¿Cómo ocurre la transferencia de los aprendizajes obtenidos en la formación al contexto de la práctica docente?, ¿Qué elementos favorecen dicha transferencia?

En los siguientes apartados se discute la influencia que tienen determinados aspectos relativos al diseño y desarrollo de la formación, a las características del docente como aprendiz y al contexto de trabajo, en el logro de las acciones de transferencia. Dichos aspectos son los que aparecen como

componentes del modelo interpretativo del proceso de transferencia que se propone en esta investigación (ver Figura 6.3).

6.5.2 Motivación hacia la formación.

Un primer elemento del modelo que se propone es la *Motivación hacia la formación*. El tipo y la intensidad de la motivación del docente hacia la actividad formativa son dos aspectos que pueden tener una influencia importante en los aprendizajes logrados por el profesor y en su posterior transferencia al contexto de trabajo. De tal manera, al presentar los elementos que influyen en la generación de acciones de transferencia de la formación docente, es conveniente iniciar con una discusión acerca de la naturaleza y el papel de la motivación del profesor-aprendiz.

Definición de Motivación hacia la formación.

El profesor que participa en un programa de formación pedagógica es un sujeto que aprende. Desde esta perspectiva, el profesor considerado como aprendiz tiene determinadas razones para acercarse a las actividades de formación. No todos los profesores se involucran en actividades de formación pedagógica por las mismas razones. En el proceso motivacional intervienen diferentes componentes que se interrelacionan: las necesidades, los intereses y los motivos; estos últimos son “sistemas de necesidades” que mueven a las personas a realizar acciones (Abarca, 2001, p.30). Por otra parte, puede hablarse de una motivación específica para aprender. De Rijdt et al. (2013) definen la *motivación para aprender* como la intensidad y persistencia de los esfuerzos que el aprendiz aplica en una actividad orientada al aprendizaje. Relacionando estas dos ideas, en la motivación para aprender se involucran las necesidades, los intereses y los motivos del sujeto, que lo impulsan a persistir en una tarea de aprendizaje.

Resultados del estudio.

En el caso de los profesores que participaron en este estudio, es importante reconocer que sus motivos para participar en cursos del PFFDD son *sistemas de necesidades* en los que también están imbricados sus intereses, los cuales han sido descritos en el apartado 6.4 de este capítulo. Los motivos de los participantes para asistir al curso del PFFDD se mencionan en la Tabla 6.24.

Tabla 6.24

Motivos de los participantes para asistir a los cursos del PFFDD

Participante	Motivos para asistir al curso (jerarquizados)²⁰
Miguel	(1) Interés en el tema: resolver necesidades de conocimiento para realizar tareas propias de la docencia.
Salvador	(1) Interés en el formador: Prestigio del formador. (2) Conveniencia del horario del curso. (3) Interés en el tema: resolver necesidades de conocimiento para realizar tareas propias de la docencia.
Marco	(1) Recomendación de otro docente: Prestigio del formador. (2) Interés en el tema: curiosidad intelectual influida por circunstancias del entorno actual de las IES. (3) Deseo de enriquecer sus saberes pedagógicos.
Pablo	(1) Interés en el tema: validar sus creencias y enriquecer sus saberes pedagógicos. (2) Interés en el tema: adquirir conocimientos pedagógicos para participar en actividades extra universitarias.

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 6.24, todos los participantes refirieron haberse acercado al PFFDD por su interés en el tema del curso seleccionado. No obstante, mientras que para algunos profesores dicho interés fue la única razón para participar (Miguel) o la razón principal (Pablo), otros docentes seleccionaron el curso movidos por otras razones, como el prestigio del formador (Marco y Salvador), o porque el horario en que se ofrecería el curso les resultaba conveniente (Salvador).

Retomando la idea de Abarca (2001) sobre los motivos como sistemas de necesidades, puede decirse que cada uno de los participantes tuvo su propio sistema de necesidades para asistir al curso. En el caso de Miguel, sus motivos incluyen el deseo de resolver una necesidad de conocimiento. Salvador también expresó una necesidad de conocimiento como parte de sus motivos, pero para él otras dos razones fueron más importantes. Por su parte, Marco asistió al curso por un motivo compuesto de un interés intelectual y un deseo general de enriquecer sus saberes, aunque también por una razón de naturaleza no intelectual, sino social: atender a la recomendación de una colega. El motivo de Pablo

²⁰ Los motivos de los profesores para asistir a los cursos del PFFDD aparecen registrados en el orden de importancia que los participantes reportaron durante las entrevistas.

para asistir al curso del PFFDD está asociado a su interés en aprender sobre el objeto de estudio, pero por tres necesidades diferentes: (a) validar sus creencias pedagógicas; (b) enriquecer sus saberes pedagógicos y (c) poder participar en una actividad académica extra-universitaria.

Ahora bien, desde un enfoque teórico sobre la motivación humana, es posible diferenciar entre razones intrínsecas y razones extrínsecas para asistir a una actividad de formación profesional (De Rijdt et al., 2013; Woolfolk, 2014). De acuerdo con esta teoría, las razones de los participantes de este estudio para asistir a los cursos del PFFDD pueden ser clasificadas en motivos intrínsecos y motivos extrínsecos, como se muestra en la Figura 6.5.

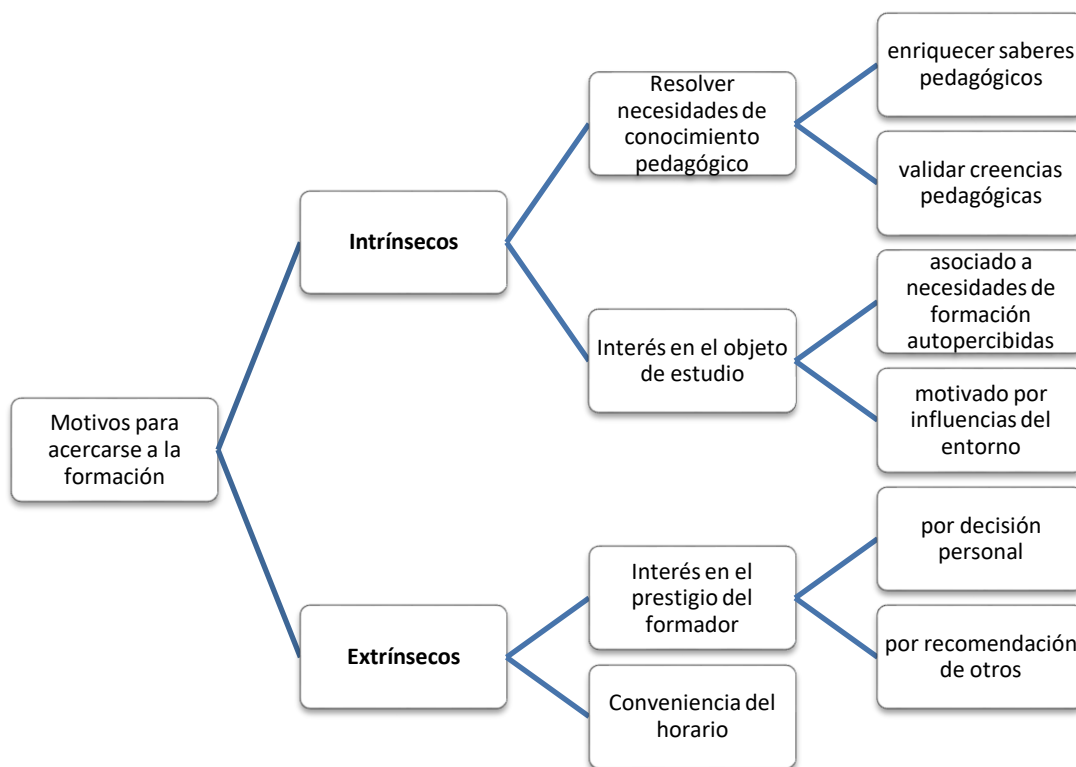


Figura 6.5. Motivación de los participantes hacia la formación pedagógica

En la figura 6.5 puede apreciarse que los participantes de este estudio tuvieron tanto motivos intrínsecos como extrínsecos para aproximarse a las actividades formativas del PFFDD. Los motivos intrínsecos identificados fueron cuatro: (a) la necesidad de enriquecer los propios saberes pedagógicos; (b) la necesidad de validar las propias creencias pedagógicas; (c) el interés en el objeto de estudio, asociado a necesidades de formación auto-percibidas; y (d) el interés en el objeto de

estudio, generado por influencias del entorno. En contraste, los participantes reconocieron tres motivos de carácter extrínseco para aproximarse a las actividades de formación del PFFDD: (e) el interés en el prestigio del formador; (f) el interés en el prestigio del formador, por recomendación de colegas; y (g) la conveniencia del horario de la actividad formativa.

Es importante realizar un par de comentarios acerca de esta clasificación de motivos para acercarse a las actividades de formación docente. En primer lugar, existen motivos difíciles de clasificar en la polaridad intrínseco – extrínseco; es decir, hay motivos que si bien pueden ser considerados como intrínsecos, tienen un componente que podría ser considerado como extrínseco. Un caso que ejemplifica esta situación es el motivo expresado como “interés en el objeto de estudio, generado por influencias del entorno” (ver Figura 6.5). De acuerdo con la teoría, el interés del aprendiz en el objeto de estudio es una manifestación de la motivación intrínseca; sin embargo, cuando tal interés es generado por influencias externas al aprendiz, la naturaleza intrínseca de ese motivo para aproximarse a la actividad formativa ya no es tan evidente.

En segundo lugar, no debe soslayarse que existen casos en que se presentan —simultáneamente— tanto motivos intrínsecos como extrínsecos en un mismo sujeto. Los profesores Marco y Salvador ejemplifican esta situación. Este tipo de casos permiten reflexionar acerca de la complejidad y multidimensionalidad de la motivación humana²¹. Al respecto cabe recordar lo que afirmó Abarca (2001) acerca de los diversos componentes del proceso motivacional, en el que se presentan de manera interrelacionada las necesidades, los intereses y los motivos que el sujeto tiene para realizar una acción (por ejemplo: asistir a un curso de formación pedagógica). Estas dos precisiones orientan la discusión a considerar un posible déficit de potencial interpretativo de la teoría de la motivación intrínseca y extrínseca para explicar la motivación de los profesores hacia la formación docente. Por lo tanto, es conveniente buscar otros marcos interpretativos para analizar este fenómeno.

Si se analizan las razones de los profesores para involucrarse en actividades de formación desde otra aproximación teórica, del enfoque social cognitivo, la motivación hacia la formación puede ser explicada considerando la relación entre dichas razones y el tipo de metas que los docentes persiguen al involucrarse en la formación. La *teoría de la orientación hacia metas* refiere que los sujetos que

²¹ Para profundizar en el estudio de la motivación, concebida como un constructo multidimensional, y su relación con la transferencia de la formación, se sugiere revisar el trabajo de Gegenfurtner (2011).

aprenden pueden distinguirse de acuerdo con su orientación hacia metas “de dominio” o hacia el logro de metas “de desempeño” (Dweck, 1986).

Al revisar las razones que los participantes de este estudio tuvieron para asistir a los cursos del PFFDD, se identifica que los profesores Miguel y Pablo se orientaron en su proceso de aprendizaje hacia el logro de *metas de dominio*, mientras que Salvador y Marco no mostraron estar orientados hacia este tipo de metas, o bien, no las tuvieron como metas prioritarias. Como se ha descrito en apartados anteriores, tanto Miguel como Pablo reportaron con claridad y precisión los aprendizajes que adquirieron en el curso del PFFDD, en tanto que Marco y Salvador tuvieron algunas dificultades para hacer dicha identificación. Además, en los casos de Miguel y Pablo, aprendices orientados hacia metas de dominio, se advierte que realizaron diversas acciones de transferencia relacionadas con sus intenciones iniciales de uso del aprendizaje obtenido, mientras que Salvador —que no se acercó a la formación con una meta de dominio claramente establecida— tuvo dificultades para trasladar sus aprendizajes al contexto de su práctica docente.

En suma, los profesores orientados hacia metas de dominio tienen mayor facilidad para reconocer sus aprendizajes logrados en una actividad formativa y para transferir dichos aprendizajes al contexto de trabajo. Esta afirmación adquiere un fundamento más amplio al analizar comparativamente los casos de los participantes en este estudio. En la Tabla 6.25 se registra el tipo de motivación de los profesores para acercarse a los cursos del PFFDD, la cantidad y tipo de aprendizajes que refirieron haber obtenido en ellos, y la cantidad de acciones de transferencia reportadas.

Tabla 6.25

Motivación, aprendizajes obtenidos y acciones de transferencia de los participantes

Participante	Motivación hacia la formación		Aprendizajes obtenidos (AO)	Acciones de transferencia (AT)
	Intrínseca versus Extrínseca	Orientación hacia metas de dominio		
Miguel	Intrínseca (1 motivo)	Sí (Fuerte)	7 declarativos 4 procedimentales 2 actitudinales	Alta (9 acciones)
Salvador	Extrínseca (2 motivos) Intrínseca	Sí (Débil)	3 declarativos 1 procedimental 1 actitudinal	Baja (3 acciones)

(1 motivo)				
Marco	Intrínseca (2 motivos) Extrínseca (1 motivo)	Sí (Débil)	6 declarativos 1 procedimental 2 actitudinales	Moderada (5 acciones)
Pablo	Intrínseca (2 motivos)	Sí (Fuerte)	3 declarativos 1 procedimental	Moderada (6 acciones)

Fuente: Elaboración propia.

Análisis comparativo de los casos.

Una primera comparación pertinente es el contraste entre los casos de Miguel y Salvador, quienes participaron en el mismo curso del PFFDD. Como se advierte en la Tabla 6.25, Miguel refirió estar motivado intrínsecamente hacia el objeto de estudio tratado en el curso, estuvo orientado hacia metas de dominio y reportó numerosos aprendizajes (AO=13) así como una alta cantidad de acciones de transferencia (AT=9). En cambio, Salvador refirió haber asistido al curso principalmente por motivos extrínsecos, no estuvo orientado hacia metas de dominio y reportó una menor cantidad de aprendizajes (AO=5) y de acciones de transferencia (AT=3) que las referidas por su colega Miguel. Esta comparación permite esbozar una conclusión relativa a la asociación entre el tipo de motivación del docente, sus aprendizajes obtenidos y las acciones de transferencia de tales aprendizajes. No obstante, es necesario extender el análisis comparativo a la consideración de otros casos.

Una segunda comparación posible está en el contraste de los casos de Marco y Pablo, participantes del mismo evento formativo. El profesor Marco refirió tres motivos diferentes para asistir al curso del PFFDD, dos de los cuales tienen que ver con la motivación intrínseca; sin embargo, dado que el interés de Marco en el aprendizaje del contenido formativo no fue su principal razón para participar en el curso, no se reconoce en él una orientación hacia metas de dominio. En cuanto a sus aprendizajes logrados, Marco refirió haber obtenido nueve distintos elementos (AO=9), mientras que sus acciones de transferencia reportadas fueron cinco (AT=5). Por su parte, Pablo refirió haberse involucrado en la formación por motivos de tipo intrínseco, asociados al interés en el contenido formativo, de modo que participó en el curso orientado hacia metas de dominio. Pablo reportó haber logrado cuatro aprendizajes pedagógicos (AO=4), que le permitieron realizar seis acciones de transferencia (AT=6) en dos contextos diferentes: su práctica docente y otra tarea fuera de la institución. El contraste de

estos dos casos permite advertir que si bien partieron de motivos diferentes y reportaron cantidades dispares de aprendizajes obtenidos (Marco reportó el doble de elementos aprendidos que Pablo), la cantidad de acciones de transferencia reportadas por ambos profesores fue similar.

Al incorporar en la comparación los casos de los profesores Marco y Pablo, se diluye la posibilidad de considerar la relación entre motivación hacia la formación, los aprendizajes obtenidos y las acciones de transferencia como una influencia directa y positiva de la primera sobre los otros dos elementos. Con esto no se quiere decir que la motivación no influya en el aprendizaje y en su transferencia; lo que se apunta es la necesidad de considerar la intervención de otros aspectos en la concreción de las acciones de transferencia del aprendizaje docente.

Contraste de los hallazgos con otros estudios.

A diferencia de los hallazgos de este trabajo, en otros estudios se ha encontrado evidencia de la influencia de la motivación en la transferencia del aprendizaje. Sampé (2011) reportó que la *disposición* de los asistentes a la formación es un aspecto facilitador de la transferencia. Así mismo, en el meta-análisis realizado por Gegenfurtner (2011), quien revisó 197 estudios empíricos, se concluyó que existe correlación entre la motivación —desagregada en nueve dimensiones— y la transferencia. Por su parte, después de haber revisado 46 estudios sobre formación del profesorado, De Ridjt et al. (2013) concluyeron que la motivación para aprender puede ser una variable influyente en la transferencia de la formación. Los autores encontraron que en 26 de los estudios revisados se reportó una relación de influencia entre la motivación para aprender y la transferencia positiva. Sin embargo, todos los autores citados señalaron la necesidad de realizar más investigación empírica para confirmar la asociación entre motivación para aprender y transferencia de la formación.

6.5.3 Contenido relevante.

El segundo elemento del modelo interpretativo que se propone es el Contenido formativo relevante (ver Figura 6.3). Este elemento aparece como un factor previo al desarrollo de la experiencia formativa y es parte de los elementos que integran el Diseño de la formación. Al hablar de este

componente del modelo, la primera cuestión es definir lo que se entiende por “Contenido relevante”. A continuación se brinda una definición de este elemento considerando diferentes perspectivas.

Definición de Contenido relevante.

La relevancia del contenido formativo puede ser definida y valorada desde tres perspectivas diferentes. La primera de ellas es una forma prescriptiva. Se espera que la formación brinde a los docentes nuevos conocimientos y habilidades que puedan emplear en el desarrollo de las tareas propias de su puesto de trabajo. Ahora bien, si la formación ofrecida a los docentes es de carácter pedagógico, debería aportar elementos que les permitan enriquecer o mejorar su conocimiento de la didáctica general y su conocimiento didáctico del contenido, según la disciplina de enseñanza. Para que la formación pedagógica resulte útil para el docente, el contenido del programa formativo debe aportar alguno de los tipos de conocimiento pedagógico y didáctico señalados por Shulman (1987) en su propuesta de los conocimientos fundamentales para la enseñanza. De ser así, se considerará que el contenido formativo es relevante. Esta forma de valorar la relevancia del contenido formativo tiene un carácter prescriptivo, en tanto que se interpreta la relevancia del contenido como la congruencia de la formación ofrecida con las “finalidades ideales” de los programas de formación.

La segunda forma de valorar la relevancia del contenido formativo se sustenta en una definición teórica de la transferencia de la formación. De acuerdo con De Rijdt et al. la relevancia del contenido formativo se determina valorando el “grado en el que el contenido, las metas y los materiales de aprendizaje están estrechamente relacionados con la tarea de transferencia” (De Rijdt et al., 2013, p.53). Esto quiere decir que en la medida en que los contenidos, temas, materiales y recursos educativos ofrecidos al profesor en una experiencia formativa estén relacionados con las tareas que éste desempeña en su práctica docente, serán considerados contenidos relevantes. Esta forma de valorar la relevancia del contenido es más cercana a la realidad del trabajo docente y está asociada con el constructo de transferencia de la formación.

La tercera forma de concebir y valorar la relevancia del contenido considera la percepción de los participantes de la experiencia formativa. La percepción del profesor-aprendiz acerca del valor de los contenidos formativos es un aspecto denominado “Utilidad percibida”, que ha sido identificado en la literatura especializada sobre transferencia de la formación y está integrado en el modelo interpretativo que aquí se propone (ver apartado 6.5.5 de este capítulo).

Resultados del estudio.

Desde la perspectiva de los profesores que participan en actividades del PFFDD, los contenidos formativos relevantes son aquellos que les permiten obtener conocimientos necesarios para realizar tareas específicas de su trabajo docente —como la planeación del sistema de evaluación del aprendizaje y el establecimiento de criterios de evaluación— o introducir mejoras en la forma de realizar dichas tareas, como por ejemplo elaborar reactivos de mejor calidad para evaluar los aprendizajes de sus alumnos. Los participantes de este estudio valoraron como relevantes los contenidos formativos mencionados en la Tabla 6.26.

Tabla 6.26

Opinión de los participantes acerca de los contenidos formativos relevantes

Participante	Contenido relevante	
	Texto original	Síntesis
Miguel	El [contenido] más relevante fue el de las taxonomías. Ese fue relevante porque me abrió un panorama y me hizo ver la importancia de los verbos. Ése y la otra [cuestión] donde [el formador] nos hablaba sobre cómo tenemos que tomar en cuenta desde el perfil de egresado y de ahí hacia abajo, que fue la penúltima tarea que nos dejó, en donde nos hablaba de cómo teníamos nosotros que ir viendo las competencias y cómo le pegábamos unidad por unidad a esa competencia; partiendo de las taxonomías. Eso creo que fue lo más relevante para mí [E1-Miguel-9].	Taxonomías de objetivos educativos. Análisis de elementos curriculares.
Salvador	Cómo de una manera tan subjetiva llegamos a algo muy objetivo. Yo vi todo ese proceso de que empezamos a hablar de la evaluación y al final vimos que estamos evaluando algo muy objetivo. Y ya no es solamente el criterio del maestro o es el ‘que yo siento’, ‘que yo creo’, pues hay un porcentaje de conocimiento, hay un porcentaje de práctica, hay un elemento en el que te basas como para poder fundamentarlo en base a las competencias [E1-Salvador-12].	Planeación del sistema de evaluación del aprendizaje. Establecimiento de criterios de evaluación.

Marco	<p>“Reactivos así, con respuestas ya bien definidas y con todo el acervo de conocimientos que... ¡N’hombre! Está fabuloso esto” [E1-Marco-4].</p> <p>“Estoy maravillado de esto. De hecho lo he compartido con algunos compañeros. [Les] dije: “¡Ay, de veras!, sí...” Y no, pues con la metodología que nos enseñó la Doctora, hasta hay un sistema, una metodología para evaluar los distractores y todo esto” [E2-Marco-13].</p>	<p>Reactivos de opción múltiple.</p> <p>Metodología para evaluar los distractores de los reactivos.</p>
Pablo	<p>“Yo creo que en la parte cuando empezamos a ver ya la elaboración de los ítems. La parte de elaboración de ítems fue lo más relevante” [E1-Pablo-8].</p>	<p>Metodología para la elaboración de reactivos.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Para ilustrar lo que afirmaron De Rijdt et al. (2013) sobre la relevancia de los contenidos formativos, se plantea revisar el caso de dos participantes en este estudio: Miguel y Pablo. El profesor Miguel valoró como contenidos relevantes los referidos a las taxonomías de objetivos educativos y al análisis de los elementos curriculares vinculados con las competencias de la asignatura, los cuales le permitieron realizar las siguientes tareas: (a) ajustar la planeación y la conducción de la enseñanza, en función de las competencias del currículo; y (b) evaluar los aprendizajes en función de las competencias establecidas en el currículo; ambas son acciones de transferencia de la categoría 2: “Uso del aprendizaje para introducir cambios en la realización de tareas de docencia” (ver Figura 6.4).

Por su parte, el profesor Pablo valoró como relevante el contenido formativo relacionado con la metodología para elaborar reactivos, puesto que dicho contenido le permitió poner en práctica otros contenidos tratados en el curso (conceptos y principios; ver Tabla 6.15) que posteriormente utilizó para mejorar el diseño de los reactivos que incluye en sus pruebas objetivas. Esta actividad de mejora de los reactivos es una tarea de transferencia vinculada con las acciones de transferencia de la categoría 2 antes mencionada (ver Figura 6.4).

El análisis de estos casos permite sugerir la idea de que cuando los profesores encuentran valor en los contenidos formativos, están en posibilidad de transferir los aprendizajes que obtienen a partir de la apropiación de dichos contenidos.

Contraste de los hallazgos con otros estudios.

La relevancia del contenido formativo como un aspecto que puede influir en la transferencia del aprendizaje es un asunto que ha sido abordado en numerosos estudios empíricos. La revisión de literatura efectuada por De Rijdt et al. (2013) da cuenta del interés que los investigadores de la formación docente han manifestado en examinar la relación entre la relevancia del contenido y el logro de la transferencia. Los autores de la revisión encontraron que en 35 de los 46 estudios analizados se reportó que el contenido formativo tiene una influencia fuerte o moderada en la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo. Esta conclusión coincide con los hallazgos del presente estudio, puesto que todos los contenidos valorados como relevantes por los participantes (ver Tabla 6.26) derivaron en determinadas acciones de transferencia reportadas por ellos (ver Tabla 6.18). Con base en este hallazgo, se propone la idea de que la relevancia del contenido formativo —considerada desde la perspectiva del profesor-aprendiz— influye en el logro de sus aprendizajes significativos, los cuales intentará transferir a su trabajo posteriormente.

6.5.4 Aprendizajes obtenidos.

Los aprendizajes obtenidos en la formación son el tercer elemento que integra el modelo del proceso de transferencia que aquí se propone. Los aprendizajes obtenidos por el participante representan un resultado de la formación (Baldwin y Ford, 1988; Cabrera, 2000; Guskey, 2002; Kirkpatrick, 1999) que constituye un factor esencial en el proceso de transferencia, puesto que tales aprendizajes son el sustento de las futuras acciones de transferencia que los profesores-aprendices llevarán a cabo en su contexto de trabajo. En otras palabras, sin aprendizajes no es posible la transferencia.

Definición de Aprendizajes obtenidos.

Desde la perspectiva de este estudio, los *aprendizajes obtenidos* son todos aquellos elementos recordados y verbalizados por el profesor-aprendiz, que le permiten ampliar o modificar sus conocimientos declarativos, procedimentales o actitudinales, gracias a su participación en una experiencia de formación pedagógica. En este apartado se presenta una recapitulación de los aprendizajes que los profesores refirieron haber obtenido mediante su participación en los cursos del

PFFDD, se comentan las relaciones entre los diversos tipos de aprendizajes y se discute su papel en el logro de las acciones de transferencia reportadas por los participantes.

Resultados del estudio.

Como se afirmó en un apartado anterior (ver apartado 6.4), los participantes de este estudio refirieron haber obtenido diversos aprendizajes gracias a su participación en los cursos del PFFDD en el periodo 2014-2. En las Tablas 6.6, 6.9, 6.12 y 6.15 aparecen concentrados los aprendizajes referidos por los participantes. Cabe recordar que el profesor Miguel refirió haber obtenido trece aprendizajes diferentes gracias a su participación en el curso del PFFDD; de tal manera, Miguel fue el participante que reseñó la mayor cantidad de aprendizajes, mientras que Pablo reportó la menor cantidad de elementos aprendidos, al mencionar solo cuatro. Es conveniente considerar que este recuento de aprendizajes está basado en el auto-reporte de los participantes, de modo que los elementos referidos pueden ser interpretados como los aspectos que fueron más significativos para ellos, mas no como un recuento exacto y completo de sus aprendizajes logrados.

Los aprendizajes que los participantes refirieron haber obtenido fueron clasificados en tres tipos diferentes: (1) aprendizajes declarativos, (2) aprendizajes procedimentales, y (3) aprendizajes actitudinales. Esta clasificación se sustenta en la tipología de contenidos curriculares propuesta por Coll et al. (1992), y en la clasificación de tipos de conocimientos propuesta por Schraw (2006; como se citó en Gegenfurtner, 2011)²². A partir de esos criterios de clasificación, los aprendizajes que los participantes refirieron haber obtenido en los cursos del PFFDD fueron organizados en las categorías mostradas en la Figura 6.6.

²² Schraw (2006; como se citó en Gegenfurtner, 2011) distinguió tres clases de conocimiento: (a) el conocimiento declarativo, (b) el conocimiento procedimental; y (c) el conocimiento autorregulador.

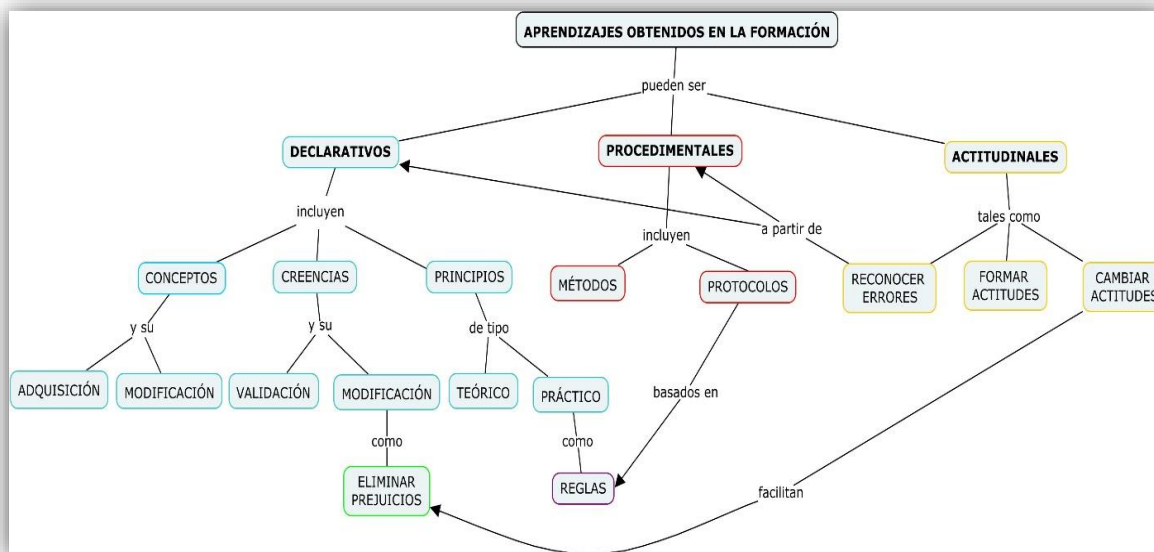


Figura 6.6. Aprendizajes que los participantes refirieron haber obtenido en el PFFDD

Los aprendizajes declarativos de los participantes incluyen tres tipos de elementos: (a) conceptos, nuevos o modificados; (b) principios de carácter teórico o práctico; y (c) creencias que fueron validadas o modificadas a partir de los contenidos formativos. Los aprendizajes procedimentales incluyen dos tipos de secuencias de acción que los participantes refirieron haber conocido gracias al curso: (a) métodos y (b) protocolos de actuación. Por último, los aprendizajes actitudinales referidos por los profesores incluyen tres tipos: (a) nuevas actitudes o actitudes en formación; (b) actitudes modificadas; y (c) reconocimiento de errores de la propia práctica docente.

En la Tabla 6.27 se muestra un recuento de los diferentes tipos de aprendizajes que los participantes refirieron haber obtenido mediante su experiencia formativa en el PFFDD.

Tabla 6.27

Clasificación de los aprendizajes referidos por los participantes

Participante	Declarativos				Procedimentales				Actitudinales			Σ
	CN	CM	CrV	CrM	PT	PP	Mt	Pr	AcN	AcM	RcE	
Miguel	2	1	0	0	4	0	1	3	0	1	1	13
Salvador	1	0	0	0	2	0	0	1	0	1	0	5
Marco	1	2	0	1	1	1	1	0	1	0	1	9
Pablo	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4
<i>Total</i>	5	3	1	1	7	2	3	4	1	2	2	31

Nota: CN= Conceptos nuevos; CM= Conceptos modificados; CrV= Creencias validadas; CrM= Creencias modificadas; PT= Principios teóricos; PP= Principios prácticos; Mt= Métodos; Pr= Protocolos; AcN= Actitudes nuevas; AcM= Actitudes modificadas; RcE= Reconocimiento de errores.

Al revisar la Tabla 6.27 es posible advertir que la mayoría de los aprendizajes reportados por los participantes fueron de tipo declarativo (19 de 31), seguidos por los aprendizajes de tipo procedimental (7 de 31), en tanto que los aprendizajes actitudinales fueron los menos referidos (5 de 31). Entre los aprendizajes declarativos, es notorio el predominio de los principios de carácter teórico, así como de los conceptos adquiridos o modificados por los participantes. Este resultado cobra sentido al recordar que en los programas de los cursos del PFFDD existe un predominio de contenidos de orden conceptual por encima de los contenidos de tipo procedimental, mientras que los contenidos actitudinales rara vez aparecen explícitos (ver capítulo 5, apartado 5.3.3, sección Contenidos formativos). Además, en el desarrollo de los procesos formativos se suele dedicar más tiempo a las actividades orientadas al conocimiento de información conceptual, o bien, se presenta la información procedimental, pero sin llegar a su aplicación o dando escasas oportunidades de práctica (ver capítulo 5, apartado 5.3.3, sección Estrategias formativas).

Por otra parte, los aprendizajes obtenidos por los profesores durante su experiencia formativa, si bien pueden ser clasificados en diferentes tipos, se encuentran interrelacionados. De tal manera, los aprendizajes procedimentales se apoyan en el conocimiento declarativo del profesor-aprendiz. Así mismo sucede con el aprendizaje de actitudes, las cuales se sustentan en elementos de orden

cognitivo. Enseguida se explican tres casos de articulación entre diferentes tipos de aprendizajes pedagógicos de los profesores:

- (1) *Los protocolos de acción funcionan con base en determinados principios teóricos o prácticos* (ver Figura 6.6). La relación entre protocolos de acción y principios teóricos puede ser ilustrada con el caso del profesor Salvador, quien refirió haber aprendido un protocolo para la planeación de instrumentos de evaluación de los aprendizajes, el cual está relacionado con el conocimiento del principio teórico “evaluar los atributos de la competencia”. Por su parte, Miguel refirió haber aprendido un protocolo para “establecer ponderaciones para los atributos de competencia evaluados”, que funciona con base en el conocimiento del mismo principio teórico referido por Salvador (ver Tabla 6.9).
- (2) *El cambio de actitudes del profesor puede estar ligado a elementos de carácter declarativo, como en el caso de la eliminación de prejuicios* (ver Figura 6.6). El caso del profesor Marco ejemplifica esta relación. Marco refirió que gracias a su participación en el curso del PFFDD, desarrolló una actitud de confianza en la eficacia evaluadora de los reactivos: “yo sé muy bien que [con] los reactivos lo estoy midiendo el nivel de aprendizaje de ellos” (E3-Marco-8). Ahora bien, la aparición de esta confianza en la bondad de los reactivos fue posible debido a la eliminación del prejuicio sobre las pruebas objetivas que Marco tenía antes de participar en el curso: “ese prejuicio o ese concepto que [tenía] yo, me lo derribó ese curso, porque yo creía que de cierta manera los reactivos son demasiado... objetivos, pero pues la verdad así es” (E1-Marco-11).
- (3) *El reconocimiento de errores de la propia práctica es posible gracias a la nueva información conceptual y procedimental disponible* (ver Figura 6.6). Los profesores Miguel y Marco reportaron haber logrado una conciencia de algunos errores cometidos en sus prácticas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. En ambos casos, los profesores fueron capaces de identificar sus errores al contrastar sus prácticas con la nueva información declarativa o procedimental que encontraron en el curso del Programa Flexible.

En el caso de Miguel, la información conceptual sobre la evaluación basada en competencias le permitió cobrar conciencia de su forma errada de enfocar la enseñanza y la evaluación de algunos contenidos curriculares: “Yo evaluaba todas las unidades de la misma manera; sin embargo, te das cuenta que hay unidades que son teóricas totalmente y que no tienes que enfocarte tanto en algo que no te están solicitando” (E1-Miguel-5). Por su parte, Marco utilizó el nuevo conocimiento

sobre los principios prácticos (reglas) para elaborar reactivos, como un marco de referencia con el cual contrastar su forma de elaborar los reactivos de sus pruebas objetivas; ese contraste le permitió identificar sus errores: “gracias al curso me encontré muchas fallas, errores... en otros reactivos que había elaborado yo” (E2-Marco-12).

Este tipo de aprendizaje —el reconocimiento de errores— es un aprendizaje complejo que integra elementos declarativos, procedimentales y actitudinales; por tal motivo, puede pensarse en este aprendizaje como el desarrollo de una auténtica *competencia docente* que resulta relevante en el proceso de mejora de la práctica docente. Esto último se afirma al advertir la relación entre el reconocimiento de los propios errores y el emprendimiento de acciones de transferencia de la categoría 2: “Usar el aprendizaje para efectuar cambios en sus prácticas de enseñanza y de evaluación del aprendizaje” (ver Figura 6.4). En este sentido, se afirma que el reconocimiento de errores es el fundamento de la introducción de cambios en la práctica docente. La relación entre estos dos elementos está representada en la Figura 6.7.

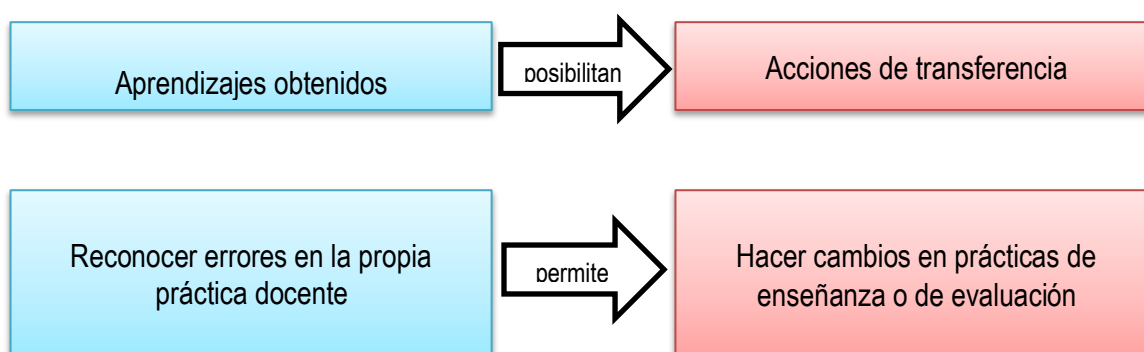


Figura 6.7. Relación entre reconocimiento de errores e introducción de cambios en la práctica docente

Acerca de la introducción de cambios en las prácticas de enseñanza o de evaluación de los aprendizajes, además del papel que desempeña la conciencia de los errores del profesor, cabe señalar otros dos aspectos que favorecen la realización de dichos cambios: el primero de ellos es la actitud reflexiva del docente, de la cual se ha comentado anteriormente en este capítulo (ver apartado 6.5.1). El segundo aspecto es el uso de los conocimientos teórico-pedagógicos del profesor, los cuales pueden ser aprendidos en los espacios de formación. A este respecto, se afirma que la comprensión

de conceptos, principios pedagógicos o teorías, favorece la toma de decisiones del profesor de cambio en las prácticas docentes. Esta afirmación puede ser ejemplificada analizando el caso de los aprendizajes referidos por el profesor Miguel, el cual hizo referencia a la mejor comprensión que tiene ahora —después de haber participado en el curso del PFFDD— acerca de las taxonomías de objetivos educativos y su uso en el análisis de las competencias que se espera lograr en las asignaturas que imparte, y cómo a partir de tal análisis ha podido tomar decisiones de cambio y reflexionar sobre cómo enfocar la enseñanza y distribuir el tiempo lectivo, de manera que pueda dedicar más tiempo a enseñar los contenidos curriculares más relevantes:

Nos dieron los verbos, yo lo había manejado ya antes, pero la verdad no lo había comprendido. Ahora lo entendí un poco más; y como nos dio unos niveles, [el formador], unos archivos donde venían los niveles muy bien especificados, y el conocimiento y el nivel que debían de traer, según el verbo, entonces eso me da a entender qué es lo que espera la competencia, a ese nivel. Y entonces nos enfocamos a eso. Por ejemplo, el tema más importante que es: que el alumno aprenda a derivar, muchas veces le dejaba menos tiempo, porque me comía más en otras unidades. Y entonces ya, vas viendo el nivel de la unidad, y dices: 'Ah, ¿sabes qué? Aquí no es tanto de aplicación, es más de conocimiento, porque lo vas a aplicar en la siguiente...'. Entonces eso sí me llevó a cambiar un poco los programas y las clases que se estaban dando (E2-Miguel-13).

En suma, lo que se afirma es que una comprensión adecuada y profunda de los conceptos o principios pedagógicos favorece la toma de decisiones fundamentadas que orientan a cambios en la práctica docente (Guskey, 2002; Shulman, 1987). De ahí la importancia que revisten los aprendizajes declarativos en la formación pedagógica del profesorado. Sin embargo, no debe olvidarse que tales aprendizajes son solamente uno de los elementos para el desarrollo de competencias docentes, en las cuales también se requiere integrar elementos procedimentales y actitudinales.

Análisis comparativo de los casos.

Por otra parte, mediante la comparación de casos de los participantes con relación a sus aprendizajes obtenidos en la formación, es posible reflexionar acerca del efecto de tales aprendizajes en la realización de acciones de transferencia. De tal modo, en la Tabla 6.28 se registran el número de aprendizajes referidos por los participantes y la cantidad de acciones de transferencia que reportaron haber llevado a cabo en el ciclo lectivo posterior a su asistencia al PFFDD.

Tabla 6.28

Aprendizajes obtenidos y acciones de transferencia de los participantes

Participante	Aprendizajes obtenidos (AO)	Acciones de transferencia (AT)
Miguel 5 años exp.doc.	7 declarativos 4 procedimentales 2 actitudinales	Alta (9 acciones)
Salvador 20 años exp.doc.	3 declarativos 1 procedimental 1 actitudinal	Baja (3 acciones)
Marco 7 años exp.doc.	6 declarativos 1 procedimental 2 actitudinales	Moderada (5 acciones)
Pablo 14 años exp.doc.	3 declarativos 1 procedimental	Moderada (6 acciones)

Nota: AO= Aprendizajes obtenidos; AT= Acciones de transferencia; exp.doc.= Experiencia docente.

Al analizar los datos de la Tabla 6.28, se advierte una relación aparentemente directa entre la cantidad de aprendizajes obtenidos y la transferencia lograda. Un mayor número de aprendizajes obtenidos parece estar relacionado con una mayor cantidad de acciones de transferencia. Esta relación se muestra más claramente en los casos de Miguel (alto número de aprendizajes y alta cantidad de acciones de transferencia) y de Salvador (bajo número de aprendizajes y baja cantidad de acciones de transferencia). Por otro lado, el caso de Pablo resulta interesante, puesto que con la menor cantidad de aprendizajes referidos de los cuatro participantes, reportó una mayor cantidad de acciones de transferencia que Salvador y Marco. Si bien es necesario recordar lo dicho acerca de las limitaciones del auto-reporte de los aprendizajes, esta comparación de los cuatro casos permite reflexionar que — aunque son fundamentales para lograrla— los aprendizajes obtenidos no son el único factor influyente

en la transferencia de la formación. Por tal motivo, en el modelo propuesto en esta investigación se consideran otros factores influyentes.

Adicionalmente, al examinar los datos de la Tabla 6.28, otra cuestión que llama la atención es que los profesores con menor experiencia docente (Miguel y Marco) reportaron una mayor cantidad de aprendizajes obtenidos que los profesores con mayor experiencia (Salvador y Pablo). Dos interpretaciones posibles acerca de esta diferencia pueden ser las siguientes:

- (1) Los profesores con menor experiencia tienen un “espacio de aprendizaje” más amplio que el de los profesores con mayor experiencia; es decir, los profesores menos experimentados todavía tienen más que aprender sobre la docencia. En contraste, los profesores más experimentados aparentemente aprenden menos, porque ya han consolidado saberes pedagógicos gracias a sus experiencias anteriores de formación permanente, así como han aprendido a partir de su práctica docente.
- (2) Los profesores con mayor experiencia necesitan otro tipo de formación pedagógica, que les permita obtener mayor provecho en términos de sus resultados de aprendizaje. En otras palabras, la formación en modalidad de cursos cortos no es la mejor alternativa para los profesores experimentados. En cambio, los profesores con menor experiencia sí pueden obtener mejores resultados de este tipo de formación, porque en ella se les ofrecen elementos teóricos y conceptuales de los que carecen. Si se revisan los casos de los participantes de este estudio, es notorio que más de la mitad de los aprendizajes reportados por los profesores con menor experiencia docente, fueron aprendizajes de tipo declarativo (que incluye la adquisición de conceptos y principios pedagógicos): siete de los trece aprendizajes de Miguel, y seis de los nueve aprendizajes reportados por Marco.

Contraste de los hallazgos con otros estudios.

Es indudable que los aprendizajes obtenidos por los profesores que participan en una experiencia formativa son indispensables para que ocurra la transferencia de la formación al contexto de la práctica docente. Esta investigación y otras afines sustentan tal afirmación. En el estudio español conducido por Feixas et al. (2013), los autores encontraron que el factor “diseño de la formación y aprendizaje realizado” —en el cual se consideran aspectos relativos al diseño de la actividad formativa

y aspectos relacionados con la percepción de autoeficacia y aprendizaje del profesor participante— es un *facilitador fuerte* de la transferencia. De hecho, este factor fue el único identificado como facilitador fuerte, en contraste con otros seis factores que aparecieron como facilitadores débiles y otros dos más que fueron identificados como barreras para la transferencia. En conclusión, los resultados del estudio de Feixas et al. (2013) indican que la percepción del docente acerca de la calidad de la experiencia formativa, de sus aprendizajes obtenidos en ella y de su propia capacidad para utilizar lo aprendido, son factores favorecedores de la transferencia. La presente investigación aporta evidencia empírica que sustenta una conclusión similar, por lo cual se afirma que la cantidad y la calidad ²³ de los aprendizajes son aspectos que tienen un efecto relevante en la transferencia. No obstante, los resultados de esta investigación también respaldan la consideración de otros factores influyentes en el logro de la transferencia de la formación, como son los elementos integrados en el modelo que aquí se propone (ver Figura 6.3).

6.5.5 Utilidad percibida.

El cuarto elemento del modelo interpretativo del proceso de transferencia es la *Utilidad percibida* (ver Figura 6.3). Se trata de un elemento relacionado estrechamente con los contenidos formativos y con los aprendizajes obtenidos por el profesor que se involucra en una actividad formativa. En este apartado se define el concepto de utilidad percibida, se presentan evidencias empíricas relacionadas con este elemento y se analiza su importancia en relación con el logro de la transferencia de la formación.

Definición de Utilidad percibida.

La Utilidad percibida (UP) es definida como la “percepción del valor de la actividad de formación” (De Rijdt et al., 2013, p.53). Esa percepción de valor corresponde al sujeto que participa en la actividad formativa, por lo que la UP es un elemento perteneciente al factor identificado como *Características del aprendiz* (Baldwin y Ford, 1988).

²³ En este mismo capítulo, en el apartado 6.5.8, Condiciones favorables para la transferencia, se comenta sobre la importancia de la calidad de los aprendizajes obtenidos en la formación para su uso posterior en la práctica docente.

La Utilidad percibida tiene que ver con la valoración que hace el profesor acerca de los contenidos tratados en una actividad de formación; es una valoración sobre el potencial de uso de dichos contenidos en el ámbito de su práctica docente. De tal manera, la Utilidad percibida está íntimamente relacionada con la relevancia del contenido formativo. Sin embargo, no se debe confundir la propia relevancia del contenido —que estará determinada por la congruencia entre los contenidos formativos y las tareas docentes para las cuales se desea preparar a los profesores (ver apartado 6.5.2 de este capítulo)— con la *Utilidad percibida*; esta última es más una cuestión de juicio, opinión o creencia personal. La UP pertenece a las características cognitivas y afectivas del aprendiz, en este caso el profesor que se forma. En suma, la UP es una valoración subjetiva de la utilidad del contenido formativo, no tanto una característica del contenido en sí mismo (ver Figura 6.8).

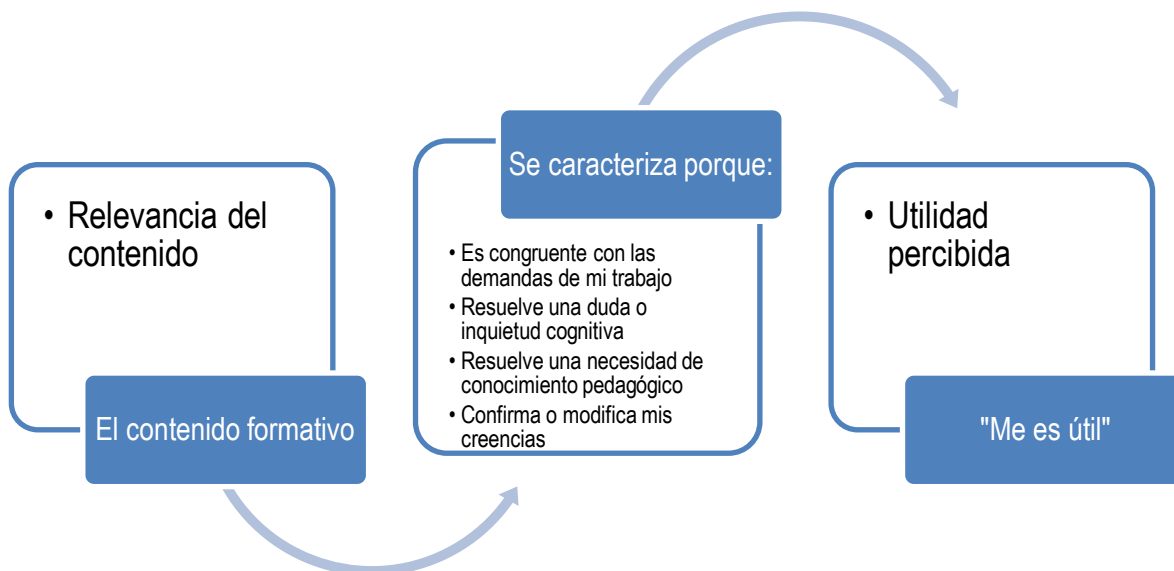


Figura 6.8. Relación entre relevancia del contenido y utilidad percibida

Resultados del estudio.

Dado que la Utilidad percibida es la percepción del profesor-aprendiz acerca del valor que tiene la actividad formativa, es posible distinguir dos tipos de "valor" percibidos por los profesores en la actividad formativa en la que participaron. Los participantes de este estudio encontraron que la

formación resultó útil para ellos por su valor teórico, o bien, por su valor práctico. En la Tabla 6.29 se registran las percepciones de valor referidas por los participantes.

Tabla 6.29

Percepciones de los participantes sobre la utilidad de la formación pedagógica

Participante	Utilidad percibida en la formación			
	Valor teórico		Valor práctico	
	Valor percibido	F	Valor percibido	F
Miguel	Mejorar su comprensión de principios pedagógicos (Comprender los principios que sustentan las prácticas de enseñanza y de evaluación de competencias)	1	Permitir la realización de una tarea (Usar taxonomías para identificar la demanda cognitiva expresada en las competencias del curso)	1
Salvador	Mejorar su comprensión de conceptos pedagógicos (Comprender las bases conceptuales para realizar una evaluación más objetiva)	1	Permitir la realización de una tarea (Usar las competencias como referente para el diseño de instrumentos de evaluación)	2
			Permitir la realización de una tarea (Usar taxonomías para identificar la demanda cognitiva expresada en las competencias del curso)	1
			Mejorar la realización de una tarea (Diseñar instrumentos para evaluar con mayor objetividad)	1
Marco	Mejorar su comprensión de conceptos pedagógicos (Comprender mejor el concepto de evaluación)	1	Obtener un beneficio (Ahorrar tiempo al evaluar)	5
			Mejorar la realización de una tarea (Practicar una evaluación más científica)	4

			Mejorar la realización de una tarea (Evaluar con mayor certeza)	2
			Obtener un beneficio (Simplificar el trabajo al evaluar)	1
			Permitir la realización de una tarea (Elaborar reactivos)	1
			Mejorar la realización de una tarea (Realizar una evaluación más precisa)	1
			Mejorar la realización de una tarea (Elaborar reactivos con mejores distractores)	1
			Resolver un problema (Evitar controversias por los resultados de la evaluación)	1
Pablo	---	0	Permitir la realización de una tarea (Elaborar reactivos)	1
	Total	3	Total	22

Nota: F = Frecuencia. Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 6.29, los profesores mencionaron una diversidad de percepciones acerca de la utilidad que tendría para ellos la formación que su participación en el PFFDD les brindó. Dichas percepciones fueron clasificadas en dos categorías: (1) Percepciones sobre el valor teórico de la formación y (2) Percepciones sobre el valor práctico de la formación. La primera categoría incluye las referencias de los participantes a su percepción de que la formación les permitió mejorar su comprensión de ciertos conceptos o principios pedagógicos relacionados con las prácticas de evaluación del aprendizaje, desde el enfoque de la educación basada en competencias. Hubo tres comentarios de los participantes relacionados con este tipo de percepciones. En la segunda categoría —percepciones de valor práctico— se agrupan los comentarios de los participantes acerca de que la formación resultaría útil para realizar o mejorar tareas evaluativas tales como: elaborar reactivos, mejorar los distractores, diseñar instrumentos de evaluación con base en las competencias, utilizar taxonomías para identificar las demandas cognitivas implicadas en las competencias de la asignatura,

evaluar con mayor objetividad o practicas una evaluación más científica (esta última fue la percepción de utilidad más mencionada). Las referencias de los participantes sobre el valor práctico de la formación también están relacionadas con la posibilidad de resolver algún problema al evaluar los aprendizajes, como el evitar controversias con los alumnos debidos a los resultados de la evaluación (que es un comentario expresado por Marco), o bien, con la obtención de beneficios personales, como el ahorro de tiempo o la simplificación del trabajo de evaluar los aprendizajes, que fueron percepciones también mencionadas por Marco.

Antes de elaborar una síntesis de las percepciones mostradas en la Tabla 6.29, es conveniente efectuar dos comentarios acerca de algunas percepciones. En primer lugar, la valoración de Marco acerca de que la formación le permite llevar a cabo una evaluación “más científica” enfatiza el hecho de que el profesor reconoce los beneficios del conocimiento pedagógico aprendido, en tanto que dicho conocimiento le permite modificar sus prácticas de evaluación y transitar de prácticas intuitivas o basadas en el aprendizaje vicario, a prácticas sustentadas en la ciencia pedagógica. Por otra parte, el comentario reiterado de Marco sobre el ahorro de tiempo al evaluar como un beneficio de la formación, denota dos aspectos personales del profesor: por un lado, pone de manifiesto su concepción del tiempo como un *recurso muy valioso*; por otro lado, dicho comentario apunta a recordar su situación de sobrecarga laboral, la cual explica tanto su marcado interés en el ahorro de tiempo, así como su denuncia de la falta de tiempo como una condición desfavorable que dificultó la realización plena de sus intenciones de transferencia (ver apartado 6.5.8).

En síntesis, los profesores encontraron que la formación pedagógica les resultó útil porque les permitiría: (a) mejorar su comprensión de conceptos y principios pedagógicos; (b) realizar una tarea evaluativa; (c) mejorar la realización de una tarea evaluativa; (d) resolver un problema; (e) obtener un beneficio personal. En la Figura 6.9 se muestra la síntesis de las percepciones de los participantes acerca de la utilidad de la formación recibida.

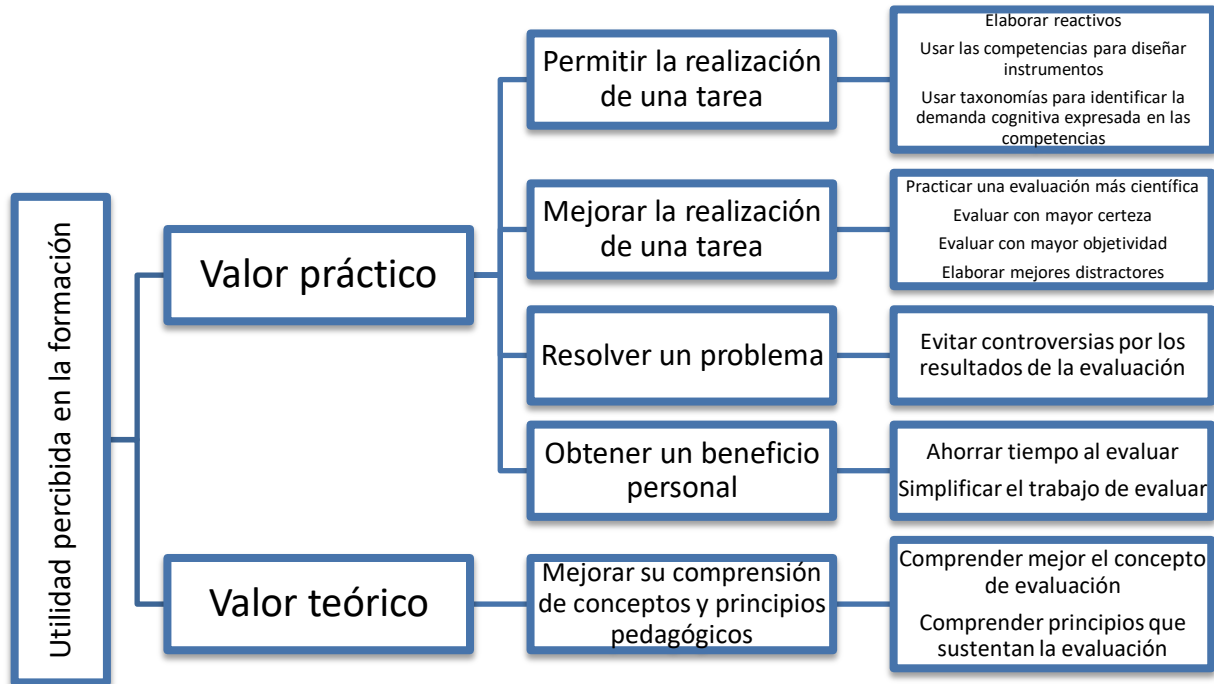


Figura 6.9. Percepciones de los participantes sobre la utilidad de la formación pedagógica

Al examinar la Tabla 6.29 y la Figura 6.9, es notorio el predominio de las referencias de los participantes sobre el valor práctico de la formación. Tal predominio puede deberse a que los profesores prestan más atención a la utilidad práctica de sus aprendizajes. En efecto, puede decirse que los profesores se aproximan a las actividades de formación pedagógica en busca de elementos prácticos. A este respecto, cabe recordar algunas de las expectativas iniciales de los participantes al acercarse a los cursos del PFFDD que seleccionaron:

[Cuando llegué al curso] yo iba enfocado a hacer un examen. Realmente eso era [lo que pensaba] en mi mente, yo dije: 'a lo mejor voy a saber cómo redactar un examen, qué es lo que tengo que preguntar... cuáles serían los lineamientos a seguir para poder elaborar un examen', porque pues eso nunca lo aprendí en la carrera (E1-Miguel-1).

[Asistí al curso porque] quería ver qué técnicas existen para elaborar lo que son... la evaluación del aprendizaje con los estudiantes. Entonces quería ver si estaba en lo correcto en lo que estaba haciendo, y además aprender qué más cosas podría utilizar (E1-Pablo-2).

La expectativa inicial de Miguel cuando asistió al curso de *Evaluación del aprendizaje* era aprender a elaborar exámenes. Por su parte, Pablo asistió al curso de *Elaboración de reactivos* con la expectativa de aprender técnicas para evaluar. En ambos casos, los profesores manifestaron su deseo de encontrar “algo práctico” que pudiesen utilizar en la realización de tareas concretas. Lo anterior no quiere decir que la formación tenga nulo o poco valor teórico; de hecho, la formación ofrecida en el PFFDD incluye numerosos contenidos teóricos. Lo que aquí se afirma es que los profesores identifican con mayor facilidad el valor práctico de la formación y se muestran satisfechos cuando esto ocurre.

Por otra parte, el tipo de valor —teórico o práctico— percibido en la formación no depende del tipo de contenido formativo, como podría pensarse. Es decir, la presencia de contenidos conceptuales no necesariamente conduce a que el profesor perciba que la formación tiene un valor más teórico. Así mismo, la inclusión de contenidos procedimentales (ligados al saber hacer) tampoco conduce en automático a una percepción de valor práctico en la formación. Es importante tener claro que tanto los contenidos conceptuales como los procedimentales pueden tener un valor práctico para el trabajo docente. Por ejemplo: que un profesor tenga conocimiento acerca de lo que es la autoevaluación y de los beneficios de promoverla entre sus estudiantes, es un saber conceptual que puede motivarlo a incorporar en su trabajo estrategias de autoevaluación del aprendizaje.

Para evitar la confusión entre los dos tipos de valor que los profesores perciben en la formación pedagógica, es necesario precisar lo que caracteriza esencialmente a cada uno de ellos. El valor teórico es percibido por los profesores cuando la formación les permite modificar o mejorar su comprensión de ideas, conceptos o principios pedagógicos. En la Tabla 6.30 se muestran ejemplos de las percepciones de valor teórico de la formación, referidas por los participantes de este estudio.

Tabla 6.30

Percepciones de los participantes acerca del valor teórico de la formación pedagógica

La formación permite:	Ejemplos	
Mejorar la comprensión de conceptos pedagógicos	Comprender mejor el concepto de evaluación	Como [el curso] comenzó con una reafirmación de los conceptos de la evaluación, esa parte me sirvió mucho, porque a pesar que uno... pues yo había tomado varios cursos de evaluación, pero ahora sí cada facilitador tiene su manera de ver lo que es el concepto de evaluación, y entonces yo creo que en este taller particularmente, me reforzó más ese concepto (E3-Marco-2).
Mejorar la comprensión de principios pedagógicos	Comprender los principios que sustentan las prácticas de enseñanza y de evaluación de competencias	El [contenido] más relevante [del curso] fue el de las taxonomías. Fue relevante porque me abrió un panorama y me hizo ver la importancia de los verbos (...) cómo tenemos que tomar en cuenta desde el perfil de egresado hasta... y de ahí hacia abajo, que fue la penúltima tarea que nos dejó, en donde nos hablaba de cómo teníamos que ir viendo (...) las competencias y cómo le pegábamos unidad por unidad a esa competencia, partiendo de las taxonomías (E1-Miguel-5).

Fuente: Elaboración propia.

En cambio, los profesores perciben que la formación tiene valor práctico para ellos, cuando ésta les permite: (a) realizar (o mejorar) alguna tarea profesional; (b) resolver un problema de la práctica docente; (c) obtener un beneficio personal. En la Tabla 6.31 se muestran ejemplos de las percepciones de valor práctico de la formación, expresadas por los participantes.

Tabla 6.31

Percepciones de los participantes acerca del valor práctico de la formación pedagógica

La formación permite:	Ejemplos	
Realizar una tarea profesional	Usar taxonomías para identificar la demanda cognitiva expresada en las competencias de la asignatura	Me gustó cómo el maestro nos enseñó a aplicar las... la Tabla que tiene Bloom sobre los conceptos que él maneja, y cómo lo puedes ir aplicando y darle utilidad, porque tiene una infinidad de aplicación y hoy en esta parte de la evaluación vi como... fue muy práctica (E1-Salvador-6). El archivo de Excel (...) que nos brindó sobre taxonomías, que nos permite colocar el nivel de aprendizaje que se está solicitando del alumno; eso se me hizo muy importante (E1-Miguel-5).
Mejorar la realización de una tarea profesional	Elaborar reactivos con mejores distractores	Yo sé muy bien que los instrumentos que estoy utilizando hoy están mucho mejor que los que hacía antes. ¿Por qué? Porque tengo otro método para medir los distractores ¡Que antes yo no tenía! Es que hoy yo tengo más métodos para evaluar... mi método de evaluación. Eso (...) es gracias al curso (E3-Marco-16).
Resolver un problema	Evitar controversias por los resultados de la evaluación	Para mí los reactivos tienen una debilidad [en] que requieren más tiempo en planear, pero tienen una fortaleza [que] es: el ahorro de tiempo para evaluar, y también tiene otra fortaleza: generan menos controversia (E3-Marco-13).
Obtener un beneficio personal	Ahorrar tiempo al evaluar	Uno de los [aspectos] bueno[s] de ese curso es que “¿Sabes qué? ¡Qué bueno! Porque me conviene invertir hoy. A lo mejor me toca evaluar, puedo tomar un poquito de tiempo de descanso”. Porque al final de cuentas es una inversión (E1-Marco-10). Pero eso también significa que en un futuro voy a ahorrar mucho [tiempo], para mi evaluación. Porque imagina: hoy tengo ya treinta y dos de estos [ejercicios por calificar] con cinco preguntas, y luego todavía con un ejercicio cada uno de ellos que me va a enviar esta semana. Entonces todo lo que ahorré [al no elaborar reactivos], ahorita estoy invirtiendo para evaluar (E2-Marco-11).

En resumen, mientras que con la *percepción de valor teórico* el profesor se refiere a que la formación ha tenido un efecto en sus cogniciones (elementos internos), con la *percepción de valor práctico* el profesor manifiesta que la formación puede impactar sus actuaciones o desempeños (elementos externos).

En otro orden de ideas, es posible encontrar que los profesores expresen una percepción negativa acerca de la utilidad de la formación; en otras palabras, contrariamente a lo que es deseable, los profesores pueden manifestar que la formación no les será útil para su trabajo docente. Un comentario del profesor Salvador ilustra este tipo de percepción: “Yo creo que los criterios de evaluación que vi en el curso, desde luego que eran mucho más fácil[mente] aplicables en forma presencial” (E3-Salvador-1). Es notorio que la percepción expresada por Salvador se refiere a que el contenido del curso, si bien puede ser considerado como valioso, no es pertinente para resolver sus necesidades de conocimiento pedagógico en sus condiciones particulares de docencia, al trabajar en la modalidad no presencial. De tal manera, no se trata de un menosprecio del profesor a la relevancia del contenido formativo, sino de un señalamiento sobre la escasa utilidad que dicho contenido tendría para sustentar la realización de sus prácticas de evaluación del aprendizaje. En suma, este comentario permite reiterar que existe una distinción entre Relevancia del contenido y Utilidad percibida, así como apuntar el hecho de que la percepción del profesor sobre la utilidad de la formación puede ser negativa.

Es necesario tener conciencia de la importancia de lograr que los profesores perciban positivamente la utilidad de la formación, por el papel que desempeñan las percepciones del profesor sobre el valor de la formación en el desarrollo de su *Motivación para transferir*, como se verá más adelante (ver apartado 6.5.6). De tal manera, para que los profesores perciban que la actividad formativa en la que participan es valiosa, lo que la institución formadora puede hacer es asegurar que el diseño de dicha actividad formativa —particularmente sus contenidos, modalidades y estrategias— sea pertinente y relevante.

Análisis comparativo de los casos.

Tal como se realizó con otros elementos del modelo interpretativo que se propone (ver Figura 6.3), también se efectuó un análisis comparativo de los cuatro participantes del estudio con relación a sus percepciones del valor de la formación. La comparación de los casos permitió elaborar nuevas

reflexiones acerca de las relaciones de la UP con otros elementos del modelo y sobre la influencia de la UP en el logro de la transferencia. En este apartado se comentan dichas reflexiones.

En la Tabla 6.32 se registra el número de referencias de cada participante acerca del valor teórico o práctico que percibió en la formación ofrecida durante el curso del PFFDD. Así mismo, dado que la UP está asociada con la evaluación personal de los contenidos formativos asimilados, en la Tabla también se registran datos cuantitativos sobre los aprendizajes que los participantes refirieron haber obtenido y sobre las acciones de transferencia que reportaron.

Tabla 6.32

Percepciones de utilidad en la formación y aprendizajes obtenidos por los participantes: Comparación

Participante	Utilidad percibida		Aprendizajes obtenidos (AO)			Acciones de transferencia (AT)
	Valor teórico	Valor práctico	Declarativos	Procedimentales	Actitudinales	
Miguel	1	1	7	4	2	9
Salvador	1	4	3	1	1	3
Marco	1	16	6	1	2	5
Pablo	0	1	3	1	0	6
Total	3	22	19	7	5	23

Fuente: Elaboración propia.

Al examinar los datos de la Tabla 6.32, se advierte lo siguiente: A pesar de que Miguel hizo solo dos comentarios sobre su percepción del valor de la formación, fue el participante con la mayor cantidad de aprendizajes obtenidos (AO=13) y el mayor número de acciones de transferencia (AT=9). El profesor Salvador realizó cinco comentarios sobre sus percepciones de la utilidad de la formación, con énfasis en la percepción del valor práctico (n=4); Salvador refirió cinco elementos aprendidos en el curso, pero fue el participante con la menor cantidad de acciones de transferencia reportadas (AT=3). Por su parte, el profesor Marco realizó numerosos comentarios acerca del valor de la formación ofrecida en el curso al que asistió: 16 comentarios acerca del valor práctico de la formación y uno más sobre su valor teórico, por lo que fue el participante con el mayor número de referencias a la utilidad percibida en la formación. Con respecto a los aprendizajes obtenidos, Marco reportó nueve diferentes

elementos, con base en los cuales refirió haber emprendido cinco acciones de transferencia. Finalmente, el profesor Pablo realizó solamente una referencia vinculada a la UP en la formación, manifestando su valor práctico. Pablo refirió una baja cantidad de aprendizajes obtenidos (AO=4), si bien reportó haber llevado a cabo seis diferentes acciones de transferencia, incluyendo una acción en la que utilizó en forma novedosa el aprendizaje obtenido (ver Tabla 6.23).

Estas comparaciones permiten concluir que un mayor número de referencias a la UP en la formación no está asociado con mejores resultados —en términos cuantitativos— en los aprendizajes obtenidos y en la transferencia de éstos al puesto de trabajo. Por ejemplo, es notorio que si bien Marco realizó la mayor cantidad de referencias sobre la utilidad percibida en la formación, no fue el participante con la mayor cantidad de acciones de transferencia reportadas. En contraste, Miguel realizó pocos comentarios sobre la utilidad de la formación, pero reportó mayores cantidades de aprendizajes obtenidos y transferidos que el resto de los participantes. Es posible sugerir que la causa de esta situación fue la falta de tiempo que Marco refirió como una limitación para trabajar en las tareas profesionales en las que tenía intención de utilizar sus nuevos aprendizajes. Este hecho pone de manifiesto la importancia de contar con condiciones favorables para poder transferir los aprendizajes obtenidos al puesto de trabajo (ver apartado 6.5.8).

Ahora bien, si se comparan los casos de los profesores que participaron en el mismo curso, esto es: (1) Miguel y Salvador, o (2) Marco y Pablo, los resultados de la comparación son los siguientes: (1) Aunque Salvador aparentemente apreció con mayor amplitud el valor de la formación ofrecida en el curso, fue Miguel quien tuvo mejores resultados en cuanto a la obtención de aprendizajes y su transferencia posterior; (2) Con una cantidad mucho menor de referencias a la utilidad de la formación ofrecida en el curso, Pablo reportó más acciones de transferencia de las que reportó Marco. Ante estas diferencias, es posible reflexionar en dos cuestiones relacionadas con características personales de los profesores. La primera, considerar el hecho de que algunos profesores son más expresivos que otros, de manera que pueden comunicar con facilidad y profusión la utilidad que perciben en la formación, pero esta característica no determina su capacidad para transferir los aprendizajes obtenidos. La segunda cuestión tiene que ver con la consideración de que hay profesores con una actitud positiva hacia la formación, la cual les permite mantenerse receptivos para percibir su valor teórico o práctico; sin embargo, esta característica no necesariamente los predispone a transferir los aprendizajes obtenidos.

En conclusión, lo que señalan estas diferencias en las percepciones del valor de la formación de los cuatro participantes es la necesidad de considerar la intervención de otros factores que influyen en la transferencia, tales como la motivación para transferir, las intenciones de transferencia formuladas por el profesor y la existencia de condiciones favorables para llevar a cabo dichas intenciones. En los siguientes apartados se abordará la relación entre estos factores y la transferencia de la formación.

Contraste de los hallazgos con otros estudios.

En la literatura revisada sobre la transferencia de la formación se encontraron solamente dos trabajos que reportaron haber incluido en su estudio la variable *Utilidad percibida*. En el primero de ellos, el trabajo publicado por McShannon y Hynes (2005), se reportó haber estudiado la UP y su relación con la transferencia desde un enfoque de *percepción negativa* —es decir: de la falta de utilidad de la formación— manifestada por el profesorado de ingeniería de la Universidad de Nuevo México. En el estudio se abordó dicha percepción negativa como una actitud de los profesores previa a su participación en un programa de formación docente. Las autoras reportaron que tras la intervención formativa los participantes encuestados indicaron: (a) haber realizado cambios en sus prácticas de enseñanza; (b) su intención de utilizar las estrategias aprendidas en el programa de formación en semestres posteriores; (c) que el programa mejoró su enseñanza, aumentó su satisfacción laboral e incrementó el aprendizaje de los estudiantes (McShannon y Hynes, 2005). En suma, se presume que la intervención formativa tuvo resultados positivos, tanto en la modificación de la percepción inicial de los profesores acerca del valor de la formación, como en el logro de la transferencia de los aprendizajes que obtuvieron gracias en ella. En contraste con el planteamiento de McShannon y Hynes, en el presente estudio la utilidad percibida se abordó como un resultado inmediato posterior a la formación. Como se mencionó antes en este apartado (ver sección de resultados), algunos participantes — Salvador y Marco— hicieron algunas referencias a su percepción negativa sobre la utilidad de la formación ofrecida en el curso del PFFDD. Estas percepciones, sin embargo, no fueron dominantes en su valoración general de la formación y no obstaculizaron que los profesores —según ellos lo refirieron— logran aprendizajes que posteriormente transfirieron a su puesto de trabajo. De cualquier manera, tanto el presente estudio como el reportado por McShannon y Hynes (2005) permiten recordar el hecho de que la percepción de los profesores sobre la utilidad de la formación no siempre es positiva.

Por su parte, Medina, Jarauta y Urquizu (2005) reportaron que los profesores noveles que participaron en un programa de formación para la innovación de la docencia universitaria, opinaron que dicho programa resultó útil para ellos porque les brindó elementos para: (a) fundamentar teóricamente su práctica docente (b) mejorar su comprensión de la docencia, (c) mejorar la práctica, (d) apoyar la aplicación de innovaciones, y (e) apoyar la realización de su proyecto docente. Estos resultados se asemejan a los hallazgos del presente estudio comentados anteriormente (ver Figura 6.9, Tabla 6.30 y Tabla 6.31). En ambos estudios se identificó que la percepción de los profesores sobre la utilidad de la formación pedagógica, puede estar relacionada con su reconocimiento del valor teórico (mejora de la comprensión de la docencia, obtener fundamentos teóricos para la práctica docente) o del valor práctico de la formación (mejora de la práctica, incorporación de innovaciones).

Por otro lado, Medina, Jarauta y Urquizu (2005) afirmaron que la utilidad de la formación, percibida por los profesores, está estrechamente relacionada con la transferencia y el impacto de la formación, debido a que dicha percepción está vinculada con los cambios que ocurren en su práctica docente. Los autores ejemplificaron esta idea afirmando que *obtener una fundamentación teórica de la docencia* o percibir *mejoras en la comprensión de la docencia* son percepciones del profesor que pueden conducirle a introducir cambios en sus estrategias didácticas y de evaluación (Medina, Jarauta y Urquizu, 2005, p.214). A diferencia de los autores citados, a partir de los resultados del presente estudio, aquí se considera que tal afirmación debe ser matizada, en tanto que no se ha probado la relación de causalidad entre la percepción del profesor sobre la utilidad de la formación y sus acciones de transferencia. Por lo tanto, se afirma que la influencia de la Utilidad percibida en la transferencia de la formación no es directa, puesto que la utilidad percibida está relacionada primeramente con la motivación del profesor para transferir sus aprendizajes y con las intenciones de éste de llevar a cabo ese proceso de transferencia (ver Figura 6.3).

6.5.6 Motivación para transferir.

El quinto elemento del modelo interpretativo que se propone en este trabajo, es la motivación del profesor para transferir los aprendizajes obtenidos (ver Figura 6.3). En este apartado se define el concepto de Motivación para transferir, se presentan las evidencias empíricas recogidas en este estudio en relación con dicho elemento y se comenta sobre su importancia para el logro de la transferencia de la formación.

Definición de Motivación para transferir.

Para Holton (1996) la Motivación para transferir es uno de los tres factores críticos que afectan la transferencia de la formación, además del diseño para la transferencia y del clima de transferencia existente en la organización. El concepto de Motivación para transferir fue originalmente propuesto por Noe (1986), quien lo definió como “el deseo del aprendiz de usar en el puesto de trabajo el conocimiento y las habilidades desarrolladas en un programa de formación” (Noe, 1986; como se citó en Gegenfurtner, 2011, p.154). Con ese significado será utilizado el concepto de Motivación para transferir en este estudio, considerándolo como una característica del profesor-aprendiz que tiene un rol importante en el proceso de transferencia de la formación.

Resultados del estudio.

Si bien la motivación está relacionada con el comportamiento y las acciones manifiestas del individuo, no es observable por sí misma. Además, en este estudio no se empleó la observación como medio para obtener las evidencias acerca de la transferencia lograda por los participantes. Siendo así, lo que se realizó fue buscar en el discurso de los profesores las expresiones verbales que manifestasen su deseo de utilizar en la práctica docente los aprendizajes obtenidos en la formación. En efecto, se encontraron muy pocas expresiones en las que los participantes hablaran directamente de su Motivación para transferir. Por tal motivo, se consideró como alternativa para ampliar la evidencia empírica sobre este elemento, la extracción de referencias implícitas o indirectas, es decir: la identificación de expresiones verbales en las que se pudiera inferir el deseo del participante de usar sus aprendizajes en el contexto de trabajo. En la Tabla 6.33 se registran los resultados de la búsqueda de referencias —directas o indirectas— a la Motivación para transferir de los profesores participantes.

Tabla 6.33

Referencias de los participantes a su motivación para transferir

Participante	Motivación para transferir		Σ
	Referencias directas	Referencias indirectas	
Miguel	0	1	1
Salvador	0	1	1
Marco	1	4	5
Pablo	0	0	0
<i>Total</i>	1	6	7

Fuente: Elaboración propia.

Con base en los datos de la Tabla 6.33, se aprecia que los participantes hicieron muy pocas referencias a su Motivación para transferir. Marco fue el único participante que habló directamente de este aspecto en una ocasión, cuando expresó lo siguiente:

Siempre tienes “cosas importantes” y “cosas urgentes”. Pero como después del curso lo clasifiqué en “cosas importantes” y en cierta manera “urgentes”, porque tengo cuatro grupos y como *quiero usarlo*, entonces ya se puso en una categoría de “tengo que hacerlo” (E1-Marco-9).

Marco mostró su deseo de utilizar los aprendizajes que logró en el curso de Elaboración de reactivos, manifestando que para él era una cuestión importante, que si bien requeriría invertir tiempo dedicado a la tarea de elaborar o modificar reactivos, valdría la pena realizar, por los beneficios que preveía obtener. Marco hizo varias referencias en este sentido, destacando las bondades del uso de los reactivos como instrumento evaluativo de los aprendizajes.

Yo estoy muy convencido de que ahí es donde invierto una vez mi tiempo, pero lo que más me encanta de los reactivos es que puede tener mayor contundencia los resultados. Es más científica. Sí. Menos interpretativa. Sí, porque ahí voy encontrando preguntas clave con respuesta que puede darme una certeza [de] que [el alumno] realmente entendió (E2-Marco-15).

Tal como lo expresó en el comentario anterior, en otras ocasiones Marco manifestó su convencimiento acerca de las ventajas de “invertir tiempo” en la elaboración o mejora de reactivos para pruebas objetivas. Marco reconoció entre dichas ventajas el ahorro de tiempo al evaluar y la posibilidad de llevar a cabo una evaluación “más científica”. Un hallazgo que llama la atención es el hecho de que las referencias de Marco acerca de su motivación para transferir los aprendizajes obtenidos, aparecieron casi siempre ligadas a sus expresiones sobre la utilidad percibida en la formación. Los siguientes comentarios de Marco ponen en evidencia esta interrelación entre la Motivación para transferir y la Utilidad percibida.

Entiendo, comprendo y *estoy convencido* [de] que si en todas mis materias, (...) si yo apoyo [la evaluación del aprendizaje] con más reactivos, también significa, para mí es una manera de economizar mi tiempo. Y con mayor precisión también, porque aquí de veras no es que ‘si contesto bien o mal el alumno’; allí donde está el rango de bien o mal [es] donde realmente tengo que invertir tiempo (E2-Marco-11).

Yo sí confío en esto. Yo sí confío en esto. Porque quizá la parte más sorprendente del curso, a la mejor ahorita me estoy dando cuenta, es esa metodología... bueno, no uno, sino varios [aspectos]. Ahí es donde dije: “¡Ah caray, está muy interesante esto!” (E3-Marco-17).

Las reiteradas expresiones de Marco sobre su *convencimiento* denotan su confianza en los beneficios de hacer uso de los aprendizajes obtenidos. Ahora bien, la explicación que es posible articular acerca de la relación entre Motivación para transferir y Utilidad percibida es la siguiente: El convencimiento acerca de los beneficios del uso del aprendizaje —que es indicador de la utilidad percibida en la formación— refuerza el deseo de querer usar lo aprendido en la formación en una tarea de transferencia. Si un profesor encuentra que la formación es valiosa, por los beneficios que puede reportarle el uso de lo aprendido, es más probable que se sienta motivado a utilizar sus aprendizajes en las tareas de su práctica docente. Estas afirmaciones encuentran sustento en la teoría de las expectativas, de acuerdo con la cual “los individuos estarán más motivados para transferir sus aprendizajes si perciben que sus esfuerzos conducirán a la obtención de recompensas que ellos valoran” (Porter y Lawler, 1968; como se citó en Yamnill y McLean, 2001). En suma, se concluye que la percepción del profesor sobre la utilidad de la formación alimenta su motivación para transferir.

Retomando el análisis de las referencias de los participantes acerca de su Motivación para transferir, el caso de Miguel es interesante. Si bien el profesor no expresó de manera explícita su deseo de usar los aprendizajes obtenidos en la formación, las numerosas intenciones (n=7) y acciones de transferencia (n=9) que reportó, permiten inferir que al concluir su participación en el curso, Miguel se encontraba suficientemente motivado para transferir sus aprendizajes. Por otra parte, uno de los comentarios que Miguel externó en la entrevista final parece sugerir una conclusión similar.

Como decía el maestro [Ramiro]: “[Para que se logre] el aprendizaje el porcentaje mayor es que el alumno debe querer aprender”. Nosotros al final de cuentas somos guías, y hacemos nuestro plan de trabajo y para hacer el plan, para hacerlo teórico, no hay ningún límite. Y para traer la idea de cómo vas a dar la clase tampoco. El problema es (...) aplicarlo, porque en la aplicación necesitas que el alumno esté consciente de que él quiere aprender, de que esté consciente que él necesita trabajar para aprender, y ésa fue la limitación [que tuve]. Y ¿qué necesito? A lo mejor trabajar [en] desarrollar la motivación en los alumnos; para que puedan entrar en el juego y poder desarrollar mejor esto (E3-Miguel-14).

Cuando Miguel expresa su interés de que los alumnos “entren en el juego”, está indicando la necesidad de que participen activamente en el proceso de aprendizaje que el profesor ha diseñado para ellos mediante su planeación didáctica. Una interpretación de esa idea de Miguel, en relación con su motivación para usar los aprendizajes pedagógicos, es posible mediante una re-expresión de sus palabras, como si Miguel interpelase a los estudiantes de la siguiente manera: “*Yo estoy motivado para enseñar, ustedes ¿están motivados para aprender?*”. Además, el análisis global del caso de Miguel permite concluir que es un profesor comprometido con la enseñanza, labor que considera como una tarea consistente en ayudar a los alumnos a aprender. De tal manera, las disposiciones motivacionales de Miguel, tanto para acercarse a las actividades de formación en la búsqueda de nuevos aprendizajes, así como para utilizar dichos aprendizajes en su trabajo docente, son prácticamente incuestionables. No obstante, Miguel alude a la necesidad de que los alumnos también se encuentren dispuestos a participar en el proceso de aprender, con lo cual pone de manifiesto una verdad ya conocida, referente al papel fundamental que desempeñan los alumnos en el logro del aprendizaje universitario. Así, para Miguel la motivación de los alumnos se convierte en una condición necesaria para que la transferencia de sus aprendizajes pedagógicos sea exitosa (ver apartado 6.5.8).

Por otra parte, en el caso de Salvador tampoco se dispone de evidencias explícitas sobre su Motivación para transferir. Sin embargo, al abordar el tema de las condiciones necesarias para poder transferir sus aprendizajes, durante la entrevista inicial Salvador expresó lo siguiente: “Estoy consciente [de] que no las tengo. Pero las necesito crear, las necesito desarrollar” (E1-Salvador-9). Como se advierte en esta declaración, el profesor manifestó que no contaba con las condiciones favorables para utilizar lo que aprendió en el curso del PFFDD, a la vez que afirmó la necesidad de crear tales condiciones. Entonces, esta declaración puede interpretarse como una expresión del interés de Salvador en el uso de su aprendizaje, a pesar de la adversidad de las condiciones de su entorno laboral.

Finalmente, en el caso de Pablo, si bien no hay evidencias directas ni indirectas sobre su motivación para transferir, la claridad de sus intenciones de transferencia puede ser un indicador de que se encontraba motivado para usar los aprendizajes logrados en el curso, así como de su percepción de autoeficacia²⁴ y su confianza en contar con los elementos requeridos para llevar a cabo la transferencia. Cabe recordar que tales elementos, desde la perspectiva de Pablo, eran los propios aprendizajes obtenidos y los recursos informativos de los que disponía, esto es: los materiales pedagógicos recibidos en el curso y otros materiales a los que podría acceder mediante una búsqueda autodirigida.

Justamente Pablo se pronunció a favor de que los profesores universitarios busquen, con iniciativa propia, su actualización profesional.

Creo que una parte muy importante de los académicos es que tenemos que ser autodidactas. Tenemos que auto-formarnos en gran medida, porque sobre todo en mi área (...) surgen temas nuevos constantemente. Si te esperas a que alguien te los venga a enseñar, te vas a quedar sentado. Tienes que estarte auto-capacitando constantemente (E1-Pablo-6).

Esta expresión de Pablo manifiesta, por una parte, que posee un rasgo actitudinal de la competencia docente referida a la *organización de la propia formación continua* (García et al., 2008; Perrenoud,

²⁴ Como se ha señalado en el capítulo 2, la autoeficacia es una característica del aprendiz que se considera como una variable influyente en la transferencia de la formación (ver Tabla 2.3). En esta investigación se reconoce la importancia de la autoeficacia en el logro de la transferencia, si bien no se dispone de suficiente evidencia empírica para demostrar su contribución al logro de las acciones de transferencia referidas por los participantes. No obstante, se considera conveniente incluir esta variable como objeto de análisis en investigaciones posteriores sobre la transferencia del aprendizaje docente.

2007; Tejada, 2009), y, por otra parte, revela su compromiso profesional con la docencia. Esta característica de Pablo resulta relevante para valorar su motivación hacia la transferencia, porque tal como algunos autores han señalado (Noe y Schmitt, 1986; Tannenbaum et al., 1991; como se citaron en Yamnill y McLean, 2001), el compromiso con la organización y la actitud positiva hacia el trabajo son factores asociados con la motivación para transferir.

Análisis comparativo de los casos.

Resultó difícil comparar los casos de los participantes con respecto a su Motivación para transferir, debido a la escasez de evidencias disponibles. No obstante, se efectuaron dos ejercicios comparativos a fin de extender el análisis de la Motivación de los profesores para transferir sus aprendizajes y avanzar en la comprensión de este aspecto como variable que influye en la transferencia de la formación.

Como se ha comentado en este apartado, la Motivación para transferir tiene relación con la Utilidad percibida. Con base en esta premisa, en el primer ejercicio comparativo realizado, se contrastó el número de referencias (directas e indirectas) de los participantes acerca de su motivación para transferir con el número de expresiones que ellos realizaron sobre la utilidad percibida en la formación. En la Tabla 6.34 se muestran los datos que permiten efectuar esta comparación.

Tabla 6.34

Relación entre Motivación para transferir de los participantes y Utilidad percibida

Participante	Motivación para transferir	Utilidad percibida
	<i>Referencias Directas + Referencias Indirectas</i>	<i>Valor Teórico + Valor Práctico</i>
Miguel	1	2
Salvador	1	5
Marco	5	17
Pablo	0	1
<i>Total</i>	7	25

Fuente: Elaboración propia.

Al examinar los datos de la Tabla 6.34, es posible apreciar que el caso de Marco confirma la presencia conjunta de la motivación para transferir y la recurrente valoración de la utilidad de la formación. En los casos de Miguel y Salvador, a pesar de sus diferencias, se observa lo opuesto al caso de Marco: ambos profesores realizaron muy pocas referencias sobre su motivación para transferir y ambos externaron pocas valoraciones sobre la utilidad percibida en la formación. De tal manera, esta comparación cuantitativa permite sostener la afirmación de que la motivación para transferir y las percepciones del valor de la formación se presentan de manera conjunta en el discurso de los profesores que han participado en una actividad formativa.

Por otra parte, en el caso de Pablo se advierte la escasa o nula expresión de referencias sobre ambos aspectos; este hecho de ninguna manera debe interpretarse como una falta de motivación para transferir ni como la minusvaloración de la utilidad de la actividad formativa en la que participó Pablo. Lo que este hecho indica es, simplemente, la falta de evidencias para elaborar conclusiones certeras sobre la motivación del profesor para transferir sus aprendizajes²⁵.

El segundo ejercicio comparativo fue realizado con el propósito de examinar la relación entre la Motivación para transferir (MPT) y el logro de la transferencia del aprendizaje. El ejercicio consistió en la confrontación del nivel de motivación para transferir de los participantes y su nivel de transferencia lograda. Para determinar el nivel de transferencia lograda se tomó en cuenta la cantidad de acciones de transferencia reportadas por los participantes, y se estableció una diferenciación entre ellos con el criterio explicado en el apartado 6.5.1 (ver Tabla 6.23).

Respecto a los niveles de motivación para transferir, debido a la complejidad de su valoración y ante la escasez de evidencias basadas en referencias directas de los participantes, se tomó la decisión de asignar un valor dicotómico a este factor, calificando el nivel de MPT de cada profesor como “Suficiente” o “Insuficiente”. No se consideró pertinente utilizar una escala con mayor graduación. La calificación asignada a cada participante se sustentó en el análisis interpretativo de sus referencias, tanto directas como indirectas, a la MPT (Ver apartado 6.5.6, sección de resultados). Con base en

²⁵ Ya se ha comentado que las diferencias individuales en la “expresividad” de los profesores puede ser un factor que influye en la disponibilidad de evidencias sobre los constructos que se estudian. En todo caso, esta limitación señala la necesidad de buscar la obtención de evidencias empíricas sobre dichos constructos mediante otras técnicas de recogida de datos, además de las entrevistas.

este criterio, se decidió otorgar a todos los participantes una valoración de “Suficiente” en su MPT. En la Tabla 6.35 se muestran los datos que permitieron realizar este ejercicio comparativo.

Tabla 6.35

Relación entre acciones de transferencia y motivación para transferir: Comparación de casos

Motivación para transferir (MPT)	Acciones de transferencia		
	Baja	Moderada	Alta
Insuficiente	---	---	---
Suficiente	Salvador	Marco Pablo	Miguel

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 6.35, la disposición de suficiente motivación para transferir puede estar relacionada con un alto nivel de logro de transferencia (como ilustra el caso de Miguel). Por otro lado, disponer de la suficiente MPT no garantiza la transferencia del aprendizaje docente. Esto lo ejemplifican los casos de los profesores Pablo y Marco, quienes —presumiblemente— se encontraban motivados para hacer uso de sus aprendizajes, pero lograron un nivel moderado de transferencia. Ahora bien, se reconoce que este ejercicio comparativo resulta aventurado debido a la escasa evidencia empírica en la que se sustenta. No obstante, esta comparación hipotética permite reflexionar en que si bien la Motivación para transferir puede ser un factor influyente en el logro de la transferencia de la formación, es necesario considerar la influencia de otros factores tales como las intenciones de transferencia formuladas por el profesor y la disponibilidad de condiciones favorables para transferir. En los apartados siguientes (6.5.7 y 6.5.8) se discutirá sobre estos factores.

Contraste de los hallazgos con otros estudios.

Diversos estudios, realizados tanto en el contexto de la formación de profesores universitarios (Chitpin, 2011; Fedock et al., 1996; Medsker, 1992; O’Hara y Pritchard, 2008; Stepp-Greany, 2004; Sydow, 1998) como en otro tipo de contextos organizacionales (Kehrhahn, 1995; como se citó en Alawneh, 2008) han tratado de demostrar la influencia de la MPT en el logro de la transferencia de la formación. Los estudios referidos han reportado resultados positivos de transferencia y han aportado evidencias sobre el rol de la MPT en la obtención de esos resultados. En contraste con tales hallazgos,

los resultados del presente estudio no son suficientemente concluyentes para sostener tal afirmación. Aunque de manera intuitiva se admite la importancia de que los profesores se encuentren motivados para transferir los aprendizajes que obtienen en la formación, es recomendable y necesario realizar más investigaciones orientadas a recabar evidencias suficientes sobre la MPT de los profesores que se forman.

Ahora bien, el estudio empírico de la MPT debería ir más allá de su observación o medición como una variable aislada. Noe (1986), el creador del concepto de Motivación para transferir, explicó la relación entre ésta y la transferencia del aprendizaje, utilizando como marco de referencia la teoría de la equidad. Dicho autor afirmó que si un individuo cree que al asistir a una actividad de formación es probable que él/ella gane equidad en su remuneración económica u otro tipo de recompensa deseada, entonces aumenta la probabilidad de que ocurra el aprendizaje, y de que tal aprendizaje sea transferido al puesto de trabajo (Noe, 1986; como se citó en Yamnill y McLean, 2001). Con base en esta premisa, si se estudia la motivación del profesor para transferir sus aprendizajes, también será conveniente indagar lo que ese profesor piensa que debería recibir como beneficio o recompensa en su puesto de trabajo (Yamnill y McLean, 2001).

Por otra parte, a partir de las (escasas) evidencias recabadas en este estudio, se ha vislumbrado la asociación entre la MPT y la Utilidad percibida. Este hallazgo, sobre el cual se reitera la necesidad de ampliar la evidencia empírica, coincide con los resultados de estudios previos. Por ejemplo, en el trabajo conducido por Ruona, Leimbach, Holton y Bates (2002; como se citó en Choi y Ruona, 2008) se estudió el rol y el valor de las medidas de reacción del participante hacia una actividad de formación. A través del análisis de correlación entre los resultados del LTSI²⁶ y medidas típicas de la reacción del participante hacia la formación, los autores encontraron que las reacciones indicadoras de Utilidad percibida en la formación estaban directamente relacionadas con la Motivación para transferir. Como ya se comentó, se requiere de mayor evidencia empírica para confirmar la influencia de la MPT en el logro de la transferencia, pero si se asume que la MPT influye de manera relevante en su consecución, los hallazgos de este estudio, así como los de Ruona et al. (2002), permiten sugerir que es posible generar disposiciones motivacionales favorables en el profesor-aprendiz si se logra un impacto

²⁶ Las siglas LTSI corresponden al título en inglés del cuestionario denominado Learning Transfer System Inventory, desarrollado por Holton, Bates y Ruona (2000).

positivo en su percepción sobre la utilidad de la formación. Para tal efecto, la calidad del diseño y desarrollo del proceso formativo es un aspecto crucial que la institución formadora debería vigilar.

Para concluir la discusión sobre este elemento, al mismo tiempo que se enfatiza —una vez más— la necesidad de continuar investigando acerca del rol que desempeña la MPT en el proceso de transferencia de la formación, se sugiere la idea de estudiarla en conexión con otro aspecto motivacional del aprendiz; es decir: se propone considerar la MPT de manera integrada con la Motivación para aprender del profesor que se forma. Esta propuesta fue introducida en 2002 por Naquin y Holton (como se citó en Choi y Ruona, 2008), quienes propusieron un constructo novedoso al que denominaron “*Motivación para mejorar el trabajo a través del aprendizaje (MPMTA)*”. Los autores citados explicaron que debido a que los procesos de formación requieren que los aprendices adquieran conocimiento y posteriormente lo transfieran, en lo que los sujetos están de hecho implicados, es en un proceso de mejora del trabajo por medio del aprendizaje, el cual es un proceso que necesariamente conlleva la transferencia de ese aprendizaje al puesto de trabajo. Es importante reconocer que el seguimiento de esta propuesta conceptual implicaría que en los estudios posteriores sobre la transferencia se dispusiera de instrumentos apropiados para recabar datos sobre la motivación del profesor-aprendiz considerada como un constructo unitario.

6.5.7 Intenciones de transferencia.

Un elemento relevante del modelo interpretativo que se propone está constituido por las intenciones de transferencia formuladas por el profesor. En este apartado se revisa la conceptualización del término *Intención de transferencia* y se presentan las evidencias empíricas relacionadas con este aspecto. Así mismo, se analiza la articulación de las intenciones de transferencia con otros elementos del modelo propuesto y se comenta sobre su importancia para el logro de la transferencia de la formación.

Definición de Intenciones de transferencia.

Una Intención de transferencia se refiere a la disposición y el propósito personal de realizar un comportamiento deseado (Hutchins, Nimon, Bates y Holton, 2013). Las Intenciones de transferencia son el eslabón que une la experiencia de formación del profesor con el que trabajo que

desarrolla en su práctica docente. Las intenciones son consideradas como el precursor inmediato de la acción (Ajzen, 1991; como se citó en Hutchins et al., 2013). Las intenciones pueden conducir al *establecimiento de metas* que el profesor tratará de lograr a través de su esfuerzo y acciones; las metas dirigen la atención y la acción (Yamhill y McLean, 2001).

Resultados del estudio.

Como se ha dicho, las intenciones preceden a las acciones del sujeto. Los profesores que participaron en este estudio refirieron, en la entrevista inicial, diferentes intenciones de uso de los aprendizajes obtenidos en el curso del PFFDD al que asistieron. Las Intenciones de transferencia expresadas por los participantes se registran en la Tabla 6.36.

Tabla 6.36

Intenciones de transferencia elaboradas por los participantes

Participante	Intenciones de transferencia	Valoración	
		Claridad	Cumplimiento
Miguel	1. Evaluar con base en las competencias establecidas en el currículo	Alta	AT #2
	2. Planear mecanismos para evaluar habilidades	Alta	AT #3
	3. Evaluar procedimientos y no sólo los resultados	Alta	AT #6
	4. Utilizar la evaluación para brindar retroalimentación a los estudiantes	Alta	AT #5
	5. Utilizar los errores del alumno como parte de su proceso de aprendizaje	Alta	AT #8
	6. Modificar los contenidos y enfoque del examen, incluyendo aspectos teóricos	Alta	NI
	7. Incluir estrategias remediales en el plan de enseñanza y de evaluación	Alta	AT #5
Salvador	1. Usar lo aprendido en la planeación de la enseñanza y la evaluación	Media	AT #1
	2. Desarrollar una evaluación del aprendizaje basada en las competencias establecidas en el currículo	Alta	NI

	3.	Realizar una evaluación del aprendizaje más objetiva	Alta	AT #2
	4.	Comunicar al alumno los criterios de evaluación en un instrumento apropiado	Alta	AT #3
Marco	1.	Hacer cambios en sus prácticas de evaluación del aprendizaje, aumentando la cantidad de reactivos que utiliza en los exámenes	Alta	No
	2.	Deseo o intención general de utilizar el aprendizaje, por los beneficios que prevé obtener al hacer tal aplicación	Baja	NE
Pablo	1.	Elaborar un examen semejante al modelado en el curso del PFFDD	Alta	NI
	2.	Realizar el análisis psicométrico de los ítems aplicados	Alta	No
	3.	Experimentar la elaboración de una rúbrica	Alta	AT #5

Nota: AT = Acción de transferencia; las acciones de transferencia referidas son las que se encuentran enlistadas en la Tabla 6.18. No = Intención no realizada; NI = No hay información disponible; NE = No es evaluable.

Como se aprecia en la Tabla 6.36, además de recuperar las intenciones de transferencia expresadas por los participantes, se realizó una valoración acerca de la claridad de cada intención y de su cumplimiento.

Las intenciones comunican una expectativa de desempeño; en este caso, una expectativa de uso del aprendizaje obtenido. Las intenciones claras revelan que el profesor tiene conciencia acerca de lo que puede hacer con sus aprendizajes. Con excepción de una intención imprecisa referida por Marco, se encontró que la mayoría de las intenciones de transferencia mencionadas por los profesores fueron expresiones claras y precisas de sus expectativas de uso de los aprendizajes obtenidos en el PFFDD.

En cuanto al cumplimiento de las intenciones de transferencia, la valoración de su cumplimiento se efectuó al contrastarlas con las acciones de transferencia reportadas por los participantes en las entrevistas posteriores (E2 y E3). Por medio de esta valoración, se identificó que la mayoría de las intenciones expresadas por los profesores fueron llevadas a la práctica. En el caso de Miguel, seis de las siete intenciones que refirió, guiaron sus acciones de transferencia del aprendizaje. El profesor

Salvador refirió haber realizado acciones de transferencia relacionadas con tres de sus cuatro intenciones iniciales. En el caso de Marco, quien únicamente refirió una intención clara de transferir sus aprendizajes, no logró llevarla a cabo debido a la falta de tiempo necesario para trabajar en la elaboración de nuevos reactivos para sus pruebas objetivas. La otra intención de transferencia expresada por Marco no pudo ser valorada en cuanto a su cumplimiento, dada su imprecisión y poca claridad. Finalmente, el profesor Pablo reportó haber realizado una acción de transferencia relacionada con sus intenciones iniciales. Otra de las tres intenciones expresadas por Pablo no fue cumplida, debido a la condición de contar con un grupo estudiantil pequeño, que resultó de tamaño insuficiente para llevar a cabo la tarea de transferencia deseada (ver apartado 6.5.8).

Con base en estas valoraciones, se elaboró una síntesis de las intenciones de transferencia realizadas y no realizadas por los profesores. Esta síntesis se registra en la Tabla 6.37.

Tabla 6.37

Valoración del cumplimiento de las intenciones de transferencia de los participantes

Participante	Intenciones de transferencia			
	<i>Referidas</i>	<i>Realizadas</i>	<i>No realizadas</i>	<i>No valoradas</i>
Miguel	7	6	0	1
Salvador	4	3	0	1
Marco	2	0	1	1
Pablo	3	1	1	1

Nota: Las intenciones indicadas como “no valoradas” son aquellas cuya realización no pudo ser verificada, debido a la falta de información.

Análisis comparativo de los casos.

Al igual que se realizó con otros elementos del modelo interpretativo que se propone, se efectuó un análisis comparativo de los cuatro participantes del estudio con relación a sus intenciones de transferencia de los aprendizajes. La comparación consistió en contrastar el tipo de intenciones expresadas por los profesores —claras o difusas— con el nivel de logro de sus acciones de transferencia (ver Tabla 6.38). La comparación de los casos permitió elaborar nuevas reflexiones

acerca de la relevancia de las intenciones claras en el logro de la transferencia de la formación. En este apartado se comentan dichas reflexiones.

Tabla 6.38

Relación entre intenciones y acciones de transferencia de los participantes: Comparación de casos

Intenciones de Transferencia	Acciones de Transferencia		
	<i>Baja</i>	<i>Moderada</i>	<i>Alta</i>
Claras	Salvador	Pablo	Miguel
Difusas	---	Marco	---

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en las Tablas 6.37 y 6.38, las intenciones de transferencia formuladas por Pablo y Miguel les permitieron llevar a cabo acciones de transferencia de sus aprendizajes pedagógicos en el contexto de su trabajo docente. Dichas intenciones funcionan como guías para la actuación del docente en su contexto de trabajo, recordándole lo que puede hacer con los aprendizajes obtenidos en la experiencia formativa. A este respecto, se advierte que las intenciones claras tienen mayor utilidad para guiar la actuación del profesor que las intenciones vagas o difusas.

En contraste, el profesor Salvador logró realizar la mayoría de sus intenciones iniciales de transferencia, aunque como se ha visto, fue el participante con el menor número de acciones de transferencia reportadas. Este hecho indica que la formulación de intenciones claras es importante en el proceso de transferencia de los aprendizajes, si bien la claridad de intenciones no garantiza mejores niveles de logro. La diferencia entre Salvador y otros profesores que también formularon intenciones claras de transferencia, pero lograron hacer uso de sus aprendizajes en una mayor diversidad de tareas (Miguel y Pablo), radica en las condiciones contextuales en las que ellos desarrollaron su práctica docente en el período escolar estudiado. Mientras que Miguel y Pablo enfrentaron tanto condiciones favorables como desfavorables para hacer uso de sus aprendizajes pedagógicos, Salvador reportó únicamente una serie de condiciones que no favorecieron su transferencia de los aprendizajes obtenidos (ver apartado 6.5.8).

Por otra parte, la atención al caso de Marco permite advertir que la falta de claridad en las intenciones no es un obstáculo para la transferencia de la formación. El profesor Marco, a pesar de no tener

claramente definidas todas sus Intenciones de transferencia, logró realizar diversas acciones (AT=5) en las que utilizó los aprendizajes pedagógicos obtenidos en el curso del PFFDD.

En suma, el análisis de las Intenciones de transferencia de los aprendizajes de los participantes en este estudio permite concluir lo siguiente: (a) La formulación clara y precisa de intenciones de transferencia de los aprendizajes obtenidos en la formación puede constituir un elemento facilitador de la transferencia; (b) La formulación de intenciones claras de transferencia de los aprendizajes docentes no garantiza su uso posterior en el contexto de trabajo; y (c) La falta de claridad en las intenciones de transferencia no constituye un obstáculo para el logro de la transferencia de los aprendizajes docentes.

La consideración conjunta de las tres afirmaciones anteriores permite reflexionar sobre la importancia de otros factores que influyen el logro de la transferencia del aprendizaje docente; es decir, que no basta con que el profesor tenga claridad acerca de lo que desea hacer con sus aprendizajes pedagógicos, sino que debe disponer de otros elementos y condiciones que le sean favorables para poder hacer uso de lo aprendido en su reciente experiencia formativa.

Contraste de los hallazgos con otros estudios.

Pocos estudios sobre la transferencia de la formación han analizado la relevancia de las Intenciones de transferencia. De facto, ninguno de los estudios sobre la transferencia de la formación de profesores universitarios reporta resultados relacionados con este factor. En este sentido, la presente investigación hace una contribución valiosa al campo de estudio, al aportar elementos novedosos sobre la relevancia de las intenciones de los profesores en el proceso de transferencia de sus aprendizajes al contexto de trabajo.

Por otra parte, en un estudio sobre la formación de agentes policíacos, Hutchins, Nimon, Bates y Holton (2013) midieron la "intención de transferir" como resultado inmediato de la formación y estudiaron su relación con los factores incluidos en el cuestionario LTSI. Los autores encontraron que la Motivación para transferir, el Diseño para la transferencia y las Expectativas de desempeño de transferencia fueron los factores que mostraron una asociación más fuerte con la intención de transferir (Hutchins, Nimon, Bates y Holton, 2013). Estos hallazgos muestran la interrelación entre diferentes factores implicados en el proceso de transferencia, dos de los cuales han sido analizados en la

presente investigación: las Intenciones de transferencia y la Motivación para transferir (MPT). Debido a la escasa evidencia empírica recabada sobre la MPT, en este estudio resulta difícil concluir acerca de la asociación entre dicho elemento y las Intenciones de transferencia. No obstante, los hallazgos del estudio de Hutchins et al. (2013) son orientadores y permiten sugerir la idea de que la motivación de los profesores para transferir sus aprendizajes, facilita la formulación de intenciones y metas de transferencia que guiarán los esfuerzos del profesor para poner en práctica los nuevos saberes pedagógicos en su trabajo docente. Aun así, se reconoce la necesidad de conducir más investigación para dar sustento empírico a esta afirmación.

6.5.8 Condiciones favorables para transferir.

Las acciones de transferencia de la formación emprendidas por los profesores tienen lugar en un entorno específico: el contexto de su práctica docente. Este contexto está configurado por diferentes elementos personales, ambientales, espaciales y temporales. Estos elementos enmarcan el desempeño docente y, por lo tanto, condicionan las posibilidades del profesor de usar los aprendizajes obtenidos en el espacio de formación.

Las Condiciones favorables para transferir son un elemento —complejo y multidimensional— importante en el modelo del proceso de transferencia que aquí se propone (ver Figura 6.3). En este apartado se discute acerca de la importancia de las Condiciones favorables para la transferencia, partiendo de su definición conceptual y del análisis de los resultados del estudio de casos realizado con los cuatro profesores que participaron en los cursos del PFFDD seleccionados.

Definición de Condiciones para la transferencia.

Las Condiciones para la transferencia son todos aquellos elementos presentes en el contexto de trabajo del docente, que pueden ejercer una influencia positiva o negativa en el desarrollo de las acciones de transferencia de la formación que el profesor tenga intención de realizar. En este sentido, existen tanto condiciones favorables (o facilitadores de la transferencia) como condiciones desfavorables (o barreras para la transferencia).

Resultados del estudio.

Los profesores participantes en este estudio reportaron diversos elementos que condicionaron sus esfuerzos de transferir los aprendizajes obtenidos en la formación pedagógica que el PFFDD les brindó. En la Tabla 6.39 se registran las condiciones favorables y desfavorables que los profesores refirieron haber encontrado en su entorno de trabajo, en el ciclo lectivo posterior a su participación en los cursos del PFFDD. Los resultados se presentan desglosados por participante y para cada elemento referido se muestra la frecuencia con que fue mencionado durante las entrevistas.

Tabla 6.39

Condiciones favorables y desfavorables para la transferencia, referidas por los participantes

Participante	Condiciones favorables	Frecuencia	Condiciones desfavorables	Frecuencia
Miguel	Tamaño del grupo	3	Deficiencias de los alumnos	4
	Servicios de apoyo estudiantil	2	Estructura del horario de clases	4
	Libertad de acción pedagógica	3	Carencia de estrategias de motivación	1
Salvador	---	0	Falta de libertad de acción pedagógica	1
			Modalidad educativa no presencial	5
			Actitud de rechazo a la plataforma	1
			Falta de claridad sobre cómo evaluar	1
			Falta de trabajo colegiado	1
			Falta de asesoría pedagógica	1
Marco	Libertad de acción pedagógica	1	Falta de tiempo*	2
	Planeación didáctica	1	---	0
Pablo	Aprendizajes obtenidos	2	Tamaño del grupo	3
	Recursos informativos	1	Duración de la formación	1

Total	13	Total	25
-------	----	-------	----

* *Nota:* Además de señalar directamente la “falta de tiempo” como una condición desfavorable, el profesor mencionó 8 veces la necesidad de “disponer de tiempo” como una condición requerida para transferir los aprendizajes obtenidos en la formación. La misma necesidad fue mencionada por Pablo en una ocasión.

Al examinar la Tabla 6.39 es posible advertir lo siguiente: (1) En el caso de Miguel, el profesor reportó tres condiciones favorables para realizar sus acciones de transferencia, a la vez que refirió un número igual de condiciones desfavorables, en una cantidad similar de menciones (ocho referencias a condiciones favorables, frente a nueve referencias a las condiciones desfavorables). (2) En el caso de Salvador es notoria la ausencia de referencias a condiciones favorables para la transferencia de sus aprendizajes, así como sobresale que fue el participante que reportó un mayor número de condiciones adversas para la transferencia, mencionando seis diferentes aspectos desfavorables, de los cuales la imposición de trabajar en la modalidad educativa no presencial fue el que menciono con más frecuencia. (3) El profesor Marco reportó dos aspectos favorables y uno desfavorable para llevar a cabo sus acciones de transferencia de la formación; en ambos casos, hizo dos menciones en total. No obstante, es importante considerar que Marco mencionó en ocho ocasiones la necesidad de disponer de tiempo para trabajar en las tareas docentes donde podría hacer uso de sus aprendizajes obtenidos en la formación. Esta reiterada mención al tiempo requerido —pero no disponible— para trabajar en tareas de transferencia, se interpreta como una condición desfavorable que el profesor enfrentó en aquel momento. (4) El profesor Pablo refirió dos condiciones favorables para transferir sus aprendizajes, así como dos elementos que le resultaron desfavorables para lograr tal propósito. En su caso, predominaron ligeramente las referencias a los aspectos desfavorables, entre los cuales el tamaño del grupo de alumnos fue el aspecto más señalado por el profesor.

Otra cuestión que llama la atención al revisar los datos de la Tabla 6.39 es que la cantidad de referencias de los participantes a condiciones desfavorables para transferir sus aprendizajes pedagógicos fue el doble que la cantidad de referencias a condiciones favorables. Este dato permite afirmar que, durante el ciclo lectivo 2015-1, los entornos laborales de los participantes estuvieron caracterizados por ser *climas adversos* para la transferencia de la formación docente.

Una clasificación de las condiciones para la transferencia de la formación.

Es posible distinguir entre tres tipos de Condiciones para la transferencia: (1) relacionadas con aspectos institucionales, (2) relacionadas con aspectos del docente y (3) relacionadas con aspectos estudiantiles. En la Tabla 6.40 se registran los aspectos referidos por los participantes como condiciones favorables o desfavorables para la transferencia de sus aprendizajes, de acuerdo con esta clasificación.

Tabla 6.40

Clasificación de las condiciones favorables y desfavorables para la transferencia

Tipo de condiciones	Condiciones favorables	Frecuencia	Condiciones desfavorables	Frecuencia	
Institucionales	Libertad de acción pedagógica	4	Modalidad educativa no presencial	5	
	Tamaño del grupo	3	Estructura del horario de clases	4	
	Servicios de apoyo estudiantil			Tamaño del grupo	3
				Falta de libertad de acción pedagógica	1
				Falta de trabajo colegiado	1
				Falta de asesoría pedagógica	1
				Duración insuficiente de la formación	1
Docentes	Aprendizajes obtenidos	2	Falta de tiempo	2	
	Planeación didáctica	1	Falta de claridad sobre cómo evaluar	1	
	Recursos informativos	1	Carencia de estrategias de motivación	1	
Estudiantes			Deficiencias de los alumnos	4	
			Actitud de rechazo a la plataforma	1	
<i>Total</i>		13	<i>Total</i>	25	

Fuente: Elaboración propia.

Condiciones para la transferencia: aspectos institucionales.

Entre las condiciones institucionales que resultaron favorables para la transferencia de los aprendizajes, los participantes mencionaron tres aspectos: (1) la libertad de acción pedagógica, (2) el tamaño del grupo de estudiantes con el que trabaja el profesor, y (3) la disponibilidad de servicios de apoyo estudiantil, tales como el servicio de orientación psicopedagógica o las asesorías académicas extra clase.

Ahora bien, el tamaño del grupo fue considerado tanto una condición favorable como una condición desfavorable, por diferentes participantes. Mientras que para Miguel este aspecto se presentó como una condición favorable para la transferencia de sus aprendizajes, en el caso de Pablo el tamaño del grupo fue una condición que obstaculizó su intención de transferir el aprendizaje que obtuvo en el curso del PFFDD. En su caso, el profesor Miguel reportó que contar con un grupo pequeño fue una condición favorable; Miguel señaló que la división de un grupo estudiantil numeroso en dos subgrupos tuvo dos beneficios: el primero de ellos fue la oportunidad de poder trabajar con las actitudes, porque así, al ser menos numeroso el grupo, le fue posible observar las actitudes de cada uno de los alumnos. El segundo beneficio de tener grupos más reducidos, según refirió Miguel, fue el poder trabajar mejor en el desarrollo de habilidades de los alumnos, porque al ser menos numeroso el grupo, en la hora de clase todos los alumnos tenían oportunidad de pasar al pizarrón a resolver algún ejercicio.

Lo que ha facilitado [mi trabajo] es el hecho de que me los dividen. Y me ha dado oportunidad para hacer evaluaciones de las actitudes, pues me es más fácil poderlos observar. Eso sí. Y también en cuestiones de las habilidades, pues por lo menos todos pasan a hacer ejercicios (E2-Miguel-15).

La consideración de este caso permite afirmar que el modelo educativo basado en competencias funciona mejor con grupos de alumnos menos numerosos, porque para trabajar en el desarrollo de competencias es necesario que el docente brinde una atención más personalizada a los alumnos. En cuanto a la evaluación, el trabajo con el modelo de competencias requiere llevar a cabo una evaluación basada en la observación del desempeño del alumno. Por tal motivo, si los grupos son muy numerosos, puede resultar muy difícil brindar atención a todos los alumnos, así como mantener una observación puntual de su desempeño y valorar sus progresos en el proceso de desarrollo de las competencias.

En contraste con el caso de Miguel, el profesor Pablo reportó que el tamaño del grupo fue una barrera para transferir uno de sus aprendizajes. Pablo manifestó que no pudo aplicar el método que aprendió para el análisis psicométrico de los reactivos incluidos en sus pruebas objetivas, debido a que trabajó con un grupo pequeño de estudiantes en ese ciclo lectivo:

Me hizo falta un grupo de alumnos más grande, para poder hacer la evaluación de los reactivos. Ese análisis que se hace con lo que eran los archivos de Excel, con los cuales se analizaba, reactivo por reactivo, los resultados obtenidos. Al tener grupos muy pequeños, pues no, no me permitió hacer ese análisis (E3-Pablo-10).

Este resultado, aparentemente contradictorio, puede ser explicado de la siguiente manera: Algunas tareas de transferencia son realizables con mayor facilidad cuando el grupo estudiantil es pequeño; sin embargo, hay casos en los que la transferencia consiste en la realización de tareas para las que se requiere un grupo de estudiantes más numeroso. Esto quiere decir que el tamaño del grupo es una cuestión relativa: no siempre contar con un grupo reducido resulta la condición ideal, como tampoco un grupo numeroso siempre será la condición más favorable para el trabajo docente. En suma, la idoneidad del tamaño del grupo de estudiantes está en función de la naturaleza de la tarea de transferencia.

Con relación a otras condiciones institucionales que influyen en la transferencia de la formación docente, la libertad de acción pedagógica —cuando estuvo disponible para el profesor— fue considerada como una condición favorable para transferir; en cambio, la carencia de esa libertad fue señalada como una condición desfavorable para transferir los aprendizajes obtenidos en la formación (ver Tabla 6.40). El profesor Miguel manifestó contar con el apoyo de las autoridades para tomar sus propias decisiones pedagógicas y hacer uso de los aprendizajes obtenidos en la formación: “Para llevar a cabo estas herramientas que me están dando yo creo que no haría falta nada. O sea, no hay limitaciones porque la escuela no te pone las limitaciones” (E3-Miguel-14). En cambio, Salvador refirió una situación en la que carecía del apoyo de su jefatura para tomar la decisión de cambiar al uso de una plataforma educativa que consideraba mejor para desarrollar su trabajo como docente en línea:

Él tiene un instrumento mucho más flexible que *Blackboard* y ahorita estamos buscando la manera en que le autoricen poner ese instrumento donde puedes enviar archivos, puedes

crear comunicación directamente con el estudiante, y es mucho más amigable que *Blackboard*. Pero pues no hay autorización todavía sobre eso (E1-Salvador-5).

Salvador desarrolló su labor docente en la plataforma autorizada por la Escuela, a pesar de la actitud de rechazo de los alumnos y superando su propia resistencia al uso de dicha plataforma. De cualquier manera, lo que se desea enfatizar aquí es que la libertad de acción pedagógica —o la falta de ella— referida por los profesores participantes de este estudio, está relacionada con el apoyo que les brindan sus *superiores académicos*²⁷ para la realización de sus tareas de docencia, en las cuales pueden utilizar los aprendizajes obtenidos en la formación.

Otros estudios han encontrado que el apoyo del supervisor es un factor facilitador de la transferencia. En el estudio conducido por Ginns, Kitay y Prosser (2010) en la Universidad de Sydney, los investigadores reportaron que los profesores que habían participado en un programa de formación destacaron la habilidad de sus supervisores para influir —de manera positiva o negativa— en su práctica docente (Ginns, Kitay y Prosser, 2010). Es decir, en este estudio se reconoció que la influencia del supervisor docente puede ser tanto un facilitador como una barrera para la transferencia. Por su parte, Feixas et al. (2013) identificaron que el *Apoyo del responsable docente* era un facilitador débil de la transferencia de la formación, para el caso de los profesores de las universidades españolas participantes en su estudio. A pesar de las diferencias en los hallazgos de estos estudios, se mantiene que el jefe o supervisor puede ejercer una influencia en los esfuerzos del profesor para transferir los aprendizajes obtenidos en la formación al contexto de su trabajo docente.

Además de los dos aspectos comentados, otras cinco condiciones institucionales aparecieron como obstáculos para la transferencia de la formación docente; estas son: (a) trabajar en la modalidad educativa no presencial; (b) la estructura inadecuada del horario de clases; (c) la falta de trabajo colegiado; (d) la falta de asesoría pedagógica para el docente; y (e) la duración insuficiente de la formación.

²⁷ En las instituciones universitarias, los superiores académicos del personal docente son las autoridades de la unidad académica. En el caso de la UABC, dichas autoridades son el director, el subdirector y los coordinadores de programas educativos. Si bien no son figuras equivalentes, los superiores académicos desempeñan roles semejantes a los supervisores del personal que labora en organizaciones no universitarias. En este sentido, es posible relacionar el apoyo que brindan los superiores académicos al profesorado con el factor Apoyo del supervisor identificado en la literatura internacional sobre transferencia de la formación.

Acerca del trabajo en la modalidad educativa no presencial como un obstáculo para la transferencia, es necesario puntualizar que este aspecto solamente fue mencionado por Salvador, en tanto que fue el único profesor que desarrolló su actividad docente en esa modalidad. No obstante, para Salvador esta condición tuvo repercusiones negativas en el desarrollo de su práctica docente y en la concreción de sus esfuerzos de transferencia de la formación. Salvador refirió que el trabajo en la modalidad no presencial obstaculizó su capacidad de comunicarse con los alumnos, de establecer una relación pedagógica apropiada con ellos y de explicarles la forma de trabajo y los criterios de evaluación del curso.

Yo hubiera querido tener un primer contacto con mis estudiantes, una primera expresión... ver rostros, explicarles y darles elementos de cómo pudiesen ellos manejar los conceptos que íbamos a manejar en línea. [Pero] no: Todo se los tuvo que mandar con archivos anexos para explicarles y comentarles (...) yo decía: "¿Cómo le explico al alumno que...?" Nunca lo tuve presencial, cosa que para mí hubiera sido mucho más fácil (E3-Salvador-13).

Salvador valora la importancia de la comunicación cara a cara con el alumno y opina que la modalidad no presencial es fría y despersonalizada, debido a que implica trabajar con "alumnos sin rostro". Por tal motivo, Salvador consideró que al haber tenido que trabajar en la modalidad no presencial, sus capacidades pedagógicas estuvieron limitadas y no tuvo oportunidad de brindar a los alumnos todo el potencial formador con el que cuenta como docente: "Creo que yo hubiera podido aportar más si [el curso] hubiera sido semi-presencial o presencial. Uh, ¡fácil!" (E3-Salvador-14).

Esa creencia se debe al desconocimiento de las posibilidades de comunicación que ofrecen las plataformas educativas y a la forma de gestionar el proceso de aprendizaje en un entorno virtual. Ahora bien, esta ignorancia de Salvador no puede ser considerada como una responsabilidad suya, puesto que la docencia en línea le fue impuesta por las autoridades de su Escuela: "Cuando yo tomé el curso con el Maestro Ramiro, lo tomé porque mis materias eran presenciales. Pero después de que yo tomé el curso, la Dirección ¡me cambió mis materias y me las dio en línea! Entonces fue cuando vino el desequilibrio para mí" (E2-Salvador-14).

Para hacerse cargo de un curso en modalidad no presencial, Salvador debió haber recibido previamente formación pedagógica específica, lo cual no sucedió. Por lo tanto, es posible afirmar que la decisión de las autoridades escolares de asignarle la tarea de fungir como docente no presencial,

no fue acertada. Adicionalmente, Salvador es profesor en una unidad académica que en aquellos momentos atravesaba una época de transición en el equipo directivo. En conclusión, trabajar en un ambiente escolar con inestabilidad política o donde las decisiones de los directivos son desatinadas, no permite a los docentes contar con las condiciones favorables para el desarrollo de su práctica docente y, por ende, para llevar a cabo acciones de transferencia de sus aprendizajes pedagógicos.

Por otra parte, la falta de asesoramiento pedagógico es otra condición institucional desfavorable para la transferencia de la formación que fue referida por los participantes de este estudio. Como se ha comentado antes (ver capítulo 5, apartado 5.3.2), el PFFDD es un programa con un diseño semejante al *modelo de entrenamiento* (Sparks y Loucks-Horsley, 1989). Sin embargo, este modelo de formación incluye una fase de Apoyo al docente de la cual el PFFDD carece. Los participantes de este estudio han puesto de manifiesto la necesidad de contar con un apoyo pedagógico posterior a las actividades formativas, de manera que puedan concretar con efectividad sus intenciones y esfuerzos de transferir los aprendizajes obtenidos en la formación. Con base en este resultado, la institución universitaria tiene la oportunidad de replantear el diseño del PFFDD para ofrecer a sus profesores una experiencia formativa que no termine con la última sesión de los cursos, sino que les brinde el apoyo requerido para que hagan uso de sus aprendizajes en el desempeño de sus tareas docentes.

La falta de trabajo colegiado es otro aspecto institucional que fue referido por los participantes como una condición desfavorable para la transferencia de sus aprendizajes. De nueva cuenta, fue Salvador quien hizo el señalamiento de esta carencia:

El trabajo del maestro, cuando no está tan estructurada una unidad académica, el trabajo es aislado. Porque esto es un trabajo de academia, es un trabajo que debe ser en conjunto, debe de ser de homologación de procesos y de criterios. Pero hoy no tenemos nada de eso. (E3-Salvador-18).

El comentario de Salvador se refiere a la falta de una cultura de colegialidad docente en su unidad académica; esta carencia, en su situación particular, no le permitió tomar acuerdos para evaluar el trabajo de sus estudiantes. Por su parte, aunque no lo expresó explícitamente como una deficiencia, Pablo refirió la necesidad de trabajar con pares académicos en tareas relativas a la elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje: “El elemento que me faltaría sería [el apoyo para] la validación, porque yo mismo no lo puedo validar. (...) Es lo que requeriría, que pudiera ser validado.

En cuanto a forma y en cuanto a fondo” (E1-Pablo-7). Al final de este estudio, el profesor Pablo no confirmó haber contado con el apoyo de sus pares u otros expertos para realizar esa tarea de validación de los reactivos que diseñó.

Se considera que el trabajo colegiado, además de ser una práctica favorable para el desarrollo de la docencia universitaria, puede ser un factor facilitador de la transferencia de los aprendizajes obtenidos en una experiencia de formación pedagógica. Otros estudios han llegado a conclusiones similares: Feixas et al. (2013) encontraron que la *Cultura docente del equipo de profesores*, se presentó como un facilitador moderado de la transferencia de la formación del profesorado. Los autores afirmaron que este aspecto está relacionado con la necesidad de colaboración entre docentes que imparten una misma materia o pertenecen al mismo equipo académico; y concluyeron que es un factor importante para la transferencia del aprendizaje, argumentando que los docentes necesitan del grupo para poder funcionar, puesto que el trabajo en equipo es positivo y “contribuye a evitar la sensación de soledad” que suele caracterizar al trabajo docente (Feixas et al., 2013, p.235). De tal modo, las instituciones universitarias deben promover la cultura del trabajo colegiado y ofrecer las condiciones organizativas y materiales que permitan su desarrollo.

Por último, uno de los participantes de este estudio reportó que la duración insuficiente de la formación fue un aspecto desfavorable para el logro de los aprendizajes pedagógicos que deseaba obtener en el curso del PFFDD que seleccionó. Esta limitación a sus expectativas de aprendizaje también afectó sus posibilidades de transferencia: “Lo otro que faltó, en mi punto de vista, [es] haber podido tener un poco más de horas, o que el curso hubiera profundizado un poco más en rúbricas” (E3-Pablo-10). Como se ha señalado antes (ver capítulo 5, apartado 5.3.3) las actividades formativas que se ofrecen en el PFFDD son cursos de corta duración. Si bien este tipo de actividades representan una oportunidad para enriquecer los aprendizajes pedagógicos de los docentes, su efectividad suele ser limitada. Otros estudios han encontrado que con intervenciones formativas de larga duración —o extendidas en el tiempo— se obtienen mejores resultados en términos de transferencia de la formación (McAlpine, 2003; Steinert et al., 2006; Stes et al., 2010; como se citaron en De Rijdt et al., 2013). Por este motivo, se afirma que la formación docente debe ser una actividad en continuo desarrollo (De Rijdt et al., 2013).

Condiciones para la transferencia: aspectos relacionados con el docente.

Los participantes de este estudio reportaron tres condiciones favorables para la transferencia vinculadas con aspectos propios del docente: (1) los aprendizajes obtenidos en la formación, (2) el hecho de contar con una planeación didáctica de la asignatura a impartir, y (3) la disponibilidad de acceder a recursos informativos como fuentes de consulta para realizar tareas de transferencia.

Con respecto a los aprendizajes obtenidos en la formación, no es sorprendente que hayan sido señalados como un aspecto que favoreció la transferencia, puesto que como ya se ha comentado, los aprendizajes del docente sustentan sus acciones de transferencia y sin ellos no sería posible introducir innovaciones o cambios en las prácticas de enseñanza. Por otra parte, la disponibilidad de recursos informativos es un factor facilitador de la transferencia que ha sido reportado en otros estudios similares (Feixas et al., 2013). En cambio, en ocasiones es la falta de recursos, informativos o de otra índole, una condición que caracteriza el entorno laboral de los profesores, de manera que este aspecto aparece como un obstáculo para la transferencia de la formación (Ginns, Kitay y Prosser, 2010).

En cuanto a los aspectos relativos al profesorado que fueron identificados como condiciones desfavorables para la transferencia, de los tres aspectos referidos por los participantes de este estudio, se destaca la falta de tiempo del docente para como un obstáculo para la transferencia del aprendizaje. El caso del profesor Marco ilustra esta condición. Marco denunció la carencia de tiempo para trabajar en tareas de preparación de materiales de evaluación en las que pretendía usar los aprendizajes obtenidos en el curso del PFFDD: “Me hizo falta tiempo (...) ahorita yo no tengo manera porque, precisamente el tiempo que yo puedo disponer para hacer reactivos, estoy invirtiendo para esto [otras actividades]” (E2-Marco-10,11). Como se comentó anteriormente (ver apartado 6.4.3), para Marco la falta de tiempo para trabajar en la elaboración de nuevos reactivos o en la modificación de los que ya tenía, fue el obstáculo principal para llevar a cabo sus intenciones de transferir los aprendizajes obtenidos en la formación. En este sentido, la disponibilidad de tiempo para trabajar en las tareas docentes en las que los nuevos aprendizajes resultan útiles es una condición indispensable para lograr la transferencia. Esta necesidad de disponer de tiempo fue señalada reiteradamente por Marco (se refirió a este aspecto en ocho ocasiones), al igual que por Pablo, quien manifestó lo siguiente: “Pues nada más [requiero de] tener el tiempo (...) Tienes que darte el tiempo, porque si no te das el tiempo para hacerlo, pues no vas a... [lograr nada] en cualquier ámbito” (E2-Pablo-10).

En concordancia con los hallazgos de esta investigación, todos los estudios revisados sobre transferencia de la formación docente han encontrado que la falta de tiempo puede ser una barrera para la transferencia (Feixas et al., 2013) o que este aspecto definitivamente ha representado un obstáculo para el uso de los aprendizajes obtenidos en la formación (Ginns, Kitay y Prosser, 2010), por ejemplo, cuando los profesores reportaron haber carecido de tiempo para preparar materiales que utilizarían en el aula (Sampé, 2011).

Por otra parte, la “falta de claridad sobre cómo evaluar” fue otra condición desfavorable para la transferencia del aprendizaje que el profesor Salvador reportó en la conversación inicial:

Mi contenido yo lo tengo claro, ya lo tengo y ya sé qué es lo que tengo que impartir. Pero en cuanto al proceso de evaluación es donde yo tengo mi reto, [por] que no tengo las condiciones para que el estudiante entienda qué le voy a evaluar (E1-Salvador-9).

Cabe aclarar que, a lo largo del ciclo lectivo, Salvador encontró formas de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes. No obstante, esa falta inicial de claridad sobre cómo llevar a cabo la evaluación del aprendizaje en la modalidad no presencial denota la dificultad del profesor para transferir sus aprendizajes obtenidos en la formación, en este caso, relativos a los principios pedagógicos para la evaluación de competencias. Esta dificultad para transferir los aprendizajes puede deberse a dos causas:

- (a) La primera es una deficiencia en el aprendizaje obtenido por el profesor; si éste fuera el caso, cabe preguntarse en qué medida dicha deficiencia es atribuible al profesor-aprendiz, o bien, al proceso de desarrollo de la actividad formativa, del cual el facilitador del curso es responsable. Ahora bien, cabe recordar que otro participante de este estudio (Miguel) asistió al mismo curso que el profesor Salvador y reportó resultados positivos tanto en términos de sus aprendizajes como de su posterior transferencia al puesto de trabajo (ver apartado 6.4.1). Por este motivo, no es razonable aseverar que el desarrollo del curso al que asistió Salvador fue inadecuado; de tal manera, otras explicaciones podrían ser más plausibles.
- (b) La segunda causa posible de la dificultad del docente para transferir sus aprendizajes tiene que ver con la percepción del profesor acerca de la falta de pertinencia del contenido formativo para ajustarse a las necesidades particulares de su práctica docente. Salvador expresó incertidumbre acerca de la posibilidad de emplear lo aprendido en el curso del PFFDD en su contexto de trabajo:

“Yo no sé si ahora esos mismos criterios que vimos en el [curso del] maestro, en cuanto a la forma de evaluar, los puedo llevar directamente a este nuevo sistema en el que voy a empezar a impartir” (E1-Salvador-3). Se advierte que Salvador no duda de la calidad de los contenidos formativos, sino de su aplicabilidad en un contexto de enseñanza no presencial.

El caso de Salvador es solamente un ejemplo de lo que puede ocurrir con otros profesores al término de la formación, quienes pueden retornar a su puesto de trabajo con la satisfacción de haber obtenido un aprendizaje, pero sin tener certeza de cómo aplicar lo aprendido. Por lo tanto, se reitera el señalamiento de que la institución debería ofrecer a los profesores asesoramiento pedagógico posterior a la conclusión de los eventos formativos, a fin de ayudarles a vencer el sentimiento de incertidumbre acerca de cómo utilizar sus nuevos aprendizajes.

Por otra parte, uno de los participantes —Miguel— refirió que la carencia de estrategias de motivación fue una condición desfavorable para la transferencia de sus aprendizajes: “Creo que eso me faltó: [saber] cómo motivar al alumno y meterlo al juego de esto, para que ellos trabajen con todas las técnicas que uno tiene preparado. Y que lo trabajen de forma correcta” (E3-Miguel-15). En este caso, la actitud reflexiva y autocrítica del profesor le permite identificar una deficiencia personal; si bien Miguel denunció diversas deficiencias en los estudiantes con los que trabajó, por su parte asumió la responsabilidad de la falta de motivación de los alumnos para comprometerse en el aprendizaje de la asignatura. Desde otra perspectiva, dicha deficiencia puede ser considerada como una nueva necesidad de formación pedagógica, sentida por el propio docente. Por lo anterior, se afirma que mantener una actitud reflexiva es una práctica positiva para el desarrollo de la docencia, así como para instrumentar acciones de mejora de los procesos de formación del profesorado. Así, el análisis de este caso permite reflexionar sobre tres acciones que la institución universitaria podría realizar, a fin de mejorar la atención pertinente a las necesidades de formación de sus profesores: (1) incentivar —desde los espacios de formación— la actitud reflexiva de los docentes, de manera que puedan identificar (como Miguel) sus propias necesidades de formación; (2) mantener una comunicación continua con los docentes para que ellos puedan referir cuáles son sus necesidades de formación y (3) diseñar y desarrollar acciones orientadas a la atención de dichas necesidades.

Condiciones para la transferencia: aspectos relacionados con el alumnado.

Además de los aspectos institucionales y docentes, en este estudio fueron identificados algunos aspectos estudiantiles como condiciones que influyen en la transferencia de la formación. El primer resultado llamativo es la ausencia de aspectos estudiantiles que los participantes hayan señalado como condiciones favorables para la transferencia de sus aprendizajes pedagógicos (ver Tabla 6.40). Ahora bien, es importante considerar que en estricto sentido, los estudiantes no son responsables de facilitar la transferencia de la formación docente, en tanto que es al propio profesor a quien le corresponde proyectar y desarrollar acciones en las que utilice los aprendizajes obtenidos en una acción formativa.

En contraste, los participantes encontraron algunas condiciones relativas a sus estudiantes como un factor obstaculizador de la transferencia de sus aprendizajes. En su caso, el profesor Miguel señaló diversas deficiencias de sus estudiantes como posibles aspectos desfavorables para el éxito de las acciones de transferencia que emprendió. En la conversación inicial, Miguel refirió dos cuestiones que podrían afectar el desarrollo óptimo del proceso de aprendizaje; en primer lugar, se refirió a la falta de hábitos de estudio de los alumnos: “Simplemente no tienen la disciplina de estudio. Ésa podría ser una gran dificultad que se presente (E1-Miguel-10). Además, Miguel manifestó que otra deficiencia que podría representar una amenaza para el desarrollo de su actividad docente eran los conocimientos previos insuficientes de los estudiantes: “El nivel tan bajo que pueda presentar en ese semestre — normalmente se da— de conocimiento previo [sobre] la materia. Eso a veces nos lleva a que nos podamos atrasar más (E1-Miguel-10). Miguel consideró que estos aspectos podrían dificultar el logro de los resultados deseados, aun cuando él pusiera en marcha un plan de acción docente en el que incorporaría los aprendizajes obtenidos en el curso del PFFDD. Al final de este estudio, Miguel reportó que la falta de interés de los alumnos en el estudio de la materia fue una limitante para el logro de mejores resultados de aprendizaje: “La otra limitación fue la apatía de los alumnos. Me limitó mucho. O sea no vi los resultados como yo quisiera haber [visto] de aprendizaje” (E3-Miguel-14).

Por su parte, el profesor Salvador refirió la actitud de rechazo de los alumnos hacia la plataforma educativa que debían utilizar como entorno de aprendizaje, al cursar las asignaturas en la modalidad no presencial.

El concepto de [trabajo] “en línea” para el estudiante es decir: ‘Yo ya no voy a ir a la escuela y no quiero saber nada de la escuela’. Pero también el instrumento en el que se trabaja (...) que es el instrumento oficial que es *Blackboard*, hay un gran rechazo por ese instrumento, [hacia] esa plataforma (E1-Salvador-9).

En este caso, aunque Salvador superase sus dificultades personales para utilizar la plataforma y realizara esfuerzos para aplicar los conocimientos pedagógicos aprendidos en el curso del PFFDD, la actitud de los alumnos representaría una dificultad más para el éxito de la enseñanza.

La función docente consiste en facilitar el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, el profesor no trabaja solo, sino en una relación interactiva con ellos. Los alumnos tienen un rol protagónico en su propio proceso formativo. De tal manera, la disposición de colaboración de los estudiantes, sus habilidades, actitudes y hábitos, son aspectos que pueden afectar la efectividad de las acciones de transferencia que el profesor desarrolle en el marco de su trabajo pedagógico.

Con base en las dos premisas expuestas anteriormente, —es decir: (a) que los alumnos no son responsables de favorecer las acciones de transferencia de la formación docente; y (b) que los alumnos desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje guiado por el profesor— se afirma que las condiciones desfavorables relacionadas con el alumnado no obstaculizan la realización de acciones de transferencia, pero sí afectan su efectividad. Dos comentarios del profesor Miguel permiten respaldar la idea de que los profesores pueden transferir sus aprendizajes a su práctica docente, pero se requiere de la participación de los estudiantes para lograr los resultados de aprendizaje esperados.

Las técnicas [aprendidas en el curso] sí me ayudaron, en lo personal creo que me ayudaron a identificar muchas cosas que antes no las miraba. Eso creo que fue lo positivo de esto. Los jóvenes que sí pasaron, creo que sí aprovecharon estas técnicas; su participación [aumentó], sí lograron aprender más. Lamentablemente estamos hablando nada más de un veinticinco por ciento de la clase. Y en Circuitos sí hubo más, sí hubo gente que sí fue un poco más favorable, pero igual en Cálculo sí hubo esa apatía, mucha apatía (E3-Miguel-11).

He visto [que] en algunos alumnos, sí les ha ayudado. Lamentablemente yo no podría decir que ha sido ‘un gran éxito’, Y eso va con relación a algo que también nos dijeron en el curso:

que el alumno es responsable de su educación y de lo que aprende (...) Eso es algo que me he estado [cuestionando]... que sigue todavía con problemas, ¿por qué? Porque yo los mando a asesorías, pero no los puedo obligar a que estén ahí presentes, ni estarlos correteando, Entonces, no todos van a asesorías (E2-Miguel-18).

En resumen, está claro que si los estudiantes no participan de manera comprometida y responsable en su propio proceso de aprendizaje, los esfuerzos de los profesores por cambiar y mejorar sus prácticas de enseñanza y evaluación pueden ser poco fructíferos.

Condiciones desfavorables para la transferencia: intervenciones para mejorarlas.

Para concluir la discusión acerca de las condiciones que influyen en la transferencia de la formación es importante comentar dos cuestiones; la primera cuestión es relativa a la estabilidad o variabilidad de las condiciones, y la segunda cuestión es referente a la posibilidad de intervenir en ellas.

En primer lugar, se reconoce que las condiciones en las que se desarrolla la práctica docente no son estáticas, dado que pueden transformarse. Esto es: una condición favorable puede tornarse en desfavorable con el transcurso del tiempo; así como el caso contrario también puede ocurrir: una condición desfavorable puede dejar de serlo y tornarse en un aspecto favorable. Con la finalidad de ejemplificar esta idea, se retoma el caso del “tamaño del grupo”: Para el profesor Pablo tener un grupo estudiantil pequeño fue una condición desfavorable para realizar una acción de transferencia de sus aprendizajes, relativa al análisis psicométrico de los reactivos incluidos en los exámenes que aplicó a los alumnos. No obstante, en un ciclo escolar posterior Pablo podría tener un grupo de alumnos de mayor tamaño, de manera que si persiste en su intención de realizar la tarea de transferencia mencionada, estaría en condiciones de llevarla a cabo.

En segundo lugar, se reconoce que existen condiciones desfavorables que no son susceptibles de intervención o manipulación. Continuando con el ejemplo anterior, si el profesor trabaja con un grupo pequeño de alumnos, con el que no es posible realizar ciertas tareas de transferencia (como en el caso de Pablo y su intención de realizar el análisis psicométrico de los reactivos aplicados), difícilmente el profesor o la institución podrán intervenir para modificar esa condición, si no resulta factible o pertinente fusionar el grupo con otro. En cambio, la misma condición —el tamaño del grupo— es

susceptible de intervención cuando su valor es distinto; por ejemplo, si el profesor trabaja con un grupo muy numeroso, cuyo tamaño dificulta el desarrollo óptimo de la enseñanza (como en el caso de Miguel), existe la posibilidad de dividir el grupo en subgrupos. En síntesis, se señala que algunas condiciones desfavorables pueden ser modificadas a través de la intervención del docente o de la institución, mientras que otras condiciones no pueden ser mejoradas; sin embargo, tales condiciones podrían cambiar en otro momento.

Es importante tener conciencia acerca de cuáles condiciones del contexto laboral pueden ser modificadas, de manera que la institución universitaria pueda intervenir sobre tales condiciones a fin de crear espacios de práctica docente con un clima favorable para la transferencia de la formación. En este sentido, se afirma que todos los aspectos institucionales reportados por los profesores como *condiciones desfavorables* pueden ser modificados a través del esfuerzo institucional. En el capítulo de conclusiones se incluye un conjunto de sugerencias para el fortalecimiento de los procesos de formación y de las condiciones laborales de los profesores, con las cuales la universidad podría ofrecerles mejores oportunidades de transferencia de la formación.

Análisis comparativo de los casos.

La comparación de los casos de los participantes ofrece la posibilidad de obtener mayor evidencia acerca de la relevancia de las condiciones del contexto de trabajo para el logro de la transferencia de la formación. Con tal propósito, en la Tabla 6.41 se establece una comparación cruzada entre el tipo de condiciones contextuales y las acciones de transferencia reportadas por los profesores.

Tabla 6.41

Relación entre acciones de transferencia y condiciones para transferir: Comparación de casos

Condiciones para transferir	Acciones de transferencia		
	Baja	Moderada	Alta
Favorables	---	Pablo Marco	Miguel
Desfavorables	Salvador	Marco Pablo	Miguel

Fuente: Elaboración propia.

Un dato llamativo en el análisis de la asociación entre acciones de transferencia y condiciones para transferir es el hecho de que no se encontraron casos de profesores con condiciones favorables para transferir y una baja cantidad de acciones de transferencia. En cambio, ante la presencia de condiciones favorables para transferir, los profesores lograron cantidades moderadas —Marco y Pablo— o altas —Miguel— de transferencia del aprendizaje (ver Tabla 6.41). Ahora bien, es notorio que estos tres profesores afrontaron condiciones tanto favorables como desfavorables para la transferencia de sus aprendizajes. Ante este panorama, cabe cuestionarse en dónde radica la diferencia entre estos tres casos. Al efectuar un análisis global de los casos de Marco, Pablo y Miguel, es posible elaborar tres explicaciones tentativas de las diferencias:

- (1) Las diferencias en la cantidad de acciones de transferencia logradas por los profesores se deben a la cantidad de sus aprendizajes obtenidos. Como se ha comentado, Miguel reportó una mayor cantidad de aprendizajes que Marco y Pablo (ver Tabla 6.27, en apartado 6.5.4), de manera que tuvo mayores elementos para transferir la formación. Esta explicación toma en cuenta un criterio cuantitativo, basado únicamente en los aprendizajes obtenidos por los profesores. Si bien se ha dicho que los aprendizajes son el fundamento de la transferencia, también se sostiene que otros elementos influyen de manera importante en su logro. Por lo tanto, es conveniente considerar otras alternativas para explicar las diferencias.
- (2) Las diferencias en la cantidad de acciones de transferencia logradas por los profesores radican en la claridad de sus intenciones de transferencia. Con respecto a este criterio de diferenciación, el profesor Miguel fue superior en la elaboración de intenciones claras de transferir sus aprendizajes a su práctica (ver Tabla 6.36). Ahora bien, al igual que con la primera explicación, se considera que una ventaja en la claridad y cantidad de intenciones de transferencia es insuficiente para explicar las diferencias en los logros reportados por los profesores.
- (3) Las diferencias en la cantidad de acciones de transferencia logradas por los profesores son explicables al considerar la magnitud y el tipo de condiciones desfavorables que ellos enfrentaron al momento de intentar el uso de sus aprendizajes en el desarrollo de su práctica docente. En apoyo de esta afirmación, cabe recordar que el profesor Marco enfrentó una condición muy adversa y difícilmente superable para convertir sus intenciones en acciones de transferencia: la falta de tiempo. Al ser profesor de asignatura con la responsabilidad de impartir cuatro cursos distintos en el mismo ciclo lectivo, no le fue posible completar la tarea de elaborar o modificar los

reactivos de sus exámenes. En comparación con otras condiciones desfavorables, se considera que la falta de tiempo es una de las principales barreras para la transferencia de la formación, debido a que obstaculiza los esfuerzos del profesor para emprender cualquier innovación o mejora que haya proyectado introducir en su práctica docente. Por tal motivo, se afirma que existen condiciones desfavorables cuyo impacto negativo en la transferencia es más severo.

En este orden de ideas, el caso de Salvador ejemplifica el impacto negativo de las condiciones contextuales en el logro de la transferencia del aprendizaje docente. El profesor Salvador enfrentó seis condiciones adversas —entre ellas la imposición directiva de trabajar como docente en una modalidad educativa desconocida y la falta de libertad de acción pedagógica— que resultaron en la baja cantidad de acciones de transferencia que logró concretar en el primer ciclo lectivo posterior a la formación. No obstante, a pesar de enfrentar tales condiciones adversas, el profesor Salvador refirió haber tenido la oportunidad de usar sus aprendizajes pedagógicos en tres tareas de transferencia, que fueron las siguientes: (a) Planificar la evaluación, (b) Establecer criterios de evaluación y (c) Evaluar con rúbricas.

En suma, los cuatros casos analizados²⁸ permiten concluir que si bien las condiciones desfavorables pueden ser un serio obstáculo para la transferencia del aprendizaje, otros factores que influyen en ésta pueden disminuir el impacto negativo de un contexto de transferencia adverso.

Condiciones deseables para la transferencia de la formación.

Mediante un proceso de extrapolación del conjunto de condiciones favorables y desfavorables reportadas por los participantes de este estudio, es posible elaborar una síntesis de las condiciones que resultan deseables para facilitar la transferencia de los aprendizajes obtenidos en la formación del profesorado. Tales condiciones, como se ha visto, están relacionadas con tres categorías: (a) condiciones institucionales, (b) condiciones relativas a los propios docentes, y (c) condiciones relacionadas con los estudiantes. En la Figura 6.10 se representa este conjunto de condiciones deseables para la transferencia.

²⁸ Cabe recordar que los cuatro profesores reportaron condiciones desfavorables, siendo Salvador quien enfrentó un escenario más adverso (ver Tabla 6.39).

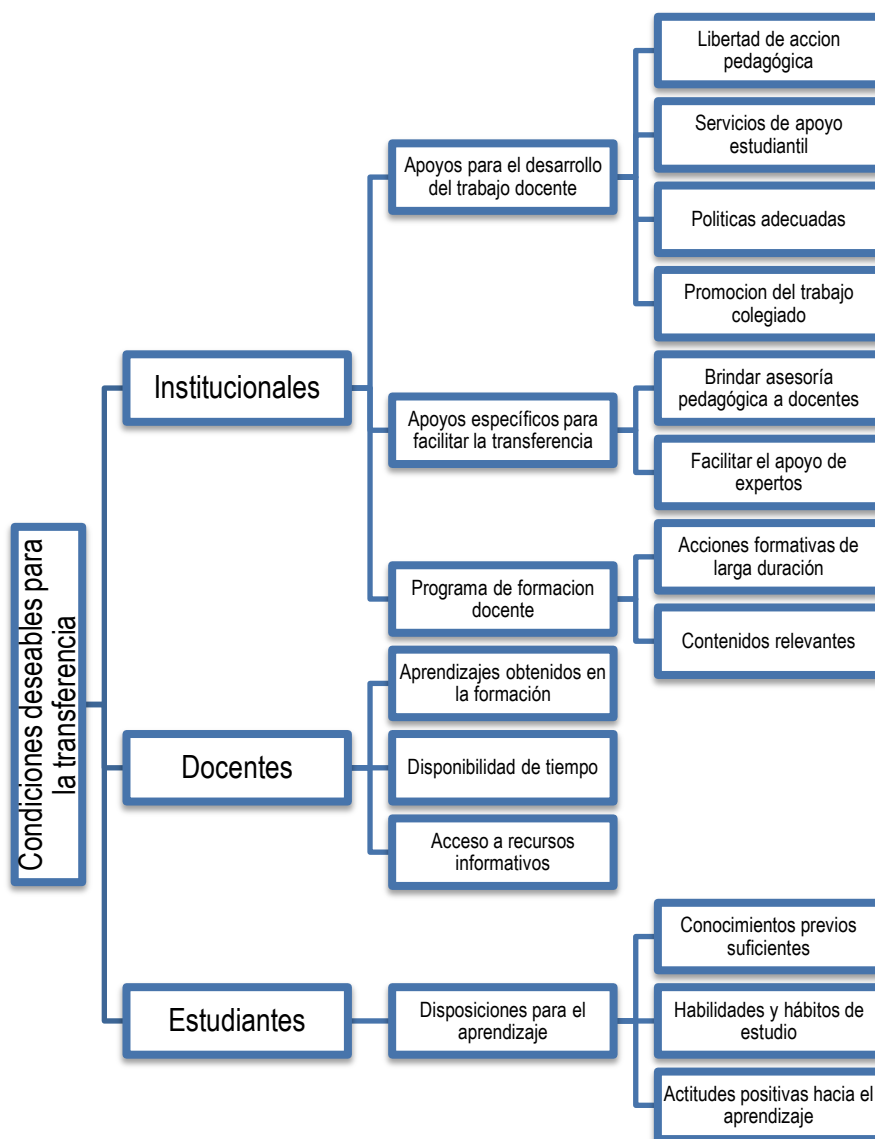


Figura 6.10. Condiciones deseables para la transferencia de la formación docente

En síntesis, con base en las referencias de los participantes de este estudio, las condiciones deseables para favorecer la transferencia de la formación pedagógica a la práctica docente, incluyen los siguientes aspectos institucionales: (1) apoyos para el desarrollo del trabajo docente, tales como: otorgar libertad de acción pedagógica al profesor; contar con servicios de apoyo estudiantil; existencia de políticas adecuadas para la asignación de cargas académicas, la estructuración de los horarios de clase y la conformación de grupos estudiantiles de tamaño conveniente; promover el trabajo colegiado; (2) apoyos específicos para facilitar la transferencia: brindar asesoría pedagógica a los profesores, después de su asistencia a los eventos de formación; facilitar que los profesores cuenten con el apoyo

de expertos durante la realización de las tareas de transferencia; y (3) un programa de formación docente caracterizado por la oferta de acciones formativas de larga duración, además de sus contenidos relevantes.

Las condiciones deseables para favorecer la transferencia relativas a los propios docentes incluyen tres aspectos: (4) la calidad y cantidad de los aprendizajes obtenidos en la formación; (5) la disponibilidad de tiempo para trabajar en las tareas de transferencia; (6) el acceso a recursos informativos con contenidos pedagógicos. Finalmente, las condiciones deseables para favorecer la transferencia, relativas a los estudiantes, tienen que ver con (7) sus disposiciones para el aprendizaje; esto es: sus actitudes positivas hacia el aprendizaje, habilidades y hábitos de estudio, y un acervo de conocimientos previos suficientes.

6.5.9 Explicación integrada del Modelo.

Después de haber analizado y discutido lo relativo a cada uno de los elementos influyentes en la transferencia de la formación docente, en este apartado se brinda una explicación integrada del modelo interpretativo que se propone, el cual aparece representado en la Figura 6.3.

El modelo del proceso de transferencia de la formación que se propone en este trabajo, tiene cuatro componentes distintos: (I) Momentos del proceso formativo, (II) Contextos, (III) Agentes y (IV) Elementos influyentes en la transferencia.

- (I) *Momentos*. En el modelo se reconoce que el proceso de formación está conformado por eventos y acciones que transcurren en una secuencia temporal de tres etapas: antes de la formación, durante la formación y después de la formación. En cada etapa se presentan diferentes elementos e intervienen agentes distintos.
- (II) *Contextos*. En el modelo se distingue entre el *contexto de aprendizaje*, o espacio de formación docente, y el *contexto de transferencia*, o escenario de práctica docente. También se admite que en ocasiones los dos contextos coinciden, aunque en muchos programas de formación del profesorado —como es el caso del PFFDD— el espacio de formación es distinto del escenario de práctica docente.

(III) *Agentes*. Aunque no aparecen representados visiblemente en el gráfico del modelo, se reconoce que en el proceso de formación docente y en la transferencia de la formación participan numerosos agentes. Antes del desarrollo de las acciones de formación, intervienen los diseñadores de tales acciones, las cuales pueden ser parte o no, de un Programa formalmente estructurado. Además de los diseñadores, es posible que existan uno o más administradores del Programa, quienes son responsables de su desarrollo y evaluación. Durante la implementación de las acciones formativas, participan los profesores-aprendices, generalmente guiados por uno o más formadores, dependiendo del Modelo de formación y de las modalidades de intervención que se utilicen en el Programa. Puede darse el caso de que los profesores-aprendices, o sujetos en formación, trabajen en colaboración con sus pares, como cuando se utiliza la mentoría como estrategia de formación; o bien, si el Programa de formación funciona bajo un modelo de desarrollo y mejora. Después de la implementación de las acciones formativas, en el contexto de práctica docente (o contexto de transferencia), los profesores-aprendices realizan diversas tareas propias de la función docente, guiando el aprendizaje de un grupo de estudiantes; en la realización de dichas tareas se espera que ocurra la transferencia de los aprendizajes obtenidos en la formación. Así mismo, en el contexto de práctica docente los profesores mantiene una relación con sus superiores académicos, de quienes pueden recibir o no diferentes apoyos para transferir sus aprendizajes.

(IV) *Elementos que influyen en la transferencia*. Estos elementos son los factores que, de acuerdo con la evidencia empírica recabada en la investigación, ejercen una influencia positiva o negativa en el logro de la transferencia del aprendizaje docente. Además de la propia transferencia, manifestada en acciones concretas, el Modelo se considera la intervención de siete elementos que la influyen. En su conjunto, los ocho elementos aparecen organizados en dos núcleos: (a) un primer grupo de elementos denominado “núcleo del aprendizaje” y (b) un segundo grupo de elementos designado como “núcleo de la transferencia”. En el núcleo del aprendizaje participan cuatro elementos: (1) Motivación hacia la formación (o Motivación para aprender); (2) Contenido relevante; (3) Aprendizajes obtenidos y (4) Utilidad percibida. En el núcleo de la transferencia participan otros cuatro elementos: (5) Motivación para transferir; (6) Condiciones favorables para transferir; (7) Intenciones de transferencia; y (8) Acciones de transferencia. En el primer núcleo, el resultado de la formación son los aprendizajes obtenidos por los participantes, mientras que en el segundo núcleo el resultado esperado son las acciones de transferencia de los aprendizajes.

De tal manera, es importante aclarar que se reconoce la interrelación entre ambos núcleos, al igual que la ocurrencia de múltiples interacciones entre los ocho elementos. Finalmente, cabe señalar que en el modelo propuesto los elementos que influyen en la transferencia son considerados como un *sistema de influencias*, más que como un conjunto de factores aislados (Bogdan y Holton, 2010).

Una vez que se han descrito los componentes del modelo, es posible formular una explicación del proceso de transferencia de la formación, a partir de la consideración de su funcionamiento articulado y dinámico.

El proceso de transferencia de la formación, interpretado desde el enfoque del modelo que se propone.

De acuerdo con el modelo que se propone, la transferencia de la formación docente es un proceso que comienza con la decisión del profesor de participar en una actividad formativa. Esa decisión está fundamentada en el sistema de motivos y necesidades del profesor (Abarca, 2001). Cada sujeto tiene sus propias razones para acercarse a la formación. Así, es posible que un profesor decida participar en la formación por su deseo o interés de obtener aprendizajes que considera necesarios para realizar una tarea específica de su práctica docente (Motivación intrínseca), o bien, porque considera que su participación en la actividad formativa le permitirá obtener algún beneficio o recompensa ofrecida por un agente externo (Motivación extrínseca). En suma, el primer paso hacia la transferencia, es la decisión del profesor de acceder a una actividad de formación; una decisión en la que subyacen los motivos del profesor-aprendiz.

El desarrollo del proceso de formación se da —al menos esa es la pretensión— con base en los contenidos seleccionados por los diseñadores del programa. Si el contenido es relevante, el profesor obtendrá aprendizajes útiles para su práctica docente. La relevancia de los contenidos formativos está determinada por el grado en que éstos se encuentren relacionados con la(s) tarea(s) de transferencia (De Rijdt et al., 2013). Además, si el contenido es percibido como relevante, previo al desarrollo de la formación, esa percepción del profesor lo motivará a participar en la experiencia formativa.

La participación del profesor en la actividad formativa, si el proceso de implementación se desarrolla adecuadamente, le permite obtener aprendizajes diversos, relacionados con el enriquecimiento o

modificación de sus conocimientos pedagógicos, el desarrollo de nuevas habilidades y la formación o cambio de sus actitudes hacia la enseñanza. La calidad y la cantidad de los aprendizajes obtenidos es siempre variable; como es sabido, el aprendizaje es un proceso influido por numerosos factores personales, sociales y ambientales. Una condición importante es que el aprendizaje sea significativo para el docente-aprendiz y que sea percibido por él como un aprendizaje valioso.

Cuando el aprendizaje obtenido es percibido como útil, ya sea por el valor teórico o práctico que tiene para el profesor, mejora su disposición para usar dicho aprendizaje en la práctica docente. Así mismo, la percepción de que el aprendizaje es útil permite al profesor visualizar en qué tareas o actividades podrá aplicar los nuevos conocimientos, habilidades o actitudes que desarrolló en la formación. De tal manera, el profesor genera ideas sobre los posibles usos de sus nuevos aprendizajes, y se propone utilizar lo aprendido: formula intenciones de transferencia. Las intenciones son importantes para lograr las acciones de transferencia, porque si bien la motivación del profesor para transferir sus aprendizajes es un elemento esencial, no basta con el deseo de usar los aprendizajes obtenidos; es necesario tomar la determinación de actuar.

Si las condiciones de su entorno —contexto de transferencia— son suficientemente favorables (aunque no sean perfectas), el profesor pone en marcha su propósito de utilizar los aprendizajes obtenidos en la formación. Las intenciones se transforman en acciones de transferencia. Tales acciones de transferencia del aprendizaje se insertan en el desarrollo de las tareas propias de la práctica docente; es decir, el uso de los aprendizajes permite al profesor realizar o mejorar sus prácticas de planificación, conducción y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje (ver Figura 6.3). Por otra parte, los aprendizajes obtenidos en la formación también pueden ser utilizados en formas novedosas o fuera del contexto habitual de trabajo docente, como lo han mostrado los participantes de este estudio (ver los casos de Marco y Pablo, en los apartados 6.4.3 y 6.4.4, respectivamente).

El modelo propuesto del proceso de transferencia de la formación del profesorado universitario. Comparación con otros modelos.

El modelo del proceso de transferencia de la formación aquí propuesto no es la única interpretación teórica sobre este fenómeno. Como se ha visto, existen otros modelos que intentan explicar la transferencia de la formación (ver capítulo 2, apartado 2.6). Sin embargo, el modelo

propuesto en este trabajo pretende aportar una explicación inédita sobre el proceso de transferencia del aprendizaje, en contextos de formación y práctica docente en educación superior. En este apartado se expone una comparación entre los modelos explicativos de la transferencia revisados en la literatura, a fin de identificar sus semejanzas y diferencias, de manera que sea posible valorar con mayor claridad los aportes del modelo que se propone.

Los modelos incluidos en la comparación son los que han sido descritos en el capítulo 2 de la tesis, es decir: (1) el modelo propuesto por Baldwin y Ford (1988); (2) el modelo publicado por Burke y Hutchins (2008a); (3) el modelo desarrollado por Holton, Bates y Ruona (2000), que fue actualizado por Choi y Ruona (2008); (4) el modelo expuesto por De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013); y (5) el modelo propuesto en esta investigación.

Para efectuar la comparación entre los modelos, se utilizaron seis criterios de análisis que son los siguientes: (a) Elementos que integran el modelo; (b) Variables reconocidas en el modelo relacionadas con características del aprendiz; (c) Variables reconocidas en el modelo relativas al diseño de la formación; (d) Variables identificadas en el modelo referentes al ambiente de trabajo; (e) Variables moderadoras; y (f) Enfoque procesual del modelo; es decir, si el modelo interpreta la transferencia como un proceso (ver Tabla 6.42).

Tabla 6.42

Comparación de los modelos teóricos de la transferencia de la formación

Criterios de comparación	Modelos teóricos de la transferencia				
	Baldwin y Ford (1988)	Burke y Hutchins (2008a)	Holton, Bates y Ruona (2000), actualizado por Choi y Ruona (2008)	De Rijdt et al. (2013)	Modelo propuesto en este estudio (2016)
Elementos que lo integran	Factores que influyen en los resultados de la formación Dimensiones de la transferencia	Factores que influyen en los resultados de la formación Momentos del proceso formativo Agentes del proceso formativo Estrategias para favorecer la transferencia	Factores que influyen en los resultados de la formación (influencias primarias y secundarias)	Factores que influyen en la transferencia Dimensiones de la transferencia Variables moderadoras	Factores que influyen en la transferencia Momentos del proceso formativo Agentes del proceso formativo Contextos del proceso formativo
Características del aprendiz	Capacidad/ Aptitud Personalidad Motivación	(No especificadas)	Capacidad personal para transferir Motivación para mejorar el trabajo a través del aprendizaje Motivación para transferir Esfuerzo de transferencia Autoeficacia Preparación del aprendizaje Factores dispositionales	Capacidad cognitiva Autoeficacia Motivación Personalidad Utilidad percibida Variables laborales Locus de control	Motivación hacia la formación Aprendizajes obtenidos Utilidad percibida Motivación para transferir Intenciones de transferencia
Diseño de la formación	Principios del aprendizaje Secuenciación Contenido formativo	Contenido de la formación Diseño y desarrollo de la formación Características del formador	Validez del contenido Diseño para la transferencia Relevancia de las metas	Análisis de necesidades Metas de aprendizaje Relevancia del contenido Métodos y estrategias instruccionales	Contenido relevante

				Estrategias de autogestión Soporte tecnológico	
Ambiente de trabajo	Apoyo Oportunidades de uso	Diseño y contenido del trabajo Estructura y tamaño de la organización Ambiente de trabajo Evaluación del desempeño	Oportunidades de uso Diseño del lugar de trabajo Retroalimentación Apoyo de los pares Apoyo del supervisor Sanciones del supervisor Vínculo con las metas organizacionales	Vínculo estratégico Clima de transferencia Apoyo Oportunidades de desempeño Rendición de cuentas	Condiciones favorables para transferir
Variables moderadoras	No incluidas	Diseño y contenido del trabajo Contenido de la formación Estructura y tamaño de la organización	No incluidas	Tiempo de medida Fuente de información Conceptualización de la transferencia Tipo de contenido formativo Contexto del estudio	No incluidas
Interpretación de la transferencia como un proceso	No	Sí	No	No	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al primer criterio de comparación, el modelo que se propone en este trabajo está integrado por cuatro elementos principales: (a) los factores que influyen en el logro de la transferencia, (b) los momentos del proceso formativo, (c) los agentes del proceso de formación y (d) los contextos del proceso formativo. Todos los modelos precedentes incluyen en su propuesta teórica un conjunto de factores influyentes en los resultados de la formación, en general, o que afectan el logro de la transferencia, en particular. Sin embargo, no todos los modelos coinciden en la cantidad y el tipo de factores que identifican. Hay modelos con pocos factores identificados —menos de diez— (Baldwin y Ford, 1988) y otros con un gran número de factores, como el propuesto por De Rijdt et al. (2013), en el cual se enlistan más de 20 variables influyentes. El modelo aquí propuesto reconoce la influencia de siete factores influyentes en el logro de la transferencia, por lo que se asemeja más al modelo de Baldwin y Ford, que también incorpora una cantidad moderada de factores influyentes. No obstante, el modelo que se propone es más semejante al modelo desarrollado por Holton, Bates y Ruona (2000) y actualizado por Choi y Ruona (2008), en cuanto a la equivalencia de los factores que se reconocen como influencias en la transferencia, dado que entre estos dos modelos hay seis factores similares; en cambio, comparado con el modelo de Baldwin y Ford, el modelo aquí propuesto sólo tiene tres factores influyentes equiparables.

Por otra parte, además del modelo derivado de esta investigación, solamente el modelo desarrollado por Burke y Hutchins (2008a) incluye en su interpretación del proceso de transferencia la participación de los diferentes agentes que participan en el proceso formativo, y reconoce diferentes momentos de este proceso; en dicho modelo, tal diferenciación de agentes y momentos sustenta la propuesta de diversas estrategias (*intervenciones*) para favorecer la transferencia. Esta última característica está ausente en el modelo aquí propuesto; dicha carencia, sin embargo, muestra un área de desarrollo potencial para este modelo.

Con respecto al segundo criterio de comparación, referente a las variables incluidas en el modelo relacionadas con Características del aprendiz, el modelo aquí propuesto guarda semejanzas y diferencias con las otras propuestas teóricas. Una semejanza importante es que la mayoría de los modelos (excepto el desarrollado por Burke y Hutchins) incorporan una o más variables relacionadas con la motivación del aprendiz. En todos estos modelos se reconoce la influencia potencial de la *Motivación para aprender* en el logro de la transferencia; no obstante, sólo en los modelos de Holton, Bates y Ruona (2000) y el aquí propuesto se define específicamente el papel de la *Motivación para*

transferir. Por otro lado, al igual que en el modelo presentado por De Rijdt et al. (2013), en el modelo que aquí se propone se admite la importancia de la *Utilidad percibida* en la formación como un factor influyente en la transferencia.

A diferencia de los modelos precedentes, el modelo aquí presentado es el único que incorpora como factor influyente las *Intenciones de transferencia* establecidas por el aprendiz, de las cuales se postula que junto con la *Motivación para transferir*, pueden conducir a la realización de acciones concretas de transferencia del aprendizaje. El concepto mismo de *Acciones de transferencia* no aparece definido en los modelos precedentes; solo en el modelo de Holton, Bates y Ruona aparece un constructo aproximado, bajo la denominación de *Esfuerzo de transferencia*.

Otro rasgo distintivo del modelo aquí propuesto es la consideración de los *Aprendizajes obtenidos* en la formación como un factor que influye en la transferencia. Si bien en los modelos precedentes los aprendizajes del sujeto que se forma aparecen representados, en aquellos modelos los aprendizajes son considerados como un resultado esperado de la formación, aunque no como un factor influyente en interrelación con otros elementos que pueden favorecer u obstaculizar el logro de la transferencia.

Con relación al tercer criterio de comparación de los modelos, referente al reconocimiento de las variables asociadas con el Diseño de la formación, el modelo que aquí se presenta se asemeja a los modelos precedentes en tanto que en todos ellos se reconoce explícitamente el lugar de los contenidos formativos como factor influyente en la transferencia. No obstante, el modelo derivado de esta investigación guarda mayor similitud con el modelo propuesto por De Rijdt et al. (2013), puesto que en ambos se define el factor mencionado específicamente bajo el matiz de *Relevancia del contenido*, con lo cual se pone el acento en el grado de congruencia del contenido formativo con las tareas asignadas al aprendiz en su puesto de trabajo, también identificadas como *tareas de transferencia*²⁹.

El cuarto criterio de comparación, consistente en la identificación de las variables que influyen en la transferencia, correspondientes al ambiente de trabajo, permite diferenciar el modelo que aquí se propone de los modelos precedentes. Si bien en todos los modelos se integran variables relevantes

²⁹ En el modelo aquí propuesto las *tareas de transferencia* que puede realizar el profesor están relacionadas con tres grandes funciones de la docencia: la planificación, conducción y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Estas funciones aparecen representadas gráficamente con círculos que rodean las acciones de transferencia de la formación (ver Figura 6.3).

como las *Oportunidades de uso* de los aprendizajes obtenidos en la formación o el *Apoyo* que recibe el sujeto para ponerlos en práctica, el modelo derivado de este estudio tiene como característica distintiva de proponer el factor *Condiciones favorables* como un conglomerado de variables que pueden influir de manera importante en el logro de la transferencia. La propuesta del nuevo modelo es que en el macro-factor *Condiciones favorables* para transferir se integran diversos aspectos del contexto institucional en el que se inserta el contexto de transferencia de la formación, pero también se incluyen diferentes aspectos relacionados con el alumnado y con el propio profesor-aprendiz. En el modelo que aquí se propone, el factor *Condiciones favorables* integra siete tipos diferentes de condiciones institucionales, docentes y estudiantiles que, de acuerdo con la evidencia empírica analizada, pueden influir positivamente en el desarrollo de las acciones de transferencia de la formación docente en el ámbito universitario.

La presencia de “variables moderadoras” en los modelos interpretativos de la transferencia fue el quinto criterio utilizado para comparar las diferentes propuestas teóricas. Con respecto a este criterio, la comparación efectuada indica que solamente los modelos desarrollados por Burke y Hutchins (2008a) y por De Rijdt et al. (2013) presentan una definición explícita de ciertas variables que moderan la relación entre las variables influyentes y la transferencia del aprendizaje. En otras palabras, el modelo aquí presentado no contempla la definición de un conjunto de variables moderadoras, en tanto que no se obtuvo evidencia empírica al respecto durante el estudio realizado. Sin embargo, esta carencia puede ser considerada como un área de desarrollo teórico posterior para enriquecer el modelo propuesto.

Finalmente, el sexto criterio de comparación considera el *enfoque procesual* de los modelos; es decir, se analiza si los modelos interpretan el fenómeno de la transferencia del aprendizaje como un *proceso*. Al respecto, mediante la comparación se identificó que solamente los modelos de Burke y Hutchins (2008a) y el aquí presentado son propuestas teóricas que manifiestan una interpretación de la transferencia como un proceso complejo, llevado a cabo en una secuencia de momentos, gracias a la intervención de diferentes agentes e influido por diversos factores. Además, el modelo aquí propuesto se distingue por presentar una explicación articulada del proceso de transferencia, en la que se considera la participación interrelacionada (no necesariamente lineal ni causal) de los diferentes factores que influyen en la generación de las acciones de transferencia del profesor-aprendiz.

La comparación aquí descrita permite identificar las semejanzas y las diferencias entre el modelo interpretativo de la transferencia derivado de este estudio y los modelos precedentes; de tal manera, la comparación efectuada permite destacar cuáles son los elementos novedosos del modelo que aquí se propone, así como sus áreas de oportunidad de desarrollo teórico. En este sentido, es posible valorar que el modelo propuesto representa un avance en el conocimiento disponible sobre la transferencia de la formación docente, si bien se reconoce que es necesario continuar realizando estudios empíricos para confirmar, ampliar o rectificar el modelo presentado, y aportar así mayores elementos que abonen a la comprensión del fenómeno de la transferencia.

Capítulo 7. Lecciones aprendidas: Conclusiones de los estudios, aportaciones y recomendaciones

En este capítulo se presentan las “lecciones aprendidas” mediante el estudio de los casos seleccionados en la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada. Dichas lecciones están relacionadas con las conclusiones, aportaciones y nuevos horizontes de la investigación.

Es un hecho conocido que la investigación científica parte de preguntas que se busca responder a través de diferentes medios. Las respuestas encontradas, esperadas o inesperadas, parciales o “completas”, satisfacen la inquietud del investigador. De otro modo, cualquier esfuerzo de indagación que haya sido emprendido y no encuentre respuesta a las preguntas que le dieron origen, puede considerarse estéril. Por tal motivo, al hacer el recuento de las lecciones aprendidas gracias a esta investigación, en primer lugar se ha intentado dar respuesta a las preguntas que la orientaron. Para hacerlo, se tomaron como referencia los objetivos particulares de investigación, en los cuales fueron plasmados los intereses inquisitivos inicialmente expresados como preguntas.

El estudio de los casos analizados ha posibilitado avanzar en la comprensión de un fenómeno complejo como es la transferencia de la formación, objeto de estudio de esta investigación llevada a cabo en un contexto institucional particular. A su vez, el estudio del proceso de transferencia de la formación en el marco de un programa concreto ha requerido del análisis de dicho programa, con lo cual ahora se tiene un mayor conocimiento acerca de sus características, fortalezas y debilidades. De tal manera, un segundo conjunto de lecciones aprendidas consiste en las aportaciones que se considera haber generado como fruto del trabajo de investigación realizado. En el capítulo se exponen tres aportes de valor teórico y otros tantos de valor práctico.

Finalmente, en una tercera sección del capítulo se presenta la prospectiva de la investigación en el campo de la transferencia de la formación del profesorado. Como parte de dicha prospectiva, se comenta sobre los nuevos problemas de investigación identificados y se sugieren varias líneas de investigación que podrían orientar el trabajo de los interesados en el estudio de la transferencia.

7.1 Conclusiones relativas al logro de los objetivos de investigación

El primer objetivo de investigación establecido fue el siguiente: *Determinar si el diseño del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente que la UABC ofrece a sus profesores, favorece el logro de la transferencia del aprendizaje al contexto de trabajo.*

Para alcanzar este objetivo, se realizó el primer estudio de los dos que componen este trabajo (ver capítulo 5). Con base en los hallazgos de dicho estudio, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

El Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente, en su diseño, tiene características que pueden resultar favorables para conseguir que los profesores logren aprendizajes pedagógicos relevantes y puedan transferirlos a su trabajo docente. Por otra parte, el diseño del Programa también tiene inconsistencias que podrían convertirse en factores obstaculizadores de la transferencia del aprendizaje docente. Se asume que ningún programa de formación es perfecto; sin embargo, es necesario identificar las deficiencias de un programa determinado para poder mejorarlo y aumentar las posibilidades de lograr los efectos deseados.

Las características del diseño del PFFDD que resultan favorables para la transferencia de la formación son tres: (1) análisis de necesidades como fundamento del diseño, (2) metas de aprendizaje explícitas, y (3) contenidos formativos potencialmente relevantes. En contraste, las características del PFFDD que podrían representar barreras para la transferencia de los aprendizajes obtenidos, son cinco: (1) contenidos formativos insuficientes, (2) contenidos formativos mal enfocados, (3) escasas oportunidades de práctica y retroalimentación, (4) insuficiencia de actividades formativas basadas en el aprendizaje activo, y (5) formación fuera del contexto de trabajo.

A continuación se presentan algunos comentarios acerca de las características del PFFDD identificadas como facilitadores y como barreras potenciales para la transferencia del aprendizaje.

7.1.1 Características del diseño del PFFDD que favorecen la transferencia del aprendizaje docente al puesto de trabajo.

- (1) *Análisis de necesidades como fundamento del diseño.* En el Programa se establece que las actividades formativas son diseñadas a partir de las necesidades identificadas por los propios profesores, por sus superiores académicos (cuando ellos se involucran en el diagnóstico), o por medio de los resultados de la evaluación docente. La consideración de estas fuentes de información es una medida adecuada para favorecer la transferencia del aprendizaje al contexto de la práctica docente, debido a que el diagnóstico de necesidades de formación con la participación de los profesores permite diseñar actividades formativas con contenidos relevantes para ellos.
- (2) *Metas de aprendizaje explícitas.* El PFFDD cuenta con propósitos y objetivos declarados explícitamente en sus diferentes niveles de concreción curricular. Además, los propósitos del Programa están alineados con el marco normativo institucional correspondiente. Esta característica resulta una ventaja para favorecer la transferencia de la formación, porque permite que los profesores participantes puedan establecer metas de transferencia relevantes para ellos (Choi y Ruona, 2008).
- (3) *Contenidos formativos potencialmente relevantes.* De acuerdo con Shulman (1987), cuando la formación ha sido bien diseñada y llevada a cabo, proporcionará al profesorado conocimientos, habilidades y actitudes que son fundamentales para la enseñanza. A este respecto, en esta investigación se encontró que en los cursos del PFFDD se ofrecen a los profesores contenidos pedagógicos que pueden favorecer su desarrollo de competencias fundamentales para la docencia, tales como: (a) Realizar la planeación del programa oficial de las asignaturas; (b) Planear el curso de la asignatura; (c) Gestionar la progresión de los aprendizajes (elaborar planes de clase); (d) Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula; y (e) Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso enseñanza aprendizaje (García et al., 2008).

Por otra parte, Vezub (2013) enumeró catorce características de los buenos programas de formación docente, una de las cuales es que los programas sean “flexibles, diversos, construidos a medida o adaptables a las circunstancias y características del entorno escolar” (Vezub, 2013). En este sentido, es justo reconocer que el PFFDD es una propuesta formativa con una estructura curricular flexible, que permite a los profesores seleccionar los contenidos que consideren más adecuados para sus necesidades e intereses. Además, la flexibilidad del Programa permite atender

las necesidades de profesores con diferentes niveles de experiencia docente y conocimiento pedagógico previo (ver Figura 5.3 y Tabla 5.10). Esta característica del Programa puede ser considerada como una fortaleza de su diseño. En cambio, otras características del PFFDD son inconsistentes con sus propósitos y pueden representar barreras para el logro de la transferencia del aprendizaje docente. Tales características desfavorables son mencionadas a continuación.

7.1.2 Características del diseño del PFFDD que no favorecen la transferencia del aprendizaje docente al puesto de trabajo.

- (1) *Contenidos formativos insuficientes.* En contraste con lo afirmado en el punto anterior, en el PFFDD no se advierte la presencia de contenidos orientados al desarrollo de las competencias para (a) Impulsar la cultura organizacional de gestión y evaluación y (b) Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico, las cuales también son funciones importantes del docente de educación superior, de acuerdo con el modelo de competencias propuesto por García et al. (2008). Por otra parte, se presta escasa atención a los contenidos actitudinales, necesarios para el desarrollo integral de las competencias docentes que el Programa pretende lograr.
- (2) *Contenidos formativos mal enfocados.* En los cursos del Programa suele predominar la atención a contenidos de tipo conceptual mediante actividades centradas en el formador en su rol de instructor. Además, los contenidos procedimentales suelen ser trabajados con actividades didácticas más apropiadas para contenidos de naturaleza conceptual. Este hecho entorpece el proceso de aprendizaje de los profesores, limitando sus oportunidades reales de desarrollar habilidades para la docencia, lo cual repercute también en sus oportunidades de transferencia.
- (3) *Escasas oportunidades de práctica y retroalimentación.* La cantidad de práctica y retroalimentación brindada en los cursos del PFFDD es escasa. En los cursos predomina el trabajo con contenidos conceptuales mediante actividades centradas en el formador (ver capítulo 5, apartado 5.3.3). Esta característica del Programa no favorece la transferencia del aprendizaje al contexto de práctica docente porque, tal como se ha dicho, para transferir es necesario primero aprender. En el desarrollo de habilidades es especialmente importante la ejercitación y la práctica continua de las tareas que se pretende dominar, así como recibir retroalimentación sobre la calidad del desempeño. Si se desea fortalecer las competencias de los profesores, es necesario que en los espacios de formación se les brinden suficientes oportunidades de práctica orientadas al dominio de las habilidades meta

(Baldwin y Ford, 1988; Choi y Ruona, 2008; De Rijdt et al., 2013), junto con la retroalimentación clara y oportuna sobre el desempeño mostrado (Baldwin y Ford, 1988; Cano, 2014).

- (4) *Insuficiencia de actividades formativas basadas en el aprendizaje activo.* Si bien es cierto que en algunos cursos del PFFDD se utilizan estrategias vinculadas con el aprendizaje activo, tales como la elaboración de productos que evidencian el dominio de la competencia docente que se pretende desarrollar (ver capítulo 6, apartado 6.3), en otros cursos predominan las actividades centradas en el formador; de modo que no se sigue el principio de aprendizaje activo, lo cual resulta deseable para favorecer el logro de la transferencia (De Rijdt et al., 2013).
- (5) *Formación fuera del contexto de trabajo.* En el PFFDD, la naturaleza de la intervención formativa corresponde con la denominada formación fuera del lugar de trabajo (De Rijdt et al., 2013) porque las actividades que el Programa ofrece se desarrollan en el marco de cursos y talleres en los que los profesores —en el rol de *alumnos*— trabajan para lograr ciertos resultados de aprendizaje bajo la conducción de un instructor. Si se desea facilitar que los profesores transfieran sus aprendizajes al contexto de su práctica docente, es necesario replantear la naturaleza de la intervención formativa que predomina en el Programa, optando por actividades formativas que ocurran en el propio espacio de trabajo de los académicos, donde ellos conserven su rol docente (Imbernón, 2007).

La enumeración anterior permite ver que existen más características del PFFDD que no son idóneas para favorecer la transferencia del aprendizaje docente (y que son inconsistentes con los objetivos del Programa) que aquellas que sí resultan favorables. Esta situación pone en desventaja a los profesores que pretenden mejorar su práctica docente con base en los aprendizajes esperados de la formación, además de que compromete el logro de los propósitos institucionales, expresados en sus instrumentos normativos —Plan de Desarrollo Institucional, Modelo educativo— y en el propio Programa, referidos al fortalecimiento de la planta académica por medio de los procesos de formación docente (UABC, 2007; 2015).

Sin embargo, es importante reconocer que la mayoría de las características no favorables del PFFDD (contenidos mal enfocados, escasas oportunidades de práctica, pocas actividades de aprendizaje activo) corresponden a aspectos de la implementación del Programa, más que a su diseño. En cuanto a las otras características no favorables del PFFDD, esto es: los contenidos formativos insuficientes y la realización de las actividades formativas fuera del contexto de trabajo, son cuestiones superables

mediante el replanteamiento del diseño del Programa y con la inversión de los recursos financieros necesarios.

Además de las características desfavorables antes señaladas, el PFFDD presenta carencias relacionadas con sus estrategias de evaluación. Como se desprende del análisis efectuado en el primer estudio (ver capítulo 5), se identificó la ausencia de estrategias definidas para evaluar el diseño del Programa, estrategias limitadas para evaluar su implementación y resultados, así como una carencia de estrategias para evaluar sus resultados en términos de transferencia e impacto de la formación ofrecida. Esta carencia de estrategias para evaluar el Programa es una debilidad del PFFDD, que confirma la tendencia —generalizada en el país— de prestar poca atención a la evaluación de los programas y acciones de formación, tal como lo manifiesta la escasez de estudios evaluativos encontrados en la literatura (ver capítulo 1, apartado 5).

La ausencia de estrategias para evaluar el PFFDD tiene varias implicaciones importantes. En primera instancia, al no contar con estrategias definidas para evaluar los resultados del Programa en términos de la transferencia del aprendizaje docente y del impacto de la formación en el contexto organizacional, no es posible formular juicios acerca del cumplimiento de los propósitos del Programa, así como de los objetivos de las políticas e iniciativas institucionales referidas a la formación pedagógica de sus profesores. Además, la falta de estrategias para evaluar la transferencia es una limitación importante por dos motivos: en primer lugar, porque no es posible reunir evidencias acerca del uso que dan los profesores a los aprendizajes obtenidos en las actividades formativas que la institución les ofrece; consecuentemente, tampoco es factible tomar decisiones o diseñar estrategias de intervención para facilitar que los profesores transfieran sus aprendizajes al contexto de su práctica docente.

La evaluación de los efectos de la formación es una labor relevante y necesaria para determinar en qué medida las acciones formativas han sido eficaces y generadoras de valor para la organización. Cabe recordar que, en el ámbito de las organizaciones de tipo empresarial, algunos estudios estiman que el nivel de rendimiento obtenido a partir de las acciones formativas es mínimo, probablemente de sólo el 10% del monto de la inversión (Holton, Bates y Ruona, 2000). Este dato permite reiterar la conclusión de que no solo es necesario evaluar las acciones formativas emprendidas para conocer el nivel de retorno de la inversión (ROI), sino que también la evaluación debe ser utilizada para mejorar la calidad de los programas de formación.

El segundo objetivo particular de esta investigación fue el siguiente: *Identificar los aprendizajes obtenidos en actividades del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente que los profesores participantes consideran haber transferido a su práctica docente*. A fin de lograr este objetivo, se realizó el segundo estudio que integra la presente investigación (ver capítulo 6). Con base en los resultados de dicho estudio se obtuvieron las conclusiones comentadas a continuación.

7.1.3 Aprendizajes transferidos por los profesores que participaron en actividades del PFFDD.

La transferencia de un aprendizaje al contexto de trabajo implica, en primer lugar, la necesidad de aprender algo nuevo. En este sentido, en primera instancia se identificaron los aprendizajes que los profesores consideraron haber obtenido gracias a su participación en el curso del PFFDD al que asistieron en el período inter-semestral 2014-2.

A través del estudio de los casos seleccionados, se logró identificar un acervo de aprendizajes obtenidos por los profesores, los cuales fueron clasificados en tres tipos diferentes: (1) aprendizajes declarativos, (2) aprendizajes procedimentales, y (3) aprendizajes actitudinales, siguiendo los criterios de clasificación propuestos por Coll et al. (1992) y Schraw (2006). Así mismo, se identificó que la mayoría de los aprendizajes reportados por los participantes fueron de tipo declarativo mientras que los aprendizajes actitudinales fueron los menos referidos. Este hallazgo resulta congruente con el resultado del análisis de los contenidos formativos que se ofrecen en el PFFDD (ver capítulo 5, apartado 5.3), por lo que se puede concluir que la oferta de contenidos formativos influye en el tipo de aprendizajes obtenidos por los profesores. De tal manera, es evidente la importancia de diseñar programas de formación con una gama de contenidos equilibrada, a fin de que los profesores logren los aprendizajes —declarativos, procedimentales y actitudinales— necesarios para la integración de competencias para la docencia.

Por otra parte, al interior de la clasificación de aprendizajes referidos por los profesores, se identificó una amplia diversidad de elementos aprendidos. Así, se identificó que los aprendizajes declarativos incluyen tres tipos de elementos: (a) conceptos, nuevos o modificados, (b) principios de carácter teórico o práctico y (c) creencias que fueron validadas o modificadas; los aprendizajes procedimentales incluyen dos tipos de secuencias de acción que los profesores refirieron haber aprendido: (a) métodos y (b) protocolos de actuación; y en los aprendizajes actitudinales referidos por los profesores se identificaron

tres tipos: (a) nuevas actitudes, (b) actitudes modificadas y (c) reconocimiento de errores de la propia práctica docente (ver capítulo 6, Figura 6.6).

El análisis de los aprendizajes pedagógicos de los docentes también reveló que existe interrelación entre los diferentes tipos de aprendizajes, con lo que se identificó la articulación entre los aprendizajes procedimentales y declarativos, o bien, entre las actitudes desarrolladas por el profesor y sus aprendizajes declarativos. Por ejemplo, se identificó que el reconocimiento de errores de la propia práctica (elemento actitudinal) es posible gracias a la nueva información conceptual y procedimental disponible. El reconocimiento de los propios errores es un aprendizaje relevante que puede conducir, eventualmente, a la introducción de cambios en la práctica docente, mejorando la calidad de la enseñanza que se ofrece a los estudiantes. Estos resultados representan una contribución al conocimiento del aprendizaje docente y su transferencia al contexto de trabajo.

Acerca de la transferencia de los aprendizajes obtenidos en la formación, los resultados del estudio de casos efectuado permiten concluir lo siguiente:

- **Desde la perspectiva de los profesores que han participado en actividades de formación del PFFDD, existe transferencia de los aprendizajes obtenidos.** Los cuatro profesores participantes en esta investigación refirieron haber transferido los aprendizajes pedagógicos que para ellos fueron más valiosos en la formación que el curso les ofreció. A partir del uso de tales aprendizajes, los participantes refirieron haber desarrollado diferentes acciones relacionadas con el cumplimiento de las tareas de planificación de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes de los alumnos [acciones de transferencia tipo 1], la introducción de cambios en la realización de dichas tareas [acciones de transferencia tipo 2], o bien, la participación en otras actividades fuera de su contexto de trabajo [acciones de transferencia tipo 3]. Este resultado —el logro de la transferencia del aprendizaje— es positivo, en el sentido de valorar los logros obtenidos mediante la implementación del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente.
- **Los profesores reconocen, entre sus nuevos aprendizajes, cuáles son transferibles y cuáles no son transferibles.** No todos los aprendizajes obtenidos por los profesores son transferidos a la práctica docente. Esto no es un hallazgo sorprendente. Sin embargo, lo importante es identificar los factores que pueden explicar el fallo de la transferencia del aprendizaje. Como ha quedado evidenciado en los casos de los participantes de esta investigación, existen elementos críticos que

influyen de manera importante en la realización de las acciones de transferencia que los profesores pretenden llevar a cabo. Entre esos elementos críticos es posible mencionar tres aspectos: (1) La cantidad y calidad de los aprendizajes obtenidos en la formación; (2) La percepción del profesor acerca del valor de la formación ofrecida en el Programa; y (3) Las condiciones del contexto laboral que afectan las posibilidades de transferencia. Estos tres elementos —de manera conjunta más que aislada— influyen positiva o negativamente en la transferencia del aprendizaje a la práctica docente. No obstante, cada uno de ellos merece una reflexión particular. Así, es necesario decir que: (1) En el logro de la transferencia la relevancia de los aprendizajes obtenidos es evidente, puesto que tales aprendizajes son el fundamento de las acciones de transferencia que los profesores llevarán a cabo en su contexto de trabajo. Sin aprendizajes no es posible la transferencia. (2) La influencia de la utilidad percibida en la transferencia no es directa, dado que aquella está relacionada primeramente con la motivación del profesor para transferir sus aprendizajes y con sus intenciones de llevar a cabo ese proceso de transferencia. (3) En contraste, las condiciones del contexto de trabajo del profesor sí tienen una influencia directa en sus acciones de transferencia y en su efectividad. Tales condiciones —integradas por numerosos aspectos de carácter institucional, estudiantil y docente— pueden facilitar u obstaculizar los esfuerzos del profesor de transferir sus aprendizajes obtenidos en la formación, como se verá enseguida.

El tercer objetivo particular que orientó esta investigación fue el siguiente: *Analizar las condiciones que favorecen o dificultan la transferencia del aprendizaje logrado por los profesores de la UABC, Campus Ensenada, que participaron en el Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente durante el periodo inter-semestral 2014-2.* El logro de este objetivo fue posible mediante el trabajo realizado en el segundo estudio que integra la investigación (ver capítulo 6). Con la colaboración de los profesores participantes, se identificaron dos conjuntos de condiciones relacionadas con la transferencia de la formación: las condiciones favorables y las desfavorables. A continuación se retoman ambos conjuntos de condiciones y se discuten los aspectos relevantes en cada caso.

7.1.4 Condiciones que facilitan la transferencia de la formación del profesorado.

Para los participantes de este estudio, las condiciones que favorecieron su proceso de transferencia de la formación estuvieron relacionadas con seis aspectos institucionales o personales (propios del docente).

Las *condiciones institucionales* que favorecen la transferencia son: (a) el apoyo del superior académico de contar con libertad de acción pedagógica, (b) la disponibilidad de servicios de apoyo estudiantil y (c) el tamaño adecuado del grupo de alumnos.

Las *condiciones propias del docente* que favorecen su transferencia son: (a) la calidad y cantidad de aprendizajes obtenidos, (b) la disponibilidad de acceso a recursos informativos que apoyen la realización de las tareas de transferencia y (c) la disponibilidad de la planeación didáctica elaborada por el profesor.

Así mismo, los casos analizados en esta investigación han mostrado que mantener una actitud reflexiva es una práctica positiva para el desarrollo de la docencia, así como para instrumentar acciones de mejora de los procesos de formación del profesorado. Con base en este hallazgo, en un apartado posterior se proponen algunas acciones que la institución universitaria podría realizar, a fin de mejorar la atención pertinente a las necesidades de formación de sus profesores (ver apartado 7.2.2).

7.1.5 Condiciones que dificultan la transferencia de la formación del profesorado.

De acuerdo con los casos analizados, numerosas condiciones dificultan o impiden la realización de las intenciones de transferencia de la formación establecidas por los profesores. Esas condiciones están relacionadas con aspectos institucionales, personales (relativos al propio docente) o estudiantiles.

Las *condiciones institucionales* que representan barreras para la transferencia, son diversas, entre ellas: (a) la asignación de la carga académica en la modalidad educativa no presencial, sin contar con la formación necesaria para trabajar en dicha modalidad, (b) la estructura inconveniente del horario de clases, (c) el tamaño inadecuado del grupo de alumnos, (d) la falta de libertad de acción pedagógica, (e) la carencia de trabajo colegiado, (f) la falta de asesoría pedagógica y (g) la duración insuficiente de la formación.

Las *condiciones personales* que obstaculizan la transferencia de la formación docente incluyen tres aspectos: (a) la falta de tiempo para trabajar en las tareas de transferencia, (b) la falta de claridad sobre cómo utilizar los aprendizajes obtenidos en situaciones didácticas concretas y (c) la carencia de conocimientos necesarios para conseguir que las acciones de transferencia sean efectivas. Entre estos aspectos, la falta de tiempo del profesor para trabajar en determinadas tareas es uno de los mayores obstáculos para el logro de la transferencia. Si bien se trata de una condición “personal”, la disponibilidad

de tiempo para utilizar lo aprendido en la formación está relacionada con otros aspectos de orden institucional, tales como las políticas y procedimientos de asignación de cargas académicas. Por lo tanto, es importante señalar que las instituciones deberían prestar atención en este aspecto, si se desea apoyar a los profesores que han participado en actividades de formación para que puedan hacer uso de sus aprendizajes en el desarrollo de su trabajo docente.

Además de las condiciones institucionales y personales, los profesores pueden enfrentarse con ciertas *características del alumnado* que consideran como condiciones desfavorables para transferir sus aprendizajes pedagógicos. Tales condiciones están relacionadas esencialmente con diversas deficiencias de los alumnos; por ejemplo: (a) conocimientos previos insuficientes para el aprendizaje de la asignatura, (b) falta de habilidades y hábitos de estudio o (c) actitudes negativas hacia la asignatura, el profesor o los materiales educativos (como la plataforma para el aprendizaje en línea).

Un resultado sobresaliente en este estudio fue que se identificaron más condiciones desfavorables que condiciones facilitadoras de la transferencia. Además, la mayoría de tales condiciones desfavorables están relacionadas con aspectos de carácter institucional (ver Tabla 6.40, capítulo 6). Ahora bien, es importante considerar que no todas las condiciones desfavorables afectaron a todos los profesores por igual, dado que los profesores desarrollan su función en unidades académicas diferentes y en interacción con personas distintas, lo que resulta en la configuración de múltiples contextos laborales, en los que prevalecen condiciones tanto favorables como desfavorables. Por lo tanto, dentro de la misma institución cada profesor tiene su propio contexto para la transferencia. Lo que no debe perderse de vista es que cuando en los contextos laborales predominan las condiciones adversas para el desarrollo de la docencia, la transferencia de la formación se convierte en una tarea titánica que sólo los profesores más motivados —o incluso ni ellos— pueden realizar.

Por otra parte, en la revisión de las condiciones contextuales que afectan la transferencia del aprendizaje docente es importante reconocer aquellas que son susceptibles de mejora, a través de alguna intervención. En este sentido, se concluye que todos los aspectos institucionales reportados por los profesores como *condiciones desfavorables* pueden ser modificados a través del esfuerzo institucional. En el apartado 7.2.2 de este capítulo se proponen algunas intervenciones que pueden realizar las instituciones universitarias que ofrecen programas de formación docente, a fin de mejorar las condiciones contextuales que influyen en la transferencia del aprendizaje de los profesores a su práctica.

7.2 Aportes de la investigación

Esta investigación fue emprendida para lograr dos propósitos centrales: (1) contribuir a la generación de conocimiento acerca del proceso de transferencia del aprendizaje y los factores que la influyen, considerando la transferencia como una de las cuatro dimensiones de resultados derivados de las acciones formativas (Kirkpatrick, 1999); y (2) aportar información útil para evaluar el diseño y los resultados de un programa de formación de profesores universitarios ofrecido por una universidad pública mexicana.

Con base en dichos propósitos, se considera que la presente investigación ha generado diversos aportes de valor teórico y de valor práctico. A continuación se describen tales aportaciones.

7.2.1 Aportaciones de valor teórico.

La presente investigación tiene tres aportaciones de carácter teórico, que son las siguientes: (1) un concepto enriquecido de transferencia, (2) una tipología de las acciones de transferencia, apropiada para el ámbito de la formación pedagógica del profesorado universitario y (3) la propuesta de un modelo interpretativo del proceso de transferencia de la formación docente.

En primer lugar, esta investigación ha permitido enriquecer el concepto dominante de transferencia de la formación, de manera que es posible definirla como: “el uso —en las formas predecibles o en formas innovadoras— del aprendizaje obtenido en un contexto de formación, en el afrontamiento de situaciones en otro contexto; por ejemplo, en la realización de tareas inherentes al puesto de trabajo, o bien, para llevar a cabo otro tipo de actividades en las que el nuevo aprendizaje resulta útil” (ver capítulo 6, apartado 6.5.1).

En segundo lugar, la investigación aporta una tipología de las acciones de transferencia que permite diferenciar tres categorías del uso de los aprendizajes pedagógicos en otros contextos, más allá del espacio de formación: (1) Uso del aprendizaje en la realización de tareas de docencia, (2) Uso del aprendizaje para introducir cambios en la realización de tareas de docencia y (3) Uso del aprendizaje obtenido en formas novedosas (ver capítulo 6, Figura 6.4). Esta tipología contribuye al conocimiento del fenómeno de la transferencia de la formación docente, a la vez que permite diseñar nuevos estudios enfocados al análisis del tema.

En tercer lugar, los resultados de esta investigación han permitido desarrollar la propuesta de un modelo interpretativo del proceso de transferencia de la formación docente, en el contexto de la educación superior (ver capítulo 6, Figura 6.3). El modelo se sustenta en los desarrollos teóricos previos (Baldwin y Ford, 1988; Burke y Hutchins, 2008a; Choi y Ruona, 2008; De Rijdt et al., 2013), así como en la evidencia empírica obtenida mediante el estudio de casos realizado con profesores de la UABC, Campus Ensenada. El modelo propuesto representa un avance importante en el conocimiento del proceso de transferencia de los aprendizajes docentes al contexto de trabajo, porque pone énfasis en los elementos que influyen —de manera sistémica e interrelacionada— en su logro.

Estos tres aspectos constituyen aportaciones valiosas al conocimiento sobre el objeto de estudio. El valor de estas aportaciones es significativo en el contexto mexicano, en el cual hasta ahora no se han realizado estudios sobre la transferencia de la formación docente en educación superior.

7.2.2 Aportaciones de valor práctico.

Esta investigación ha generado tres contribuciones de valor práctico, las cuales se explican a continuación. El primer aporte de valor práctico consiste en la identificación de las debilidades y áreas susceptibles de mejora en el PFFDD, las cuales han sido mencionadas en un apartado anterior (ver apartado 7.1.2)

Las debilidades del Programa son, a su vez, áreas de oportunidad. A partir de ellas, enseguida se presentan algunas recomendaciones para la mejora del Programa, con las cuales se considera que sería posible convertirlo en un programa de formación que favorece la transferencia del aprendizaje.

Recomendaciones para la mejora del PFFDD.

En este apartado se presentan cinco propuestas para fortalecer la formación pedagógica que la UABC ofrece a sus profesores a través del *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente* (PFFDD). Las primeras cuatro propuestas se refieren al diseño y desarrollo del proceso formativo, mientras que la quinta propuesta se refiere a la evaluación de la formación. Dentro de las propuestas referentes al diseño y desarrollo de la formación, la primera propuesta se califica como “moderada”, puesto que no implica realizar cambios estructurales en el PFFDD; en cambio, las tres propuestas

restantes se consideran como “renovadoras”, debido a que implicarían una reingeniería del Programa vigente.

Primera propuesta. Esta propuesta consiste en *trabajar en la mejora de los contenidos formativos* ofertados, a través de dos acciones principales: (1) actualizar continuamente los contenidos de los cursos y (2) garantizar que los contenidos sean atractivos y relevantes para los docentes, dada la importancia que tiene el contenido para reforzar la motivación del docente hacia la formación y potenciar la utilidad percibida (ver capítulo 6, Figura 6.8).

Algunas estrategias que podrían ser utilizadas para mejorar la relevancia del contenido formativo son las siguientes: (a) realizar el análisis de necesidades con un enfoque auténticamente participativo, que considere las opiniones de los profesores acerca de lo que desean o necesitan aprender para mejorar su práctica docente; (b) implementar una estrategia de *formación a demanda* (Bozu e Imbernón, 2016); y (c) empoderar a los docentes para la gestión de su propio desarrollo profesional.

Por otro lado, a continuación se describen las tres propuestas “renovadoras” para el diseño y desarrollo del proceso de formación pedagógica del profesorado. Estas propuestas están basadas en la premisa de reestructurar el modelo de formación docente que se sigue en la institución.

Segunda propuesta. Esta propuesta consiste en la aplicación de cuatro estrategias que, de manera conjunta, podrían fortalecer y mejorar la formación pedagógica que la UABC ofrece a sus profesores. Las cuatro estrategias que se proponen son las siguientes:

- (1) *Realizar el análisis de necesidades de formación desde la perspectiva participativa, colectiva y consensuada.* Como se ha dicho, el proceso de análisis de necesidades puede ser considerado como una fortaleza del PFFDD, siempre que se integra la participación de los profesores en el diagnóstico de sus propias necesidades formativas. Sin embargo, no está de más insistir en la recomendación de que los responsables del Programa en la universidad deben: (a) mantener una comunicación continua con los docentes para que ellos puedan referir cuáles son sus necesidades de formación; y consecuentemente (b) diseñar e implementar acciones orientadas a la atención de dichas necesidades.
- (2) *Gestionar la formación en cada unidad académica, centrada en la didáctica específica de las disciplinas que se enseñan en los programas educativos, como lo sugieren algunos autores (Vaillant*

y Marcelo, 2015). Un ejemplo de las acciones formativas que se pueden emprender es la organización de jornadas de actualización pedagógica, con temas basados en los intereses de los docentes;

- (3) *Diseñar e implementar acciones de formación de larga duración*, a fin de superar las limitaciones de los cursos de corta duración, que son las actividades formativas actualmente más privilegiadas;
- (4) *Dar seguimiento a la formación*. Tal como lo sugieren algunos autores (Alawneh, 2008), es necesario dar seguimiento a la formación ofrecida, de manera que los profesores cuenten con apoyo para transferir sus aprendizajes una vez que la acción formativa ha concluido. El seguimiento puede ser una estrategia muy eficaz para favorecer la transferencia de la formación; un caso exitoso se encuentra descrito en el trabajo de McShannon et al., donde se comentan las estrategias de seguimiento aplicadas en la instrumentación del Programa *GRASP*, dirigido a los profesores de la Universidad estatal de Nuevo México (McShannon et al., 2006).

Los beneficios principales derivados de la aplicación de esta propuesta consisten en la reducción de la distancia entre el contexto de aprendizaje y el contexto de trabajo (aspecto que favorece la transferencia), la superación de las desventajas de la pedagogía estándar (Imberón, 2014) y el incremento de la relevancia del contenido formativo.

Tercera propuesta. Esta propuesta consiste en la *incorporación de la mentoría entre profesores expertos y noveles* como estrategia formativa. La cooperación entre pares y la recuperación del saber pedagógico de los profesores experimentados, puestos al servicio de la formación del profesor novel, son las dos premisas principales en que se sustenta esta propuesta. La experiencia reportada en otros programas de formación que promueven la interacción con pares más experimentados (Creten y Huyghe, 2013) y que emplean la mentoría como estrategia formativa (Sánchez, Chiva y Perales, 2015) puede servir como guía para la puesta en práctica de un nuevo programa de formación para el profesorado novel de la UABC.

Cuarta propuesta. Consiste en *emplear un modelo de formación basado en la realización de proyectos de desarrollo y mejora* (Sparks y Loucks-Horsley, 1989) —que supere las insuficiencias del modelo tecnológico basado en cursos cortos de pedagogía estándar— centrado en la creación de materiales escritos sobre didáctica de la especialidad, que a la vez que constituye un proceso de formación

autodirigido, produce nuevo conocimiento pedagógico a través de la recuperación y sistematización de los saberes sobre la práctica docente.

La implementación de las propuestas tercera y cuarta traería como consecuencia la transformación del “problema de la transferencia”. Una ventaja previsible se debe al hecho de que no existirían dos contextos distintos (uno de aprendizaje y otro de transferencia), puesto que la formación ocurriría en el mismo contexto donde ocurren las prácticas de enseñanza para las que el profesor *se forma* (De Rijdt et al., 2013). Sin embargo, la transferencia de la formación cobraría un nuevo significado: en lugar de tratarse del uso del aprendizaje obtenido en un contexto distinto, ahora el profesor tendría que afrontar el reto de incorporar sus aprendizajes de manera autónoma, sin la asistencia u orientación que le brindan otros sujetos —el mentor o los colegas— que le acompañan en su experiencia de formación.

Quinta propuesta. Esta propuesta está orientada a mejorar el proceso de evaluación de la formación. Lo que se propone es *sistematizar la realización de estudios de evaluación* de la formación, además de integrar la evaluación de la formación con el propio diseño y desarrollo de las acciones formativas.

El segundo aporte de valor práctico consiste en la identificación de las condiciones favorables o desfavorables para la transferencia, especialmente las relacionadas con aspectos institucionales (ver apartado 7.1.5). Esta identificación puede permitir a la UABC tomar decisiones relativas a la mejora del contexto laboral de los profesores. Se afirma que no basta con ofrecer formación a los profesores, sino que también es necesario brindarles un ambiente de trabajo con un clima favorable para que transfieran dicha formación. Como lo han dicho otros autores (Muijs et al., 2004), los programas de formación difícilmente tendrán efectos perdurables sin la provisión del apoyo organizacional necesario.

Al respecto, conviene reiterar que la universidad puede trabajar en la mejora de las siguientes condiciones institucionales:

- Fortalecer las condiciones institucionales que son facilitadoras de la transferencia, entre las cuales se encuentran las siguientes: (a) el apoyo de los superiores académicos al trabajo pedagógico de los docentes, (b) la disponibilidad de servicios de apoyo estudiantil y (c) las políticas institucionales adecuadas para el desarrollo de la docencia.

- Eliminar o modificar las condiciones que representan barreras para la transferencia. Para tal efecto es importante: (a) considerar las características —intereses, experiencia, formación y capacidades pedagógicas— de los profesores en la asignación de sus cargas académicas, particularmente en la asignación de materias en modalidad no presencial; (b) fomentar el trabajo colegiado, formando grupos de docencia o investigación uni- e inter-disciplinarios; (c) evitar los grupos estudiantiles muy numerosos; (d) cuidar la estructuración conveniente de los horarios de clases;
- Brindar apoyo a los profesores para la organización eficiente de su tiempo, por medio de acciones como las siguientes: (a) ofrecer a los profesores de asignatura horarios adicionales para trabajar en tareas de transferencia, dentro de la institución, (b) evitar la sobrecarga de trabajo, (c) ofrecer formación sobre administración del tiempo, (d) poner a disposición de pedagógico todos los profesores de la universidad, servicios de asesoría pedagógica, a cargo de profesionales con experiencia en la enseñanza universitaria.

Con relación a la última recomendación enunciada, es importante reconocer que la transferencia de la formación no siempre será un esfuerzo individual, sino que en ocasiones requerirá del apoyo en otras personas, como los pares o los propios formadores. El formador con el que el profesor-aprendiz trabajó en una actividad formativa puede ser un apoyo valioso para que el profesor transfiera sus aprendizajes a su práctica docente. Una vez que ha concluido el evento formativo, el formador puede convertirse en un asesor al que puedan acudir los profesores cuando estén desempeñando tareas en las cuales surjan dudas, o cuando estén elaborando productos que necesiten la revisión de un experto. En caso de que los formadores no puedan asumir el rol de asesores pedagógicos, debería contarse con un asesor externo al cual los docentes puedan acercarse para hacer consultas relacionadas con el desempeño de sus tareas de transferencia. Si los profesores carecen de este apoyo pedagógico, sus posibilidades de transferir los aprendizajes obtenidos se verán limitadas.

El tercer aporte de valor práctico consiste en poner a disposición de los agentes involucrados en la formación permanente del profesorado universitario, más allá de la UABC, las *lecciones aprendidas* comentadas en los apartados anteriores. De manera particular, el modelo interpretativo que se propone (ilustrado en la Figura 6.3), así como las conclusiones sobre las condiciones que favorecen o dificultan la transferencia (ver apartados 7.1.4 y 7.1.5), pueden ser de utilidad para cualquier persona dedicada al diseño, desarrollo o evaluación de políticas, programas y acciones de formación docente.

7.3 Prospectiva de la investigación sobre transferencia de la formación

Después de hacer un recuento retrospectivo de las lecciones aprendidas gracias a los estudios realizados en este trabajo, es necesario mirar hacia adelante para vislumbrar cuál puede ser el futuro de la investigación en torno a la transferencia de la formación, ya sea en el ámbito general o en el ámbito específico de la formación del profesorado. Con tal propósito, en este apartado final se plantean dos cuestiones: (1) problemas e interrogantes que emergen al estudiar la transferencia y (2) algunas líneas de investigación que podrían seguir los interesados en este objeto de estudio.

7.3.1 Nuevos problemas identificados.

En el proceso de investigación, especialmente durante el análisis de la información recogida y los subsecuentes procesos de abstracción y síntesis, surgieron problemas de orden metodológico y nuevas interrogantes.

Uno de los principales problemas identificados tiene que ver con la obtención de evidencias de las acciones de transferencia reportadas por los participantes. En esta investigación se empleó el auto-reporte de los profesores como medio para conocer sus acciones de transferencia de la formación. Si bien se admite la validez de esta técnica, se reconocen sus limitaciones, que pueden ser, entre otras: (a) la falta de honestidad del informante, (b) la imprecisión en el reporte de las acciones y (c) la falta de acceso directo a la observación de las acciones referidas. En este sentido, es recomendable que al estudiar la transferencia se considere la obtención de datos procedentes de fuentes distintas a los auto-reportes.

Por otra parte, cabe reconocer que el acceso a los escenarios de práctica docente no siempre es fácil o posible. En la presente investigación, dada la naturaleza de los contenidos formativos ofrecidos en los cursos seleccionados por los participantes (relacionados con las competencias docentes para evaluar el aprendizaje), no se consideró imprescindible observar el desempeño de los profesores en el aula. Sin embargo, siempre que sea posible, es recomendable observar la transferencia en los escenarios naturales de práctica docente, para lograr una mayor riqueza de información y obtener evidencias directas de la forma en que los profesores hacen uso de los aprendizajes obtenidos en el programa de formación.

En cuanto a las nuevas preguntas que surgieron al llevar a cabo esta investigación, son numerosas las interrogantes que aún quedan por contestar. En el momento de valorar las lecciones aprendidas durante este estudio, se han identificado con cierta claridad seis preguntas emergentes. Estas preguntas permiten identificar nuevas posibilidades en el estudio de la transferencia de la formación. En dichas preguntas se sustenta la recomendación de las líneas de investigación descritas enseguida.

7.3.2 Líneas de investigación sugeridas.

Los resultados obtenidos a través de esta investigación han permitido responder a los interrogantes planteados, gracias a lo cual este trabajo permite avanzar en el conocimiento disponible sobre la transferencia de la formación en el contexto de los programas de formación de profesores universitarios. No obstante, los resultados alcanzados también permiten advertir que aún existen problemas y preguntas pendientes de respuesta.

Con base en la experiencia obtenida en este trabajo, se sugiere continuar la investigación sobre la transferencia de la formación siguiendo alguna de las seis líneas mencionadas a continuación.

(1) *Realizar estudios sobre transferencia de la formación, desde el enfoque de la efectividad de las acciones de transferencia.* Las perspectivas teóricas sobre la transferencia de la formación permiten definirla, operativamente, desde dos enfoques distintos: El primero de ellos enfatiza que la transferencia consiste en el **uso** del aprendizaje obtenido en la formación. En cambio, el segundo enfoque además de considerar el uso del aprendizaje, requiere la obtención de evidencias sobre la **eficacia** del aprendiz en el desempeño. De acuerdo con este segundo enfoque, no basta con que los profesores utilicen sus aprendizajes en su contexto de trabajo, sino que es necesario valorar en qué medida el uso de los aprendizajes docentes ha sido efectivo para mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes. En la presente investigación se recogieron evidencias para documentar el uso de los aprendizajes que los profesores reportaron haber obtenido en una experiencia de formación pedagógica. Sin embargo, se recabaron pocas evidencias para valorar la efectividad del uso de los aprendizajes pedagógicos. Por tal motivo, se considera como un asunto pendiente el análisis profundo de la efectividad de las acciones de transferencia de la formación docente y se sugiere realizar estudios orientados hacia ese propósito. Tales estudios contribuirán a

evaluar el impacto de la formación, que es una dimensión de los resultados de la formación pocas veces valorada (Holton, Bates y Ruona, 2000).

- (2) *Realizar estudios sobre la Motivación para transferir.* Como se ha dicho, el presente estudio reunió poca evidencia empírica sobre la Motivación para transferir (MPT), pero se asume que ésta puede influir de manera importante en el logro de la transferencia de la formación. Por lo tanto, se considera conveniente realizar investigación para reunir mayor evidencia acerca del rol que desempeña la MPT en el logro de la transferencia. Se sugiere enfocar los estudios desde el marco de referencia de las teorías de las expectativas, la teoría de la equidad y la teoría del establecimiento de metas, las cuales han sido utilizadas por otros investigadores (Noe, 1986; Yamnill y McLean, 2001).
- (3) *Realizar estudios sobre el rol de la autoeficacia del profesor en el proceso de transferencia de la formación.* La autoeficacia es una creencia del individuo acerca de su capacidad de desempeñar con éxito una determinada tarea. En el caso de un profesor, la autoeficacia está relacionada con los juicios del docente acerca de su propia capacidad de actuar (Prieto, 2007; De Rijdt et al., 2013). Ahora bien, dado que la transferencia de la formación se manifiesta en las acciones concretas que el profesor realiza con base en el uso de sus aprendizajes obtenidos, se considera importante indagar de qué manera influye su percepción de autoeficacia en el logro de sus acciones de transferencia. Se propone como hipótesis que una mejor percepción de autoeficacia puede estar relacionada con mejores logros en cuanto a transferencia de la formación, pues se asume que si el profesor se juzga competente para actuar, estará en mejores condiciones para llevar a cabo sus intenciones de transferencia. En este sentido, los estudios que se realicen bajo esta temática podrán demostrar la validez de esta hipótesis.
- (4) *Realizar estudios sobre la reflexividad docente y el logro de la transferencia de la formación.* Los hallazgos de este estudio han mostrado que los profesores son profesionales reflexivos³⁰ que toman decisiones continuamente acerca de diferentes aspectos. Una de tales decisiones puede ser la iniciativa de utilizar nuevo conocimiento pedagógico en la realización de una tarea de su práctica docente. La investigación de la transferencia de la formación, desde un enfoque teórico que considera al profesor como un *profesional reflexivo* tiene sentido, porque tal como se ha visto en este estudio,

³⁰ A este respecto, es importante considerar como referencia el trabajo de Donald Schön (1998) acerca del profesional reflexivo.

los profesores transfieren sus aprendizajes considerando —entre otros aspectos— sus propias percepciones acerca de la utilidad que la formación tiene para el desarrollo o la mejora de su práctica docente. Además, los profesores antes de realizar una acción sustentada en el uso de sus aprendizajes establecen intenciones en las que manifiestan cuáles son los usos que pueden y desean dar a dichos aprendizajes. La valoración de la utilidad de la formación que hace el profesor (UP), así como el establecimiento de intenciones que anteceden la realización de las acciones de transferencia, son dos aspectos que sólo son posibles gracias a los procesos reflexivos del sujeto. Nuevas investigaciones acerca de la actividad reflexiva del profesor y sus procesos de toma de decisiones permitirían avanzar en el conocimiento de la transferencia de la formación, considerada como una decisión voluntaria del docente.

- (5) *Realizar estudios sobre el clima de transferencia en los contextos laborales de los profesores que participan en programas de formación.* Diversos estudios realizados en contextos no universitarios han mostrado la importancia del clima organizacional para favorecer la transferencia de la formación (Rouiller y Goldstein, 1993; Tracey, Tannenbaum y Kavanagh, 1995). De tal manera, aquí se afirma que el clima organizacional vigente en el contexto laboral de los profesores puede ser un factor influyente en el logro de sus acciones de transferencia. En esta investigación no se reunieron evidencias empíricas relacionadas específicamente con el clima de los entornos laborales de los profesores, para poder concluir sobre su idoneidad para el desarrollo de las acciones de transferencia de la formación y la mejora de las prácticas docentes. Sin embargo, dada la importancia de las condiciones contextuales para la concreción de las acciones de transferencia, se considera oportuno recomendar la inclusión del *clima de transferencia* como una variable de particular interés en futuros estudios sobre la transferencia de la formación del profesorado. Para tal efecto, se sugiere tomar en cuenta la clasificación de tipos de clima organizacional propuesta por Kirkpatrick (1999).
- (6) *Realizar estudios focalizados en el apoyo que reciben los profesores de sus superiores y de sus pares.* En congruencia con los hallazgos de otros estudios (Ginns, Kitay y Prosser, 2010; Feixas et al., 2013), en la presente investigación se identificó la importancia del apoyo que los profesores reciben de sus superiores académicos para transferir los aprendizajes obtenidos en la formación. No obstante, es necesario reunir mayor evidencia empírica sobre la relación entre estos dos elementos y efectuar un análisis más profundo al respecto. Por tal motivo, se recomienda conducir

estudios sobre la transferencia del aprendizaje docente que pongan énfasis en el análisis del apoyo que reciben los profesores por parte de sus pares y superiores académicos para llevar a cabo sus intenciones de transferencia.

Dentro de la perspectiva de la investigación sobre la transferencia de la formación también es posible considerar la realización de estudios similares a este trabajo, en los cuales se empleen marcos analíticos distintos, puesto que se reconoce que los referentes teóricos utilizados en este estudio representen solo algunas de las numerosas posibilidades explicativas sobre el objeto de estudio. De tal manera, por ejemplo, es posible interpretar los datos empíricos sobre el aprendizaje docente desde la perspectiva teórica de Harland y Kinder (1997; como se citó en Muijs et al., 2004), así como clasificar las acciones de transferencia de los profesores bajo el enfoque propuesto por Hall y Hord (1987; como se citó en Muijs et al., 2004). El empleo de otros marcos teóricos de referencia ofrece la posibilidad de elaborar nuevas interpretaciones sobre la transferencia de la formación del profesorado.

Por otra parte, como se ha visto, los hallazgos presentados en este trabajo se derivan del análisis de una pequeña cantidad de casos, estudiados desde un enfoque interpretativo. En este sentido, cabe señalar que los futuros estudios sobre la transferencia (particularmente en el contexto de la formación del profesorado universitario) pueden ser llevados a cabo desde otros enfoques metodológicos y con un mayor número de casos. Es decir, se reconoce que los resultados de esta investigación pueden sentar las bases para el desarrollo de estudios cuantitativos sobre la transferencia de la formación pedagógica del profesorado y los elementos que influyen en ella.

Para finalizar, es preciso reconocer que la transferencia de la formación es un objeto de estudio que aún ofrece y amerita nuevas posibilidades de análisis. Por tal motivo, las líneas de investigación aquí esbozadas son solo una muestra de los derroteros que puede seguir el estudio de la transferencia. Sin embargo, se considera que estas líneas pueden servir para orientar el trabajo de los interesados en el tema.

Referencias

- Abarca, S. (2001). *Psicología de la motivación*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Alawneh, M. K. (febrero, 2008). Factors Affecting Training Transfer: Participants' Motivation to Transfer Training, Literature Review. Trabajo presentado en la *Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas*, Panama City, FL. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501629.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda*. México: ANUIES.
- Baldwin, T. y Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personal Psychology*, 41, 63-105. Recuperado de <http://148.231.10.114:3018/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=650c23b9-a896-40e5-85a1-f104126f47fb%40sessionmgr107&vid=5&hid=123>
- Barlett, P. F. y Rappaport, A. (2009). Long-term impacts of Faculty Development Programs. *College Teaching*, 57(2), 73-82. Recuperado de <http://148.231.10.114:3018/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=da1ec36c-0249-4caf-bc42-c486fe2770c2%40sessionmgr105&vid=4&hid=116>
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, XXXI(125), 76-87.
- Becker, H. (2009). *Trucos del oficio*. México: Siglo veintiuno editores.
- Belvis, E., Pineda, P., Armengol, C. y Moreno, V. (2013). Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 279–292. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2012.718758>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Referencias

- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. y Huang, J. L. (2009). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. Recuperado de <http://jom.sagepub.com/content/36/4/1065>
- Bozu, Z., e Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación docente permanente del profesorado universitario. *Educación y ciencia*, 5(45), 94-105. Recuperado de http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/387/pdf_32
- Burke, L. A. y Hutchins, H. (2008a). A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107-128. Recuperado de <http://148.231.10.114:3018/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=650c23b9-a896-40e5-85a1-f104126f47fb%40sessionmgr107&vid=32&hid=123>
- Burke, L. A. y Hutchins, H. (febrero, 2008b). Identifying Best Practices in Training Transfer: A Qualitative Study of Training Professionals. Trabajo presentado en la *Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas*. Panama City, FL. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501679.pdf>
- Cabrera, F. A. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: Aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón*, 66(4), 9-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4821123>
- Centra, J. (1993). *Reflective Faculty Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chehaybar y Kuri, E. (1999). *Hacia el futuro de la formación docente: estudio comparativo y prospectivo*. México: UNAM / Plaza y Valdés editores.
- Chitpin, S. (2011). Can mentoring and reflection cause change in teaching practice? A professional development journey of a Canadian teacher educator. *Professional Development in Education*, 37(2), 225-240. doi: 10.1080/19415257.2010.531625

- Choi, M. y Ruona, W. E. (febrero, 2008). An Update on the Learning Transfer System. Trabajo presentado en la *Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas*, Panama City, FL. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501613.pdf>
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Cordero, G., Luna, E. y Galaz, J. F. (junio, 2007). La formación del profesorado universitario en México: Viejos modelos para nuevos retos. Ponencia presentada en el *Séptimo Congreso Internacional "Retos y expectativas de la universidad"*. Monterrey, Nuevo León, México.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creten, S. y Huyghe, S. (2013). Teaching at the University of Leuven: a case of Teacher Training in Higher Education in Flanders, Belgium. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 73-90. Recuperado de <http://148.231.10.114:3018/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=650c23b9-a896-40e5-85a1-f104126f47fb%40sessionmgr107&vid=19&hid=123>
- Cromwell, S. y Kolb, J. (febrero, 2002). The effect of organizational support, management support and peer support on transfer of training. Trabajo presentado en la *Academy of Human Resource Development 2002 Conference*. Honolulu, Hawaii. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474227.pdf>
- Cromwell, S. y Kolb, J. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 449-471. Recuperado de <http://148.231.10.114:3018/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=da1ec36c-0249-4caf-bc42-c486fe2770c2%40sessionmgr105&vid=8&hid=116>
- Cuamea, F. (2014). *Informe de Rectoría 2013*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- D'Angelo, E. y Rusinek, G. (2014). La Evaluación de un Programa de Formación Permanente del Profesorado en España: Metodología y Diseño. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 55-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774160>

Referencias

- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. y Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. En C. Day y J. Sachs, *International Handbook of Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3-32). Berkshire, England: Open University Press.
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C. y 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. doi: 10.1016/j.edurev.2012.05.007
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Elo, S. y Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Enders, J. (2007). The Academic Profession. En J. F. Altbach, *International Handbook of Higher Education* (pp.5-21). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-4012-2_2
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II* (pp. 195-302). Barcelona: Paidós.
- Fedock, P., Zambo, R. y Cobern, W. (1996). The Professional Development of College Science Professors as Science Teacher Educators. *Science Education*, 80(1), 5-19. doi:10.1002/(SICI)1098-237X(199601)80:1<5::AID-SCE1>3.0.CO;2-N
- Feiman-Nemser, S. y National Center for Research on Teacher Education, E. M. (1989). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. Issue Paper 89-5. National Center for Research on Teacher Education. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED312261.pdf>

- Feixas, M., Duran, M., Fernández, I., Fernández, A., Garcia, M., Marquez, M. y Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248. doi: 10.4995/redu.2013.5527
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Ford, J. y Weissbein, D. (1997). Transfer of Training: An Updated Review and Analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41. doi: 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601043.pdf>
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-108. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction and assessment conditions. *Educational Research Review*, 6, 153-168. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X11000157>
- Gil Antón, M. (2010). El oficio académico: los límites del dinero. En A. Arnaut y S. Giorguli, *Los grandes problemas nacionales 7* (pp. 419-448). México: El Colegio de México.
- Ginns, P., Kitay, J. y Prosser, M. (2010). Transfer of academic staff learning in a research-intensive university. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 235-246. Recuperado de <http://148.231.10.114:3018/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=650c23b9-a896-40e5-85a1-f104126f47fb%40sessionmgr107&vid=23&hid=123>
- Gitonga, J. W. (2006). Work Environment Factors Influencing the Transfer of Learning for Online Learners. *Online Submission*, 988-995. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492788.pdf>

- Giusti, G. (2007). Formación Pedagógica de Profesores Universitarios: Conclusiones de una Experiencia Brasileña. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI(3), 143, 119-132. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000300008&lng=es&tlng=es
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51. Recuperado de <http://148.231.10.114:3018/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=da1ec36c-0249-4caf-bc42-c486fe2770c2%40sessionmgr105&vid=28&hid=116>
- Guskey, T. R. (2009). Closing the Knowledge Gap on Effective Professional Development, *Educational Horizons*, 87(4), 224-233. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ849021.pdf>
- Hativa, N. (2000). *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hernández, G. (2010). Constructivismo y aprendizaje significativo. En F. Díaz Barriga y G. Hernández, *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 21-50). México: McGraw Hill.
- Holton, E. (1996). The Flawed four- level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21. doi: 10.1002/hrdq.3920070103
- Holton, E., Bates, R. y Ruona, W. (2000). Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360. Recuperado de <http://148.231.10.114:3018/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=da1ec36c-0249-4caf-bc42-c486fe2770c2%40sessionmgr105&vid=35&hid=116>
- Hutchins, H. M., Nimon, K., Bates, R. y Holton, E. (2013). Can the LTSI Predict Transfer Performance? Testing intent to transfer as a proximal transfer of training outcome. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(3), 251-263. doi: 10.1111/ijsa.12035
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000200001&lng=es&tlng=es
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Kelly, W. (1982). *Psicología de la educación*. Madrid: Morata.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89-111. doi: 10.1080/19415257.2013.823099
- Kirkpatrick, D. K. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000 / EPISE.
- Leberman, S. (2006). Transfer of Learning from the classroom to the workplace: A longitudinal case study with Case Managers. En S. Leberman, L. McDonald y S. Doyle, *The Transfer of Learning. Participants' Perspectives of Adult Education and Training* (pp. 61-72). New York: Gower Publishing.
- Leberman, S., McDonald, L. y Doyle, S. (2006). *The Transfer of Learning. Participants' Perspectives of Adult Education and Training*. New York: Gower Publishing.
- Leyva, Y. y Jornet, J. (noviembre, 2006). El perfil del evaluador educativo. *Boletín CENEVAL*, 7, 2-6.
- Luna, E. y Cordero, G. (2014). Evaluación de la transferencia de la formación de profesores: aspectos básicos. En E. Cano y A. Bartolomé (coords.), *Evaluar la formación es posible* (pp. 15-33). Barcelona: Colección Transmedia XXI.
- Machin, M. A. (2002), Planning, managing, and optimizing transfer of training. En K. Kraiger (ed.), *Creating, implementing, and managing effective training and development* (pp. 263-301). San Francisco: Jossey-Bass.

Referencias

- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.
- Martin, F., Freeman, R., Gayford, M., Hall IV, H. A. y Whitfield, K. Y. (2011). Evaluating reactions and transfer of skills from Blackboard training. *Performance Improvement*, 50(1), 26-33. doi: 10.1002/pfi.20191
- Mas, Ó. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/23166>
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Mayor, C. (2003). Dinámicas formativas para la docencia universitaria. En C. Mayor Ruiz, *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 181-207). Barcelona: Octaedro.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Qualitative Sozialforschung*. En *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- McDonald, L. (2006). Transfer of training in a cultural context: A Cook Islands teacher's professional development case study. En S. Leberman, L. McDonald y S. Doyle, *The Transfer of Learning. Participants' Perspectives of Adult Education and Training* (pp. 73-88). New York: Gower Publishing.
- McShannon, J., Hynes, P., Nirmalakhandan, N., Venkataramana, G., Ricketts, C., Ulery, A. y Steiner, R. (2006). Gaining Retention and Achievement for Students Program: A Faculty Development Program. *Journal Of Professional Issues In Engineering Education & Practice*, 132(3), 204-208. doi:10.1061/(ASCE)1052-3928(2006)132:3(204)
- McShannon, J., y Hynes, P. (2005). Student achievement and retention: Can professional development programs help faculty GRASP it? *Journal of Faculty Development*, 20(2), 87-94.
- Medina, J., Jarauta, B. y Urquizu, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 205-238. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98511/94191>

- Medsker, K. L. (1992). NETwork for excellent teaching: A case study in university instructional development. *Performance Improvement Quarterly*, 5, 35-48. doi: 10.1111/j.1937-8327.1992.tb00533.x
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- Muijs, D., Day, C., Harris, A. y Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: an overview. En C. Day y J. Sachs, *International Handbook of Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 291-310). Berkshire, England: Open University Press.
- Noe, R. A. (1986). Trainee's attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736-749. doi: 10.5465/AMR.1986.4283922
- O'Hara, S. y Pritchard, R. H. (2008). Meeting the challenge of diversity: professional development for teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 43-61. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ810649.pdf>
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen*. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>
- Olsen, J. H. (1998). The evaluation and enhancement of training transfer. *International Journal of Training and Development*, 2(1), 61-75. doi: 10.1111/1468-2419.00035
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1449/hacia%20las%20sociedades%20del%20conocimiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Park, Y. y Jacobs, R. (febrero, 2008). Transfer of Training: Interventions to Facilitate Transfer of Training Based on Time and Role Perspectives. Trabajo presentado en la *Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas*. Panama City, FL. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501672.pdf>
- Pérez Gómez, Á. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.

Referencias

- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523. Recuperado de http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud.pdf
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pineda, P. (2002). Evaluación de la formación en las organizaciones. En P. Pineda (coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 247-277). Barcelona: Ariel.
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea.
- Ramírez, J. L. (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes. *Perfiles Educativos*, 86, 104-125. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208607>
- Real Academia Española. (2014). Enunciado. En *Diccionario de la lengua española* (23ed). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=FqtGFhC>
- Real Academia Española. (2014). Formación. En *Diccionario de la lengua española* (23ed). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=IF111Br>
- Reyes, M. I. (2004). *Formación de profesores universitarios: un diagnóstico de necesidades*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Rivera, J. R. (2008). Modelo de formación, actualización y desarrollo docente de la UABC. Una perspectiva de desarrollo docente. Ponencia presentada en *Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores de Educación Superior, Panorámica y Perspectivas de la Formación del Profesorado para la Educación Superior del Siglo XXI*. Mexicali, Baja California, México.
- Rouiller, J. y Goldstein, I. (1993). The Relationship Between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-390. Recuperado de <http://148.231.10.114:3018/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=650c23b9-a896-40e5-85a1-f104126f47fb%40sessionmgr107&vid=39&hid=123>

- Royer, J. M. (1986). Designing instruction to produce understanding: An approach based on cognitive theory. En G. D. Phye y T. Andre (Eds.), *Cognitive classroom learning: Understanding, thinking, and problem solving* (pp. 83-113). Orlando: Academic Press.
- Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), 115-132. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200008&lng=es&lng=es.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Salomon, G. y Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, 113-142. Recuperado de <http://148.231.10.114:3018/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=da1ec36c-0249-4caf-bc42-c486fe2770c2%40sessionmgr105&vid=51&hid=116>
- Sampé, M. (septiembre, 2011). Elaboració, Aplicació i anàlisi d'un procol d'avaluació de la transferència de formació permanent del professorat. Estudi avaluatiu. Trabajo presentado en el *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona, España.
- Sánchez, P., Chiva, I. y Perales, M. J. (2015). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 33-54. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-schezchivap.html>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill / Interamericana.
- Santillán, V., Vilorio, E. y Cordero, G. (2013). Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades. En P. Ducoing, *Procesos de formación. Volumen I. 2002-2011* (pp. 261-308). México: ANUIES.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Referencias

- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (29 de diciembre, 2013). Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. *Acuerdo número 712*. México, D.F.: Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Formación profesional. En *Glosario Educación Superior*. Recuperado de: http://dsia.uv.mx/Cuestionario911/Material_apoyo/Glosario%20911.pdf
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Slavit, D., Sawyer, R., y Curley, J. (2003). Filling your plate: A professional development model for teaching with technology. *TechTrends*, 47, 35-38.
- Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1989). Five Models of Staff Development for Teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Londres: Sage.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stepp-Greany, J. (2004). Collaborative teaching in an intensive Spanish course: A professional development experience for teaching assistants. *Foreign Language Annals*, 37(3), 417-426. doi: 0.1111/j.1944-9720.2004.tb02699.x
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. California: Sage.
- Subedi, B. S. (2004). Emerging Trends of Research on Transfer of Learning. *International Education Journal*, 5(4), 591-599. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903882.pdf>

- Sydow, D. L. (1998). *Outcomes of the VCCS professional development initiative: 1993–1998*. Big Stone Gap, VA: Mountain Empire Community College. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423016.pdf>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7373>
- Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En A. Birgin, *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 109-133). Buenos Aires: Paidós.
- Titscher, S., Meyer, M. y Wodak, R. (2000). How to obtain material for analysis - An overview. En S. Titscher, M. Meyer y R. Wodak, *Methods of Text and Discourse Analysis* (pp. 31-49). Londres: SAGE.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tracey, J., Tannenbaum, S. y Kavanagh, M. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 239-252. Recuperado de <http://148.231.10.114:3018/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=da1ec36c-0249-4caf-bc42-c486fe2770c2%40sessionmgr105&vid=66&hid=116>
- Tünnermann, C. (septiembre, 2010). *El rol del docente en la educación superior del siglo XXI*. Recuperado de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/EL%20ROL%20DEL%20DOCENTE%20EN%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (marzo, 1991). *Estatuto General*. Mexicali: Autor.
- UABC. (2006). *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*. Mexicali: Autor.
- UABC. (2007). *Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010*. Mexicali: Autor.
- UABC. (octubre, 2009). *Competencias básicas para la docencia universitaria*. Mexicali: Autor.
- UABC. (junio, 2010). *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente*. Mexicali: Autor.

Referencias

- UABC. (2011). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015*. Mexicali: Autor.
- UABC. (2012). *Seguimiento del Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015 desde la perspectiva de los grupos técnicos de planeación y seguimiento*. Mexicali: Autor.
- UABC. (2013). *Resultados del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (PFFDD) Período Intersemestral 2013-1*. Mexicali: Autor.
- UABC. (noviembre, 2013). Modelo educativo de la UABC. *Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional*. Mexicali: Autor.
- UABC. (2015). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. Mexicali: Autor.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es.
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa*. México: Pearson.
- Yamhill, S. y McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195-208. Recuperado de <http://148.231.10.114:3018/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=650c23b9-a896-40e5-85a1-f104126f47fb%40sessionmgr107&vid=51&hid=123>
- Yelon, S. y Ford, K. (1999). Pursuing a Multidimensional View of Transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 12(3), 58-78. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/J_Ford/publication/229507547_Pursuing_a_Multidimensional_View_of_Transfer/links/5422b8260cf238c6ea6b3694.pdf
- Zabalza, M. (2007a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007b). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Anexos

Anexo 1. Guiones para entrevistas con autoridades responsables del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente

Guion para la primera entrevista con el Responsable de Formación Docente (diciembre 2013)

1. ¿Cuándo y por qué surgió el programa? (Perspectiva histórica del programa)
2. ¿Cuáles son los objetivos del programa?
3. ¿En qué consiste el programa / cómo está organizado?
4. ¿Por qué el programa se denomina “Flexible”? ¿De qué manera se da la flexibilidad?
5. ¿Quiénes han participado en el diseño del programa?
6. ¿En qué se basaron para diseñarlo?
7. ¿Cuáles son las modalidades de trabajo de las actividades que incluye el programa?
8. La participación de los profesores en el programa ¿es obligatoria?
9. ¿Qué requisitos debe reunir el académico que desee participar en el programa?
10. ¿Cómo se detectan las necesidades de formación? ¿Cómo se define cuáles son los cursos que serán abiertos en un período determinado?
11. En el período del actual Rector ¿Cuántos profesores han sido formados con este modelo? ¿cuál es el perfil general de los profesores que han participado (tiempo de dedicación, unidades académicas a las que pertenecen)?
12. ¿Quiénes son los facilitadores? ¿Qué perfil tienen?
13. ¿Cuál es la remuneración que reciben los facilitadores de los cursos?
14. ¿Existe un programa de formación de facilitadores? O bien ¿Quién forma a los facilitadores?

15. ¿Cuáles son los recursos con los que cuenta la Coordinación del programa de formación, para la operación del mismo?
16. ¿Con qué recursos o apoyos cuentan para operar el programa en los campus y extensiones fuera de Mexicali?
17. ¿De qué manera es evaluado el programa?
18. ¿De qué manera evalúan si el programa cumple con sus objetivos?
19. ¿Se le da seguimiento a los profesores que han participado en el programa? En caso afirmativo ¿De qué manera se realiza el seguimiento?
20. ¿Qué resultados han obtenido hasta la fecha con este programa?
21. ¿Qué proyectos de investigación se han derivado de este programa?
22. ¿Qué experiencias similares se conocen de otras universidades?

Guion para la segunda entrevista con el Responsable de Formación Docente (enero 2016)

Temas principales:

- Orientación del Programa
- Organización del Programa
- Funcionamiento del Programa (Sistema de intervención)
- Evaluación del Programa

Preguntas guía:

(a) Acerca de la orientación del Programa

¿Cuáles son los propósitos del Programa? ¿Se mantienen actualmente los propósitos establecidos en 2010?

(b) Acerca de la organización del Programa

Sobre el diseño del PFFDD (Describir el proceso, de manera general).

Sobre el diseño de la oferta de cursos de cada período inter-semesteral ¿Cómo se realiza?

Sobre el análisis de necesidades de formación ¿Cómo se detectan las necesidades de formación?

Sobre la estructura curricular vigente ¿Cuál es la estructura curricular del Programa actualmente?

¿Por qué se hicieron ajustes?

Sobre el modelo de formación. ¿Se sigue un modelo de formación? ¿Cuál es?

(c) Acerca del funcionamiento del Programa (sistema de intervención)

Sobre la modalidad de los cursos:

¿Por qué se eligió? Su idoneidad, su duración, otras modalidades utilizadas.

Sobre los contenidos:

En el primer nivel. ¿Cómo se seleccionaron?

En el segundo nivel. ¿Quién diseñó los programas de los cursos? ¿Cómo se manifiesta el enfoque de competencias en los programas? (Incongruencias / insuficiencias)

Sobre los formadores:

¿Cómo se selecciona a los formadores? ¿Existe formación de los formadores?

Sobre el seguimiento de la formación:

Mecanismos de seguimiento. Periodicidad del seguimiento. Responsable del seguimiento.

(d) Sobre la evaluación del Programa (mecanismos / participantes / periodicidad)

Evaluación del Programa diseñado en 2010. ¿Se ha realizado alguna? ¿Cómo se ha hecho?

Evaluación de la implementación. (Evaluación formativa) ¿Se lleva a cabo? ¿Cómo?

Evaluación de los resultados. ¿Cómo se evalúan los resultados del Programa?

Sobre la evaluación colegiada que se menciona en el documento del PFFDD 2010. ¿Se lleva a cabo?

¿Quiénes intervienen? ¿Cuál es el objeto de dicha evaluación?

(e) Balance general del Programa

¿Qué funciona? ¿Qué no funciona?

Anexo 2. Ficha de registro para el análisis del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (Nivel 1. Institucional)

Primera parte. Descripción del Programa

Elementos para el análisis	Evidencias	Observaciones del investigador
Propósitos del Programa		
Estructura curricular del Programa		
Estrategias metodológicas		
Sistema de evaluación		

Segunda parte. Análisis teórico

(a) Apego del Programa a los Principios de la formación continua del profesorado

Criterios de análisis	Evidencias (Sí / No)	Observaciones del investigador
1. El contenido de la formación docente determina su eficacia		
2. El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes		
3. Los docentes deben identificar lo que necesitan aprender		
4. La escuela como telón de fondo		
5. La resolución colaborativa de problemas como pilar del proceso de formación		
6. La formación docente debe ser continua y evolutiva		
7. Una formación docente basada en múltiples fuentes de información		
8. Una formación que tome en cuenta las creencias de los docentes		
9. La formación continua del docente integra un proceso de cambio		

(b) Identificación de la Orientación conceptual del Programa

Criterios de análisis	Evidencias (Sí / No)	Observaciones del investigador
1. Orientación académica		
2. Orientación tecnológica		
3. Orientación práctica		
4. Orientación personalista		
5. Orientación crítica/social		

(c) Identificación del Modelo de Formación al que se adscribe el Programa

Criterios de análisis	Evidencias (Sí / No)	Observaciones del investigador
1. Modelo de formación orientada individualmente		
2. Modelo de observación/ evaluación		
3. Modelo de desarrollo y mejora		
4. Modelo de entrenamiento		
5. Modelo de indagación		

(d) Identificación de Modalidades y estrategias formativas en el Programa

Criterios de análisis	Evidencias (Sí / No)	Observaciones del investigador
1. Modalidad transmisiva		
2. Modalidad autónoma		
3. Modalidad centrada en el medio escolar		
4. Conferencia		
5. Curso / cursillo		
6. Seminario de elaboración de materiales		
7. Seminario de elaboración de proyectos		
8. Grupo de trabajo autónomo de investigación		

Tercera parte. Diseño para la transferencia

Criterios de análisis	Evidencias (Sí / No)	Observaciones del investigador
1. El programa está diseñado con base en un análisis de necesidades de formación de los docentes		
2. Los resultados de aprendizaje enunciados en el programa declaran explícitamente que se espera que los profesores utilicen lo aprendido en su práctica docente		
3. Los resultados de aprendizaje enunciados en el programa declaran explícitamente que se espera lograr cambios en las creencias pedagógicas de los profesores		
4. Los contenidos del programa incluyen habilidades aplicables en la práctica docente		
5. Los contenidos del programa incluyen aspectos que afectan las creencias pedagógicas de los profesores		
6. El programa incluye actividades que favorecen la práctica de las habilidades-meta y la retroalimentación del desempeño		
7. El programa está orientado por principios de aprendizaje como el modelamiento conductual, el aprendizaje activo y el sobre-aprendizaje		

Anexo 3. Ficha de registro para el análisis del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (Nivel 2. Programa de curso)

Primera parte. Datos generales del Programa

Elementos para el análisis	Evidencias	Observaciones del investigador
Nombre del curso		
Duración (en horas)		
Propósitos del Programa / Resultados de aprendizaje		
Resumen de contenidos temáticos		
Estrategias metodológicas		
Sistema de evaluación		

Segunda parte. Diseño para la transferencia

Criterios de análisis	Evidencias (Sí / No)	Observaciones del investigador
1. Los resultados de aprendizaje enunciados declaran explícitamente que se espera que los profesores utilicen lo aprendido en su práctica docente		
2. Los resultados de aprendizaje declaran explícitamente que se espera lograr cambios en las creencias pedagógicas de los profesores		
3. Los contenidos del programa incluyen habilidades aplicables en la práctica docente		
4. Los contenidos incluyen aspectos que afectan las creencias pedagógicas de los profesores		
5. El programa incluye actividades que favorecen la práctica de las habilidades-meta y la retroalimentación del desempeño		
6. El programa está orientado por principios de aprendizaje como el modelamiento conductual, el aprendizaje activo y el sobre-aprendizaje		

Anexo 4. Guion para la entrevista con formadores

Temas a tratar:

- Actividades realizadas en el curso
- Contenidos tratados
- Aprendizajes obtenidos por los participantes
- Expectativas de transferencia

Plan de trabajo:

- **Inicio:** Rapport; identificación del curso del que se hablará
- **Desarrollo de la conversación**, considerando las siguientes preguntas como guía:
 1. ¿Puede describir de manera general las actividades se llevaron a cabo en el curso?
 2. ¿Cuáles fueron los contenidos manejados durante el curso?
 3. Desde su perspectiva ¿Cuáles contenidos considera que quedaron más claros para los participantes?
 4. ¿Cómo valora la participación de los académicos durante el desarrollo del curso?
 5. ¿Cuáles considera que fueron los aprendizajes logrados por los participantes?
 6. ¿Qué aspectos considera que fueron importantes para lograr el aprendizaje de los participantes?
 7. ¿Cuáles contenidos del curso considera que los participantes podrán utilizar en su práctica docente?
- **Cierre:** Agradecimiento por la entrevista y solicitud de revisión de la planeación didáctica.

Anexo 5. Guion para la primera entrevista con profesores

Temas a tratar:

- Elección del curso
- Satisfacción con el curso
- Aprendizajes obtenidos
- Metas de transferencia
- Condiciones para la transferencia

Plan de trabajo:

- **Inicio:** Rapport; identificación del curso del que se hablará
- **Desarrollo de la conversación**, considerando las siguientes preguntas como guía:
 1. ¿Por qué asistió al curso “X”?
 2. ¿Encontró en el curso lo que Usted esperaba? (Explique)
 3. ¿Qué aprendizaje(s) obtuvo en el curso?
 4. De los contenidos abordados en el curso ¿Cuál le resultó más relevante?
 5. ¿Qué aspectos tratados en el curso espera utilizar en su práctica docente?
 6. ¿Qué condiciones considera necesarias para poder utilizar lo que aprendió en el curso?
 7. ¿Considera que cuenta con dichas condiciones? (las que mencione en la pregunta anterior)
- **Cierre:** Agradecimiento y recordatorio del contacto para la entrevista posterior.

Anexo 6. Guion para la segunda entrevista con profesores

Temas a tratar:

- Aplicación de evaluaciones parciales a sus alumnos
- Uso de los aprendizajes obtenidos en el curso
- Factores que han favorecido / obstaculizado el uso de los aprendizajes obtenidos en el curso

Plan de trabajo:

- **Inicio:** Rapport; identificación de la asignatura sobre la cual se hablará en esta y en la siguiente entrevista.

- **Desarrollo de la conversación**, considerando las siguientes preguntas:
 1. Hasta la fecha ¿Ha realizado alguna evaluación del aprendizaje de sus estudiantes en esa asignatura?

 2. En caso de respuesta negativa ¿Cuándo realizará la evaluación? (FIN)

En caso de respuesta afirmativa ¿En qué consistió dicha evaluación?

 3. ¿Ha utilizado algún aspecto tratado en el curso que tomó en enero, en este proceso de evaluación? O bien ¿De qué manera se relaciona su forma de evaluar con lo que aprendió en el curso que tomó en enero?

 4. ¿Qué resultados ha obtenido con dicha evaluación? O bien ¿Cómo le ha ido en este proceso de evaluación?

 5. ¿Qué tan fácil o difícil ha sido para usted utilizar lo que aprendió en el curso, en su proceso de evaluación? O bien ¿Qué aspectos han favorecido u obstaculizado que usted utilice lo que aprendió en el curso?

- **Cierre:** Agradecimiento y recordatorio para la entrevista posterior en la primera quincena de junio.

Anexo 7. Guion para la entrevista final con profesores

Temas a tratar:

- Demanda de aplicación del aprendizaje del curso en su práctica
- Prácticas de evaluación del aprendizaje en una materia determinada
- Condiciones necesarias para hacer uso de los aprendizajes obtenidos en el curso

Plan de trabajo:

- **Inicio:** Rapport; identificación de la asignatura sobre la cual se hablará y planteamiento de los temas principales.
- **Desarrollo de la conversación**, considerando las siguientes preguntas:
 1. Con base en su experiencia en el curso X-Y, ¿qué se esperaba que usted hiciera con lo que aprendió en el curso?
 2. De aquello que le fue planteado en el curso como “desempeño docente esperado”, ¿qué pudo realizar en este semestre? **Solicitar materiales**
 - i. ¿Por qué realizó tales acciones?
 - ii. En su caso, ¿por qué no realizó otras?
 3. *Alternativa:* Considere la unidad temática que desarrolló con mayor apego a lo que se trató en el curso X-Y ¿cómo realizó el proceso de evaluación en dicha unidad?
 4. ¿Qué aspectos le permitieron poner en práctica lo que aprendió en el curso del PFFDD?
 5. Además del curso ¿Qué otros aspectos serían requeridos para poder poner en práctica lo que aprendió?
 - **Cierre:**
 - a. Al solicitar los materiales de evaluación utilizados, explicar lo que se hará con ellos. Negociar si serán devueltos o no al participante.
 - b. Agradecimiento por la colaboración en esta entrevista y en las anteriores.
 - c. Reiterar las condiciones de anonimato, confidencialidad y la posibilidad de tener acceso a las transcripciones y a la investigación terminada.
 - d. Agradecimiento final y despedida.

Anexo 8. Carta de invitación para participantes

Estimado académico:

Estamos llevando a cabo un proyecto de investigación orientado al seguimiento de los cursos de formación docente que la UABC ofrece a sus académicos. De manera particular, nos interesa estudiar los cursos de la línea de “evaluación del aprendizaje”, debido a la relevancia que tiene este tema para el desarrollo de la docencia universitaria.

Al ser Usted un participante inscrito en el curso de _____, lo estamos invitando a colaborar en nuestro proyecto.

A fin de que Usted pueda tomar una decisión informada acerca de su participación, deseamos comunicarle lo siguiente:

Su **participación será totalmente voluntaria**, por lo cual Usted podrá decidir si desea retirarse en algún momento del estudio.

Todos los datos recabados serán tratados en forma estrictamente confidencial y **se preservará el anonimato** de los participantes en la redacción del informe final o en cualquier artículo de divulgación que se genere a partir de este estudio. Los datos personales que se le soliciten solamente serán utilizados para poder comunicarnos con Usted durante la realización del estudio.

Las actividades en las que usted participaría serían **dos entrevistas** con el investigador principal (abajo firmante), para conversar sobre algunos aspectos del desarrollo del curso en el que Usted participará.

Como se trata de un estudio de seguimiento, una entrevista sería realizada en una fecha próxima al término del curso y la segunda entrevista sería efectuada después de transcurridos algunos meses, un poco antes de concluir el ciclo semestral 2015-1.

Las entrevistas serían realizadas en la **fecha y el lugar convenientes para Usted**.

En caso de ser necesario para completar la recogida de datos, se llevaría a cabo una **tercera entrevista**, siempre con la autorización de Usted.

Las **entrevistas serían grabadas en formato de audio**, con la finalidad de auxiliar al investigador para realizar una transcripción fiel y completa de las conversaciones.

Otra forma de colaboración que podría serle requerida es el **acceso a documentos o productos que Usted elabore** a partir de las actividades realizadas en este curso de formación docente.

Esperamos contar con su colaboración, la cual consideramos esencial para lograr los propósitos de la investigación. De antemano le agradecemos mucho su disposición.

Anexo 9. Cuestionario de diagnóstico de necesidades, utilizado para el diseño de la oferta de cursos del PFFDD

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA FACULTAD DE PEDAGOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Centro de Innovación y Desarrollo Docente
Centro de Educación Abierta
Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente
Sonde para Docentes

Estimado docente, este instrumento tiene el propósito de recabar información sobre necesidades de cursos pedagógicos que fortalezcan la práctica docente y apoyen las actividades académicas relacionadas con la producción y divulgación científica de los docentes adscritos a la Unidad Académica.

Este instrumento se ha dividido en dimensiones, describiendo cada una de ellas de manera genérica, indicando los cursos o talleres que pertenecen a la misma, para poder detectar la dimensión y/o programa de mayor demanda e implementar la mejor estrategia de oferta de cursos, ante la situación encontrada.

Le solicito llenar y marcar con una X la información, que se le piden a continuación.

Nombre completo:				
Núm. de empleado	Campus	Mexicali	Tijuana	Ensenada
Unidad de adscripción				
Correo electrónico UABC				

Instrucciones: Marque con una X el curso que necesite tomar.

Dimensión 1 MODELO EDUCATIVO DE LA UABC. Presenta al docente universitario el enfoque de los elementos que incluye y relaciona la práctica docente del modelo educativo que implementa la UABC, con la finalidad de guiarlo a la adecuación de dichos elementos en la planeación de su unidad de aprendizaje y su desarrollo durante su práctica docente, propiciando el aprendizaje significativo del estudiante.	
1. Competencias Básica para la Docencia Universitaria	
2. Educación basada en competencias	
3. Elaboración de unidades de aprendizaje con enfoque en competencias	
4. Evaluación del aprendizaje con enfoque competencias	
5. Incorporación de valores al proceso de enseñanza aprendizaje	
Dimensión 2 COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. Desarrolla en el docente las habilidades básicas necesarias para la aplicación de herramientas psicopedagógicas más adecuadas para la práctica docente, propiciando en él la reflexión continua sobre la importancia y el perfeccionamiento de su quehacer docente.	
1. Planeación del proceso enseñanza aprendizaje.	
2. Didáctica general	
3. Psicología Educativa	
4. Competencias docentes para el desarrollo efectivo en el aula (Microenseñanza)	
Dimensión 3 DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS. Plantea perspectivas teóricas-pedagógicas, que permiten al docente identificar en lo particular de su disciplina, las propuestas sobre herramientas necesarias que fundamentan y fortalecen la práctica docente en lo particular, buscando mejorar en el estudiante las competencias básicas, disciplinas y profesionales.	
1. El aprendizaje basado en la solución de problemas	
2. Elaboración de material didáctico	
3. Enseñanza aprendizaje centrada en el constructivismo	
4. Elaboración de reactivos para la evaluación	
Dimensión 4 INNOVACIÓN EDUCATIVA. Desarrolla en el docente nuevos enfoques educativos que puedan desarrollarse en el ámbito académico con impacto y en el aula, de forma particular y de equipos docentes.	
1. El trabajo colaborativo una estrategia para la práctica docente	
2. Elaboración de materiales didácticos digitales para la educación a distancia	
3. Elaboración de instrumentos de evaluación colegiados	
4. Estrategias didácticas bajo el modelo de competencia	
Continúa al reverso	

Dimensión 5 TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN			
El docente aplica las competencias necesarias para la implementación del uso de las tecnologías de información y comunicación, así como de nuevas herramientas académicas, elaboración de programas de diseño instruccional, y estrategias educativas, con la finalidad de incorporarse y atender a los sectores requeridos en la modalidad de enseñanza-aprendizaje a distancia.			
1. Diseño y operación de cursos apoyados en tecnologías (plataforma Blackboard).			
2. Herramientas de evaluación en Blackboard.			
3. Taller de seguimiento en Blackboard.			
4. Internet Libre: Herramientas de comunicación y colaboración.			
5. Internet Libre: Fuentes de información y utilerías para la docencia.			
6. Bibliotecas electrónicas una herramienta para la docencia.			
7. Aplicaciones didácticas del pizarrón electrónico.			
8. Elaboración de material didáctico digital utilizando la herramienta "Hot Potatoes".			
9. Elaboración de material didáctico digital utilizando la herramienta "Power Point".			
10. Elaboración de objetos de aprendizaje.			
11 Estrategias didácticas apoyadas en TICCS			
Dimensión 6 PRODUCCIÓN ACADÉMICA.			
El docente conoce las políticas principales de instancias federales que tiene injerencia un profesor-investigador, así mismo desarrolla la epistemología y metodologías necesarias para realizar diversas producciones del ámbito académico, con el objetivo de desarrollar en él la mejorar continua de la calidad de trabajos de investigación y divulgación científica.			
1. Taller de producción académica I (epistemología)			
2. Taller de producción académica II (texto, ponencia, Cartel)			
3. Taller de producción académica II (presentación en público)			
4. Análisis e interpretación de datos de investigación educativa con el programa SPSS			
Dimensión 7 PROGRAMAS ESPECIALES			
Se ofrecen al docente cursos, talleres y conferencias sobre aspectos disciplinarios en específico, incluyendo el desarrollo humano, con la finalidad de desarrollar fortalezas personales y profesionales, que logren un impacto positivo en el desarrollo de la docencia.			
1. La tutoría académica			
2. Herramientas prácticas para operar la tutoría en línea.			
3. Normatividad Universitaria			
4. Programas estratégicos, PROMEP, SNI, CA			
5. Desarrollo Humano una perspectiva docente			
6. Metodología de la Investigación en la orientación Educativa			
OTROS CURSOS REQUERIDOS			
Nombre del curso	1.		
Nombre del curso	2.		
CURSOS DE CÓMPUTO REQUERIDOS			
Nombre del curso	1.		
Nombre del curso	2.		
Usted es profesor de :		Asignatura ☺	Medio tiempo ☺
Modalidad educativa que puede atender		Presencial ☺	Semiescolarizada ☺
Turno que dispone para asistir a los cursos:		Matutino ☺	Vespertino ☺

Para consultar la descripción general de cada uno de los cursos puede remitirse a la siguiente
 Página electrónica: <http://pedagogia.mx1.uabc.mx/CIDD/formacion.html>

Por su colaboración, gracias.

Anexo 10. Cuestionario para evaluar la opinión de los participantes sobre los cursos del PFFDD

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Centro de Innovación y Desarrollo Docente

Este instrumento tiene la finalidad de recabar su opinión respecto al desarrollo de los cursos de formación y desarrollo docente.

Instrucciones: Marque en el recuadro de la derecha la categoría que considere más adecuada, según su apreciación, sobre lo que a continuación se pregunta.

(5) EXCELENTE (4) MUY SATISFACTORIO (3) REGULAR (2) POCO SATISFACTORIO (1) INEFICIENTE

NOMBRE DEL CURSO O TALLER: _____

NOMBRE DEL INSTRUCTOR: _____

Lugar y fecha: _____

OPINIÓN SOBRE EL FACILITADOR

1. Presenta y discute la mecánica de trabajo del curso ()
2. La asistencia y puntualidad del facilitador durante el curso fue: ()
3. El conocimiento y dominio del tema por parte del facilitador fue: ()
4. La conducción del curso por parte del facilitador fue: ()
5. El facilitador permitió la participación de los asistentes: ()
6. De acuerdo a los contenidos vistos en las sesiones, la evaluación aplicada por el facilitador fue: ()

PARTICIPANTES

7. La actuación y participación del grupo fue: ()
8. La asistencia y puntualidad a cada una de las sesiones fue: ()
9. Considero que la participación en el cumplimiento con las lecturas y tareas encargadas fue: ()
10. Los conocimientos previos para cubrir este curso fueron: ()

CURSO / EVENTO

11. El cumplimiento de las expectativas sobre el curso fueron: ()
12. Los contenidos temáticos del curso fueron: ()
13. Las estrategias didácticas realizadas en este curso fueron: ()
14. La aplicación a mis actividades académicas, de los conocimientos obtenidos en el curso fueron: ()
15. Las lecturas y material bibliográfico utilizado para la comprensión de los temas fueron: ()
16. La duración del curso fue: ()
17. La organización del curso (difusión, atención, etc.) fue: ()
18. Las instalaciones en las que se desarrolló el curso fueron: ()
19. El equipo de apoyo utilizado en el curso fue: ()
20. La modalidad de educación a distancia utilizada para el desarrolló del curso fue: (en caso de haberse utilizado) ()

Propuesta de cursos próximos: _____

Anexo 11. Análisis de los tipos de transferencia de cada acción implementada por los profesores

Participante	Acciones de transferencia	Cercana / Lejana	Literal / Figurada	De orden inferior / De orden superior	De alcance posterior / De alcance anterior
		<i>Semejanza versus Diferencia entre contextos</i>	<i>Reproductividad versus Analogía</i>	<i>Automatismo versus Reflexividad</i>	<i>Proactividad versus Retroactividad</i>
		¿Hubo modelización? ¿Existieron oportunidades de práctica?	¿Habilidades abiertas o cerradas? ¿Hubo enseñanza algorítmica?	¿Actuación estratégica o reproductiva?	¿El uso del aprendizaje fue planeado desde el contexto de formación?
Miguel	1. Hacer cambios- Ajustar la planeación y la conducción de la enseñanza, en función de las competencias del currículo	Lejana	Figurada	Orden superior	De alcance anterior
	2. Hacer cambios- Evaluar los aprendizajes en función de las competencias establecidas en el currículo	Cercana	Figurada*	Orden superior	De alcance posterior (fue planeado)
	3. Hacer cambios-Evaluar todos los atributos de la competencia	Lejana	Figurada	Orden superior	De alcance posterior (fue planeado)
	4. Utilizar lo aprendido- Realizar evaluación diagnóstica	Cercana	Figurada	Orden superior	De alcance posterior (fue planeado)
	5. Utilizar lo aprendido- Realizar evaluación formativa	Cercana	Figurada	Orden superior	De alcance posterior (fue planeado)
	6. Utilizar lo aprendido- Planificar estrategias remediales	Lejana	Figurada	Orden superior	De alcance posterior (fue planeado)

Participante	Acciones de transferencia	Cercana / Lejana	Literal / Figurada	De orden inferior / De orden superior	De alcance posterior / De alcance anterior
Miguel	7. Utilizar lo aprendido-Evaluar el proceso de aprendizaje, no sólo los resultados	Cercana	Figurada	Orden superior	De alcance posterior (fue planeado)
	8. Hacer cambios-Fomentar la autoevaluación y autocorrección del alumno / Utilizar el error para autorregular el aprendizaje	Cercana	Figurada	Orden superior	De alcance posterior (fue planeado)
	9. Hacer cambios- Modificar criterios de evaluación	Lejana	Figurada	Orden superior	De alcance posterior (el cambio fue planeado)
Salvador	1. Utilizar lo aprendido-Planificar la evaluación	Cercana	Literal	Orden superior	De alcance posterior (fue planeado)
	2. Utilizar lo aprendido-Establecer criterios de evaluación	Cercana*	Literal	Orden superior	De alcance posterior (fue planeado)
	Utilizar lo aprendido-Evaluar con rúbricas	Cercana*	Literal	Orden superior	De alcance anterior (no fue planeado)
Marco	1. Hacer cambios-Mejorar los reactivos	Cercana	Figurada	Orden superior	De alcance anterior (no fue planeado)
	2. Hacer cambios-Mejorar los distractores	Cercana	Figurada	Orden superior	De alcance anterior (no fue planeado)
	3. Hacer cambios- Eliminar preguntas no objetivas	Cercana	Figurada	Orden superior	De alcance anterior (no fue planeado)
	4. Utilizar lo aprendido-Employar una metodología para evaluar los reactivos	Cercana	Literal	Orden superior	De alcance anterior (no fue planeado)
	5. Otros usos-Compartir lo aprendido con colegas	Lejana	Figurada	Orden superior	De alcance anterior (no fue planeado)

Participante	Acciones de transferencia	Cercana / Lejana	Literal / Figurada	De orden inferior / De orden superior	De alcance posterior / De alcance anterior
Pablo	1. Utilizar lo aprendido- Emplear una metodología para elaborar reactivos	Cercana	Literal	Orden superior	De alcance posterior (fue planeado)
	2. Utilizar lo aprendido- Aplicar principios para redactar distractores	Cercana	Literal	Orden superior	De alcance posterior (fue planeado)
	3. Hacer cambios- Mejorar los reactivos	Cercana	Figurada	Orden superior	De alcance posterior (fue planeado)
	4. Hacer cambios- Eliminar preguntas no objetivas	Cercana	Figurada	Orden superior	De alcance anterior (no fue planeado)
	5. Utilizar lo aprendido- Experimentar-Elaborar rúbricas	Lejana	Figurada	Orden superior	De alcance posterior (fue planeado)
	6. Otros usos- Participación en tareas externas	Lejana	Figurada	Orden superior	De alcance posterior (este uso fue planeado)