

Valoración de la transferencia en las modalidades de autoformación y formación presencial

Assessment of the transference of training in the modalities of self-training and face-to-face instruction

Carmen Aneas Novo

Universidad de Málaga, España (carmen.aneas@uma.es)

Recibido el 24 de octubre de 2018; revisado el 31 de octubre de 2018; aceptado el 4 de diciembre de 2018; publicado el 1 de diciembre de 2018

RESUMEN:

Este artículo ofrece los resultados obtenidos al evaluar la transferencia, con un cuestionario validado ex profeso, en 105 actividades pertenecientes a dos tipos de modalidades formativas: autoformación (AF) y formación presencial (CP). Dicha investigación tuvo lugar durante el curso 2017/2018 en el Centro del Profesorado (CEP) de Málaga, donde se analizaron las respuestas de 1242 docentes. Los resultados apuntan a que el proceso de transferencia es ligeramente mayor en AF que en CP. Asimismo, se han identificado una serie de factores, comunes a ambas modalidades, que facilitan u obstaculizan dicho proceso. Entre los primeros, destacamos la necesidad de la formación para el puesto de trabajo, la ayuda de los compañeros y la motivación por transferir; entre los segundos, la falta de tiempo y recursos y la resistencia del alumnado. Finalmente, a la luz de los análisis realizados se han esbozado una serie de propuestas de mejora dirigidas a incrementar la eficacia del proceso de transferencia.

PALABRAS CLAVE: CENTRO DE PROFESORES, EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN, FORMACIÓN CONTINUA, FORMACIÓN DE PROFESORES, MÉTODOS DE FORMACIÓN, TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE.

ABSTRACT:

This article offers the results obtained by evaluating the transfer, with a questionnaire that has been validated ex profeso, in 105 activities belonging to two types of training modalities: self-training (AF) and face-to-face instruction (CP). This research took place during the 2017/2018 academic year at the 'Centro del Profesorado' (CEP) in Malaga where the responses of 1242 teachers were analyzed. The results suggest that the transfer process is slightly higher in AF than in CP. Likewise, a series of factors have been identified, common to both modalities, that facilitate or hinder this process. Among the first, we highlight the need of training for the job, the help of colleagues and the motivation to transfer; among the latter, the lack of time and resources and the resistance of the students. Finally, in the light of the analyzes carried out, a series of improvement proposals aimed in order of increasing the efficiency of the transfer process have been outlined.

KEYWORDS: LIFELONG LEARNING, TEACHER CENTRE, TEACHER EDUCATION, TRAINING EVALUATION, TRAINING METHODS, TRANSFER OF LEARNING.

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Evaluación de la formación: transferencia

Las administraciones públicas asumen que la formación continua es un elemento primordial en su planificación para mejorar los rendimientos de los funcionarios y los de la organización (Lama, 2014). Ante la incertidumbre de los nuevos tiempos se demandan docentes en continua formación, competentes para adaptarse a las demandas de la sociedad actual y capaces de inducir en el alumnado el desarrollo de todas sus capacidades (Díaz, 2016; Pérez, 2017; Valle, 2017). Ahora bien, aunque se promueve y mejora la formación de los docentes esto no se ha acompañado de una evaluación de su calidad (Tejada, Ferrández, Jurado, Más, Navío y Ruiz, 2008) lo que parece un problema generalizado, no solo de las administraciones sino también del sector privado (Tejada y Ferrández, 2007). En referencia al sector público apremia que dicho proceso sea sometido a evaluación en la medida en que las administraciones deben rendir cuentas acerca del destino de los fondos invertidos en formación continua (Quesada, Espona, Ciraso y Pineda, 2015). Pero los entes públicos no solo deben justificar sus cuentas sino que deben mejorar sus inversiones en formación con el propósito de optimizar su calidad y su eficiencia (Manzanares y Galván, 2012). Así, partiendo de la necesidad de tener una formación del profesorado eficaz surge el compromiso de evaluar su impacto, debiendo generar modelos y herramientas que nos permitan hacerlo (López, 2005).

En la bibliografía encontramos diferentes modelos de evaluación, por ejemplo los modelos de Grotelueschen, Kenny y Harnisch, (1980), Robinson y Robinson (1989), Boterf (1991) o Kumpikaité (2007). Sin duda, uno de los modelos más conocidos es el ofrecido por Kirkpatrick que, en 1959, presentó su modelo de evaluación de la formación, apoyado en las teorías del aprendizaje cognitivo y teorías conductistas; hoy día constituye un modelo aceptado y probado en múltiples organizaciones, presenta 4 niveles: reacción, aprendizaje, transferencia e impacto (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2007). Phillips sumó a los anteriores el nivel *return-on-investment*, dirigido a medir el retorno de la inversión en formación (Phillips y Phillips, 2016). Una variación del modelo de Kirkpatrick es el diseñado por Pineda y sus colaboradores que plantea el llamado ‘Modelo Holístico de Evaluación de la Formación’ integrado por 6 niveles (Pineda, 2002). Todos estos

contemplan el nivel de la *transferencia*, concebida como el grado en el que los formados utilizan en su puesto de trabajo los conocimientos y competencias logrados con la formación (Pereda, Berrocal, y Alonso, 2014). La eficacia de una formación dependerá de que los conocimientos adquiridos modifiquen la actuación de estos en su puesto de trabajo de manera global y durante un lapso concreto (Blume, Ford, Baldwin y Huang, 2010). En este sentido, podemos identificar diferentes modelos encaminados a evaluarla como los de Burke y Hutchins (2008), Holton (2005), Pineda, Quesada y Ciraso (2013) y Aneas, Sánchez y Sánchez (2018). Estudios actuales han generado modelos encaminados a medir la sostenibilidad del proceso de transferencia, es decir, el sostenimiento a largo plazo de las competencias alcanzadas con la formación (Rodrigo, Cid, Martí y Moral, 2017).

En concreto, el modelo de Aneas et al. (2018) queda estructurado en un cuestionario con el que se persigue medir la transferencia desde el punto de vista de los participantes pasado un tiempo de la finalización de la formación. Está compuesto por tres preguntas abiertas para conocer los elementos que facilitan y obstaculizan la transferencia y las propuestas para mejorarla y 9 ítems distribuidos en 3 dimensiones: a) transferencia de la formación al puesto de trabajo, b) influencia de los factores humanos externos y c) influencia de los factores humanos internos.

Cuando estudiamos la dimensión compuesta por los ítems relacionados con la transferencia, encontramos que muchos autores señalan que en el momento en que la formación es transferida al puesto de trabajo provoca innovación, transformaciones en la organización y la metodología, desencadena nuevas estrategias de atención y mejora los resultados (Broad, 2005; Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005; Phillips y Phillips, 2016; Salas, Tannenbaum, Kraiger y Smith-Jentsch, 2012). Al examinar la dimensión *influencia de los factores humanos externos* como son las personas que llevan a cabo las ponencias o la labor de la asesoría, localizamos varios autores que recalcan el papel de estos elementos en el proceso de transferencia (Clarke, 2002; Kontoghiorghes, 2001; López, 2005). En relación a la dimensión *influencia de los factores humanos internos*, en concreto, el equipo directivo y el equipo docente, diversos investigadores confirman el papel esencial de estos elementos en el proceso (Austin, Weisner, Schrandt, Glezos-Bell y Murtaza, 2006; Blume et al., 2010; Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial y

Palincsar, 2011; Burke y Hutchins, 2008; Grossman y Salas, 2011; Hughes, 2016; Salas y Stagl, 2015).

Las preguntas abiertas están orientadas a conocer los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de transferencia; existen multitud de elementos que potencian o dificultan transferir conocimientos o competencias logradas con valor para el desempeño del puesto laboral, identificados en la bibliografía consultada (Colquitt, LePine y Noe, 2000; Dreer, Dietrich y Kracke, 2017; Ford, 2014; González, Alonso y Berrocal, 2017; Holton, 2005; Johannessen y Olsen, 2003; Sparkes y Miyake, 2000; Tomàs-Folch y Duran-Bellonch, 2017) y que han servido para categorizar las respuestas dadas por los participantes.

1.2 Formación del profesorado en Andalucía

En Andalucía, el desarrollo de las políticas educativas en formación continua del profesorado se ha apoyado en las investigaciones de autores como Marcelo (1999), Imbernón (1996), Bandeira (2001) o Barquín (2014), lo que ha provocado un cambio de modelo que persigue reducir la tradicional formación presencial en favor de la autoformación. Esto tiene su reflejo en el desarrollo del marco legislativo autonómico de la materia, que ha contribuido de manera decisiva a la consecución de dicho objetivo. En el Decreto 93/2013, donde se regula la formación inicial y permanente del profesorado en Andalucía, el legislador plantea la AF como el modelo más adecuado para conseguir que los centros educativos sean los escenarios primordiales de la formación. También el *III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado* (2014) propone hacer prevalecer actuaciones formativas que se materialicen a través de la AF en sus dos modalidades: FC y GT. Al igual que en la Resolución de 12 de septiembre de 2017 (desarrolla las líneas estratégicas de formación que deben constituir los ejes de trabajo en los CEP de Andalucía durante el curso 2017/2018) en la cual se dispone que se prioricen este tipo de acciones formativas. Así, cada año la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos de la Consejería de Educación publica unas instrucciones con las directrices de participación y funcionamiento de FC y GT, en concreto en el curso 2017/2018 fueron las instrucciones 17 y 18, respectivamente.

En la línea de los razonamientos de índole política y legal que se han venido señalando, nos indica Marcelo (1999) que las administraciones plantean la AF como una herramienta para el desarrollo de sus políticas de formación del profesorado, aceptando que tales iniciativas deben

partir de los propios centros educativos, lo que implica plausiblemente una apuesta por la profesionalización de los profesores, aceptando su capacidad para tomar decisiones y, sobre todo, la autonomía de dichos centros. Desde esta óptica, el centro educativo se debe transformar en el lugar idóneo para que tenga lugar la formación del profesorado, lo que sucederá siempre que se consoliden las relaciones entre el claustro (Santos, 2010). De esta manera, la AF facilita la tarea de ser docente en la medida en que la escuela acoge la formación, convirtiéndose en el lugar en el que se aprende a enseñar mediante la práctica, la reflexión, la relación con los otros y el intercambio de conocimientos y experiencias (Imbernón, 2017).

Sistematizando las investigaciones sobre AF, localizamos la llevada a cabo por Martín (2005), que justifica que los docentes seleccionan esta modalidad debido a sus ventajas con respecto a otras; igualmente, una investigación realizada en Cataluña en 2014 por Jarauta, Colén, Barredo y Bozu destaca la necesidad de potenciar esta modalidad por su eficacia en relación a otros modelos formativos; y Barquín (2014) confirma que este modelo de formación es el preferido entre los docentes andaluces que deciden formarse. En el marco de las observaciones anteriores, los autores consultados ponen el énfasis en el éxito de este tipo de acciones formativas argumentando que, al trasladar la formación desde los CEP a los centros educativos, el aprendizaje se contextualiza y se genera la colaboración y cohesión de los docentes implicados, lo que provoca que se forjen nuevos conocimientos fácilmente identificables en la práctica a nivel de aula y de centro (García et al., 2001; Imbernón, 1996, 2017; Martín, 2005; Murillo y Krichesky, 2018; Pérez, López, Peralta y Municio, 2000; Santos, 2010).

La AF conlleva superar la enorme dependencia de los CP a los que asisten los docentes en buscando respuestas universales para problemas particulares, para ser ellos mismos los que generan su propio aprendizaje y proporcionan soluciones a sus necesidades específicas.

Si bien las diferentes investigaciones referidas con anterioridad, y sobre las que se apoya la planificación en Andalucía, se inclinan por dar prioridad a la AF por encima de la habitual CP, no identificamos estudios ex profeso que avalen que esta modalidad resulte más eficaz por cuanto que consigue una mayor transferencia de conocimientos al puesto de trabajo.

Este estudio se centrará en determinar si la transferencia depende del tipo de modalidad

seleccionada, autoformación o presencial, y en cuál se produce un mayor nivel de transferencia; así como determinar qué elementos favorecen o frenan la aplicación de la formación en el puesto de trabajo y las posibles propuestas de mejora que potencien este proceso.

2 METODOLOGÍA

La perspectiva metodológica del proceso de investigación que ha seguido esta investigación es de tipo cuantitativa, exploratoria y de índole longitudinal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) dirigida a analizar las respuestas a un cuestionario de transferencia de la formación al puesto de trabajo.

2.1 Muestra

El mecanismo de selección de la muestra de estudio fue no probabilístico (Hernández et al., 2014). Los criterios empleados fueron: 1) la temporalización (formaciones que tuvieron lugar entre septiembre de 2017 y mayo de 2018), 2) la modalidad de formación y 3) la selección de 35 actividades de cada una de las modalidades previstas.

Para realizar el cálculo del margen de error de la muestra se tuvo en consideración como población al profesorado que participó en alguna formación en el CEP de Málaga durante el curso 2016/2017: en total 7573 personas. Para este volumen de población, y conforme a las diferentes estratificaciones previstas, se seleccionó una muestra de 1676 personas que participaban en 105 actividades formativas, con un nivel de confianza del 95% ($Z^2_{\alpha}=1,96$) y un margen de error del 2,11%. Tras recoger los datos se obtuvieron 1242 encuestas válidas lo que dejaba el margen de error en el 2,54%. La tabla 1 muestra su distribución de la muestra.

Tabla 1. Distribución final de la muestra según criterios de estratificación

| MODALIDAD | N |
|-----------|------|
| GT | 216 |
| FC | 379 |
| CP | 647 |
| Total | 1242 |

2.2 Datos e instrumentos

Para la recogida de información se empleó el cuestionario de “transferencia”, elaborado y

validado *ad hoc* (Aneas et al., 2018). Este cuestionario persigue evaluar la transferencia de la acción formativa, es decir, cómo los conocimientos adquiridos con la formación modifican la labor del docente, partiendo del punto de vista de los participantes. Incluye un apartado inicial con el que recoger información orientada a determinar el perfil profesional del participante; 9 ítems, en escala Likert de cero a diez agrupados en 3 dimensiones, obtenidas tras un análisis factorial exploratorio, que explicaba el 72.8% de la varianza del modelo con una fiabilidad del 0.841 (Alfa de Cronbach). Finalmente, incorpora dos preguntas abiertas orientadas a conocer cuáles son los aspectos que han obstaculizado o favorecido la transferencia y una última para recoger propuestas de mejora.

El cuestionario se facilitó a los asistentes de los CP transcurridos tres meses del último día en que finalizó la formación, se contactó con ellos y se les facilitó a través de correo electrónico un enlace para cumplimentar el cuestionario. Este lapso fue diferente en AF debido a que esta formación se prolonga desde principio hasta final de curso, disponiendo de todo este periodo para transferir; por ello, se sometieron al cuestionario coincidiendo con el final de la formación.

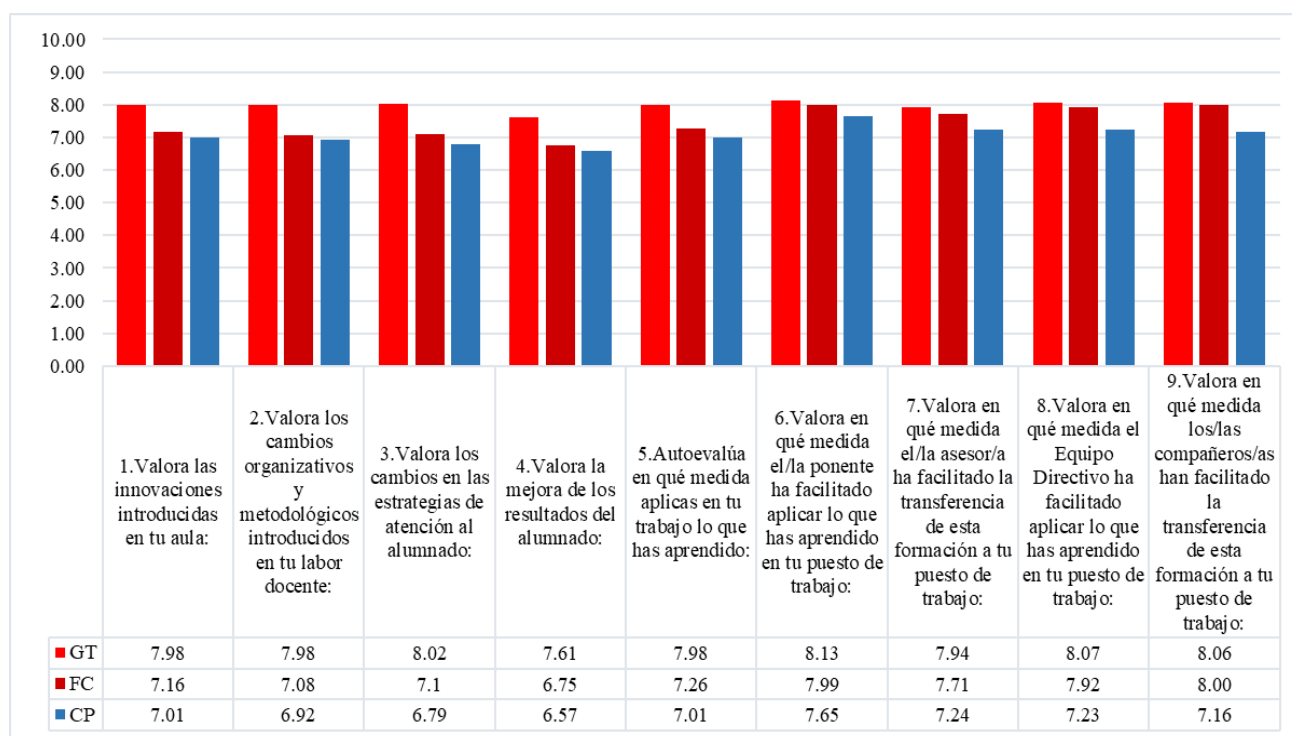
Los datos obtenidos para los ítems medidos en escala Likert se exportaron, para su análisis, al programa estadístico SPSS 22. De forma preliminar se realizó un estudio exploratorio de los datos recopilados con la intención de excluir todos los valores perdidos o fuera de rango. El estudio estadístico llevado a cabo fue de tipo descriptivo e inferencial. Los análisis se realizaron de forma general confrontando la formación presencial con la AF.

3 RESULTADOS

3.1 Preguntas en escala Likert del cuestionario

Los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario han suministrado información muy relevante acerca de la manera en que tiene lugar el proceso de transferencia.

En la gráfica 1 se muestran las puntuaciones medias obtenidas con las preguntas cerradas y para cada una de las opciones formativas contempladas en esta investigación.



Gráfica 1. Resultados medios en cada modalidad

Como puede advertirse las medias mayores se registran en AF y más concretamente en la modalidad de GT.

En la tabla 2 se ofrecen los resultados de los valores medios y las medianas de las dimensiones identificadas en el cuestionario.

Tabla 2. Media (\bar{X}) y mediana (Mdn) de las dimensiones de las modalidades formativas.

| DIMENSIÓN | MODALIDAD AF | | CP | | Global | |
|---|--------------|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| | \bar{X} | Mdn | \bar{X} | Mdn | \bar{X} | Mdn |
| A. Transferencia de la formación al puesto de trabajo | 7.38 | 8.0000 | 6.86 | 7.0000 | 7.11 | 7.0000 |
| B. Influencia de los factores humanos externos | 7.92 | 8.0000 | 7.44 | 8.0000 | 7.67 | 8.0000 |
| C. Influencia de los factores humanos internos | 7.99 | 8.0000 | 7.19 | 8.0000 | 7.58 | 8.0000 |

Las puntuaciones medias para cada dimensión arrojan resultados muy notables con valores comprendidos entre 6.86 y 7.99 en una escala Likert de 0 a 10 puntos. Esto nos lleva a interpretar que en ambas modalidades tiene lugar un eficaz proceso de transferencia. Se aprecian valores ligeramente mayores en AF como ya apuntó el análisis pormenorizado de cada uno de los ítems del cuestionario. Para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas se ha realizado un

análisis inferencial partiendo de la comparación de las diferencias observables.

En primer lugar, se realizó la prueba de normalidad, analizando el estadístico Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors, comprobándose que el estadístico de contraste “p” era menor a 0.05 en todas las dimensiones (A, .001; B, .002; C, .000), lo que indica que no se detecta normalidad en la prueba. Esto permite aplicar el estadístico no paramétrico de Mann-Whitney cuyos resultados se han recogido en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados del test no paramétrico de Mann-Whitney. Estadísticos de contraste^a

| | A | B | C |
|---------------------------|------------|------------|------------|
| U de Mann-Whitney | 168801.000 | 166497.000 | 151627.500 |
| W de Wilcoxon | 378429.000 | 376125.000 | 361255.500 |
| Z | -3.756 | -4.152 | -6.529 |
| Sig. asintót. (bilateral) | .000 | .000 | .000 |

a. Variable de agrupación: MODALIDAD

Como el p-valor asociado al estadístico del contraste de medianas es inferior a .050 —para un nivel de confianza del 95%— en concreto para todos los casos es .000, se puede establecer que todas las comparaciones muestran diferencias estadísticamente significativas, o lo que es lo mismo que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medianas, en todos y cada uno de los Test de la U de Mann-Whitney. Por lo tanto, las dimensiones A, B y C del cuestionario sí muestran diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades de formación estudiadas. Los datos respaldan la hipótesis de que las respuestas de los participantes de las modalidades de AF difieren de los de CP.

No obstante, las diferencias entre medianas no son significativas para poder compararse, sí lo son descriptivamente las diferencias entre las medias. Por ello, para tener la posibilidad de poder compararlas se ha aplicado la prueba paramétrica *t* de Student considerando que, dado que la muestra es elevada ($N=1242$) a pesar de que no se cumple el supuesto de normalidad, la robustez de esta prueba estadística nos permite aplicarla con seguridad. Sus resultados son similares a los obtenidos con la U de Mann-Whitney, el p-valor asociado a esta prueba es inferior a .050 en todos los casos. Así, los participantes de la AF presentan un nivel de *transferencia de la formación al puesto de trabajo* (A) mayor ($M=7.375$, $SE=.089$) que los de los CP ($M=6.861$, $SE=.095$, $t=3.911$, $p=0$). Con un comportamiento similar podemos afirmar que la *influencia de los factores humanos externos* (B) es mayor en AF ($M=7.919$, $SE=.089$) que en CP ($M=7.443$, $SE=.089$, $t=3.759$, $p=0$). Y, finalmente, siguiendo con la misma tendencia también la *influencia de los factores humanos internos* (C) es ligeramente más alta en AF ($M=7.996$, $SE=.088$) que en CP ($M=7.194$, $SE=.096$, $t=6.143$, $p=0$).

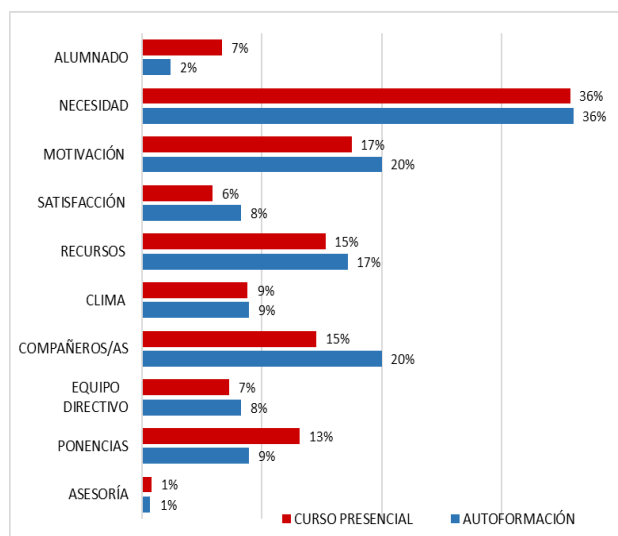
3.2 Preguntas abiertas

Las preguntas abiertas permiten que los encuestados se expresen con mayor libertad y ofrezcan argumentos para interpretar los resultados numéricos. Las respuestas a esta tipología de preguntas ofrecen una información muy interesante, pero con ciertas complejidades a la hora de su análisis. Para poder analizar la información se procedió primero a la lectura de todas y, a continuación, se realizó la sistematización de las respuestas clasificándolas en categorías o factores definidos conforme a los criterios temáticos relacionados con los objetivos de la presente investigación. Finalmente, se procedió a contabilizar la frecuencia (F) de aparición y se calculó el

porcentaje de la muestra que se manifestó bajo el paraguas de dichas categorías.

En la pregunta “¿Qué aspectos han facilitado llevar a tu puesto de trabajo los conocimientos adquiridos con la formación?”, obtenemos los resultados que aparecen en la gráfica 2. Como podemos evidenciar los factores que tienen un mayor efecto positivo sobre la transferencia, conforme a las respuestas de los participantes, son: que la actividad responda a las necesidades formativas del profesorado ($F_{AF}=214$; $F_{CP}=231$); la ayuda y colaboración prestada por los compañeros ($F_{AF}=119$; $F_{CP}=94$); la motivación del individuo por transferir ($F_{AF}=119$; $F_{CP}=113$) y la disponibilidad de recursos y soportes pedagógicos para hacerlo ($F_{AF}=102$; $F_{CP}=99$). Le siguen, con menor orden de importancia, las ponencias ($F_{AF}=53$; $F_{CP}=85$), el clima para transferir ($F_{AF}=53$; $F_{CP}=57$), el apoyo del equipo directivo ($F_{AF}=49$; $F_{CP}=47$), la satisfacción con la formación ($F_{AF}=49$; $F_{CP}=38$), la respuesta del alumnado ($F_{AF}=14$; $F_{CP}=43$) y el apoyo de las asesorías de referencia ($F_{AF}=4$; $F_{CP}=5$).

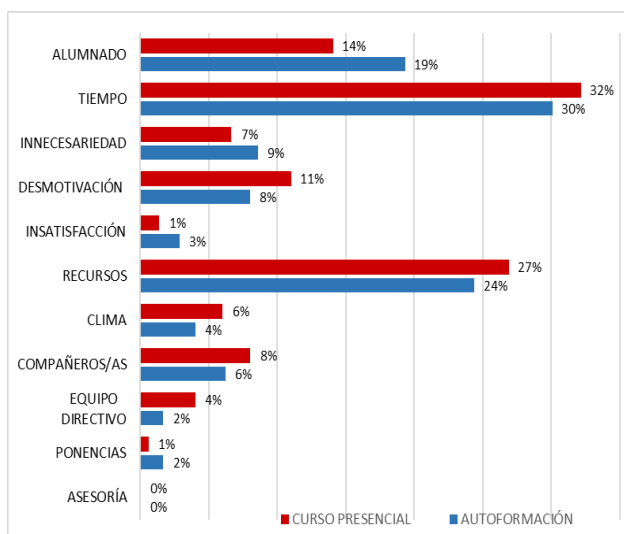
Gráfica 2. Elementos facilitadores de la transferencia



Con respecto a la pregunta “¿Qué elementos han obstaculizado llevar a tu puesto de trabajo los conocimientos adquiridos con la formación?”, los resultados de sus respuestas se han recogido en la gráfica 3. Así, los factores que limitan que los aprendizajes se transfieran tienen que ver con la falta de tiempo para poder hacer efectiva la aplicación en el lugar de trabajo ($F_{AF}=179$; $F_{CP}=208$); también, los limitados recursos disponibles en los centros ($F_{AF}=145$; $F_{CP}=174$) dificultan dicho proceso; las resistencias del alumnado ($F_{AF}=115$; $F_{CP}=91$) a las innovaciones y los nuevos cambios introducidos en el aula como consecuencia de la formación y la desmotivación ($F_{AF}=48$; $F_{CP}=71$) e inseguridad del

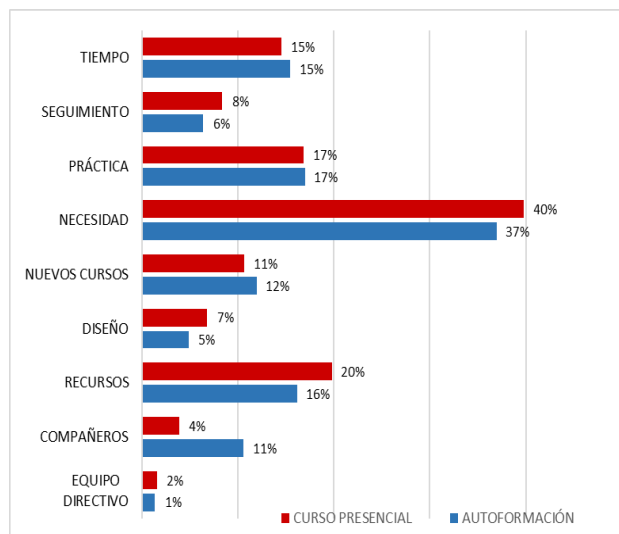
propio sujeto para aplicar lo aprendido. Con menor grado de significación aparecen la oposición de los compañeros ($F_{AF}=37$; $F_{CP}=52$) cuando se trata de introducir modificaciones en el proceder habitual de un centro; a veces, la innecesariedad ($F_{AF}=51$; $F_{CP}=43$) de la formación realizada al no responder a las demandas que tiene el sujeto para desempeñar su trabajo; el inadecuado clima ($F_{AF}=24$; $F_{CP}=39$) de transferencia; los impedimentos y resistencias del equipo directivo ($F_{AF}=10$; $F_{CP}=26$); la insatisfacción ($F_{AF}=17$; $F_{CP}=9$) con la formación realizada; y por último, el desarrollo de desacertadas ponencias ($F_{AF}=10$; $F_{CP}=4$) que desalientan a los participantes.

Gráfica 3. Elementos obstaculizadores de la transferencia



Cuando se les pidió: “Haz una propuesta para mejorar la aplicabilidad en el aula de futuras acciones formativas” se obtuvieron las categorías reflejadas en la gráfica 4. Como se puede notar, las principales propuestas de mejora apuntan a realizar un adecuado análisis de las necesidades ($F_{AF}=220$; $F_{CP}=258$) formativas que tienen los docentes; diseñar cursos cuya aplicación práctica ($F_{AF}=101$; $F_{CP}=109$) sea directa; dar más recursos ($F_{AF}=96$; $F_{CP}=128$) al profesorado para facilitar llevar a su puesto de trabajo los aprendizajes logrados con la formación y ofrecer tiempo ($F_{AF}=92$; $F_{CP}=94$) para materializar proceso. El resto de las propuestas son: nuevas temáticas para cursos ($F_{AF}=71$; $F_{CP}=69$); fomentar el apoyo de los compañeros ($F_{AF}=63$; $F_{CP}=25$); disponer de un seguimiento externo al proceso de transferencia ($F_{AF}=38$; $F_{CP}=54$); mejorar el diseño de los cursos ($F_{AF}=29$; $F_{CP}=44$) y, finalmente, promover la ayuda por parte de los equipos directivos ($F_{AF}=8$; $F_{CP}=10$).

Gráfica 4. Propuestas de mejora



4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación muestran que la autoformación presenta un grado de transferencia mayor que la formación presencial, es decir, constituye la opción formativa más eficaz de las dos analizadas, lo que en términos económicos conllevaría una mayor optimización de los fondos invertidos en formación del profesorado. Por consiguiente, esto avalaría las tesis de la administración andaluza, que está apostando por un mayor desarrollo de esta modalidad.

Dentro de la AF debemos recalcar que los GT constituyen, sin duda, la opción con mejores resultados, con casi un punto de diferencia con respecto a los CP, situándose como la metodología formativa más efectiva de las analizadas, extremo apoyado por otros autores como Moreno, Quesada y Pineda (2010), Barquín (2014) o Pérez (2018).

Los resultados reflejan un notable nivel de transferencia en ambas modalidades, que se pone de manifiesto en la introducción en el aula de innovaciones, cambios metodológicos y organizacionales y cambios en las estrategias de atención del alumnado, lo que por otra parte coincide con lo apuntado por Tejada et al. (2008), Johannessen y Olsen (2003) o Rahyuda, Soltani y Syed (2018). En cuanto a si la formación mejora los resultados del alumnado, es el parámetro que se ha valorado de forma más baja. Probablemente esté relacionado con lo señalado por Bolívar (2005), que sugiere que para detectar la mejora de los resultados del alumnado se requiere de un plazo mayor de tiempo al analizado en este estudio.

Los factores humanos externos tienen una influencia muy relevante en el proceso de

transferencia, en concreto, los ponentes, que son los que obtienen las mejores valoraciones. López (2005) ensalza de la importancia de estos factores como elementos facilitadores del proceso.

Por lo que respecta a la influencia de los factores humanos internos, del mismo modo, a la luz de los resultados obtenidos se confirma su notoria influencia, posibilitando que los aprendizajes se identifiquen en el puesto de trabajo, perspectiva también recogida por Grossman y Salas (2011), Hughes (2016) y Salas y Stagl (2015).

Por otro lado, con las preguntas abiertas hemos identificado que existen una serie de factores comunes a las dos modalidades formativas y que constituyen elementos clave para predecir y controlar el proceso de transferencia por cuanto que lo benefician o lo limitan.

Del análisis de sus respuestas se desprende que el principal factor que propicia la transferencia es la capacidad para dar respuesta a las necesidades de los docentes. Cuando la adquisición de conocimientos y competencias es asumida como la solución a un problema, a una necesidad, los aprendizajes logrados son utilizados para mejorar el rendimiento profesional. En consecuencia, los participantes perciben mayores beneficios en aquella formación que responde a las necesidades de su puesto de trabajo. Este resultado se encuentra en consonancia con varios estudios relacionados con la materia (Ballesteros, 2008; Bates, 2007; González et al., 2017; Velada y Caetano, 2007) que lo señalan como un elemento decisivo para que se produzca y tenga éxito el proceso. En el lado opuesto, casi uno de cada diez percibe que el inadecuado ajuste de las actividades formativas a las necesidades laborales constituye un obstáculo que frena la aplicación. Sin duda, como apuntan diversos autores (Fernández, Rodríguez y Fernández, 2016) se ha de realizar una detección realista de las necesidades formativas del profesorado atendiendo a sus competencias profesionales y dirigida a que sirva de referente para diseñar planes de formación permanente y acciones formativas específicas.

El segundo aspecto que los participantes señalan como un elemento viabilizador de la transferencia, es la ayuda y colaboración de los compañeros, pero también en el mismo sentido se reconoce la del equipo directivo y el alumnado. Si bien, por otra parte, admiten que la acción negativa de estos sujetos tiene un importante efecto limitador, especialmente el alumnado. Muchas veces este último se muestra reticente a aceptar la introducción de innovaciones y cambios del modelo tradicional, a ello se suman docentes inseguros planteando

estrategias que acaban de aprender y no dominan, y frente a esta situación son muchos los que acaban por renunciar a aplicar volviendo a sus procederes habituales. Para lograr la transferencia es necesario que los participantes conecten con otras personas que compartan sus mismas inquietudes y aspiraciones; que dispongan de equipos directivos que propicien y respalden su progreso; habituar al alumnado a la innovación y a los cambios; pero, además, que haya un seguimiento, una mentorización de la transferencia tanto por parte de los ponentes como por parte de las asesorías de referencia para dar *feedback*, seguridad y apoyo a los que están transfiriendo.

Otro elemento identificado es la motivación por transferir, reconocida como el impulso que lleva a los participantes a aplicar los conocimientos adquiridos. Por tanto, su ausencia, la desmotivación, lo inhibe ostensiblemente. En las publicaciones que ahondan sobre este asunto se refuerza la idea de la existencia de una relación demostrada entre este factor y la transferencia (Bates, 2007; Gegenfurtner, Veermans, Festner y Gruber, 2009; Hughes, 2016). Para optimizar este componente en la ecuación, se deberían adoptar medidas tendentes a mejorar la detección de necesidades formativas; implicar al profesorado en el diseño de actividades; involucrar y cohesionar al claustro para apoyar el proceso; abarcar contenidos con aplicabilidad, para que los participantes encuentren sentido práctico a la formación y a su posterior utilización; y comprometerlos para que reflexionen y evalúen sobre cómo utilizan en su puesto los aprendizajes alcanzados.

También, los recursos educativos constituyen otro factor esencial para posibilitar y generar oportunidades de transferencia (Grossman y Burke-Smalley, 2018). Su disponibilidad o ausencia es considerada por los participantes como determinante a la hora de facilitar o entorpecer, respectivamente, la aplicación en su puesto; en consecuencia, se comprende que sean altamente demandados en las propuestas de mejora. Los recortes en educación de los últimos años han mermado este componente, imprescindible para garantizar la eficacia de las acciones formativas. Por ello, es decisivo que, para el óptimo desarrollo del proceso, se garanticen recursos suficientes y adecuados (Gaudine y Saks, 2004; Lim y Johnson, 2002; Rahyuda et al., 2018).

El clima de transferencia es otra categoría más generada por la combinación de las anteriores y que, por tanto, tiene que ver con todo lo que acontece en el lugar de trabajo y en cómo este se organiza. Los equipos directivos deben crear un ambiente que

favorezca la transferencia, fomentando la cultura de formación y facilitando la incorporación de innovaciones y cambios organizativos, metodológicos y estratégicos en el aula (Bates y Khasawneh, 2005).

Finalmente, la satisfacción es una faceta imprescindible para el proceso de transferencia. Muchos de los encuestados declaran que la satisfacción con la formación realizada, con los contenidos recibidos y con los ponentes que los impartieron les convenció para aplicar los nuevos conocimientos en su aula. Esta afirmación es compatible con diversos estudios consultados (Feixas, Fernández, Lagos, Quesada y Sabaté, 2013; Tejada y Ferrández, 2007). Las medidas que se deben adoptar para mejorarla pasan por hacer intervenir a los formados en los procesos de detección de necesidades y en el diseño y evaluación de acciones formativas.

REFERENCIAS

- Aneas, C., Sánchez J. y Sánchez E. (2018). Diseño y validación de dos cuestionarios dirigidos a evaluar la eficacia de la formación del profesorado. *Docencia e Investigación*, 28, 50-76.
- Austin, M. J., Weisner, S., Schrandt, E., Glezos-Bell, S. y Murtaza, N. (2006). Exploring the Transfer of Learning from an Executive Development Program for Human Services Managers. *Administration in Social Work*, 30(2), 71-90. doi:10.1300/J147v30n02_06
- Ballesteros, J. L. (2008). *La formación como proceso de transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos aprendidos: un modelo explicativo aplicado al sector de la restauración*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Bandeira, W. (2001). Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Bordón. Revista de pedagogía*, 53(2), 175-184.
- Barquín, J. (2014). *Informe sobre el profesorado de Andalucía y la formación permanente*. EVACENPRO (Estudio sobre la evaluación de los centros de Andalucía). Junta de Andalucía.
- Bates, R. (2007). Examining the factor structure and predictive ability of the German-version of the Learning Transfer Systems Inventory. *Journal of European Industrial Training*, 31(3), 195-211. doi:10.1108/03090590710739278
- Bates, R. y Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 96-109. doi:10.1111/j.1468-2419.2005.00224.x
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. y Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. doi:10.1177/0149206309352880
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. y Palincsar, A. (2011). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3 y 4), 369-398.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Educação y Sociedade*, 26(92), 859-888. doi:10.1590/S0101-73302005000300008
- Boterf, G. L. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Broad, M. L. (2005). *Beyond Transfer of Training: Engaging Systems to Improve Performance*. Hoboken: John Wiley y Sons.
- Burke, L. y Hutchins, H. (2008). A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19, 107-128. doi:10.1002/hrdq.1230
- Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. *International Journal of Training and Development*, 6(3), 146-162. doi:10.1111/1468-2419.00156
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. y Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *The Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm., 170 de 30 de agosto de 2013, 6-50. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/BOJA13-170-00142.pdf>
- Díaz, L. A. (2016). Políticas de la Unión Europea en materia de formación continua del profesorado. En *Democracia y Educación en la formación docente, 2016* (pp. 305-311). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Dreer, B., Dietrich, J. y Kracke, B. (2017). From in-service teacher development to school improvement: factors of learning transfer in teacher education. *Teacher Development*, 21(2), 208-224. doi:10.1080/13664530.2016.1224774
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C. y Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 401-416. doi:10.1174/021037013807533034
- Fernández, M. J., Rodríguez, J. M. y Fernández, F. J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 85-101. doi:10.13042/Bordon.2016.68206
- Ford, J. K. (2014). *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*. Nueva York: Psychology Press.
- García, E., Colén, M. T., Mauri, T., Rabadán, J. M., Mellado, V., Pérez, J. I. F., Hernández, I. C. (2001). *La formación del profesorado: Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Grao.
- Gaudine, A. P. y Saks, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 57-76. doi:10.1002/hrdq.1087
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D. y Gruber, H. (2009). Integrative Literature Review: Motivation to Transfer Training: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403-423. doi:10.1177/1534484309335970
- González, A., Alonso, M. A. y Berrocal, F. (2017). Evaluación de la eficacia de la formación en la administración

- pública: la transferencia al puesto de trabajo, *0*(17), 113-127. doi:10.24965/gapp.v0i17.10405
- Grossman, R. y Burke-Smalley, L. A. (2018). Context-dependent accountability strategies to improve the transfer of training: A proposed theoretical model and research propositions. *Human Resource Management Review*, *28*(2), 234-247. doi:10.1016/j.hrmr.2017.08.001
- Grossman, R. y Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, *15*(2), 103-120. doi:10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x
- Grotelueschen, A. D., Kenny, W. R. y Harnisch, D. L. (1980). *Research on Reasons for Participation in Continuing Professional Education: A Statement of Position and Rationale*. Illinois: Office for the Study of Continuing Professional Education, College of Education, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª edición). México: Mc Graw Hill.
- Holton, E. (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, *7*, 37-54. doi:10.1177/1523422304272080
- Hughes, A. (2016). A Meta-Analytic Integration of What Matters in Training Transfer. *Electronic Theses and Dissertations*. Recuperado de <http://stars.library.ucf.edu/etd/4972>
- Imberón, F. (1996). La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda? *Aula de innovación educativa*, (46), 43-46.
- Imberón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Ingarvarson, L., Meiers, M. y Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes y efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, *13*(0), 10, 1-20. doi:10.14507/epaa.v13n10.2005
- Instrucción 17/2017, de 1 de septiembre, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para el desarrollo de la formación en centro para el curso 2017/2018. <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruccion17-2017FormacionCentros17-18.pdf>
- Instrucción 18/2017, de 1 de septiembre, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para el desarrollo de grupos de trabajo para el curso 2017/2018. <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruccion18-2017GruposTrabajo17-18.pdf>
- Jarauta, B., Colén, M. T., Barredo, B., y Bozu, Z. (2014). La formación permanente del profesorado en Cataluña: análisis de los referentes legales. *Bordón. Revista de pedagogía*, *66*(4), 87-101.
- Johannessen, J. y Olsen, B. (2003). Knowledge management and sustainable competitive advantages: The impact of dynamic contextual training. *International Journal of Information Management*, *23*(4), 277-289. doi:10.1016/S0268-4012(03)00050-1
- Kirkpatrick, Donald L. y Kirkpatrick, James D. (2007). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Kontoghiorghes, C. (2001). Factors Affecting Training Effectiveness in the Context of the Introduction of New Technology—A US Case Study. *International Journal of Training and Development*, *5*(4), 248-260. doi:10.1111/1468-2419.00137
- Kumpikaitė, V. (2007). Human Resource Training Evaluation. *Engineering Economics*, *5*(55), 29-36.
- Lama, F. J. (2014). *Transferencia de la formación de empleados públicos. Elementos de intervención para el incremento de la transferencia del aprendizaje*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Lim, D. H. y Johnson, S. D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, *6*(1), 36-48. doi:10.1111/1468-2419.00148
- López, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Barcelona: CissPraxis.
- Manzanares, M. A y Galván, M. J. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de educación*, (359), 431-455.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Martín, E. (2005). *La formación en centros: un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Moreno, M. V., Quesada, C. y Pineda, P. (2010). El «grupo de trabajo» como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, *68*(246), 281-295.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de caso. *Educación XXI*, *21*(1), 135-156. doi:10.5944/edu- cXX1.15080
- Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm., 170 de 2 de septiembre de 2014, 9-34. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/170/BOJA14-170-00117.pdf>
- Pereda, S., Berrocal, F. y Alonso, M. A. (2014). *Bases de psicología del trabajo para gestión de recursos humanos*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Pérez, Á. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pérez, L. (2018). El grupo de trabajo como estrategia de formación permanente del profesorado. *Aula de Encuentro*, *20*(1), 4-25. doi:10.17561/ae.v20i1.1
- Pérez, R., López, F., Peralta, M. D. y Municipio, P. (2000). *Hacia una educación de calidad: Gestión, instrumentos y evaluación*. Narcea Ediciones.
- Phillips, J. J. y Phillips, P. P. (2016). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. Routledge.
- Pineda, P. (2002). *Gestión de la formación de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Pineda, P., Quesada, C. y Ciraso, A. (2013). Evaluation of Training Transfer Factors: The FET Model. En K. Schneider (Ed.), *Evaluation of Training Transfer Factors: The FET Model* (pp. 121-144). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-02093-8_8
- Quesada, C., Espona, B., Ciraso, A. y Pineda, P. (2015). La eficacia de la formación de los trabajadores de la administración pública española: comparando la formación presencial con el eLearning. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, *61*, 107-132.
- Rahyuda, A. G., Soltani, E. y Syed, J. (2018). Preventing a relapse or setting goals? Elucidating the impact of post-training transfer interventions on training transfer

- performance. *International Journal of Training Research*, 16(1), 61-82.
doi:10.1080/14480220.2017.1411287
- Resolución de 12 de septiembre de 2017, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2017/18. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm., 183 de 22 de septiembre de 2017, 120-123.
https://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/183/BOJA17-183-00004-16056-01_00121177.pdf
- Robinson, D. y Robinson, J. (1989). Training for impact. *Training yamp; Development Journal*. Recuperado de <http://link.galegroup.com/apps/doc/A7560146/AONE?sid=googlescholar>
- Rodrigo, M. L., Cid, M. F., Marti, G. N. y Moral, J. (2017). Evaluación de la formación continuada. Análisis del proceso de transferencia y sostenibilidad. *CIAIQ 2017*, 2(0).
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K. y Smith-Jentsch, K. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74-101.
doi:10.1177/1529100612436661
- Salas, E. y Stagl, K. C. (2015). Design Training Systematically and Follow the Science of Training. En *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (pp. 57-84). Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781119206422.ch4
- Santos, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 175-200.
- Sparkes, J. R. y Miyake, M. (2000). Knowledge transfer and human resource development practices: Japanese firms in Brazil and Mexico. *International Business Review*, 5(9), 599-612.
- Tejada, J, Ferrández, E., Jurado, P., Más, O., Navío, A. y Ruiz, C. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(1), 163-185.
- Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 4.
- Tomàs-Folch, M. y Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157.
doi:10.6018/reifop/20.1.240591
- Valle, J. M. (2017). La formación inicial del profesorado según la Unión Europea. *Nueva Revista*, 141, 32-50.
- Velada, R. y Caetano, A. (2007). Training transfer: the mediating role of perception of learning. *Journal of European Industrial Training*, 31(4), 283-296.
doi:10.1108/03090590710746441