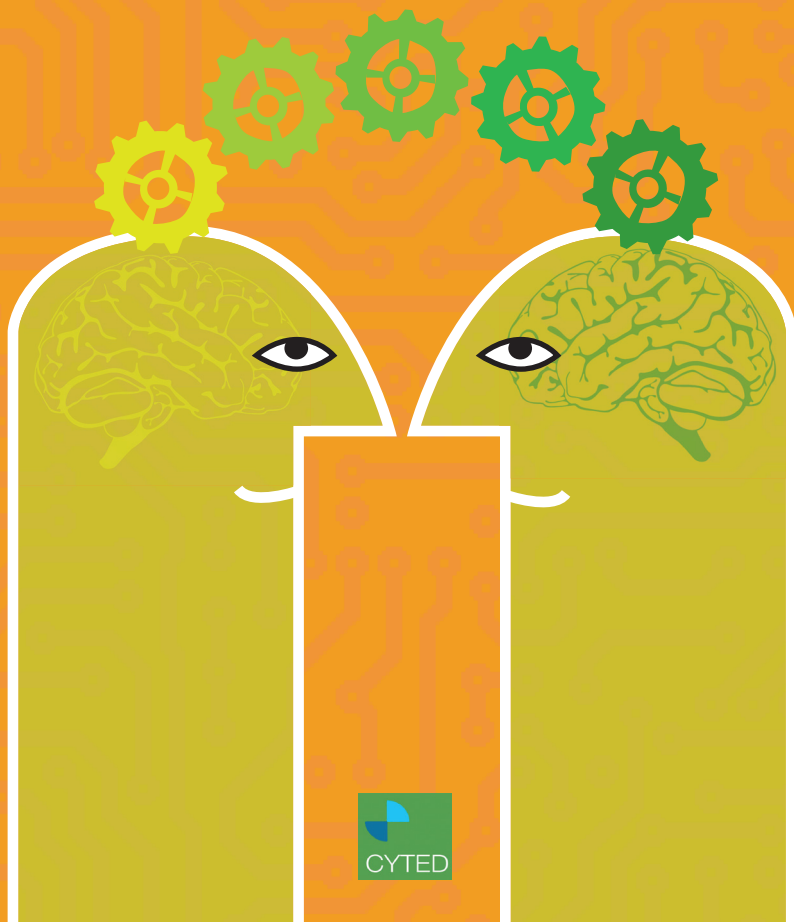


# Evaluar la formación es posible

## Avaliar a formação é possível

Elena Cano & Antonio Bartolomé  
(coordinadores)



# **EVALUAR LA FORMACIÓN ES POSIBLE**

Evaluación de la Transferencia de la formación  
de formadores con soporte tecnológico

# **AVALIAR A FORMAÇÃO É POSSÍVEL**

Avaliação da Transferência da formação de formadores  
em suporte tecnológico

Elena Cano  
y Antonio Bartolomé  
(Coordinadores)

Se debe citar:

Cano, Elena y Bartolomé, Antonio (eds.) (2014). Evaluar la formación es posible. Colección Transmedia XXI.

Descargable desde: <http://www.lmi.ub.es/transmedia21/>

ISBN: 84-697-0652-7

ISBN-13: 978-84-697-0652-7

Año de publicación: 2014

© Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona.

© Autores: Ana Carolina Moura Sobral, Ant3nio Jos3 Mendes, Antonio R. Bartolom3, Bruno Silva Leite, Claudia Lepe Araya, Claudia Recabarren Raby, Elena Cano, Edna Luna Serrano, Francisl3 Neri de Souza, Gladys Cerda Mu1oz, Graciela Cordero Arroyo, Jency Campos C3spedes, Joana Neto, Juan Antonio Amador Campos, Maite Fern3ndez, Magda Fonte, Marcelo Brito Carneiro Le3o, Maria da Concei13o Amorim, Maria Dolors M3rquez, Sarai Sabat3, Maria Jos3 Marcelino, Martha Losio, Mart3n Aiello, M3nica Feixas, Norberto Fern3ndez Lamarra, Patricia Castillo Ladino, Teresa Pag3s Costas, Teresa Pessoa, Virginia Montaña V3zquez, Viviana Berrocal Carvajalena

Dise1o gr3fico de portada y maquetaci3n

Xavier Aguil3 - Aguil3 Gr3fic SL

Licencia de Creative Commons



Esta obra est3 bajo una licencia de Creative Commons (Reconocimiento-  
NoComercial 4.0 Internacional): <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Esta colecci3n recibe el apoyo de la Agrupaci3 de Recerca en Ci3ncies de l'Educaci3 para grupos de investigaci3n de la Universitat de Barcelona, de la Ag3ncia de Gestid d'Ajuts Universitaris y de CYTED (Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnolog3a para el Desarrollo), que ha financiado la red RIDEFOR (Red Iberoamericana para el Desarrollo de una plataforma tecnol3gica de soporte a la Evaluaci3n de los procesos de Formaci3n), con referencia 512RTO443: <http://www.ridefor.net>

## COLECCI3N TRANSMEDIA XXI

Laboratori de Mitjans Interactius / Universitat de Barcelona

### Coordinaci3n editorial

Antonio Bartolom3 Pina

### Comit3 editorial

Antonio Bartolom3 | Antonio Mercader | Rosa Tarruella | Elena Cano | Jordi Sancho | Mariona Gran3 | Cilia Willem |  
Lucrecia Crescenzi | Joan Frigola | Rafa Su3rez.

El Laboratori de Mitjans Interactius es un centro de I+D+i de la Universitat de Barcelona especializado en la investigaci3n en el 3mbito de la educaci3n, los medios de comunicaci3n y el arte, reconocido y financiado por la Generalitat de Catalunya (2009 SGR 847). Nuestras l3neas de investigaci3n son:

- Comunicaci3n audiovisual digital
- (meta) Narrativas y sintaxis audiovisual y multimedia
- Formulaciones art3sticas de participaci3n
- Entornos formativos potenciados por la tecnolog3a
- Alfabetizaci3n digital
- Diversidad e inclusi3n social en contextos medi3ticos
- Evaluaci3n de los aprendizajes con TIC
- Infancia y pantallas

A comienzos de 2010, el Laboratori de Mitjans Interactius (LMI) comenz3 la colecci3n Transmedia XXI. A trav3s de sus t3tulos se potencia la reflexi3n sobre la educaci3n y la sociedad en red, con atenci3n a las nuevas minor3as y a la inclusi3n social. Estos textos reflejan tambi3n la acci3n investigadora del grupo, que ahora se encuentra embarcado en varios proyectos.

# LIBROS PUBLICADOS POR LA COLECCIÓN

---

Pardo Kuklinski, Hugo (2010). *Geekonomía. Un radar para producir en el postdigitalismo*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

Cobo Romani, Cristóbal; Moravec, John W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

Willem, Cilia (ed.) (2011). *Minorías en red. Medios y migración en Europa*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Cano, Elena (ed.) (2012). *¿Aprobar o aprender? Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Scolari, Carlos A. (ed.) (2013). *HOMO VIDEOLUDENS 2.0 Del Pacman a la gamification*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Bergmann, Juliana y Grané, Mariona. (2013). *La universidad en la nube. A universidade na nuvem*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona

Descargables desde: <http://transmedia21.com/>

# Índice

Prólogo

**Antonio Bartolomé**

7

---

Capítulo 1

Evaluación de la transferencia de la formación de profesores: aspectos básicos

**Edna Luna Serrano y Graciela Cordero Arroyo**

15

---

Capítulo 2

La formación del profesorado universitario en las universidades españolas y la transferencia de la formación

**Juan Antonio Amador Campos y Teresa Pagès Costas**

35

---

Capítulo 3

Experiencia de evaluación de la transferencia de la formación del profesorado universitario: la aplicación del Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente en la Universitat Autònoma de Barcelona

**Mònica Feixas, Maria Dolors Márquez y Sarai Sabaté**

53

---

Capítulo 4

Resultados de la experiencia de evaluación de la transferencia de la formación: descripción del instrumento de evaluación y resultados hallados en UNED-Costa Rica

**Viviana Berrocal Carvajal y Jency Campos Céspedes**

83

---

Capítulo 5

Experiencia de evaluación de la transferencia de la formación docente: descripción del instrumento de evaluación y resultados hallados en la Universidad Católica del Norte. Antofagasta-Chile

**Claudia Lepe Araya, Patricia Castillo Ladino,  
Gladys Cerda Muñoz, Virginia Montaña Vázquez  
y Claudia Recabarren Raby**

103

---

Capítulo 6	
Avaliação da Formação de Professores Universitários: O Caso da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Brasil	
<b>Marcelo Brito Carneiro Leão, Francislê Neri de Souza, Bruno Silva Leite, Ana Carolina Moura Sobral y Maria da Conceição Amorim</b>	<b>119</b>
<hr/>	
Capítulo 7	
Ridefor: desenho de uma plataforma de suporte à avaliação dos processos de formação de professores	
<b>António José Mendes, Teresa Pessoa, Magda Fonte, Joana Neto y Maria José Marcelino</b>	<b>133</b>
<hr/>	
Capítulo 8	
Creación de un instrumento para la evaluación de la transferencia de la formación	
<b>Elena Cano y Maite Fernández</b>	<b>149</b>
<hr/>	
Capítulo 9	
Proceso de construcción de un cuestionario en SurveyMonkey para la evaluación de la transferencia de la formación: el caso de la UNTREF	
<b>Martín Aiello, Norberto Fernández Lamarra y Martha Losio</b>	<b>173</b>
<hr/>	
Capítulo 10	
Cuestionarios y otras tecnologías para la evaluación de la transferencia de la formación	
<b>Antonio R. Bartolomé</b>	<b>189</b>
<hr/>	



# Prólogo

Antonio Bartolomé

## ESPAÑOL

Éste es el séptimo libro que publica la colección Transmedia XXI desde que en 2010 comenzara su andadura. Y es el segundo que trata temas referidos a la evaluación. Quizás esto sea un indicador de la importancia que la evaluación tiene hoy en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En esta ocasión nos centramos en un proceso de formación específico: la formación de formadores. Y en una variante también particular de la evaluación: la evaluación de la transferencia de la formación. Detrás de esta terminología técnica se encierra una de las claves más importantes para afrontar la evaluación de la formación de los educadores. Frente a una perspectiva tradicional en la que la institución o los formadores evalúan los resultados de su acción en base a indicadores internos, este planteamiento nos acerca a un modo más “auténtico”, a unos indicadores más “válidos”. Si formamos a un maestro, por ejemplo, la auténtica talla de lo aprendido no la obtendremos pasándole un examen de historia de la Educación o pidiéndole un trabajo escrito sobre una supuesta programación escolar. Sólo a partir del modo como se desenvuelva en la práctica cotidiana, es como podremos valorar si la formación ha sido útil, si le ha preparado para ser maestro o en la formación permanente.

En el primer libro de la colección se decía: “La misión de la Colección Transmedia XXI es publicar en formato libro los resultados de las investigaciones del conjunto del LMI, así como el trabajo individual de nuestros investigadores y el de invitados externos, siempre dentro de la temática general que engloba nuestra área de conocimiento”. Este libro es el fruto del trabajo de RIDEFOR, una red de investigadores y académicos latinoamericanos (incluida España y Portugal) que han reflexionado sobre la Evaluación de la transferencia de la formación. La red incluye socios procedentes de Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, España, México y Portugal. Ha desarrollado una plataforma en Internet para el intercambio de información y herramientas: <http://www.ridefor.net>

Como otros libros de la colección, éste utiliza libremente tanto el castellano como el portugués. Un resumen al principio de cada capítulo permite siempre acceder las ideas principales en la propia lengua. Pero no deje de hacer el esfuerzo por leer y entender esa otra lengua tan

próxima, en un mundo globalizado, pero en el que, rememorando a McLuhan, todos tocamos el tambor de la aldea al ritmo que marcan los angloparlantes. Si, como él decía, el medio es el mensaje, entonces la lengua condiciona el pensamiento y no es lo mismo en uno u otro idioma.

El libro se compone de diez capítulos. En un primer bloque se puede hallar una aproximación más teórica a los procesos de evaluación de la formación. En concreto, el capítulo primero, realizado por las profesoras Edna Luna Serrano y Graciela Cordero Arroyo aborda los aspectos básicos en la evaluación de la transferencia de la formación de profesores, ahondando en las dimensiones que componen algunos modelos que explican dicha transferencia.

En segundo lugar, la mayor parte del libro se dedica a la exposición de experiencias de evaluación de la transferencia. El capítulo de los profesores Juan Antonio Amador Campos y Teresa Pagès Costas profundiza en el tema de la formación del profesorado universitario. En él también se explica una experiencia de evaluación de la transferencia y de la formación en el contexto español, y más concretamente en la Universidad de Barcelona. En una línea similar, Mònica Feixas, Maria Dolors Márquez y Sarai Sabaté narran una experiencia de evaluación de la transferencia de la formación del profesorado universitario en la Universidad Autónoma de Barcelona mediante la aplicación un Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente creado, entre otros, por las propias autoras. Siguiendo este bloque de experiencias, las profesoras Viviana Berrocal Carvajal y Jency Campos Céspedes muestran los resultados hallados en UNED-Costa Rica de la experiencia de evaluación de la transferencia de la formación mediante un instrumento de evaluación ad hoc. De modo análogo Claudia Lepe Araya, Patricia Castillo Ladino, Gladys Cerda Muñoz, Virginia Montaña Vázquez y Claudia Recabarren Raby aportan su experiencia de evaluación de la transferencia de la formación docente en la Universidad Católica del Norte. Antofagasta-Chile y Marcelo Brito Carneiro Leão, Francislê Neri de Souza, Bruno Silva Leite, Ana Carolina Moura Sobral y Maria da Conceição Amorim muestran el caso de la Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Un tercer bloque enlaza de forma sustantiva con la colección Transmedia XXI en tanto que centra el análisis de las propuestas de evaluación de la transferencia en las herramientas tecnológicas creadas. Encontramos en esta línea la descripción de António José Mendes, Teresa Pessoa, Magda Fonte, Joana Neto y Maria José Marcelino sobre el desarrollo de la plataforma RIDEFOR; el análisis de Elena Cano y Maite Fernández sobre el uso de herramientas abiertas (en este caso Google Forms) para la evaluación de la transferencia de la formación y la explicación de los profesores Martín Aiello, Norberto Fernández Lamarra y Martha Losio sobre la creación de un cuestionario en SurveyMonkey para la evaluación de la transferencia de la formación: el caso de la UNTREF, Argentina. El libro acaba con una aportación final realizada por el profesor Antonio R. Bartolomé, que, aunando las descripciones de los tres últimos capítulos, repasa y valora diversas tecnologías para la evaluación de la transferencia de la formación.

La Colección Transmedia XXI se crea bajo la consigna de Producir contra la invisibilidad. Por ello todos los textos de la colección, éste incluido, desde el principio son descargables de modo gratuito en esta web: <http://transmedia21.com/>

La colección Transmedia XXI y este libro son el resultado del trabajo investigador del Laboratorio de Medios Interactivos. Este grupo de investigación aúna hoy a académicos de tres instituciones universitarias y sus líneas de investigación pueden encontrarse en la siguiente web: <http://www.lmi.ub.edu>

## PORTUGUES

Este é o sétimo livro que a coleção Transmedia XXI publica desde que, em 2010, iniciou a sua publicação. É o segundo que trata de temas relativos à avaliação, o que poderá representar um indicador da importância que hoje a avaliação tem nos processos de ensino-aprendizagem.

Neste momento centrar-nos-emos num processo de formação específico: a formação de formadores; e também numa variante particular da avaliação: a avaliação da transferência da formação. Por detrás desta terminologia técnica encontra-se uma das chaves mais importantes para trabalhar a avaliação da formação dos que serão futuros educa-

dores. Face a uma perspectiva tradicional, em que a instituição ou os formadores avaliam os resultados de suas ações com base em indicadores internos, esta abordagem aproxima-nos de um modo mais "autêntico" e de indicadores mais "válidos". Se, por exemplo, formamos um professor, a verdadeira dimensão da sua aprendizagem não se obtém através da passagem num exame de história da Educação ou através do pedido de um trabalho escrito sobre uma hipotética planificação escolar. Só a partir do modo como acontece a prática letiva no quotidiano é que poderemos avaliar se a formação foi útil e preparou para ser professor.

No primeiro livro da coleção dizia-se: "A missão da coleção Transmedia XXI é publicar na forma de livro os resultados das investigações do LMI (Laboratório de Media Interativos), assim como todo o trabalho individual dos nossos investigadores e dos convidados externos, sempre dentro da temática geral que integra a nossa área de conhecimento". Este livro é o resultado do trabalho da RIDEFOR, uma rede de investigadores e académicos latino-americanos (incluindo Espanha e Portugal) que têm refletido sobre a Avaliação da transferência da formação. A rede inclui sócios procedentes da Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Espanha, México e Portugal e desenvolveu uma plataforma na Internet para partilha de informação e de instrumentos: <http://www.ridefor.net>. Como outros livros da coleção, este utiliza livremente o castelhano como o português. Um resumo no início de cada capítulo permite sempre aceder às ideias principais na própria língua. Mas não se deixe de fazer um esforço para ler e compreender outra língua, tão próxima da nossa, num mundo global mas que, como dizia McLuhan, tocamos o tambor da aldeia ao ritmo dos anglófonos. Se, como ele dizia, o meio é a mensagem, então a língua condiciona o pensamento e não será igual num ou noutro idioma.

Este livro é composto por dez capítulos. No primeiro bloco encontramos uma aproximação teórica aos processos de avaliação da formação. Assim, o primeiro capítulo, realizado pelas professoras Edna Luna Serrano e Graciela Cordero Arroyo, aborda aspetos básicos na avaliação da transferência da formação de professores, centrando-se nas dimensões que compõem alguns modelos que explicam a referida transferência.

Em segundo lugar, a maior parte do livro dedica-se à exposição de experiências de avaliação da transferência. O capítulo dos professores Juan Antonio Amador Campos e Teresa Pagès Costas aprofunda o tema da formação de professores universitários. Também se explica, neste capítulo, uma experiência de avaliação da transferência e da formação no contexto espanhol e mais concretamente na Universidade de Barcelona. De modo semelhante, Mònica Feixas, Maria Dolors Márquez e Sarai Sabaté descrevem uma experiência de avaliação da transferência da formação no contexto espanhol e mais concretamente na Universidade Autònoma de Barcelona mediante a aplicação de um Questionário de Transferência da Formação Docente criado também pelas próprias autoras. Continuando este bloco de experiências, as professoras Viviana Berrocal Carvajal e Jency Campos Céspedes apresentam os resultados recolhidos na UNED-Costa Rica, sobre a experiência de avaliação da transferência da formação, através de um instrumento de avaliação ad hoc. De modo análogo, Claudia Lepe Araya, Patricia Castillo Ladino, Gladys Cerda Muñoz, Virginia Montaña Vázquez e Claudia Recabarren Raby contribuem com a sua experiência de avaliação da transferência da formação docente na Universidade Católica do Norte. Antofagasta-Chile, Marcelo Brito Carneiro Leão, Francislê Neri de Souza, Bruno Silva Leite, Ana Carolina Moura Sobral e Maria da Conceição Amorim mostram o caso da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Um terceiro bloco relaciona-se particularmente com a coleção Transmedia XXI, centrando-se em ferramentas tecnológicas desenvolvidas no âmbito da avaliação da transferência. Neste contexto, está patente a descrição de António José Mendes, Teresa Pessoa, Magda Fonte, Joana Neto e Maria José Marcelino acerca da conceção e desenvolvimento da plataforma RIDEFOR; a análise de Elena Cano e Maite Fernández sobre o uso de ferramentas abertas (neste caso, o Google Forms) para a avaliação da transferência da formação e, finalmente, a explicação dos professores Martín Aiello, Norberto Fernández Lamarra e Martha Losio sobre a criação de um questionário no formato SurveyMonkey (o caso da UNTREF, Argentina) para a avaliação da transferência da formação.

Em jeito de reflexão final, o livro termina com a contribuição do professor Antonio R. Bartolomé que, com base nos três últimos capítulos,

revê, avalia e comenta diversas tecnologias para a avaliação da transferência da formação.

A Coleção Transmedia XXI foi criada sob o lema de Produzir contra a invisibilidade e, por isso, todos os textos da coleção, este incluído, podem ser descarregados desde o início e de modo gratuito na web: <http://transmedia21.com/>

A coleção Transmedia XXI, e este livro, são o resultado do trabalho de pesquisa do Laboratório dos Media Interativos (LMI). Este grupo reúne atualmente pesquisa acadêmica de três universidades que pode ser encontrada no seguinte endereço: <http://www.lmi.ub.edu>



# Capítulo 1

## **Evaluación de la transferencia de la formación de profesores: aspectos básicos**

Edna Luna Serrano y Graciela Cordero Arroyo  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad  
Autónoma de Baja California

## Resumo

Este capítulo tem como objetivo analisar os aspectos básicos a serem considerados na avaliação da transferência de aprendizagem nos programas de formação. Neste sentido, são revistos os conceitos centrais sobre avaliação educacional e avaliação de programas; os modelos amplamente reconhecidos na avaliação de programas de formação de professores universitários; e é ainda analisado o construto da transferência da formação e discutidas as suas implicações. Mostramos que a avaliação da transferência da formação é um processo multidimensional que requer diferentes fontes de informação. Propõe-se que a avaliação da formação se realize a partir de uma abordagem contextualizada (considerando as características específicas do ambiente do programa); compreensiva e baseada em padrões (combinando a abordagem qualitativa e quantitativa em avaliação); formativa (na medida em que favorece a melhoria do programa no seu todo); e tecnicamente defensável (que atenda aos critérios de confiabilidade e validade).

## Resumen

Este capítulo tiene como objetivo analizar los aspectos básicos a considerar en la evaluación de la transferencia de los aprendizajes de los programas de formación. Para ello, se revisan conceptos centrales sobre evaluación educativa y evaluación de programas, los modelos ampliamente reconocidos en la evaluación de programas de formación del profesorado universitario, y se analiza el constructo transferencia de la formación y sus implicaciones de evaluación. Se demuestra que evaluar la transferencia de la formación es un proceso multidimensional que requiere diferentes fuentes de información. Se propone que la evaluación de la formación se realice desde una aproximación contextualizada (considerando las características particulares del ambiente del programa), comprensiva y basada en estándares (combine la aproximación cualitativa y cuantitativa en evaluación), formativa (en la medida que privilegia la mejora del programa en su conjunto) y técnicamente defendible (que cumpla con los criterios de confiabilidad y validez).

## Introducción

Los programas de formación pedagógica del profesorado universitario enfrentan el reto de rendir cuentas respecto a sus resultados en la mejora de la calidad de la enseñanza. De manera general, la rendición de cuen-

tas se relaciona con una evaluación de la relación costo-efectividad de los resultados. En esta perspectiva, la rendición de cuentas implica informar sobre la capacidad del programa de lograr los efectos esperados: mejorar la enseñanza de los participantes y los aprendizajes de sus estudiantes. En particular, en el caso de la formación pedagógica de profesores la rendición de cuentas demanda evidencias acerca de la eficacia de los programas y actividades de desarrollo profesional en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Guskey, 2002). Sin embargo, establecer esta relación es una tarea compleja dada la multidimensionalidad del objeto a evaluar y las dificultades metodológicas que conlleva.

Estos programas generalmente dan por supuesto que los profesores aplican o transfieren a su aula en forma automática los contenidos declarativos, procedimentales o actitudinales de la formación y que ello depende fundamentalmente de su voluntad o entusiasmo. Este supuesto no siempre resulta cierto y afecta la expectativa sobre los resultados de los programas de formación. El presente capítulo tiene como objetivo analizar los aspectos básicos a considerar en la evaluación de la transferencia de los aprendizajes de los programas de formación del profesorado, se centra en la discusión sobre evaluación educativa y el constructo transferencia de la formación, a fin de avanzar en la construcción de este campo del conocimiento.

## **Evaluación educativa y evaluación de programas de formación de profesores**

Los modelos de evaluación de programas tienen como propósito final, de forma implícita o explícita, una aproximación de calidad educativa. Si bien la calidad es un concepto polisémico, en la literatura se reconocen grandes dimensiones, tales como: funcionalidad, eficacia y eficiencia, mismas que se consideran esenciales para valorar la coherencia de un programa. *Funcionalidad* refiere el grado en que el sistema satisface las necesidades educativas; *eficacia* expresa el logro de los objetivos educativos y eficiencia corresponde al nivel de optimización de los recursos (De la Orden y Jornet, 2012).

Una definición extendida de evaluación de programas la conceptualiza como la recopilación sistemática de evidencia empírica con el propósito de: 1) evaluar la congruencia entre la normativa y la estructura del pro-

grama 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 (Chen, 1990). En esta lógica, evaluar los programas de formación implica determinar el mérito de diferentes objetos o unidades de análisis: la estructura del programa, la implementación del mismo; la transferencia de los aprendizajes y el impacto en los estudiantes y la organización.

En la evaluación de programas es fundamental clarificar los fines de la misma para diseñar e implementar procedimientos dignos de crédito. De ahí que el uso que se dará a los resultados se relaciona con los propósitos, y en función de los propósitos se encuentran las funciones de la evaluación. En esta lógica se responden las preguntas *¿para qué se evalúa?* *¿Cuál es la utilidad de la información?* Estas interrogantes tienen tres respuestas:

- a) **Evaluación formativa.** Su finalidad es identificar los elementos que requieren ser modificados con el fin de mejorar el funcionamiento del programa de formación. Puede estar dirigida a todo el proceso en conjunto o a una de las categorías de variables que intervienen en el proceso.
- b) **Evaluación sumativa.** Su propósito es el control y la rendición de cuentas. Se propone aportar información que sirva de base para tomar decisiones del tipo: cumple/no cumple, continúa/ no continúa, acreditado/no acreditado.
- c) **Propósito mixto.** Es muy común encontrar situaciones de evaluación que combinan tanto una perspectiva de mejora como propósitos de control.

Al mismo tiempo, toda acción de formación se realiza en un contexto institucional (Cordero, Luna, Pons y Serrano, 2011), el cual debe ser tomado en cuenta con el fin de diseñar procesos que incorporen las necesidades y características de los usuarios (Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia, 2008). En este sentido, la participación coordinada de los diferentes agentes involucrados en la formación: los responsables del diseño e implementación del programa (coordinadores institucionales y formadores), por un lado; y los usuarios de la formación (directivos de unidades académicas y profesores), por otro, hace posible articular los propósitos con los medios disponibles, así como conciliar las expectativas de los involucrados.

Además, un elemento fundamental de la evaluación de cualquier objeto es que sus resultados sean considerados dignos de crédito por docentes, estudiantes, administradores y comunidad en general. Para House (1998), la credibilidad de las conclusiones de la evaluación se basa en el empleo de una metodología científica que asegure la confiabilidad y validez de los procesos, y por la independencia y profesionalismo de los evaluadores. Así, se demanda que la evaluación sea justa, para lo cual se requiere que la evaluación tome en cuenta los intereses de los diferentes involucrados (autoridades, profesorado y estudiantes).

A partir de estas consideraciones, se propone que la evaluación de la formación se realice desde una aproximación contextualizada (tomando en cuenta las características particulares del ambiente del programa), comprensiva y basada en estándares (que combine la aproximación cualitativa y cuantitativa en evaluación), formativa (en la medida que privilegia la mejora del programa en su conjunto) y técnicamente defendible (que cumpla con los criterios de confiabilidad y validez).

### **Modelos de evaluación de formación de profesores**

En el ámbito de la evaluación de programas de formación del profesorado, la revisión de los modelos ampliamente reconocidos permite conocer las estructuras y dimensiones de la evaluación. Un modelo ampliamente conocido es el de Kirkpatrick (1999). Este modelo, si bien fue definido originalmente para el ámbito empresarial, ha sido reconocido y adaptado por los formadores en el mundo educativo. El autor plantea cuatro dimensiones de evaluación: la reacción o satisfacción del cliente; el aprendizaje definido como la adquisición de conocimientos, mejora de las habilidades o cambio de actitudes; la transferencia entendida como la puesta en práctica en el escenario de trabajo de los conocimientos y habilidades revisadas en el proceso de la formación; y el impacto entendido como los resultados de la formación en el ámbito individual e institucional.

En la tabla 1 se presenta una comparación de las dimensiones o niveles de la evaluación de cuatro autores en el campo a partir de la estructura que propone Kirkpatrick (1999).

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

Tabla 1. Comparación de cuatro modelos de evaluación de programas de formación de profesores  
Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la Tabla 1, los cuatro autores revisados consideran que el primer objeto a evaluar es la satisfacción de los participantes. Esta es una práctica común en las Instituciones de Educación Superior, en tanto que es relativamente sencillo aplicar un cuestionario de satisfacción al finalizar la sesión o el programa de formación. El siguiente nivel es el del aprendizaje, reconocido también por los cuatro autores. Esta dimensión se conceptualiza como la adquisición de conocimientos, mejora en las habilidades y cambio en las actitudes (Kirkpatrick, 1999) o como incremento en los conocimientos y producto inmediato de la formación (Biencinto y Carballo, 2004). Este segundo nivel es poco considerado en la evaluación de los programas de formación. En todo caso, depende de la decisión del formador si tiene considerado en su plan de trabajo realizar una evaluación sumativa para revisar los aprendizajes logrados.

En el tercer nivel se ubica la organización. Este nivel sólo es considerado por Guskey (2002) y refiere a las condiciones institucionales para apoyar la implantación de los contenidos de la formación. Las condiciones o el contexto son importantes en tanto que las dimensiones que siguen se estudian en un tiempo y espacio distinto al del aula de la formación. Si la transferencia y el impacto sólo pueden estudiarse en el aula de trabajo del profesor, es fundamental tomar en cuenta la organización del contexto de trabajo.

La cuarta dimensión se refiere a la transferencia del aprendizaje del aula de formación al aula de trabajo del participante. La transferencia es la puesta en práctica de los comportamientos o conductas planteadas en el curso (Kirkpatrick, 1999), como la utilización de las habilidades adquiridas (Guskey, 2002) o la aplicación en la práctica (Gairín, 2010).

La quinta y última dimensión se refiere al impacto de la formación entendida como los resultados de la formación tanto en el ámbito individual como institucional (Kirkpatrick, 1999), el aprendizaje de los estudiantes (Guskey, 2002) y las mejoras en la empleabilidad (Biencinto y Carballo, 2004). El impacto es la dimensión más compleja de la evaluación de la formación, dado que alude a mejoras en el ámbito personal e institucional, por ejemplo, considera el grado en que la formación del profesorado pudo haber contribuido a la mejora de los resultados de los alumnos y los efectos en el entorno de la institución.

Del análisis de los cuatro modelos puede plantearse que:

1. Las dimensiones describen un proceso de cambio, una secuencia que define la “plusvalía” de la formación de acuerdo con Barbier (1999).
2. Los modelos concentran el objeto de evaluación básicamente en los participantes de la formación y en menor medida en el programa en sí mismo y en la institución.
3. Evaluar las dimensiones de aprendizaje, transferencia e impacto plantean retos teóricos, técnicos, institucionales (Gairín, 2010).
4. La dimensión de la transferencia es fundamental para analizar la posibilidad de que el profesorado participante en la formación aplique los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales revisados en la formación.
5. Esta dimensión no está suficientemente revisada en los modelos, por lo que se hace necesario hacer un análisis específico del concepto transferencia y definir el constructo en términos de una propuesta de evaluación de la formación.
6. Los instrumentos utilizados para evaluar la satisfacción docente son los cuestionarios de opinión. Este mismo instrumento es el que se está usando para evaluar la transferencia. Se registra la opinión de los participantes respecto a las expectativas de formación y la posibilidad de transferir o no lo visto en el aula de formación a partir de su conocimiento de las condiciones institucionales.

## Evaluación de la transferencia de la formación pedagógica del profesorado

La transferencia de la formación se define como el grado en que los participantes aplican de manera efectiva el conocimiento, las habilidades y actitudes adquiridas en un entrenamiento a un contexto específico de trabajo (Newstrom, 1984). En este sentido, la transferencia implica la generalización al contexto de trabajo del comportamiento, habilidades o actitudes aprendidas en una situación de entrenamiento, y el mantenimiento de las mismas por un periodo de tiempo (Baldwin y Ford, 1988).

Evaluar la transferencia de la formación requiere una comprensión clara de lo que es transferir, así como de los factores que afectan la transferencia. La Figura 1 presenta el modelo de Baldwin y Ford (1988), el cual organiza los factores que intervienen en el proceso de transferencia reconocidos en la literatura. En este modelo el proceso de transferencia se estructura en términos de insumos de la formación, productos de la formación y condiciones de transferencia.

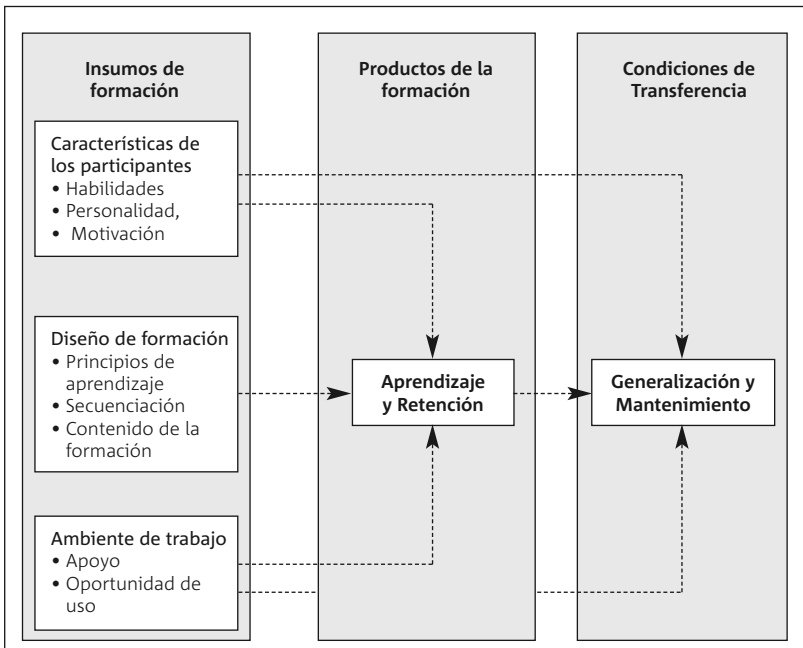


Figura 1. Modelo del proceso de transferencia

Fuente: Baldwin, T. T. y Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research, *Personnel Psychology*, 41(1), 65.

Baldwin y Ford (1988) identifican en insumos de la formación tres factores y sus respectivas categorías de variables: las características de los participantes, el diseño del programa de formación y las condiciones del ambiente de trabajo; la interrelación de éstos hace posible el producto de la formación entendido como aprendizaje y retención. La transferencia se refiere de manera específica a la *generalización y mantenimiento* del aprendizaje, lo cual es resultado de la interrelación de los tres factores y sus variables.

El constructo aprendizaje de la formación ha sido ampliamente investigado en la literatura. De acuerdo con el estado del arte elaborado por Stes, Min-Leliveld, Gijbels y Van Petegem (2010), el aprendizaje se relaciona con el cambio en: actitudes, concepciones, conocimientos y habilidades de los participantes y de los estudiantes. La descripción de cada uno de estos componentes de acuerdo con la revisión de Stes et al. (2010) se presenta en la Tabla 2.

Nivel	Descripción
<b>Aprendizaje de los participantes</b> Cambio en actitudes	Cambio en las actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje.
Cambio en concepciones	Cambio en las concepciones (formas de pensar sobre) la enseñanza y el aprendizaje.
Cambio en conocimientos	Adquisición de conceptos, procedimientos y principios.
Cambio en habilidades	Adquisición de pensamiento/resolución de problemas, habilidades psicomotoras y sociales.
<b>Comportamiento</b>	Transferencia de los aprendizajes al ámbito de trabajo.
<b>Impacto institucional</b>	Cambios en la organización atribuidos al programa de intervención
<b>Cambios en los estudiantes</b> Cambio en percepciones	Cambio en los estudiantes en cuanto a percepciones del entorno de enseñanza y aprendizaje.
Cambio en los enfoques de estudio	Cambios en los estudiantes en los enfoques hacia el estudio.
Cambio en los resultados del aprendizaje	Mejora en el rendimiento de estudiantes como resultado directo del desarrollo instruccional

Tabla 2. Resultados de los programas de formación.

Fuente: Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. y Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The estate-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5, 29.

La revisión de Stes et al. (2010) se considera central en la discusión en tanto analiza la naturaleza de la investigación en torno al impacto de los programas de desarrollo instruccional en educación superior. Donde se incluyen, además, los estudios sobre transferencia de los aprendizajes e impacto institucional.

La discusión respecto a en qué momentos y qué factores intervienen para lograr el aprendizaje de los participantes en los programas de formación remite a ponderar la definición y medición de los factores que intervienen en la transferencia. Baldwin y Ford (1988) plantean que la transferencia se explica a partir de la retención, generalización y el mantenimiento de los aprendizajes producto de la formación. En la consideración que los aprendizajes se definen como el cambio en las actitudes, concepciones, conocimientos y habilidades, puede considerarse entonces que existe un nivel de aprendizaje al término de una acción formativa que se relaciona con el cambio en conocimientos (adquisición de conceptos, procedimientos y principios) o cambio en habilidades (resolución de problemas, habilidades psicomotoras y sociales), pero éstos se consolidan sólo a través de la práctica en el aula, para lo cual se requiere retención de los conocimientos.

La retención de los conocimientos y la práctica en el aula entendida como generalización es la transferencia de los aprendizajes. Guskey (2002) plantea que el cambio en actitudes y concepciones de los docentes son productos a mediano y largo plazo en virtud de que dependen de evidencias de mejora en el logro de los estudiantes. Es decir, los profesores necesitan probar que lo nuevo o innovador realmente ayuda a facilitar el aprendizaje de los estudiantes. En esta lógica los beneficios de la formación se producen en diferentes plazos de tiempo e involucran diversas categorías de respuesta (ver Tabla 3).

Plazo de tiempo	Categoría	Descripción
<b>Producto inmediato</b>	<b>Aprendizaje de los participantes</b>  Cambio en conocimientos Cambio en habilidades	
<b>Mediano plazo</b>	<b>Retención</b>	Permanencia de los aprendizajes para llevarlos al lugar de trabajo.
<b>Mediano y largo plazo</b>	<b>Generalización</b> Cambio en actitudes Cambio en concepciones	Transferencia de los aprendizajes al ambiente de trabajo.
<b>Mediano y largo</b>	<b>Mantenimiento</b>	Incorporación de los aprendizajes como prácticas pedagógicas cotidianas
<b>Producto impacto a largo plazo</b>	<b>Cambios en los estudiantes</b>	

Tabla 3. Elementos básicos involucrados en la transferencia de la formación.  
Fuente: Elaboración propia.

En la actualidad reviste particular interés la investigación sobre la medición de los factores que intervienen en la transferencia, en esta línea se han identificado de manera empírica diversos componentes que la posibilitan, por ejemplo, los relacionados con: la formación (el diseño de la formación y aprendizaje logrado); el entorno (apoyo de los responsables de la función docente, en el contexto del profesorado la predisposición al cambio, recursos del entorno, realimentación del estudiante, reconocimiento institucional y cultura del equipo de trabajo); y los individuales como la organización personal del trabajo (Feixas et al., 2013). En este estudio, el factor que aglutina el diseño de la formación y el aprendizaje adquirido en la formación es el que mayor peso obtuvo en favorecer la transferencia (Feixas et al., 2013).

Asimismo, es ampliamente aceptado que las características de los participantes ejercen una poderosa influencia en la transferencia del entrenamiento (Burke y Hutchins, 2007). De estas características, las que muestran una relación más consistente con la transferencia son: las habilidades cognitivas, la percepción de autoeficacia, la motivación a

aprender y transferir, y la percepción de utilidad del entrenamiento (Grossman y Salas, 2011). Otros componentes reconocidos son el diseño del entrenamiento, en particular cuando se realiza mediante modelamiento, manejo del error, y en ambientes reales o semejantes al ambiente de trabajo (Burke y Hutchins, 2007); y el ambiente de trabajo incluye dimensiones como: clima propicio para la transferencia, apoyo por parte de los supervisores y colegas, recursos y oportunidades para transferir y seguimiento (Burke y Hutchins, 2007; Grossman y Salas, 2011).

De acuerdo con lo expuesto, un trabajo de evaluación de la transferencia, en primera instancia, requiere definir su objeto de evaluación, y éste puede estar referido a los factores: *insumos de la formación* (características de los participantes, diseño de la formación y ambiente de trabajo), *aprendizaje y retención*, además de, *generalización y mantenimiento de los aprendizajes*. Los dos primeros funcionan como facilitadores u obstáculos de la transferencia.

Es evidente que evaluar la transferencia de la formación alude a un proceso multidimensional en virtud de los diversos objetos que involucra. La Tabla 4 muestra una aproximación a las dimensiones de evaluación respecto a tres objetos centrales: los agentes o individuos, el diseño de la formación, y el ambiente de trabajo.

Objetos de la evaluación		Dimensiones de la evaluación			
<b>Agentes</b>	<i>Participantes de la formación</i>	Satisfacción	Aprendizaje y retención	Generalización y mantenimiento	Impacto individual
	<i>Formador</i>	Planeación del curso	Conducción didáctica	Evaluación del aprendizaje	Perfil profesional del formador
	<i>Estudiantes</i>	Aprendizajes			
<b>Diseño de la formación</b>	<i>Programa institucional</i>	Coherencia con los fines educativos	Congruencia con el logro de los objetivos educativos	Pertinencia con las necesidades expresadas	Eficiencia en el uso de los recursos
	<i>Programa del curso</i>	Coherencia con el programa institucional	Congruencia entre el contenido del curso y el enfoque didáctico	Pertinencia de los recursos y materiales	Eficiencia en el uso de los recursos
<b>Ambiente de trabajo</b>	<i>Condiciones institucionales</i>	Recursos financieros asignados a la formación	Condiciones del escenario laboral	Compromiso de la institución con la formación	Impacto institucional

Tabla 4. Unidades de análisis y dimensiones de evaluación

Fuente: Modificada del original Luna, S. E. y Cordero, A. G. (2014). Programas de formación de profesores universitarios: orientaciones metodológicas para una evaluación integral (p. 38). En: J. C. Rodríguez (coord.). Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto (pp.29-42). México: UdeG-UABC.

Como se puede observar en la tabla anterior, la generalización y mantenimiento de los aprendizajes en el ambiente de trabajo o transferencia es sólo una de las dimensiones a evaluar respecto a los participantes de la formación. La evaluación de cada objeto y dimensión de evaluación demanda instrumentos y estrategias particulares adecuadas a la naturaleza del objeto.

# Cinco ideas clave

## del capítulo 1

---

**1** La investigación sobre la evaluación de programas de formación del profesorado universitario es incipiente, a pesar del reconocimiento generalizado de la importancia que tiene mejorar la calidad de la formación de los docentes y la necesidad de rendir cuentas sobre los resultados de las actividades formativas.

---

**2** Este trabajo muestra la complejidad del constructo transferencia de la formación y reafirma que evaluarlo requiere una aproximación comprensiva del mismo así como de los factores que intervienen en su transferencia. En esta lógica se argumenta a partir del modelo de Baldwin y Ford (1988) los diversos objetos y dimensiones de evaluación involucrados en el proceso de transferencia. La multidimensionalidad del constructo hace evidente la necesidad de utilizar diversas fuentes de información congruentes con cada objeto y dimensión a fin de realizar evaluaciones confiables, válidas, y justas. En síntesis dignas de crédito.

---

**3** El campo del conocimiento muestra avances significativos en el estudio de los factores que intervienen en la transferencia de los aprendizajes, por ejemplo, los estudios de Stes, et al. (2010); Grossman y Salas, (2011); a diferencia del estado del arte de la evaluación de la transferencia, donde el instrumento privilegiado son los cuestionarios de opinión de los participantes de la formación. En este sentido uno de los desafíos a superar es el desarrollo de estrategias que utilicen métodos cuantitativos, cualitativos y combinados, así como diversas fuentes de información. Este tipo de aproximaciones se hace indispensable para acercarse a la complejidad del fenómeno.

---

4 Otro de los desafíos es lograr la credibilidad en los resultados, si bien ésta se fundamenta en el uso de una metodología científica y en asegurar la independencia y profesionalismo de los evaluadores. De igual manera, se requiere explicitar los propósitos y las repercusiones de la evaluación. La congruencia entre los propósitos expresados y el uso de los resultados es una condición indispensable para que las evaluaciones inspiren confianza entre los usuarios.

---

5 Mejorar los programas de formación del profesorado requiere su evaluación, para lo cual se enfrentan retos teóricos, metodológicos, técnicos e institucionales. El reto puede superarse en la medida que se reconozca la multidimensionalidad del constructo y se apliquen los lineamientos básicos de la evaluación educativa.

---

## Cinco recursos relacionados disponibles en Internet

---

1 <http://www.ridefor.net/>  
Sitio de la Red Iberoamericana para el Desarrollo de una Plataforma Tecnológica de Soporte a la Evaluación de los Procesos de Formación, se encuentran herramientas y recursos en línea gratuitos de modo que cada institución, en función de sus objetivos y modalidades formativas, puede aprovechar para evaluar los diversos niveles de la formación docente.

---

2 <http://iide.ens.uabc.mx/ried/ibero/category/1//>  
La Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED) es una organización que se interesa en el estudio de la evaluación de la docencia universitaria y no universitaria en un sentido amplio y con una perspectiva internacional en el marco iberoamericano. Se encuentran recursos y materiales producidos por los miembros de la RIIED.

---

3 <http://uee.uabc.mx/uee/home.html>  
Sitio de la Unidad de Evaluación Educativa (UEE) del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. El objetivo de la UEE Monitorear la calidad del aprendizaje que logran los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria en Baja California, como parte de una estrategia evaluativa más general e integral, que permita al Sistema Educativo Estatal contar con información válida y confiable para retroalimentar la planeación educativa de la educación básica, y a la sociedad bajacaliforniana conocer el estado de avance de la educación básica en la Entidad. Contiene instrumentos y reportes técnicos.

---

4 <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/index>  
La Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE) publica artículos inéditos y arbitrados que abordan las prácticas educativas desde los distintos campos del saber, y desde perspectivas teóricas

y metodológicas diversas. En la REDIE el lector encontrará también reseñas de publicaciones recientes sobre educación, entrevistas con académicos de reconocido prestigio, así como conferencias magistrales impartidas en eventos nacionales e internacionales.

---

5 <http://www.marshall.edu/GEAR/>  
Marshall General Education Assesment Repository

---

## Referencias

Baldwin, T.T. y Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.

Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: UBA.

Biencinto, Ch. y Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *Relieve*, (10) 2, 101-116.

Burke, L. A. y Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, (6)3, 263-296. DOI: 10.1177/1534484307303035

Chen, H. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, California: Sage.

Cordero, G.; Luna, E.; Pons, R. M. y Serrano, J. M. (2011). La evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa en Métodos de aprendizaje cooperativo en una universidad pública estatal. En E. Luna (coord.), *Aportaciones de la investigación a la evaluación de estudiantes y docentes* (pp. 155-179). México: UABC-Porrúa.

De la Orden, A. y Jornet, J. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón*, 64 (2), 69-88.

Feixas, M. (coord.); Duran, M.; Fernández, I.; Fernández, A.; Garcia, M.J.; Márquez, M. D.; Pineda, P.; Quesada, C.; Sabaté, S.; Tomàs, M.; Zellweger, F. 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.

Gairín, S. J. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 8(5). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>

Grossman, R. y Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120.

Guskey, R. T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391.

House, E. R. (1998). Acuerdos institucionales para la evaluación. *Perspectivas*, XXVIII (1), 123-131.

Kirkpatrick, D.L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.

Luna, S. E. y Cordero, A. G. (2014). Programas de formación de profesores universitarios: orientaciones metodológicas para una evaluación integral. En. J. C. Rodríguez (coord.). *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto* (pp.29-42). México: UdeG-UABC.

Newstrom, J.W. (1984). *A role-taker time differentiation integration of transfer strategies*. Trabajo presentado en la reunión de la American Psychological Association, Toronto: Ontario.

Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia, (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 163-168.

Stes, A.; Min-Leliveld, M.; Gijbels, D., y Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49. doi: 10.1016/j.edurev.2009.07.001



# Capítulo 2

## **La formación del profesorado universitario en las universidades españolas y la transferencia de la formación**

Juan Antonio Amador Campos y Teresa Pagès Costas  
ICE, Universitat de Barcelona

## Resumo

Este artigo analisa, em primeiro lugar, o estatuto da formação do corpo docente júnior e uma visão geral da estrutura e conteúdo dos programas de treinamento oferecidos por 65% das universidades espanholas é apresentado. Na segunda parte a transferência de formação recebida pelo corpo docente da Universidade de Barcelona, através dos programas de treinamento ICE analisados, as dificuldades encontradas na sua implementação são descritas e seu impacto é avaliado no ensino de centros. Os resultados mostram que as dificuldades e barreiras encontradas pelos professores para transferir o treinamento para a prática docente, estão associados com o contexto do ensino, a resiliência das pessoas e das estruturas da universidade e motivos pessoais.

## Resumen

En este trabajo se analiza, en primer lugar, la situación de la formación del profesorado novel y se presenta un resumen de la estructura y de los contenidos de los programas de formación que ofrecen un 65% de las universidades españolas. En la segunda parte se analiza la transferencia de la formación en docencia recibida por el profesorado de la Universidad de Barcelona a través de los programas de formación del ICE, se describen las dificultades detectadas en su aplicación y se valora su incidencia en la docencia de los centros. Los resultados ponen de manifiesto que las dificultades y barreras que encuentran los profesores para transferir la formación a la práctica docente, se asocian al contexto de la docencia, a la resistencia al cambio de las personas y estructuras de la universidad y a motivos personales.

## Introducción

La incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha conllevado la adaptación de los estudios universitarios al sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System) y ha fomentado el debate sobre la estructura de los planes de estudio y sobre el papel del profesor como facilitador del aprendizaje de los estudiantes. Definir el rol del profesorado universitario como guía, organizador y orientador de los procesos de aprendizaje y no como mero transmisor del conocimiento, ha sido uno de los aspectos principales de este debate. En este sentido, se espera que los profesores universitarios utilicen metodologías y estrategias de enseñanza que

conduzcan a sus estudiantes a adquirir una serie de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les permitan su desarrollo personal y profesional, así como el aprendizaje a lo largo de la vida.

A menudo se asume, erróneamente, que los nuevos profesores universitarios conocen cómo enseñar porque tuvieron oportunidad de experimentar cómo les enseñaban cuando eran estudiantes (Margalef García, 2000, 2005, Drummond, 1995; Fernández March, 2003; Sánchez Moreno y Mayor Ruiz, 2006). Sin embargo, la imitación, o el aprendizaje vicario, no es un buen recurso para asegurar la competencia en una tarea altamente especializada como la enseñanza universitaria, que necesita entrenamiento, reflexión e intercambio de conocimientos. Muchos profesores utilizan un repertorio limitado de estrategias de enseñanza y de evaluación porque la mayoría de ellos no han recibido formación en metodologías y recursos docentes (de la Cruz Tomé, 2003; Finkel, 2000; Gibbs y Simpson, 2004-05; Marsh, 2011).

La docencia universitaria es una tarea compleja y exigente, tanto desde una perspectiva personal como institucional, que requiere formación específica y continuada (Bozu, 2010; Zabalza, 2002) y tal como indican Drummond (1995) y Rodríguez Espinar (2003), llegar a ser un buen profesor universitario es un reto continuo a lo largo de la vida profesional. Kugel (1993) propuso un modelo de desarrollo de las habilidades de los profesores universitarios que comprende tres estadios: en el primero, el profesor está preocupado por sí mismo, por su actuación como docente y por responder a las preguntas de sus estudiantes; en el segundo, sus prioridades se orientan al dominio de la materia y de los conocimientos que imparte, para pasar, en el tercero, a centrarse en los estudiantes, en su aprendizaje, en las estrategias más adecuadas para favorecerlo, y en la evaluación de los conocimientos, habilidades y actitudes que han de alcanzar como resultado del aprendizaje. La formación del profesorado es esencial para favorecer la progresión desde el primer estadio, al segundo y al tercero. Es en este contexto donde se sitúa la necesidad de la formación del profesorado novel para ayudarle a adquirir unas competencias docentes básicas, que irá mejorando y ampliando a lo largo de su carrera docente, a través de un proceso continuado de formación que le permita adaptarse a los nuevos retos y a las exigencias de la actividad docente. Un aspecto central de este proceso de forma-

ción es el seguimiento de la aplicación y de la transferencia que el profesorado hace de los conocimientos y habilidades adquiridas a su docencia, valorar su grado aceptación y la incidencia que pueda tener sobre la mejora docente y el rendimiento de los estudiantes.

## **La formación del profesorado novel en las universidades españolas**

Dada la importancia que la formación tiene para garantizar una actuación eficaz del profesorado desde sus inicios de la carrera docente como profesor novel en las aulas universitarias, la Sección de Universidad del ICE de la Universidad de Barcelona realizó un estudio sobre el tipo de formación que se ofrecía a los profesores noveles en las universidades españolas y el impacto que tenía esta formación en la carrera docente de estos profesores, como paso previo para hacer un seguimiento de la transferencia a las aulas de este proceso formativo (Amador et al., 2012).

Se elaboró un cuestionario para recoger información sobre la formación que se ofrecía a los profesores noveles en las universidades españolas. Los ámbitos que abarcaba este cuestionario son:

- Unidades responsables de la formación del profesorado universitario
- Tipo de formación ofrecida
- Condiciones para acceder a la formación del profesorado novel
- Estructura y contenidos formativos de los programas de formación
- Características de la formación impartida
- Profesorado que participa como formador en la formación del profesorado novel
- Impacto de la formación en la carrera docente del profesorado novel

El cuestionario se envió a las 48 universidades que en el momento del estudio (año 2011), formaban parte de la red de Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y servicios o centros equivalentes que disponían de alguna unidad dedicada a ofrecer formación para su profesorado. Esta muestra correspondía al 65% del total de universidades públicas y privadas (74) españolas en el periodo de la consulta.

De las universidades a las que se envió el cuestionario respondieron 31, lo que representaba un 64,58% de las consultadas.

De la información recogida con el cuestionario, nos centraremos básicamente en los siguientes aspectos: Unidad responsable de la formación del profesorado universitario y programas de formación ofrecidos; Estructura y organización de los programas de formación; Características de la formación; Seguimiento del proceso de formación para novales; Impacto de la formación en la carrera del profesorado novel.

### **Unidad responsable de la formación del profesorado universitario y programas ofrecidos**

La formación del profesorado se distribuía mayoritariamente, y a partes iguales, entre los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) en 13 universidades (41,9%) y entre los vicerrectorado responsables de docencia en otras 13 (41,9%). En las 5 universidades restantes (16,1%) el programa de formación del profesorado dependía de diferentes organismos como Gestión académica, Área de innovación docente, Servicio de formación permanente, Centro para la calidad y la innovación docente o Instituto de Formación e Innovación educativa.

Las 31 universidades que respondieron al cuestionario manifestaron tener programas de formación permanente para su profesorado, mientras que sólo 26 de ellas tenían un programa específico para la formación de su profesorado novel. La mayoría de ellas inició su programa de formación entre 1996 y 2010: 1996-2000 (27%), 2000-2005 (31%) y 2006-2010 (34%). Solamente una universidad lo hizo antes de 1990 y otra después del 2010.

### **Estructura y organización de los programas de formación**

Los programas de formación permanente y de formación del profesorado novel que ofrecían las universidades tenían contenidos formativos comunes en 21 de las 26 universidades (85% de los casos). La semejanza de contenidos formativos entre ambos programas de formación era baja (inferior al 25%) en 3 de las universidades, moderada en 6 de ellas (entre un 25 y un 50%), alta en 2 (entre el 50 y el 75%) y eran muy semejantes en 10 de las universidades consultadas (entre el 75 y el 100%).

Todos los programas de formación para profesorado novel analizados estaban organizados en módulos, con una media de 3 módulos por programa formativo. Un 35% de universidades tenía estructurada la for-

mación en créditos ECTS, con una media de 29 créditos (entre 7 y 60), lo que suponía un promedio de 725 horas (entre 175 y 1500 horas). En las universidades que no tenían organizada la formación en créditos ECTS (15%), la media de créditos era de 13 (entre 3 y 15) y el número medio de horas de formación era de 130 (entre 30 y 150). El resto de universidades contabilizaba la formación de noveles por horas y dedicaba una media de 137 horas a la formación inicial (entre 12 y 305). El tipo de modalidad utilizada en la formación de noveles, era la presencial en un 62% de universidades, utilizando el resto de universidades (38%) la modalidad semipresencial.

Las estrategias de aprendizaje y las metodologías utilizadas con más frecuencia eran: Seminarios y talleres prácticos (84%), Clases expositivas por expertos (23%), Aprendizaje cooperativo y participativo (19%) y Carpeta de aprendizaje (19%).

### Características de la formación

Los contenidos formativos más comunes eran los siguientes: Planificación y organización docente (64% de las universidades), Metodologías docentes (58%) y Gestión universitaria (48%). Los contenidos formativos incluidos en las categorías Tutela y orientación del alumnado, Investigación sobre práctica docente y Reflexión sobre la práctica docente eran impartidos por el 39% de las universidades.

Dentro del apartado “Planificación y Organización Docente” se incluían contenidos formativos relacionados con el manejo de estrategias de aprendizaje de los alumnos, la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje, estrategias de evaluación y el intercambio de buenas prácticas docentes.

El principal contenido formativo de la categoría “Metodologías Docentes” era la adquisición de habilidades y estrategias metodológicas, didácticas y comunicativas.

Los contenidos formativos incluidos en la categoría “Gestión universitaria” eran la integración del profesorado novel a la universidad y a su proyecto educativo y proporcionar herramientas generales sobre la gestión universitaria.

Los principales contenidos formativos de la categoría “Tutela y orientación del alumnado” eran el apoyo y orientación al alumno y el análisis de los problemas de aprendizaje de los estudiantes.

En la categoría “Investigación sobre práctica docente”, el contenido formativo identificado con más frecuencia era el desarrollo de la capacidad de innovar en la práctica docente.

Finalmente, en la categoría “Reflexión sobre la práctica docente”, los contenidos formativos más citados eran promover una autorreflexión sobre su práctica docente y desarrollar un espíritu reflexivo y crítico en la práctica docente.

### **Seguimiento del proceso de formación para noveles**

De las universidades que impartían un programa de formación específico para profesorado novel, 20 de ellas tenía alguna forma de seguimiento del proceso de formación (76,9%). Las estrategias utilizadas para ello eran los cuestionarios de evaluación (20%), los foros y reuniones presenciales (30%), la entrega de informes periódicos (15%) y la tutoría docente o sistema de mentoría a cargo de un profesor experto sénior (45%). Hay que resaltar que el sistema de mentoría es una de las estrategias más eficaces en la formación del profesorado universitario. El mentor hace la función de guía, que acompaña y orienta al profesor novel en su integración en un grupo, departamento, titulación o facultad (Allen, 2003; Amador et al, 2011; Johnson, 2007; Mullen, 2008; Sánchez Moreno y Mayor Ruiz, 2006).

### **Impacto de la formación en la carrera docente del profesorado novel**

Un aspecto importante a considerar en la formación del profesorado novel es el impacto que esta formación tiene tanto en su propia carrera docente como en la docencia del departamento o de la facultad a la que está adscrito. Respecto a la carrera académica, la mayoría de las universidades (81% de los casos) tenía en cuenta esta formación y la valoraban como mérito para los concursos de plazas internas. La forma en que este reconocimiento se hacía efectivo era, principalmente, otorgando un puntaje extra en los concursos académicos internos de la propia universidad.

El seguimiento del impacto que la formación tenía sobre la carrera docente era escaso, ya que solo en 7 universidades, el 27% de las que impartían formación para profesores noveles, se daba algún tipo de seguimiento. Las estrategias que se utilizaban para ello eran: encuestas de evaluación (4 universidades), participación en grupos de innovación (2 universidades) y presentación de proyectos de innovación (1 universidad).

El seguimiento del impacto que la formación de los profesores noveles tenía en la docencia del departamento o de la facultad también era escaso; nuevamente, solo 7 universidades hacían este seguimiento mediante encuestas de evaluación (4 universidades) y entrega de informe por parte de los mentores (3 universidades).

### **Impacto de la formación en la actuación del profesorado de la Universidad de Barcelona**

Conocer el impacto de los programas de formación del profesorado es fundamental para la Universidad ya que permite valorar la rentabilidad de la inversión en formación y es un elemento clave para mejorar la profesionalización del profesorado. Se conoce poco sobre la transferencia de las competencias adquiridas con la formación a la labor diaria del profesorado universitario y hay pocos estudios sobre el impacto que la formación tiene en la mejora de las enseñanzas y en el aprendizaje de los estudiantes (Salmerón, 2013; Trigwell, Caballero y Feifei, 2011). Tampoco se hace un seguimiento de las dificultades que se encuentran los profesores para transferir la formación recibida. Conocer estos datos es un elemento clave para analizar la eficacia de los programas de formación.

En el año 2013, realizamos un estudio (Amador et al, 2013) para evaluar la utilidad de las acciones formativas del ICE en la docencia, la investigación y la gestión y para detectar las barreras y dificultades para transferir la formación recibida. Los resultados obtenidos nos permitieron hacer una valoración de la utilidad de la formación en docencia y su transferencia.

Participaron en el estudio 345 profesores de la UB (el 49,29% de los 700 que habían realizado algún curso de la formación permanente ofrecida

por el ICE entre los cursos 2009 y 2012). La categoría profesional de los participantes era la siguiente: 242 profesores (75,38%) eran permanentes y 79 (24,62%) era personal no permanente. La mayoría de los profesores tenían más de 20 años de experiencia docente (45%), un 17% tenía entre 11 y 15 años, un 15% entre 6 y 10, un 14% entre 16 y 20 años y un 9% tenía menos de 5 años de experiencia docente.

Cabe destacar que el 76% de los profesores que participaron en el estudio consideraron que la formación recibida sobre “*mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje e introducción de nuevas metodologías docentes y de evaluación*” era útil o muy útil para la mejora de su práctica docente. La utilidad percibida era menor en los cursos en los que se trataban aspectos sobre la coordinación y el trabajo en equipos docentes, ya que sólo el 39% la consideraba útil o muy útil.

En cuanto a la transferencia de la formación, se pidió a los profesores que, en el caso de que no hubieran podido incorporar los aprendizajes realizados en la formación a su práctica diaria, indicaran las razones. Las respuestas se analizaron y categorizaron por dos codificadores. El grado de acuerdo entre codificadores (kappa de Cohen) era elevado;  $\kappa = 0,981$  ( $p < 0,001$ ). Las dificultades para transferir la formación recibida a su docencia se agruparon en las siguientes categorías:

- Características de los grupos en los que se imparte la docencia. Sería necesario introducir modelos de estrategias para trabajar con grupos grandes y diversos, adaptados a las necesidades de cada ámbito de conocimiento.
- Rigidez de las estructuras universitarias y resistencia al cambio: estructuras curriculares y calendarios de docencia y de evaluación poco flexibles.
- Dificultad para crear y coordinar equipos docentes: las innovaciones se hacen, normalmente, a título individual.
- Falta de recursos informáticos y tecnológicos.
- Motivos personales: falta de tiempo para consolidar los aprendizajes o para preparar material y estrategias docentes.

Los resultados ponen de manifiesto que las dificultades y barreras que encuentran los profesores se asocian al contexto de la docencia (por ejemplo, grupos con un número elevado de matrícula y con diversidad

y heterogeneidad importante en cuanto a conocimientos y formación previa), a la resistencia al cambio de las personas y estructuras de la universidad (por ejemplo, estructuras curriculares rígidas, horarios y calendarios con escasa flexibilidad y dificultad para funcionar como equipos docentes) y a motivos personales.

### **Consideraciones finales**

Los datos presentados en este artículo recogen la estructura y los contenidos de los programas de formación para el profesorado novel de un 65% de las universidades españolas en el año 2011, lo que se puede considerar una aproximación inicial y útil a la situación actual. Salvo raras excepciones, hasta hace pocos años no existían en las universidades españolas planes específicos para la formación en docencia de los profesores noveles. Como mucho, se ofrecía la posibilidad de seguir los cursos de formación permanente, programados para todo el profesorado universitario. No obstante, en los últimos años se están produciendo cambios importantes en este aspecto y va aumentando el número de universidades españolas que ofrecen programas específicos de formación para sus profesores noveles.

Los programas de formación permanente y de formación inicial, que se ofrecen en la mayoría de las universidades, tienen contenidos formativos comunes y es habitual un cierto solapamiento en algunos contenidos, como por ejemplo el de recursos docentes y utilización de estrategias que contribuyen a la reflexión y a la mejora de la práctica docente. Se debería avanzar en la identificación de contenidos básicos, específicos para la formación inicial del profesorado universitario y compartirlos entre las universidades que imparten esta formación. De forma paralela se tendría que promover la participación de profesores y expertos externos a la propia universidad con el objetivo de ampliar las redes de formación e intercambiar conocimientos y experiencias entre programas.

Un aspecto a tener en cuenta es que casi dos tercios de las universidades que ofrecían programas específicos de formación para su profesorado novel los iniciaron hace una década. Es un periodo muy corto y relativamente reciente, para haber podido ofrecer formación a un número suficientemente elevado de profesorado, si se tiene en cuenta la

magnitud de los cambios metodológicos generados por el proceso de adaptación al EEES y el necesario relevo generacional que tendrán que abordar las universidades en los próximos años. Aunque reciente, bienvenida sea esta formación, necesaria e imprescindible para los futuros profesores universitarios, ya que tendrá impacto en la mejora de la calidad de la docencia y en el aprendizaje de los estudiantes.

Se tiene poca información de la influencia de la formación en la mejora de la docencia, tanto desde una perspectiva personal como institucional. Los programas de formación deberían avanzar en la planificación de estrategias y en la elaboración de instrumentos de seguimiento, comunes y compartidos, que mejoren el proceso de formación, favorezcan la evaluación del impacto real que la formación del profesorado novel tiene sobre la docencia universitaria y fomenten el intercambio de programas entre universidades.

El impacto y el reconocimiento que la formación recibida tiene en la carrera docente del profesorado novel son escasos en relación al tiempo y los recursos invertidos, tanto personales como institucionales. Es necesario mejorar este reconocimiento, otorgándole un peso y valor específico para los concursos de plazas dentro de las universidades. También es importante avanzar en el reconocimiento de esta formación entre universidades y por las agencias de evaluación y acreditación nacional y autonómica, otorgándole un valor adecuado en los procesos de acreditación del profesorado universitario. La valoración de las acciones formativas y de su transferencia es crucial para conocer el alcance y la utilidad de los planes de formación a nivel institucional.

## Cinco ideas clave del capítulo 2

---

**1** En España, los profesores universitarios son los únicos profesionales docentes que no necesitan, legalmente, una formación específica en docencia para acceder a la profesión. Aunque la mayoría de universidades españolas cuentan con programas de formación permanente para su profesorado, los programas de formación específicos para los profesores noveles, que inician su carrera universitaria, son menos frecuentes y no se imparten en todas las universidades.

---

**2** Se debería avanzar en la identificación de contenidos básicos, específicos para la formación inicial del profesorado universitario y compartirlos entre las universidades que imparten esta formación y promover la participación de profesores y expertos externos a la propia universidad, para fomentar el intercambio de programas entre universidades.

---

**3** Los programas de formación deberían avanzar en la planificación de estrategias y en la elaboración de instrumentos de seguimiento, comunes y compartidos, para mejorar el proceso de formación y favorecer la evaluación del impacto real que la formación del profesorado novel tiene sobre la docencia universitaria.

---

**4** Es necesario mejorar el reconocimiento de la formación, otorgándole un peso y valor específico para los concursos de plazas dentro de las universidades.

---

**5** Es importante avanzar en el reconocimiento de la formación docente entre universidades y por las agencias de evaluación y acreditación nacional y autonómica, otorgándole un valor adecuado en los procesos de acreditación del profesorado universitario.

---

## Cinco recursos relacionados disponibles en Internet

---

1 [http://www.red-u.org/images/pdf/informe\\_final\\_dia\\_25.pdf](http://www.red-u.org/images/pdf/informe_final_dia_25.pdf)  
Feixas, M. et al. (2013). Transferencia de la formación docente: el Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente. Informe de investigación.

---

2 [http://www20.gencat.cat/docs/eapc/Home/Publicacions/Col\\_lectio%20Estudis%20de%20Recerca%20Digital/2%20Avaluacio%20transferencia%20formacio/docs/pineda\\_avaluacio\\_transferencia.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/eapc/Home/Publicacions/Col_lectio%20Estudis%20de%20Recerca%20Digital/2%20Avaluacio%20transferencia%20formacio/docs/pineda_avaluacio_transferencia.pdf)  
Pineda, P. (Coord., 2011). Avaluació de la transferència de la formació a l'administració pública de Catalunya.

---

3 [http://red-u.net/redu/documentos/vol11\\_n3\\_completo.pdf](http://red-u.net/redu/documentos/vol11_n3_completo.pdf)  
Número monográfico dedicado a la formación del profesorado universitario de la REDU, Revista de Docencia Universitaria, 2013, vol. 11, nº 3.

---

4 <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re33111294.pdf?documentId=0901e72b8125312e>  
Monográfico dedicado a la formación del profesorado universitario de la Revista de Educación, 2003, número 331.

---

5 <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/28919>  
La formació del professorat novell a la Universitat de Barcelona. Monográfico sobre el programa de formación del profesorado novel de la Universitat de Barcelona, sus orígenes y antecedentes, estructura y contenidos formativos del actual Máster en Docencia universitaria para profesorado novel.

---

## Referencias comentadas

Gibbs, Graham y Simpson, Claire (2004-05). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.

Este trabajo analiza el papel de la evaluación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios; proporciona pautas para utilizar la evaluación como un instrumento de mejora y de transferencia de los aprendizajes; se revisa cómo se puede utilizar la evaluación para seleccionar actividades de aprendizaje relevantes y distribuirlas a lo largo del curso; se analiza como el feedback influye en el proceso de aprendizaje, puede fomentar un aprendizaje profundo y, por tanto, la transferencia a otros aprendizajes, tanto dentro como fuera del aula.

Salmerón, Ladislao (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 34-53.

Este artículo presenta una revisión narrativa de la bibliografía sobre la transferencia de los aprendizajes, publicada en inglés y castellano entre los años 1995 y 2102. Los trabajos hacen referencia a estudiantes universitarios y de enseñanzas medias, aunque sus conclusiones tienen una aplicación directa a la formación del profesorado universitario, al tipo de actividades y estrategias de aprendizaje que pueden utilizar para favorecer la transferencia de los aprendizajes de los estudiantes.

Trigwell, Keith; Caballero, Katia y Feifei, Han (2011). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 499-511. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2010.547929>.

El trabajo presenta diferentes indicadores utilizados para evaluar el impacto de un programa de formación docente, de un año de duración, para profesores de una universidad australiana. Se evalúa el impacto sobre la docencia, el reconocimiento y la satisfacción de los profesores y sobre la mejora de los resultados de los estudiantes y su satisfacción.

## Referencias

Allen, Tammy D. (2003). Mentoring others: A dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 134-154.

Amador Campos, Juan Antonio; Carrasco Calvo, Salvador; González Fernández, Eva; Gracenea Zugarramurdi, Mercedes; Marzo Ruiz, Lourdes; Mato Ferré, Mónica; Pagés Costas, Teresa y Sayós Santigosa, Rosa (2011). La Mentoría, un sistema de tutorización del Máster en Docencia Universitaria para Profesorado Novel de la Universidad de Barcelona. En: *UNIVEST11'*. Girona: Universitat [Consulta 2011], pp. 7. ISBN: 978-84-8458-354-7. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10256/3790>.

Amador Campos, Juan Antonio (Coord. 2012). La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona. *Cuadernos de docencia universitaria*, 24. Barcelona: Octaedro-ICE UB.

Amador Campos, J.A.; Pagés Costas, T.; Sayós Santigosa, R.; Guàrdia Olmos, J.; González Fernández, E.; Marzo Ruiz, L.; Mato Ferré, M. y Jorba, H. (2013). Análisis del impacto de los programas de formación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. *Libro de resúmenes del X Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*, pp. 43. ISBN: 978-84-695-8376-0. Disponible en: <http://www.ugr.es/~aepec/XFORO/LI-BRORESUMENESXFORO.pdf>

Bozu, Zoia (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (3), 1-15.

De la Cruz Tomé, África (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.

Drummond, Tom (1995). *A brief summary of the best practices in college teaching: Intended to challenge the professional development of all teachers*. Recuperado el 15 de marzo de 2012 de: <http://www.fctel.uncc.edu/pedagogy/basicscoursedevelop/BestPractices.html>.

Finkel, Donald L. (2000). *Teaching with your mouth shut*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fernández March, Amparo (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331, 171-197.

Johnson, W. Brad (2007). *On being a mentor. A guide for higher education faculty*. New York: Lawrence Erlbaum.

Gibbs, Graham y Simpson, Claire (2004-05). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.

Kugel, Peter (1993). *How professors develop as teachers. Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328.

Margalef García, Leonor (2000). Formación inicial del profesorado: de las prácticas transmisivas a las prácticas participativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 157-168.

Margalef García, Leonor (2005). Innovar desde dentro: transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37/3, 1-12.

Marsh, Herb (2011). Help teachers improve their skills or live with the consequences. *Times Higher Education*, November, 10, 2011. Recuperado el 22 de marzo de 2012 de: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.aspstoryCode=418095&sectioncode=26>.

Mullen, Carol A. (Ed.) (2008). *The Handbook of formal mentoring in higher education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Rodríguez Espinar, Sebastián (2003). Nuevo retos y enfoques de la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.  
Salmerón, Ladislao (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, 34-53.

Sánchez Moreni, Marita y Mayor Ruiz, Cristina (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. *Revista de Educación*, 339, 923-946.

Trigwell, Keith; Caballero, Katia y Feifei, Han (2011). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 499-511. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2010.547929>

Zabalza, Miguel Ángel (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea ediciones.



## Capítulo 3

### **Experiencia de evaluación de la transferencia de la formación del profesorado universitario: la aplicación del Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente en la Universitat Autònoma de Barcelona**

Mònica Feixas, Maria Dolors Márquez y Sarai Sabaté.  
Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumo

Este contributo analisa os principais fatores que afetam a transferência de competências docentes no contexto da formação de professores na Universidade Autónoma de Barcelona (UAB). Pretende-se especificamente mostrar os resultados de uma investigação (Feixas et al. 2013a, b) sobre os fatores relacionados com a conceção da formação; o indivíduo; e o ambiente de trabalho dos professores; obtidos após a aplicação do Questionário de Transferência de Formação de Professores a três ações organizadas pela UAB. Os resultados indicam que, embora os professores não encontrem resistência significativa à transferência da formação, existem limitações de tipo individual e estrutural no contexto imediato do docente para a transferência das aprendizagens adquiridas.

## Resumen

Esta aportación examina los principales factores que condicionan la transferencia de las competencias docentes en el contexto de la formación docente en el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). En concreto se detiene a mostrar los resultados de una investigación (Feixas et al. 2013a,b) acerca de los factores relacionados con el diseño de la formación, el individuo y el entorno laboral del docente obtenidos tras la aplicación del Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente a tres acciones formativas organizadas por la UAB. Los resultados indican que si bien el profesorado no encuentra resistencias importantes a la transferencia de la formación, existen limitaciones de tipo individual y estructural en el contexto inmediato del docente para la transferencia de los aprendizajes logrados.

## Marco teórico<sup>1</sup>

El desarrollo docente en el ámbito de la Educación Superior (ES) se considera un elemento fundamental para la mejora de la calidad docente y un instrumento necesario para el desarrollo profesional del profesorado. Esto ha llevado a numerosas universidades a institucionalizar planes de formación inicial y continua para sus docentes. Sin embargo, a pesar del valor reconocido a la formación docente, no tenemos una medida estándar que nos permita obtener resultados de ésta en térmi-

---

<sup>1</sup> El marco teórico está retomado del informe final de investigación presentado por Feixas et al. (2013a) y disponible en: [http://www.red-u.org/images/pdf/informe\\_final\\_dia\\_25.pdf](http://www.red-u.org/images/pdf/informe_final_dia_25.pdf).

nos de su transferencia ni conocemos el nivel de rendimiento o el grado de logro de los objetivos marcados. Medir la eficacia y/o evaluar el impacto de los programas de desarrollo docente son procesos costosos pero sin embargo necesarios para mejorar los procesos formativos.

Hicks (1999) define desarrollo docente en la Universidad como *“the provision of pedagogically sound and discipline relevant development for academic staff across the broad spectrum of disciplines present within a university so as to impact effectively on student learning”* (p. 44). Según el autor, el desarrollo docente incluye un amplio repertorio de actividades académicas que se centran en la capacitación del profesor como docente. Si bien están documentados el tipo de resultados logrados por las diferentes estrategias formativas (Stefani, 2011; Hicks, Smigiel, Wilson & Luzeckyj, 2010; Viskovic, 2006; Dearn, Fraser & Ryan, 2002; Gibbs, Habeshaw & Yorke, 2000), la investigación científica producida al respecto es aún incompleta. En lo que sí hay consenso es en que cualquier intento de medir la eficacia de los programas de desarrollo docente debería reconocer el contexto (el tamaño y tipo de institución), el tipo y la finalidad de los programas, los recursos disponibles y los resultados esperados.

Multitud de estudios han tratado de abordar la cuestión de cómo medir la eficacia y el impacto (Devlin, 2008; Gibbs & Coffey, 2004; Guskey, 2002; Hanbury, Prosser y Rickinson, 2008; Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi, 2007; Rust, 2000; Stefani, 2011; Stes, Min-Leliveld, Gijbels y Van Petergem, 2010), sin embargo la mayoría de evaluaciones de la formación se centran en el proceso y en la satisfacción de los participantes en lugar de los resultados; lo que para Kirkpatrick es el primer nivel de evaluación del impacto. En este sentido, la evaluación vista principalmente como una medida de satisfacción de los participantes proporciona pocas certezas sobre si las acciones formativas logran cambios en las prácticas docentes.

Para Trigwell y Prosser (1996), McAlpine y Weston (2000), Norton, Richardson, Hartley, Newstead y Mayes (2005) y Feixas (2010), los cambios fundamentales en la calidad de la docencia universitaria sólo se producen por cambios en las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes. Prebble et al. (2004) y Knight (2006) afirman que los programas de formación docente que se basan en modelos de cambio conceptual pueden ser eficaces en el cambio de creencias de los profesores centrados

en la enseñanza para centrarse en el aprendizaje. Prebble et al. (2004) y Southwell y Morgan (2010) mantienen que los cursos de formación de corta duración que desarrollan tópicos centrados en habilidades tienen poco impacto en la enseñanza ya que hay pocas oportunidades para cambiar las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y no ofrecen oportunidades para que los profesores apliquen las nuevas técnicas en el contexto específico de la disciplina. Por otro lado, los programas más amplios e intensivos pueden influir en las creencias y comportamientos docentes y puede dar lugar a un enfoque más centrado en el estudiante. Ambas revisiones de la literatura también confirman que, en general, los programas basados en la disciplina o la formación 'in-situ' es una estrategia más eficaz para los programas de formación docente.

Otra serie de estudios (Ortlieb, Biddix y Doepker, 2010; Rindermann, Kohler y Meisenberg, 2007; Spronken-Smith y Harland, 2009) muestra que los efectos de los programas de formación de docente fueron más significativos cuando suponían la participación en comunidades de práctica, la tutoría, la práctica reflexiva y el aprendizaje de la acción. Se ha demostrado que cuando el desarrollo docente se presenta dentro de las comunidades de práctica que comparten objetivos comunes, se centra en el diseño curricular y es de colaboración, auténtico y anclado en el cambio de la práctica es valorado por el personal participante (Ferman, 2002; Reid, 2002). También se enfatiza la importancia del contexto y se demuestra que el desarrollo profesional diseñado específicamente para satisfacer las necesidades del personal en su disciplina facilita el aprendizaje (Healey y Jenkins, 2003; Trowler y Bamber, 2005).

Uno de los modelos más difundidos para evaluar la formación continua, y también su impacto, es el desarrollado por Kirkpatrick (1998) integrado por cuatro niveles (reacción, aprendizaje, aplicación y cambio en el comportamiento e impacto en la organización) que necesitan ser considerados en conjunto para tener la visión completa. El estudio de la transferencia de la formación y su impacto en el comportamiento se situaría en el nivel 3 del modelo (De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013).

Otros autores han propuesto otros modelos de evaluación del desarrollo profesional con nuevas medidas (Guskey, 2002; Kreber y Brook, 2001; Zabalza, 2011). Todos ellos coinciden en analizar:

- El impacto en los participantes (percepción sobre la satisfacción con el programa, creencias y enfoques sobre enseñanza y aprendizaje, desempeño docente o uso de los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades).
- El impacto en los estudiantes (percepción del desempeño docente por parte de los estudiantes y aprendizaje).
- El impacto en la cultura docente de la institución (incluido en cambio institucional).

Si bien estos modelos son útiles para identificar qué evaluar, su aplicación es compleja y costosa. Por ello, en los últimos 20 años se ha desarrollado un enfoque alternativo para evaluar la formación: en lugar de evaluar los resultados que genera, se evalúan los factores que determinan su eficacia. Desde la revisión de la literatura realizada por Baldwin y Ford en 1988, Olsen (1998), Holton, Bates y Ruona (2000), Burke y Hutchins (2008), Blume, Ford, Baldwin y Huang (2010) y Pineda, Quesada y Ciraso (2011) han avanzado considerablemente en la evaluación indirecta de la transferencia de la formación mostrando los factores que influyen en ella; aunque esta literatura se ha centrado en el ámbito de la formación empresarial.

La transferencia de la formación docente, en el sentido de nuestra investigación, la entendemos como la aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas en un contexto de desarrollo docente (Feixas et al., 2013a,b). En aras a ampliar la investigación sobre factores que actúan como catalizadores de la transferencia en la formación docente universitaria, Feixas y Zellweger (2010), contextualizaron el Learning Transfer System Inventory (LTSI) de Holton et al. (2000) y crearon la versión LTSI de Educación Superior, con permiso de los autores. En su estudio realizado en España y Suiza, encontraron que los factores que influyen en la transferencia del aprendizaje de los programas de formación docente pueden clasificarse en:

- factores relacionados con el diseño de la formación (es decir, si la formación está diseñada para transferir, el rol del formador, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación que utiliza, los recursos empleados, etc.),
- factores individuales (hacen referencia a la autoeficacia o capacidad, motivación y empatía del profesor para transferir), y

- factores relacionados con el contexto de trabajo (incluyen el apoyo del director o coordinador docente, sea de titulación o de departamento, el apoyo de los iguales, la cultura docente del equipo de trabajo del profesor, las resistencias al cambio y las oportunidades del entorno en términos de recursos y estructura organizativa).

Estos factores pueden estimular o inhibir el aprendizaje y su transferencia a la práctica, y pueden variar de individuo a individuo, dependiendo del propósito de la formación y del entorno próximo y, consiguientemente, condicionar el éxito e impacto de los programas de formación de profesores.

El objetivo general de nuestra investigación era crear y validar un modelo de factores de transferencia de la formación docente universitaria, a través del Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente (ver Feixas et al., 2013a,b). A partir de este modelo y su instrumento (validado para ser utilizado en el contexto de habla hispana), hemos identificado los factores limitadores y potenciadores de la transferencia de la formación docente a la práctica diaria en el contexto de la universidad española, con la finalidad de innovar y mejorar la formación del profesorado universitario.

Este capítulo parte de esta investigación acerca de los factores que inciden en la transferencia de la formación docente del profesorado universitario, financiada por REDU (Red Estatal de Docencia Universitaria) en la primera convocatoria de estudios sobre educación superior. Aquí presentamos los resultados de la aplicación del Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente en una universidad española. Se indican los logros y las posibilidades de aplicación en un contexto universitario distinto al español.

### **La herramienta y sus posibilidades: El Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente (CFTFD)**

El Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente (CFTFD) parte del instrumento Learning Transfer System Inventory (LTSI) de Holton, Bates y Ruona (2000), previamente adaptado al contexto universitario por Feixas y Zellweger (2010), con permiso de los autores y manteniendo su estructura de factores. Se aplicó en dos instituciones universitarias de Sant Gallen (Suiza) y Barcelona en inglés.

El grupo de investigación revisó las experiencias previas e introdujo importantes modificaciones en la redacción de los ítems para que fueran lo más cercanos posible a la realidad actual en las universidades del Estado Español, alejándolas en cierta medida de la rigidez que imponía el modelo inicial. La mayoría de factores se correspondían con los factores propuestos por Feixas y Zellweger (2010). El Cuestionario resultante del proceso de validación, tiene una alta consistencia interna (alpha de Cronbach de .91, contiene un total de 50 ítems y se agrupan en 8 factores. Cada factor está formado como mínimo por cinco ítems que deben ser contestados en una escala Likert del 1 al 5 (1: nada de acuerdo, 5: totalmente de acuerdo).

Los factores que conforman el cuestionario son:

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

Tabla 1. Factores del Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente.

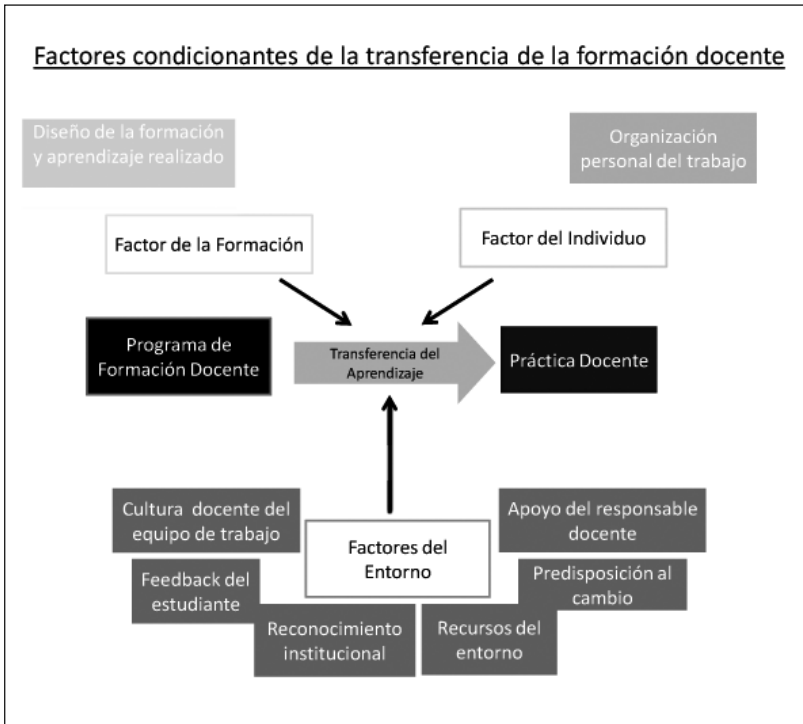


Figura 2. Factores Condicionantes de la Transferencia de la Formación Docente.

### Descripción de una experiencia

El Cuestionario se aplicó a todas las universidades del estado español que aceptaron participar en el estudio. En total, 1,026 docentes respondieron al cuestionario, representando a 18 instituciones universitarias distintas del Estado Español, y posibilitando el estudio de 81 actividades formativas distintas para los docentes universitarios.

En la tabla siguiente se presenta una descripción de la muestra:

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

Tabla 2. Datos relativos a la muestra de estudio

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

En cuanto al contenido de estas acciones formativas observamos que hay una tendencia generalizada a asociarlos con determinados ámbitos competenciales y parecen responder a grandes temáticas bastante recurrentes que hemos clasificado, según el modelo de Grupo Interuni-

versitario de Formación Docente (GIFD) (2011), en competencias de gestión y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje [E-A] (53.3% del total de acciones), competencias comunicativas y lingüísticas (10.8%), competencias tecnológicas (18.8%), desarrollo personal (2.1%) y modelo integrador (14.9%), éste último coincidente con las acciones de larga duración en las que el énfasis se pone en un desarrollo docente relacionado con la práctica entendida como realidad compleja.

Competencias	Frecuencia	Porcentaje
Desarrollo de competencias de gestión y desarrollo de los procesos de E-A.	547	53.3
Desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas	111	10.8
Desarrollo de competencias tecnológicas	193	18.8
Desarrollo personal	22	2.1
Modelo integrador	153	14.9
TOTAL	1,026	100

Tabla 3. Porcentaje de respuesta en relación a competencias docentes.

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

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

## La aplicación del cuestionario de los factores de transferencia de la formación en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

La recogida de datos de la investigación tuvo lugar entre los meses de marzo y julio del 2012. En el caso de la UAB, el Cuestionario de Factores se aplicó en tres acciones formativas de 8 horas de duración y se contestó in-situ el último día de la formación. Las acciones formativas seleccionadas para aplicar el instrumento han sido:

Acciones formativas	Cuestionarios			
	Competencias	Horas	N	%
Sistemas alternativos de evaluación	Desarrollo de competencias de gestión y desarrollo de los procesos de E/A	8/ Corta	11	16.1
Elaboración de mapas conceptuales	Desarrollo de competencias de gestión y desarrollo de los procesos de E/A	8/ Corta	29	42.6
El uso de la rúbrica para mejorar los criterios de calidad	Desarrollo de competencias de gestión y desarrollo de los procesos de E/A	8/ Corta	28	41.1
<b>Total</b>			<b>68</b>	

Tabla 4. Respuestas por acciones formativas en UAB.

Concretamente, en el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona respondieron un total de 68 docentes. Estas acciones formativas han sido clasificadas en la tipología de “Desarrollo de competencias de gestión y desarrollo de los procesos de E/A”, todas ellas son acciones presenciales y de duración corta (8 horas presenciales). Esto sin duda supone una limitación en el momento de extraer conclusiones sobre los factores de transferencia de la formación en la UAB, puesto que las acciones formativas sobre procesos de planificación de los procesos de e/a pueden tener enfoques distintos entre sí.

Véase en la tabla siguiente el perfil de los participantes:

<b>SEXO</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Hombre	42	61.7
Mujer	18	26.4
No contesta	8	11.7
<b>RANGO DE EDADES</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
20-25	1	1.4
26-30	5	7.3
31-35	12	17.6
36-40	5	7.3
41-45	15	22.0
46-50	11	16.1
51-55	10	14.7
56-60	1	1.4
61-65	0	0
Más de 65	0	0
No contestan	8	11.7
<b>AÑOS DE EXPERIENCIA</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0-5	20	29.4
6-10	6	8.8
11-15	10	14.7
16-20	3	4.4
21-25	9	13.2
26-30	3	4.4
Más de 30	0	0
No contestan	17	25
<b>CATEGORÍA PROFESIONAL</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Profesor asociado	18	26.4
Investigador predoctoral	7	10.2
Investigador postdoctoral	4	5.8
profesor lector / contratado doctor	5	7.3
Profesor agregado / titular	21	30.8
Profesor catedrático	3	4.4
Otros	3	4.4
No contestan	7	10.2

Tabla 5. Porcentajes de respuestas según perfiles de los participantes.

Se puede apreciar que hay una mayor participación de hombres (61.7%) frente a las mujeres (26.4%). Respecto de las edades, los docentes entre los 41 y 45 años de edad han tenido una mayor participación. En cuanto a los años de experiencia se observa que la participación en los cursos que ofrece la universidad se concentra entre los docentes nóveles con más del 29% entre los 0 y 5 años de experiencia docente. Es de destacar también la asistencia de los docentes de entre 11 y 25 años de experiencia, con un 32.3%. Finalmente, en relación a la categoría profesional el mayor porcentaje de participación se da entre los profesores agregados / titular (30.8%) y profesores asociados (26.4%).

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

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

En el siguiente gráfico se pueden visualizar los resultados del nivel de transferencia de los factores, es decir si aparecen como facilitadores débiles o fuertes de la transferencia de la formación.

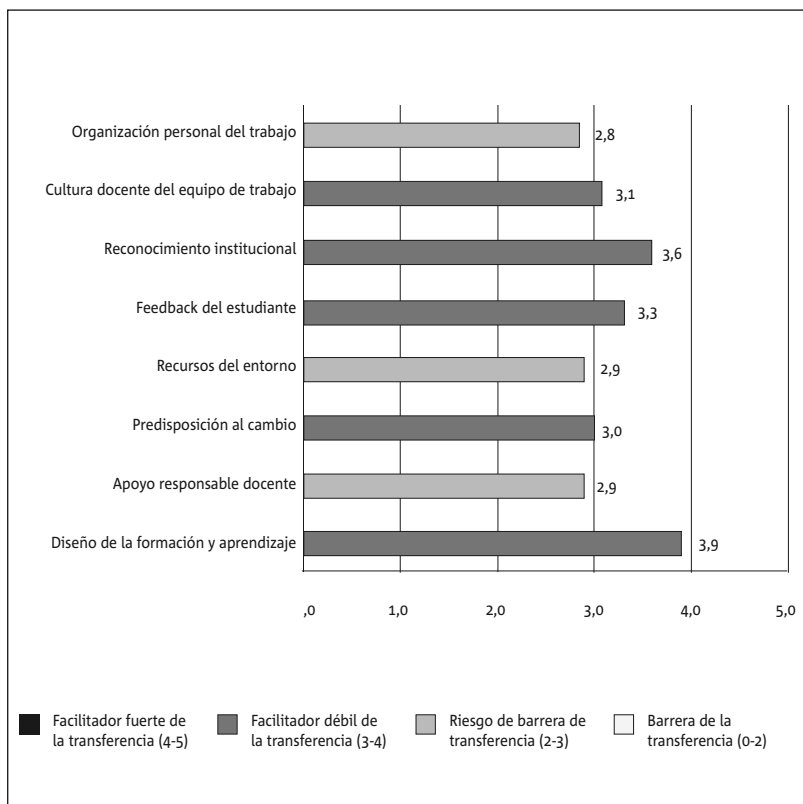


Gráfico 1. Medias por factores en UAB.

Comentar que no existe ningún factor que sea barrera de la transferencia ni tampoco facilitador fuerte de transferencia; todos los factores se consideran facilitadores débiles o riesgo de barrera. Mostramos a continuación los resultados para cada factor:

El factor 1 “diseño de la formación y aprendizaje” agrupa ítems que provienen de la variable diseño de la formación e ítems relacionados con la percepción de auto-eficacia y aprendizaje. La media más alta de 3.9 indica un alto grado de acuerdo, lo que significa que en esta universidad este factor es un facilitador de la transferencia de los aprendizajes de la formación recibida. El resultado indica que la formación en esta universidad ha sido bien diseñada y que los formadores han ofrecido una formación que los docentes valoran positivamente.

Otro elemento interesante es la creencia de que el profesor se siente capaz y seguro para implantar los nuevos aprendizajes y la percepción del alto nivel de aprendizaje adquirido gracias a la formación. Por lo tanto se aprecia que tienen una alta valoración respecto de la auto-eficacia y la auto-percepción de sus aprendizajes para poder hacer la transferencia de la formación.

El factor 2 “apoyo del responsable docente”, no es una barrera para la transferencia pero su influencia podría mejorar (2.9). La persona que puede tener responsabilidades docentes, como el coordinador/a de titulación habitualmente no supervisa la formación docente del profesorado ni su transferencia. Este resultado no sorprende en nuestro contexto, puesto que la persona coordinadora de una determinada titulación ejerce en la práctica mayores responsabilidades de coordinación de grupos de estudiantes y profesores en cuanto a programas docentes, que funciones relacionada con atender y promover la transferencia de la formación del profesorado.

El factor 3 “predisposición al cambio”, obtiene una puntuación de 3.0. Ello indica que, en esta universidad, la predisposición al cambio es un facilitador débil para la transferencia de la formación. El cuerpo docente percibe que el entorno facilita la transferencia de la formación y apoya la introducción de cambios e innovaciones, pero podría ser fácilmente mejorable dado que se sitúa justo en el punto medio de la escala de valoración (de 1 a 5).

El factor 4 “recursos del entorno” puntúa ligeramente por debajo de 3 lo que indica que no es una barrera pero su influencia podría mejorar, y no suponer un obstáculo para que los docentes transfieran lo que han aprendido en la formación (2.9).

El factor 5 “feedback del estudiante” indica que los comentarios y la re-orientación que el grupo de estudiantes realiza al profesorado es tenido parcialmente en cuenta por el docente (facilitador débil) en la promoción de la transferencia de los aprendizajes (3.3).

El factor 6 “reconocimiento institucional” también muestra una alta valoración de los ítems que tienen relación con las expectativas del do-

cente para transferir, concretamente las institucionales, con una media de 3.6 en las respuestas. Esto indica que el reconocimiento de la institución respecto de la formación del profesorado es un facilitador considerablemente relevante de la transferencia de la formación.

El factor 7 “cultura docente del equipo de profesores” obtiene una puntuación media 3.1, esto indica que los docentes podrían recibir más apoyo y colaboración en sus equipos habituales de trabajo o grupos de referencia para aplicar los aprendizajes en el aula.

Finalmente, el factor 8 “organización personal del trabajo” muestra pocas posibilidades del docente en cuanto a dedicación personal, tiempo y nivel de prioridad que establece para transferir lo aprendido en la formación (2.8). Estos condicionantes pueden ser limitadores de la transferencia y deberían ser los primeros en los que intervenir para asegurar que la transferencia suceda.

Si comparamos los resultados obtenidos en la muestra de esta universidad respecto a la muestra global (Feixas et al. 2013a), podemos decir que en la mayoría de los factores las puntuaciones medias están ligeramente por debajo. Únicamente el factor predisposición al cambio presenta valores superiores a la media, lo que significa que los docentes que participan en la formación tienen una cierta predisposición a introducir cambios e innovaciones a partir de la formación recibida.

La gráfica siguiente indicaría los resultados de cada acción formativa por factor:

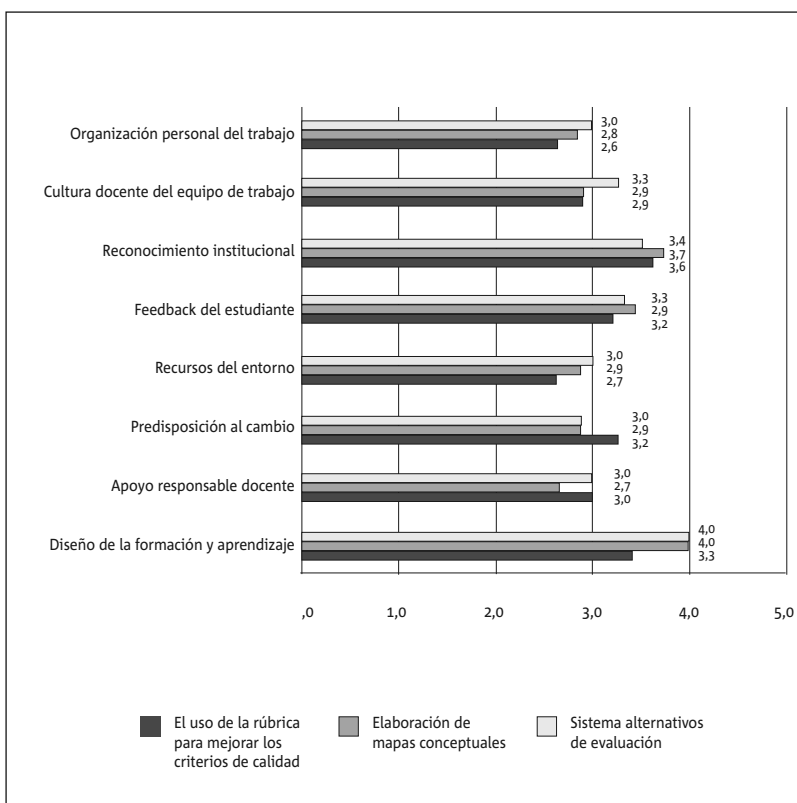


Gráfico 2. Medias de las acciones formativas por factores de la UAB.

Destacar que los participantes a las dos acciones formativas “Uso de la rúbrica” y “Mapas Conceptuales” creen que la transferencia al aula es alta gracias al diseño y el grado de aprendizaje logrado en ambas. También se puede destacar que la organización personal del trabajo, los recursos del entorno y la cultura docente del grupo de trabajo pueden ser un riesgo de transferencia en el caso del curso sobre “sistemas alternativos de evaluación”.

Derivado de estos resultados se pueden sugerir una serie de propuestas:

- Establecer un programa de desarrollo institucional que abarque estrategias organizativas alineadas hacia la mejora de todos los procesos que enriquezcan y soporten el aprendizaje de los y las estudiantes. Ésta es la tendencia hacia la que están transitando uni-

- versidades de nuestro entorno como las de Reino Unido (Gosling (2008:18), Noruega (Havnes & Stensaker, 2006), Suecia (Roxa & Martensson, 2008), Suiza (Rege Colet, 2010) o Dinamarca (Kolmos, 2010).
- El programa de desarrollo institucional permitiría potenciar el papel de los equipos docentes, lo que supondría una mejora de factores como “cultura docente del equipo de trabajo”, “apoyo del responsables docente” y “reconocimiento institucional”. También, el establecimiento de un marco claro y bien definido de las diferentes etapas en el desarrollo profesional del profesorado puede propiciar una mejora del factor “organización personal del trabajo”. Finalmente, es necesario establecer canales para que el “feedback del estudiante” llegue sin sesgo, proporcionando de esta manera una valiosa información al profesorado. Quizás un camino interesante es involucrar a los estudiantes en proyectos de innovación docente (Universidad de Valencia) o en actividades de formación en habilidades y competencias transversales (Universidad de Zaragoza).

Como ya se ha comentado, aunque los resultados obtenidos de la UAB muestran que ningún factor supone una barrera para la transferencia de la formación ni tampoco un facilitador fuerte de transferencia, sí que todos ellos han de ser considerados facilitadores débiles o riesgo de barrera para la transferencia de la formación docente recibida y por tanto hay que tenerlos en cuenta a la hora de introducir mejoras en el Plan de Formación Docente.

En términos generales cualquiera que sea el modelo de Formación Docente ha de ser abierto y flexible, incluyendo distintas modalidades formativas para ajustarse a las necesidades de los profesores universitarios en diferentes momentos de su desarrollo profesional.

La tendencia de la UAB va en la línea de implementar actividades formativas que:

- Ofrezcan apoyo mutuo entre el profesorado, ya sea a través de la figura del profesor/a mentor o planteando formación colectiva al equipo docente que trabaja en un determinado título universitario.
- Promuevan la reflexión del profesorado sobre la propia práctica docente analizando la idoneidad de su plan de trabajo, su actividad en el aula, etc.

- Planteen la formación en términos de investigación-acción provocando que el profesorado trabaje en red con sus compañeros o con otros grupos docentes con los que muestre afinidad.
- Pongan en crisis las propias actuaciones a medida que se progresa en el conocimiento teórico sobre los distintos aspectos de la docencia.
- Promuevan el cambio de un modelo de docencia centrado en el profesor a un modelo centrado en el alumno y su aprendizaje.

Actualmente, el modelo de formación docente de la UAB combina diferentes formatos y modalidades de actividades formativas. Por un lado, existe el programa de Formación Docente en Educación Superior (FDES), un programa de acreditación que tiene como finalidad potenciar las competencias docentes del profesorado universitario referidas a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la utilización de estrategias y recursos didácticos y el sistema de evaluación de los estudiantes. Está dirigido principalmente al profesorado novel con menos de 5 años de docencia en la UAB.

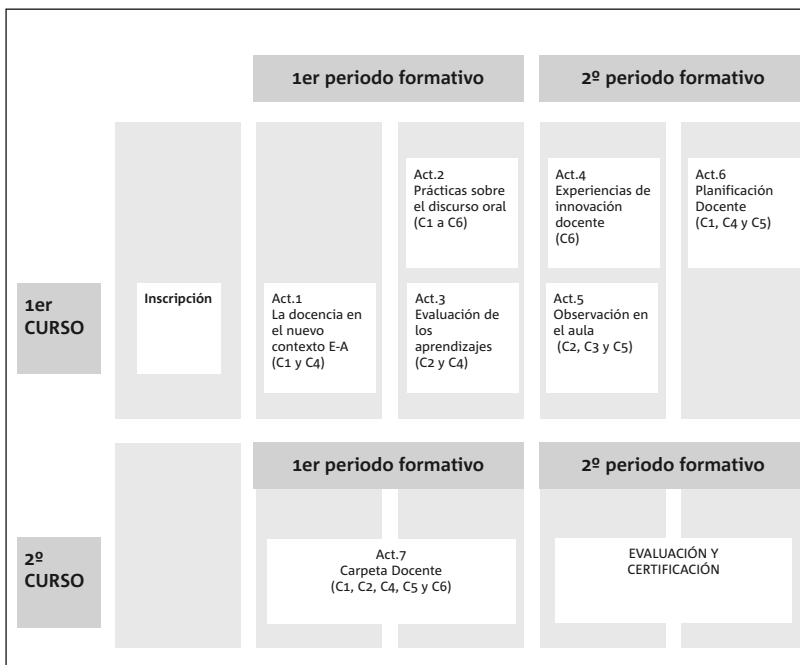


Gráfico 3. Estructura del programa FDES de la UAB.

Las actividades formativas del FDES tienen como objetivo desarrollar las competencias docentes básicas identificadas, validadas y compartidas por las unidades de formación de las universidades públicas catalanas (Torra et al, 2012). Se estructuran en cursos, talleres, sesiones de observación en el aula y un proyecto final consistente en la elaboración de la carpeta docente. Para recibir la acreditación se deben obtener 7 créditos ECTS.

Además de la formación inicial completa, se desarrollan programas de formación del profesorado en formatos de cursos breves, conferencias o seminarios, al tiempo que se han incorporado recursos más innovadores centrados en la experiencia docente y la reflexión sobre la práctica, como jornadas de intercambio de buenas prácticas, talleres en grupos reducidos, reuniones de trabajo, etc. Según Valcárcel (2004), los primeros sirven para sensibilizar, divulgar los principios fundamentales y estimular la puesta en marcha de experiencias innovadoras, mientras los segundos promueven la innovación y la reflexión, evaluación y rediseño de la práctica docente.

Partimos de la base que la formación del profesorado universitario requiere de metodologías que ayuden y faciliten el aprendizaje a través de la acción, la reflexión de la propia praxis, la autocrítica formativa y, a la vez, promuevan el interés continuo de los docentes por la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

En este sentido, la premisa fundamental del modelo de formación docente de la UAB es el diseño de éste a partir de un objetivo claro, ajustado al contexto y basado en el perfil competencial del profesorado adecuando las propuestas formativas a sus necesidades e intereses y considerando las características de su aprendizaje. . Si bien no existe una única forma de desarrollar las competencias docentes, basamos las actividades formativas en las tres premisas básicas de un aprendizaje efectivo: estrategias de participación activa, aprendizaje cooperativo y autorregulación para facilitar la adquisición y desarrollo de dichas competencias.

## **Análisis de los puntos fuertes y puntos débiles de la experiencia**

Como puntos fuertes de la experiencia destacaríamos la recopilación de datos hasta el momento inexistentes en cuanto a los posibles factores de transferencia de la formación docente. Los estudios sobre impacto y transferencia de la formación docente universitaria son muy recientes en el contexto español y esta es la primera investigación realizada. Por esta razón y hasta el momento tampoco se había abordado este tema desde la Unidad responsable de la formación del profesorado de la UAB.

Como puntos débiles identificar que en el caso concreto de la UAB, la muestra es muy limitada ya que sólo se han analizado 3 acciones, presenciales, que además tienen la misma duración (8 horas) y son de la misma tipología (desarrollo de competencias de gestión y desarrollo de los procesos de e/a.). Por otro lado, es de destacar la amplitud del cuestionario en el momento de la aplicación: 54 ítems antes del proceso de validación.

## **Posibilidades de aplicación a otros entornos**

La herramienta ha sido validada y obtenido una alta consistencia interna en la prueba de alpha de Cronbach (.91) lo que nos garantiza el rigor para que pueda ser aplicada a otros entornos para analizar el potencial de transferencia de las acciones formativas en el contexto del desarrollo docente universitario. Al ser en español, tiene directa aplicación en todas las unidades de formación de las instituciones universitarias de habla hispana. Puede ser necesaria una contextualización en función de las características de desarrollo de la acción docente de cada universidad.

Los resultados hallados gracias a la aplicación de esta herramienta permiten corroborar resultados obtenidos en otras investigaciones del contexto internacional.

## Cinco ideas clave del capítulo 3

Extraemos estas ideas de las conclusiones del Informe de la investigación (Feixas et al., 2013):

---

**1** A pesar de que el desarrollo y la formación docente en la universidad ha existido durante años, se desconoce si ha tenido influencia en la mejora de la enseñanza, la satisfacción o el aprendizaje del estudiante, o en el clima institucional. Se podría argumentar que todos tienen el objetivo implícito o explícito de mejorar la docencia, sin embargo, un análisis de la literatura revela que hay pocas investigaciones que avalan la eficacia de la mejora en el logro de los aprendizajes en los estudiantes (Devlin, 2008). Además, las experiencias existentes en otros contextos no son siempre extrapolables puesto que cualquier intento de medir la eficacia de los programas de desarrollo docente debe reconocer el contexto, el tipo y la finalidad de los programas; aunque ello no obsta poder aprender de sus resultados. Sin duda, la evaluación de la eficacia de los programas formativos y su transferencia a la práctica del aula para un eventual impacto en los aprendizajes de los estudiantes es un reto.

---

**2** La transferencia del aprendizaje del profesorado universitario se entiende como la aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas gracias al desarrollo docente. Este estudio ha permitido profundizar en los factores que condicionan el tránsito o aplicación de los aprendizajes de la formación a la práctica de aula. Este conjunto de factores que pueden estimular o inhibir la transferencia a la práctica pueden variar de individuo a individuo, dependiendo de las expectativas, motivación y organización personal del trabajo, del mismo diseño de la formación y del entorno laboral del docente. Su conocimiento permitirá condicionar el éxito de los programas de formación.

---

**3** De estos tres grupos de factores que inciden en la transferencia (el entorno laboral del docente, el individuo y el diseño de la formación), el diseño de la formación es de los que mayor transferencia tiene. Es un indicio claro de la importancia de que las universidades mantengan un modelo explícito de desarrollo académico y, particularmente docente, para su profesorado. Al respecto:

- a. Los modelos de desarrollo docente deben potenciar distintas modalidades de formación para el ejercicio de la profesión docente, pero no desde un enfoque de desarrollo meramente instruccional y curricular sino también profesional, personal e institucional.
- b. Se espera que la formación docente promueva un cambio en las habilidades, conocimientos y concepciones del profesorado participante y que éste lo aprenda e interiorice para que pueda aplicarlo de manera efectiva y sostenida en su contexto laboral.
- c. Esta formación debe aportar nuevos valores, destrezas e innovación a la práctica diaria, promoverse tanto desde las unidades centralizadas como desde las titulaciones y departamentos, seguido mediante un acompañamiento individualizado a la par que apoyando la construcción de comunidades profesionales de docentes y en los diferentes ámbitos de intervención del docente.

También la organización personal del trabajo del docente se muestra como un factor de riesgo de transferencia. Los profesores apuntan que existen otras prioridades (como por ejemplo publicar) antes que dedicar tiempo y energía a la transferencia de la formación. La influencia de la organización personal del trabajo en la transferencia está relacionada con la motivación y la estabilidad: a mayor motivación intrínseca y mayor estabilidad laboral más posibilidades de situar dicha transferencia como una prioridad.

.....

**4** Se señala la necesidad de producir evidencias empíricas fruto del desarrollo docente para dar una dimensión más académica a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sentido de Boyer (1990), esto es, animar a que los profesores sistematicen los pro-

cesos y resultados de sus innovaciones docentes para poder mostrar pruebas de las consecuencias de los cambios, sea a título individual o en colaboración con otros docentes. En los últimos años estamos viendo cómo las unidades de formación apoyan la presentación y difusión de evidencias docentes en entornos científicos de pedagogía universitaria. Si las publicaciones tienen tanta relevancia en la vida académica, publicar rigurosamente sobre docencia debería tener su apoyo y reconocimiento. Los responsables institucionales han de promover este tipo de prácticas en la propia institución y difundirlas más allá.

---

**5** Finalmente, el coste económico y humano de la gestión de la formación docente debe visualizarse en su retorno, pero para ello las universidades deben equiparar las prioridades docentes con las de investigación y establecer una política contundente de reconocimiento, promoción y evaluación de la docencia y del profesorado. Es necesaria una mayor coherencia entre las diferentes políticas de profesorado para el logro de la calidad docente. La universidad debe asegurar que el profesorado, especialmente el nuevo en la institución, pero no únicamente, tenga una formación pedagógica centrada en su modelo docente, recibir apoyo durante su docencia para integrar las metodologías y tecnologías apropiadas que permitan un buen logro de los objetivos de rendimiento de sus alumnos, reconocer las buenas prácticas, premiar a los mejores docentes, y evaluar y promocionar en consecuencia.

---

## Cinco recursos relacionados disponibles en internet

La bibliografía accesible sobre el tema de la docencia universitaria, la formación docente y su evaluación en internet es amplia. Sobre ésta destacamos los siguientes recursos:

1 [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf).

EU High Level Group (2013). Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Report to the European Commission. Junio 2013.

2 [http://www.red-u.org/images/pdf/informe\\_final\\_dia\\_25.pdf](http://www.red-u.org/images/pdf/informe_final_dia_25.pdf).

Feixas, M., Durán, M., Fernández, A., García, M., Márquez, M., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomàs, M., Zellweger, F. y Lagos, P. (2013). Transferencia de la Formación Docente: el Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente. Informe RED-U.

3 [http://www.celt.mmu.ac.uk/policy/ltmmu/docs/Dimensions\\_of\\_Quality%20%20Graham%20Gibbs.pdf](http://www.celt.mmu.ac.uk/policy/ltmmu/docs/Dimensions_of_Quality%20%20Graham%20Gibbs.pdf).

Gibbs, G. (2010). Dimensions of quality. Higher Education Academy.

4 [http://www.flinders.edu.au/pathe/ALTC\\_report\\_final.pdf](http://www.flinders.edu.au/pathe/ALTC_report_final.pdf).

Hicks, M. (Ed.) (2010). Preparing academics to teach in higher education.

5 [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/HEA\\_Impact\\_Teaching\\_Development\\_Prog.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/HEA_Impact_Teaching_Development_Prog.pdf).

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

## Referencias

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.

Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2008). A study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19 (2), 107-128.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

De Rijdt, C.; Stes, A.; Van der Vleuten, C. & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74.

Dearn, J., Fraser, K. & Ryan, Y. (2002). *Investigation into the provision of professional development for university teaching in Australia: A discussion paper*. A DEST commissioned project funded through the HEIP program. [www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/D8BDFC55-1608-4845-B172-3C2B14E79435/935/uni\\_teaching.pdf](http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/D8BDFC55-1608-4845-B172-3C2B14E79435/935/uni_teaching.pdf).

EU High Level Group (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Report to the European Commission*. Junio 2013. [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf). Consultado el 20-7-2013.

Feixas, M., Durán, M., Fernández, A., García, M., Márquez, M., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomàs, M., Zellweger, F. y Lagos, P. (et al.)(2013a). *Transferencia de la Formación Docente: el Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente*. Informe RED-U. [http://www.red-u.org/images/pdf/informe\\_final\\_dia\\_25.pdf](http://www.red-u.org/images/pdf/informe_final_dia_25.pdf).

Feixas, M., Durán, M., Fernández, A., García, M., Márquez, M., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomàs, M., Zellweger, F. y Lagos, P. (2013b). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Revista de Docencia Universitaria*. 11 (3), 219-248.

Feixas, M. & Euler, D. (2013). Academics as teachers: New approaches to teaching and learning and implications for professional development programmes. *International HETL Review*, 2, 12, <http://hetl.org/all-categories/academics-as-teachers-new-approaches-to-teaching-and-learning>. Consultado el 20-7-2013.

Feixas, M. & Zellweger, F. (2010). Faculty development in context: changing learning cultures in higher education. En Ehlers, U. & Schneckenberg, D. (Eds.) *Changing cultures in higher education- moving ahead to future learning. A Handbook for strategic change*. Netherlands: Springer.

Fernández, I.; Gisasola, J.; Garmendia, M.; Alkorta, I. & Madinabeitia, A. (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías activas y curriculum híbrido. *Infancia y aprendizaje*, 36 (3), 387-400.

Gibbs, G., Habeshaw, T. & Yorke, M. (2000) Institutional Learning and Teaching Strategies in English Higher Education. *Higher Education*. 40 (3), 351-372.

GIFD – Grup Interuniversitari de Formació Docent (2011). *Memoria del Proyecto: Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario* (EA2010-0099). Programa estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, Ministerio de Educación, España.

Gilbert, A. & Gibbs, G. (1999). A proposal for an international collaborative research programme to identify the impact of initial training on university teachers. *Research and Development in Higher Education*. 21, 131-143.

Gosling, D. (2008). *Educational Development in the United Kingdom*. Londres: Report to the Heads of Educational Development Group (HEDG) [http://www.hedg.ac.uk/documents/HEDG\\_Report\\_final.pdf](http://www.hedg.ac.uk/documents/HEDG_Report_final.pdf). Consultado el 20-2-2014

Guskey, T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.

Havnes, A. & Stensaker, B. (2006). Educational development centres: from educational to organizational development? *Quality Assurance in Education*. Vol. 14, No. 11, pp. 7-20.

Hicks, M., Smigiel, H., Wilson, G. & Luzecky, A. (2010). *Preparing academics to teach in higher education: final report*. Australian Learning and Teaching Council, Sydney, NSW.

Hicks, O. (1999). Integration of central and departmental development - reflections from Australian universities. *International Journal for Academic Development*, 4,1, 43-51.

Holton, E. F. III, Bates R. A. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.

Kirkpatrick D. L. (1998). *Evaluating training programs. The four levels*. (2nd edition). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Kolmos, A. (2010). Danish faculty development strategies. In A. Saroyan y M. Frenay: *Building teaching capacities in Higher Education: A comprehensive International Model*. (61-81), Sterling, Virginia: Stylus. 61-81.

Kreber, C. & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108.

Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(3), 295-211.

Alpine, L., & Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363-385.

Olsen, J. H. (1998). The evaluation and enhancement of training transfer. *International Journal of Training and Development*, 2(1), 61-75.

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

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

Rege Colet, N. (2010). Faculty development in Switzerland. En A. Saroyan y M. Frenay. *Building teaching capacities in Higher Education: A comprehensive International Model*. Sterling, Virginia: Stylus. 43-60.

Roxa, T. & Martesson, K. (2008). Strategic educational development: a national Swedish initiative to support change in Higher Education. *Higher Education Research and Development*, 27:2, 155-168.

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

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

Torra, I. et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, 21 – 56.

UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París.

Valcárcel, M. (Coord.) (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior*. Estudio EA2004-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

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

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

# Capítulo 4

## **Resultados de la experiencia de evaluación de la transferencia de la formación: descripción del instrumento de evaluación y resultados hallados en UNED-Costa Rica**

Viviana Berrocal Carvajal y Jency Campos Céspedes  
UNED, Costa Rica

## Resumo

Os resultados da informação apresentada foram obtidos a partir do desenvolvimento das várias fases da investigação levada a cabo pela Rede Iberoamericana para o desenvolvimento de uma plataforma tecnológica de apoio à avaliação do processo de formação. Este documento contém os resultados da aplicação de um instrumento de avaliação de transferência da formação a um grupo de formandos do curso de Informática Educacional da Universidade Aberta da Costa Rica. Estes formandos participaram num programa de formação contínua sobre a aplicação de ferramentas tecnológicas para a aprendizagem, ministrado entre 2011 e 2013.

O instrumento de avaliação foi aplicado após a conclusão do processo formativo, tendo sido possível dispor de um número representativo de participantes e, desta forma, obter resultados para avaliar a transferência da formação realizada. A partir dos resultados obtidos pode-se concluir que cerca de 50 % dos participantes da pesquisa consideraram que a formação teve um impacto positivo na melhoria da prática docente. Verificou-se que, para um número considerável de participantes, a formação possibilitou uma oportunidade para ampliar a sua rede de contactos e utilizá-los para enriquecer o seu desempenho profissional. Nas instituições onde trabalham verificaram-se também mudanças positivas, proporcionadas pela participação dos docentes na formação.

Por outro lado, cerca de metade dos participantes demonstrou comportamentos colaborativos para com outros docentes das respetivas instituições, através da partilha dos conhecimentos e competências adquiridos na formação, contribuindo para uma melhoria da instituição.

## Resumen

Los resultados de esta información se obtuvieron a partir del desarrollo de las etapas de la investigación que realiza la Red Iberoamericana para el desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte a la evaluación de los procesos de formación. Este documento contiene los resultados de la aplicación de un instrumento de evaluación de la transferencia de la formación a un grupo de graduados de la carrera de Informática Educativa de la UNED de Costa Rica, los cuales han participado de un programa de formación continua sobre la aplicación de herramientas

informáticas para el aprendizaje, impartido en el período comprendido entre el 2011 al 2013.

La aplicación del instrumento de evaluación de la transferencias se realizó un tiempo después de finalizado el proceso formativo, fue posible contar con un numero representativo de participantes y por tanto obtener resultados que permiten evaluar la transferencia de la formación brindada. A partir de los resultados encontrados se puede decir que alrededor del 50% de los participantes de la encuesta consideraron que la formación recibida influyó positivamente en el mejoramiento de su práctica pedagógica. Se evidenció que para una cantidad importante de participantes la formación significó una oportunidad para ampliar su red de contactos y utilizarlos para enriquecer su desempeño profesional. En las instituciones donde laboran se valoró de forma positiva los cambios generados por el participante a partir del proceso formativo recibido.

Por otra parte, cerca de la mitad de los participantes mostró conductas de colaboración con los otros docentes de su institución al compartir los conocimientos desarrollados en el proceso formativo y consideran que aplicar los conocimientos y las competencias generadas por la formación contribuirán al mejoramiento de la institución.

## **Introducción**

Como miembros de la Red iberoamericana para el desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte a la evaluación de los procesos de formación, el equipo de investigadoras de Costa Rica presenta los resultados de la aplicación de un instrumento de evaluación de la transferencia de la formación a un grupo de graduados de la carrera de Informática Educativa de la UNED de Costa Rica, para quienes se ha desarrollado un programa de formación continua sobre la aplicación de herramientas informáticas para el aprendizaje.

Este grupo de estudiantes ha recibido la capacitación acerca del uso de diferentes herramientas informáticas de uso libre, las cuales pueden ser aplicadas en diferentes entornos educativos. El proceso de capacitación se realizó durante el período comprendido entre los años 2011 al 2013. Una vez concluido el período de capacitación a los participan-

tes se les aplicó un instrumento para evaluar la transferencia de los conocimientos recibidos durante la capacitación. El presente documento muestra los resultados obtenidos de esta evaluación.

### **Antecedentes de la experiencia**

El desarrollo de esta experiencia nace como una preocupación dentro de las universidades referente a “la importancia la formación permanente, en el ejercicio de la docencia, surge de la necesidad de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Documento marco de la Red RIDEFOR, 2012, p. 7). Hoy en día es vital atender la necesidad de los docentes de capacitarse, actualizarse e innovar para adaptarse a las demandas de la sociedad contemporánea. Es en ese sentido, que el docente universitario “tendrá que mantener una estrecha relación con el mundo del trabajo y las empresas. Un profundo conocimiento teórico-práctico de las necesidades reales en cada una de las profesiones le ayudará a establecer criterios pedagógicos acerca de los conocimientos, habilidades y actitudes que debe introducir en su enseñanza para que los estudiantes se incorporen al mundo profesional (Documento marco de la Red RIDEFOR, 2012, p. 7).

Atendiendo las necesidades anteriormente descritas, es que se conforma la Red Iberoamericana para el desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte a la evaluación de los procesos de formación, la cual pretende desarrollar una serie de instrumentos que permitan evaluar los procesos de formación permanente y el impacto en los procesos de transferencia de los conocimientos adquiridos en el entorno laboral de los participantes de las capacitaciones. Dentro del marco de este proyecto (Documento marco de la Red RIDEFOR, 2012, p.12) se han considerado algunas recomendaciones para el desarrollo de los planes de formación permanente dentro de las universidades entre las cuales se destacan:

- Realizar un análisis de las necesidades de la población a la que se dirige el plan.
- Tener claros las finalidades y objetivos que se persiguen alcanzar con el proceso de formación.
- Resaltar el compromiso y la responsabilidad de la institución de los asistentes.
- Establecer claramente los requisitos, horarios y demandas de la oferta formativa.

- En el diseño del plan se debe establecer con claridad las competencias específicas y en su caso transversales a alcanzar con la actividad formativa.
- En el programa del curso se deben incluir los contenidos teóricos y prácticos a desarrollar, la metodología de trabajo (exposición, debate, trabajo en equipo, elaboración de documentos, etc.) y el sistema de evaluación de la actividad (examen, trabajo final, portafolios, etc.).
- Describir los recursos destinados al plan de formación y a cada actividad en concreto y si la oferta formativa es gratuita (especialmente cuando es obligatoria) o tiene un coste.
- Incluir en el diseño un plan de evaluación de la oferta formativa.
- Por último y como resultado de la experiencia desarrollada y de esas evaluaciones formular nuevas propuestas o cambios.

Una preocupación existente dentro de las universidades es el hecho de que: si bien la fundamentación, diseño y estrategias de aplicación de los planes de formación del personal universitario suelen estar sistemáticamente estudiados, no ocurre lo mismo con la evaluación, que en muchas ocasiones se reduce a la obtención de información sobre la satisfacción de quienes han participado en los cursos. Resulta evidente que este tipo de procedimiento es totalmente insuficiente si entendemos la evaluación como un proceso dirigido a analizar y valorar el proceso de formación en todas sus dimensiones y conducente a su mejora (Documento marco de la Red RIDEFOR, 2012, p. 14).

Dada la relevancia de estos procesos de formación tanto dentro de la universidad, como su impacto en la sociedad es que se considera vital realizar procesos de evaluación de la transferencia de los conocimientos adquiridos, determinando si se ha logrado satisfacer las necesidades de formación detectadas en los profesionales graduados.

### **Fundamentación del desarrollo del instrumento**

**Propósito de la evaluación.** La evaluación que se realizó tenía como propósito fundamental valorar la transferencia de la formación brindada por la carrera de Informática Educativa a sus graduados a partir de la opinión de los participantes del proceso de capacitación.

Según Barnard, Veldhuis y Van Rooij (2001), el modelo de evaluación debe constatar la transferencia y el impacto, considerando los cambios que se producen en las universidades tras los programas de formación. El sistema de evaluación debería incorporarse al proceso de formación. Como resultados de este proceso se debería proporcionar estrategias e instrumentos de reflexión y mejora, además de generar recomendaciones para enriquecer los procesos de formación.

**Posibilidades de esta herramienta.** Este conjunto de herramientas permitirá evaluar el impacto de la transferencia de los conocimientos adquiridos en los cursos. Se pueden utilizar cuando se imparten cursos ya sea de manera virtual, híbrida o presencial.

**Relevancia de la evaluación de la transferencia.** Este tipo de evaluación permitirá medir los niveles de transferencia de los aprendizajes en el entorno laboral de cada uno de los participantes. Además de verificar si se han cumplido con los objetivos planteados al ofrecer el plan de formación continua para los graduados de la carrera de Informática Educativa.

### **Marco teórico de la propuesta evaluativa**

La experiencia evaluativa se basó en los planteamientos teóricos de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2000) e incluye la valoración de los aspectos relacionados con la transferencia de la formación; en cuanto al entorno laboral en el que se desempeña el participante de la formación, el clima de transferencia y la presencia de soporte (supervisión y apoyo de pares), así como la oportunidad de continuidad a la aplicación de los conocimientos desarrollados mediante el proceso formativo.

Para ello se contemplaron cuatro niveles de formación:

1. Nivel de **satisfacción** de los participantes con la formación/intervención recibida.
2. Nuevos **aprendizajes** o nuevas competencias adquiridas gracias a la formación o la intervención.
3. **Transferencia** de los aprendizajes realizados en el propio lugar de trabajo.
4. **Impacto** que la formación genera en las diferentes áreas de la organización y en sus usuarios (Documento marco de la Red RIDEFOR, 2012, p. 17).

Al modelo anterior se le incorporaron las propuestas de los Grossman & Salas (2011) quienes consideraron diferentes aspectos que son susceptibles de ser sometidos a valoración, y agregando dos niveles propuestos por Pineda (2000) a los niveles de evaluación propuestos por Kirkpatrick & Kirkpatrick (2000) de la siguiente manera:

Nivel 1: Satisfacción del participante

Nivel 2: Logro de los objetivos de aprendizaje

Nivel 3. Coherencia pedagógica del proceso de formación

Nivel 4: Transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo

Nivel 5: Impacto de la formación en los objetivos de la organización

Nivel 6: Rentabilidad de la formación para la organización. (Documento marco de la Red RIDEFOR, 2012, p. 40).

Considerando los aportes de los autores antes mencionados, la evaluación desde el marco del proyecto (Documento marco de la Red RIDEFOR, 2012, p. 42) se aborda desde cuatro bloques:

1. **Reacción o satisfacción.** La evaluación de las reacciones es un indicador importante de la calidad, con la intención de determinar si la formación estaba bien diseñada de acuerdo a las necesidades de los participantes. En este sentido, la intención es la de evaluar las reacciones: a) determinar el nivel de satisfacción / insatisfacción de los participantes y los formadores; b) identificar las fortalezas y debilidades del programa de formación; c) identificar oportunidades de mejora en las acciones futuras; d) evaluar la percepción que los profesores tienen respecto a la adquisición de conocimientos por parte de los participantes y e) evaluar la percepción de que los graduados tienen sobre el nivel de conocimiento que tienen antes y al final de la formación.

La evaluación de la satisfacción / insatisfacción es la más y habitual. Esto permite que la percepción subjetiva de los participantes se exprese una vez concluido el proceso de formación. En ocasiones incluye la evaluación de: la coordinación general, el formador (contenido, secuencia, ritmo, uso de medios,...) y los materiales. Su principal ventaja radica en que permite hacer mejoras inmediatas pero su debilidad es que se trata de una percepción subjetiva que puede verse afectada por aspectos indirectos.

2. **Aprendizajes.** La evaluación de aprendizajes logrados deberá tener como referencia los objetivos de la formación o intervención y dependerá de los contenidos seleccionados. A pesar de que pueden existir objetivos difíciles de trasladar a resultados observables y/o fácilmente medibles, para la evaluación, se hace necesario acotar los resultados de aprendizaje esperados. Aquí será importante tener en cuenta las diversas fases del proceso formativo (al inicio, con finalidad diagnóstica, durante el mismo con finalidad formativa y/o al final para acreditar los aprendizajes logrados e incluso pasado un tiempo para dar lugar a la asimilación o aprovechamiento). También es importante atender a la idiosincrasia de los contenidos objeto de aprendizaje y al tipo de modalidad formativa.
3. **Transferencia.** Una vez que los asistentes a una modalidad formativa (presencial, en línea o *blended learning*) han acabado dicha formación, se trata de que apliquen sus aprendizajes en sus lugares de trabajo. Ello puede ocurrir de forma inmediata o diferida. Por ello la evaluación de este nivel debe tener en cuenta el espacio de tiempo necesario para que se lleven a cabo los cambios esperados.
4. **Impacto.** Valorar el impacto de la formación en la Universidad requiere una serie de indicadores, entendidos éstos como unidades de medida que muestren los efectos de un proceso determinado, es decir, como estadísticos referidos a un constructo básico en educación, que proporcionan información sobre la calidad de la formación. Éstos deberán ser significativos (relevantes y válidos), comparables (en el espacio y el tiempo) y cuantificables (en ratios y porcentajes) (Documento marco de la Red RIDEFOR, 2012, p. 41).

En el caso de esta experiencia particular, desde la teoría de la evaluación propuesta por Kirkpatrick (citado por Documento marco de la Red RIDEFOR, 2012, p 41-43) una vez que los asistentes a una modalidad formativa han concluido el proceso deben aplicar sus aprendizajes en sus lugares de trabajo. Ello puede ocurrir de forma inmediata o diferida. Por ello la evaluación de este nivel debe tener en cuenta el espacio de tiempo necesario para que se lleven a cabo los cambios esperados.

Dado que la experiencia evaluativa se centro en la transferencia, el instrumento se aplicó a los participantes varias semanas después de concluido el proceso formativo.

## **Descripción de la experiencia**

**Justificación del programa.** La carrera de Bachillerato y Licenciatura en Informática Educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) en Costa Rica, la cual como parte de los compromisos adquiridos al acreditarse ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), ha planteado el promover el desarrollo profesional docente entre sus egresados. Para cumplir con este compromiso, la carrera junto al Programa de Desarrollo Profesional en Línea (PDPL), plantean un plan de capacitación para los graduados, dentro del cual se ofertarán cursos virtuales dos veces al año.

**Fundamentación de la capacitación.** Esta propuesta es un programa de desarrollo profesional docente dirigido a los egresados de la carrera, para mejorar sus experiencias didácticas en su diario quehacer (UNED, 2011). La propuesta busca diseñar, gestionar e implementar un programa de desarrollo profesional bajo la modalidad virtual con el fin de que los educadores diversifiquen sus propuestas pedagógicas de modo que propicien procesos de enseñanza aprendizajes más significativos y colaborativos (UNED, 2011).

Esta propuesta pretende capacitar a los docentes acerca del uso de diversas herramientas informáticas dentro del entorno educativo. El plan de capacitación se subdivide en tres áreas de acuerdo al nivel de complejidad de los contenidos, el cual se resume en la Tabla 1.

**Población meta.** Graduados de la carrera de Informática Educativa de la UNED – Costa Rica.

Nivel	Aplicación	Duración
Básico	Se consideran en este nivel aplicaciones de tipo ofimática y software computacional básico. Del mismo modo, software para el manejo de recursos multimedia, como por ejemplo, editores de imágenes, sonido y videos.	20 horas virtuales (4 semanas)
Intermedio	Se presentan aplicaciones que introducen a la lectoescritura digital, como blogs, wikis, entre otros.	30 horas virtuales (5 semanas)
Avanzado	Se tratan aplicaciones que potencien el uso de la web 2.0 y 3.0, por ejemplo, recursos hipermedia, redes sociales, entornos personales de aprendizaje, entre otros.	40 horas virtuales (6 semanas)

Tabla 1. Distribución de los niveles de capacitación para los graduados de la carrera de Informática Educativa.

Fuente: Plan de Desarrollo Profesional Docente para los profesionales egresados del Programa de Informática Educativa (UNED, 2011).

## Objetivos

De acuerdo con la propuesta elaborada (UNED, 2011) se desprenden los siguientes objetivos:

### Objetivo general

Promover una mejora en las experiencias de aula de los profesionales egresados del Bachillerato y Licenciatura en Informática Educativa a través de un Plan de Desarrollo Profesional Docente.

### Objetivos específicos

Reflexionar sobre la importancia de la actualización profesional docente como una forma para lograr mejoras en la calidad de propuestas didácticas en el aula.

Desarrollar procesos formativos basados en el uso de herramientas informáticas de acceso libre para que puedan ser usadas por los egresados del Programa en sus actividades de aula.

Propiciar la adecuada implementación de diversas estrategias, técnicas y actividades didácticas que posibiliten los docentes la ejecución de experiencias significativas en el uso de los recursos informáticos.

## Metodología

**Descripción del instrumento aplicado.** Se utilizó un instrumento constituido por 5 preguntas abiertas y una escala de valoración integrada por 15 enunciados con cinco posibles valores a seleccionar por el participante en el que expresaba su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada enunciado. El instrumento consideró los siguientes elementos: aprendizajes, cambios en el quehacer profesional, factores que contribuyeron a la puesta en práctica los aprendizajes desarrollados con la formación. Asimismo, se incorporaron enunciados que permitieron conocer la opinión de los participantes con respecto a la socialización de los aprendizajes con otros profesionales del campo y las condiciones de la organización empleadora para la puesta en práctica de los aprendizajes generados por el proceso de formación.

**Caracterización de la población.** Para el estudio se invitó a participar a 50 personas que fueron parte de un proceso de formación ofrecido por el Programa de Desarrollo Profesional de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal a Distancia a graduados de la carrera de Informática Educativa, quienes habían recibido la capacitación en el período comprendido entre los años 2012 y 2013.

**Procedimientos.** En primer lugar se obtiene la información de los participantes de la formación de la base de datos del PDPL. Una vez obtenida esta información a todos los participantes se les hizo llegar por medio del correo electrónico una invitación a participar contestando la encuesta y se explica el motivo de la investigación. En el mensaje se incluye el enlace electrónico al sitio en el que se alojó la encuesta electrónica que fue elaborada utilizando el software Lime Survey®. De las personas incluidas en el estudio se contó con la respuesta de 23 personas, por tanto los datos representan las opiniones del 46% de los participantes del proceso formativo.

## Resultados

Un primer resultado que llama la atención es la tendencia a que una vez finalizado el proceso formativo parece existir una pérdida de interés en los participantes de evaluar el proceso o los efectos del procesos formativo en su quehacer profesional. En este sentido se encontró que menos del 50% de los participantes del proceso atendieron la solicitud

de responder el instrumento. Por lo que los datos se presentan con la información suministrada únicamente con una parte de los participantes del proceso formativo que se asume como muestra de la población total.

De acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada se encontró que los cambios principales que los participantes indican que han realizado en su desempeño profesional atribuidos al proceso formativo brindado son:

- a) un incremento en el conocimiento y dominio de internet y de herramientas en de la Web, para 18 de los participantes ese fue uno de los tres aprendizajes más importantes;
- b) como segundo aprendizaje identificado se encuentra el incremento en el uso de herramientas computacionales y de programación (para 4 personas esto fue uno de los cambios más importantes), el fortalecimiento del trabajo colaborativo y la interacción (4 personas) y la incorporación de la investigación y la innovación para mejorar las propuestas pedagógicas que realizan en el aula de clase.

Además, los participantes señalan otros aprendizajes importantes en su accionar profesional: la incorporación del aprendizaje por descubrimientos, el aprendizaje significativo, un mejoramiento en el planeamiento curricular y en las propuestas pedagógicas.

En cuanto a los cambios principales que los participantes de la formación han realizado en su desempeño profesional que se deban al proceso formativo en el que participó según ellos:

- a) el primer cambio es el hecho de que ahora diseñan clases más innovadoras mediante el uso de herramientas tecnológicas y del internet (18 personas);
- b) una mayor capacidad de análisis para diseñar las metodologías que permiten mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje (6 personas);
- c) el desarrollo de mayor libertad creativa para la realización del trabajo en clase (3 personas);
- d) una mayor disponibilidad de recursos para apoyar los procesos educativos (3 personas); e) el fortalecimiento de competencias para la investigación;
- f) el auto aprendizaje; g) el trabajar colaborativamente y h) adaptar los procesos de aprendizaje al contexto actual.

Con respecto a los elementos que los participantes consideran que le ayudaron a aplicar los cambios en su desempeño profesional se encuentran: la Constancia y disciplina (8), la motivación (8), el conocimiento adquirido sobre las herramientas y la posibilidad de trabajar con internet (8), la pertinencia de los contenidos de los estudiantes, las capacitaciones y preparación previa (4), la interacción (3). Además, los participantes señalaron que el profesionalismo, los deseos de innovar, la disponibilidad de tiempo y las estrategias educativas utilizadas fueron elementos que les ayudaron a incorporar los cambios en su práctica pedagógica.

Entre los factores que obstaculizaron la aplicación de los conocimientos desarrollados mediante el proceso de formación, los participantes identificaron en primer lugar el hecho de que la infraestructura en los centros educativos es limitada en cuanto al acceso a tecnología y la conexión a internet (14 personas), un segundo factor que los participantes mencionan como obstáculo es la escasa disponibilidad de tiempo para ingresar a la plataforma virtual y en tercer lugar la falta de coordinación con los programas que se imparten en las instituciones educativa (5) y seguidamente identifican como obstáculo el hecho de que cuentan con pocos recursos económicos para disponer del equipo tecnológico necesario(3), asimismo identifican la falta de constancia y motivación (2) y otros factores que los participantes identificaron como obstáculos son la falta de conocimiento, la poca experiencia en utilizar las herramientas en el aula y la falta de apoyo por parte de otros docentes de las materias regulares del sistema educativo.

De la totalidad de las personas que contestaron el cuestionario un 47% indicó que después de la formación recibida, logró desarrollar las tareas docentes con mayor seguridad. Una cifra parecida (47,83%) considera que la formación recibida permitió incorporar cambios para mejorar su práctica profesional, es decir su quehacer como docente.

El 47,82% de las personas que se les aplicó el cuestionario indican que la formación le ayudó a comprender y a resolver las diversas situaciones difíciles e imprevistas que se presentan en el desempeño de sus labores docentes. Asimismo, para el 43,48% de esas personas considera que las asignaturas que imparten le resultó fácil aplicar lo aprendido de la formación.

En cuanto a las oportunidades que el proceso formativo brindó para ampliar la red de contactos con profesionales de su misma área en otros contextos laborales, el 34,78% considero que la formación le permitió ampliar su red de contactos y utilizarlos como complemento de la formación.

En lo relacionado con los efectos de la formación en el desempeño de los estudiantes a cargo el 52,21% indica que los aprendizajes de los estudiantes mejoraron con la aplicación de los contenidos formativos del curso en el que ellos, como docentes, participaron. Un 43,47% percibió que la motivación del alumnado mejoró al utilizar los contenidos formativos del curso. Es decir que existe un porcentaje importante de docentes que perciben un mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes y que esto refleja a partir de su participación en el proceso formativo.

En lo referente al apoyo dentro de la institución para poner en práctica los conocimientos desarrollado mediante su participación en el proceso formativo se observa que el 30,34% indicó recibir apoyo académico para aplicar los nuevos contenidos y conocimientos de la formación. Asimismo, el 37,78 señaló que dispuso por parte de la institución, de los recursos necesarios para aplicar los contenidos formativos del curso. Llama la atención que un porcentaje mayor a los indicados (39,13%) considera que las personas que ocupan los cargos directivos en la institución en la que laboran valoran positivamente los cambios resultantes de la aplicación de los aprendizajes generados por la formación. Y en este sentido, un 34,7% de los participantes encuestados consideran que la formación recibida fue importante para mejorar la relación profesional que él o ella mantenía con la persona que dirige la institución en la cual se desempeña.

Con respecto a los efectos directos o indirectos de la formación en los demás profesionales de la educación o docentes con los que trabajan las personas que recibieron la formación se encontró que el 43,47% de los participantes indicó que la formación recibida fue importante para mejorar la relación profesional que ellos mantenían con sus colegas. Asimismo, el 43,48% de los participantes percibe que sus compañeros/as reconocieron y valoraron la mejora que ellos han mostrado en su práctica docente y la incorporación de los aprendizajes adquiridos en la formación recibida. Relacionado con este asunto, el

52,17% de los participantes se ofreció para ayudar a sus compañeros en el cumplimiento de su trabajo y compartir algunos de los conocimientos desarrollados por la formación.

Además, para el 52,17% de los participantes la aplicación de los conocimientos y las competencias generadas por la formación contribuirán al mejoramiento de la institución.

## **Análisis de resultados**

**Resultados hallados y toma de decisiones que se derivaría de los resultados.** Estos resultados han permitido confirmar la importancia de los procesos de actualización y capacitación a los graduados. Así como la necesidad de evaluar los efectos de este tipo de capacitaciones dentro del quehacer profesional del graduado.

**Análisis de puntos fuertes y débiles de la experiencia.** Dentro de los puntos fuertes se puede destacar el hecho de que los participantes valoran las mejoras obtenidas en su entorno laboral y el reconocimiento por parte de sus jefes y compañeros de trabajo. Es importante destacar que una debilidad es el hecho de que los participantes no están acostumbrados a participar de estos procesos de evaluación, una vez concluida su capacitación.

**Cambios que realizaría en una nueva aplicación.** El diseño de los cursos debe ser sometido a constantes procesos de revisión con la finalidad de actualizar los contenidos e incorporar el uso de nuevas temáticas o herramientas de acuerdo a los resultados de la evaluación. Además de plantear otras ofertas a partir de las necesidades detectadas dentro de los resultados de esta evaluación.

**Posibilidades de transferencia de esta práctica a otros entornos.** Este tipo de capacitaciones también se podría ofrecer a docentes graduados en otras especialidades de la educación en la misma universidad.

El instrumento para evaluar la formación que se utilizó puede ser aprovechado por otros profesionales de la educación que requieran evaluar la transferencia del proceso formativo en el contexto laboral en el que los participantes ejecutan su práctica pedagógica.

## Cinco ideas clave del capítulo 4

---

**1** La evaluación de la transferencia es parte del modelo de evaluación que debe integrar las ofertas formativas de docentes en ejercicio.

---

**2** Un proceso formativo para graduados en tecnología educativa basada en el uso de herramientas de la web 2.0 es altamente valorada por estos profesionales y favorece una mejora en las experiencias de aula que desarrollan con el estudiantado a su cargo.

---

**3** Pese a los avances tecnológicos del país y la incorporación de las tecnologías en los procesos de aprendizaje para el caso de los centros educativos en los que se desempeñan los graduados de la carrera de Informática Educativa de la UNED Costa Rica, aun es necesario fortalecer la infraestructura tecnológica para maximizar el aprovechamiento de herramientas disponibles en línea.

---

**4** Los graduados de la carrera de Informática Educativa participante de los procesos de desarrollo profesional que ofrece la carrera valoran altamente los aprendizajes derivados de la formación recibida, no obstante refieren contar con apoyo limitado por parte de las autoridades de sus centros educativo para hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.

---

**5** El personal docente participante del proceso formativo considera que los aprendizajes generados favorecen el mejoramiento de la calidad académica de la institución educativa en la que se desempeñan.

---

## Cinco recursos relacionados disponibles en internet

---

1 <http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-negocio/politicas-y-estrategias-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida/news-target/lifelong-learning/358914624be27164f17990376c1e6f06/>  
La UNESCO conocedora de la importancia de los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida han publicado una serie de políticas y recomendaciones acerca del tema, para orientar los planes que se desarrollen para abordar esta temática.

---

2 [http://www.rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=5290&titulo=Evaluaci%C3%B3n+de+la+transferencia+de+la+formaci%C3%B3n+continua+mediante+el+modelo+ETF+de+factores](http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5290&titulo=Evaluaci%C3%B3n+de+la+transferencia+de+la+formaci%C3%B3n+continua+mediante+el+modelo+ETF+de+factores)  
La Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación ha realizado estudios acerca de la transferencia de la formación: “entendida como la aplicación de los aprendizajes de la formación al puesto de trabajo”. El objetivo del artículo es presentar los resultados de una evaluación de la de transferencia de la formación continua en el año 2009. Se analizaron los datos mediante un análisis factorial exploratorio considerando 6 factores: satisfacción con la formación, apoyo de la organización para transferir, responsabilidad sentida, ausencia de posibilidades de aplicación de la formación, motivación para transferir, y diseño de la transferencia.

---

3 <http://www.learner.org/>  
Annenberg Learner es un sitio que ofrece recursos y capacitaciones para el desarrollo profesional docente a los cuales el docente puede acceder de forma gratuita para actualizar sus conocimientos e incorporar innovaciones dentro de su quehacer docente.

---

4 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01580370120043222#.Uzw8y6h5O5o>

Es un artículo en donde se plantea que el significado del aprendizaje permanente ha sido transformado por imperativos económicos a un enfoque para asegurar el desarrollo personal para el mantenimiento de los individuos de su práctica profesional a lo largo de su vida laboral.

---

5 <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2003-88274-000>  
La American Psychological Association (APA) indica que de acuerdo con el Programa de Investigación de Política - Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) hay una serie de características que debe cumplir una persona competente en el siglo XXI y de cómo las inversiones en el desarrollo de las competencias clave pueden beneficiar tanto a los individuos y las sociedades.

---

## Referencias

Barnard, Y., Veldhuis, G. y Van Rooij, J. (2001). Evaluation in practice: Identifying Factors for Improving Transfer of Training in Technical Domains. *Studies in Educational Evaluation*, 27, pp. 269- 290.

Cano, E. (coord.) (2012). *Documento marco Red iberoamericana para el desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte a la evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Documento inédito.

Grossman, R. y Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15 (2), pp. 103-120.

Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick. J. (2000). *Evaluación de Acciones Formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Epise: Gestión 2000.

Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar* 27, pp. 119-133.

UNED. (2011). *Plan de Desarrollo Profesional Docente para los profesionales egresados del Programa de Informática Educativa*. San José de Costa Rica: UNED.



# Capítulo 5

## **Experiencia de evaluación de la transferencia de la formación docente: descripción del instrumento de evaluación y resultados hallados en la Universidad Católica del Norte. Antofagasta-Chile**

Claudia Lepe Araya, Patricia Castillo Ladino, Gladys Cerda Muñoz, Virginia Montaña Vázquez y Claudia Recabarren Raby  
Universidad Católica del Norte, Chile

## Resumo

A formação docente, no contexto universitário atual, constitui uma necessidade permanente à qual devem responder as Instituições de Ensino Superior.

Existem muitos programas e projetos nesta área, no entanto, pouco se sabe acerca do seu real impacto.

Neste sentido, o Centro de Inovação Metodológica e Tecnológica da Universidade Católica do Norte, apresenta uma experiência de avaliação da transferência da formação aplicada a um dos seus programas de formação docente - "Ciclo de Aprofundamento".

Desta forma, propõe-se uma investigação de carácter descritivo, orientada para avaliar a transferência da formação das microoficinas do "Ciclo de Aprofundamento", através da aplicação de dois questionários: um para medir a satisfação e outro para medir a transferência.

A finalidade deste trabalho é criar as condições necessárias para a transferência, tanto no desenho da formação como em políticas institucionais que a sustentem, bem como contribuir para a melhoria das práticas docentes, com ênfase na formação baseada em competências.

## Resumen

La formación docente en el ámbito universitario actual, constituye una necesidad permanente a la que deben responder las instituciones de Educación Superior. Existen muchos programas y proyectos en el área, pero poco se conoce de su real impacto. En este entendido, el Centro de Innovación metodológica y Tecnológica de la Universidad Católica del Norte, presenta una experiencia de evaluación de la transferencia de la formación de uno de sus programas de formación docente "*Ciclo de Profundización*".

Dentro de este contexto se propone este trabajo de investigación de carácter descriptivo, orientado a evaluar la transferencia de la formación de los microtalleres del "*Ciclo de Profundización*", a través de la aplicación de dos instrumentos tipo encuesta, uno para medir satisfacción y un segundo para medir la transferencia.

Los alcances de este trabajo se orientan a generar las condiciones para la transferencia, tanto en el diseño de la formación como en políticas institucionales que la sustenten; y así contribuir a la mejora de las prácticas docentes en el enfoque de formación basado por competencias.

## Introducción

La formación docente en el ámbito universitario actual, constituye una necesidad permanente, existen muchos programas y proyectos en el área, no obstante poco se conoce de su real impacto y transferencia al aula.

En este sentido como Centro de Innovación Metodológica y Tecnológica (CIMET), de la Universidad Católica del Norte (UCN), se considera necesario evaluar la transferencia de la formación docente que se imparte a través de nuestra unidad. En todo proceso de formación es necesario conocer si ésta es recibida y aplicada, así como también conocer la coherencia de la formación con la necesidad del contexto institucional enmarcada dentro de nuevo enfoque de formación por competencia.

Evaluar la transferencia de la formación en la UCN constituye todo un desafío. Existen diversas variables que dificultan este proceso, tales como: la implementación de estrategias de formación docente ha absorbido los recursos institucionales al mismo tiempo ha habido una falta de políticas internas de la organización en torno al impacto de la profesionalización docente y una falta de conciencia de la importancia de esta evaluación para la mejora continua.

Ante esta realidad, para el CIMET es relevante conocer si los procesos de formación generados e impartidos, tienen impacto real en el aula y en la calidad de la formación que reciben los estudiantes de la Universidad Católica del Norte, calidad entendida como una educación alineada con el proyecto educativo institucional, los lineamientos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), el Ministerio de Educación y las tendencias internacionales de la educación universitaria.

En este contexto, surge la necesidad de evaluar la transferencia de la formación en los cursos y/o talleres impartidos por CIMET-UCN, en este

caso particular, se evaluará el programa de formación flexible, Ciclo de Profundización, impartido por la unidad desde 2010 hasta la fecha. Las razones que nos llevan a presentar esta experiencia, es la fidelidad de los usuarios con este programa que se imparte dos veces al año cuyo nivel de convocatoria es significativo.

Evaluar la transferencia de los servicios del centro, permitirá por un lado, distinguir el grado de compromiso del docente con su función educativa a la hora de implementar innovaciones en aula, y por otro lado, mejorar la pertinencia de los procesos de formación impartidos por la unidad, instalando una política de actualización permanente y profesional de sus servicios.

Para una mayor comprensión de la finalidad de este capítulo, se dará a conocer el contexto en que se encuentra inmersa la experiencia evaluativa de la transferencia.

### **Universidad Católica del Norte y su modelo pedagógico**

En atención a los actuales requerimientos del contexto internacional y nacional, en el que se desarrolla la Educación Superior, la Universidad Católica del Norte consolida su Proyecto Educativo, con las orientaciones necesarias para contribuir a la formación de personas capaces de integrarse activamente a las dinámicas de la globalización, de tal forma que puedan hacer frente a los cambios y exigencias que se están suscitando en nuestra sociedad.

Dicho Proyecto Educativo se sustenta en tres pilares fundamentales, a saber; educación en valores, educación centrada en el aprendizaje y formación para la globalización. Los cuales dan origen a un conjunto de habilidades que se pretende desarrollar y potenciar en los estudiantes. *Para ello se opta por un enfoque de formación basado en competencias, entendida como el conjunto de atributos personales que, movilizados, permiten y explican un desempeño exitoso en un ámbito profesional de realización específico, es decir, la integración de un saber, un saber hacer y un saber ser, apoyado en el uso integral de nuevas tecnologías de información y comunicación.* (UCN-Proyecto educativo 2007, pp 16).

Este enfoque educativo requiere de un cambio en el rol de cada uno de los actores involucrados. Implica transitar desde una práctica docente centrada en la enseñanza de contenidos, a otra centrada en la acción del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva el profesor debe transformarse en un facilitador del proceso de aprendizaje de sus alumnos; debe estructurar actividades que logren establecer relaciones entre todos los conceptos vinculados, aplicar y relacionar la teoría a situaciones del contexto profesional, provocar la reflexión crítica y dinámicas que contemplen la interacción y el contacto social, entre otras. De este modo, el docente debe fomentar la creación de un ambiente de aprendizaje donde sea factible negociar significados, construir conocimientos y desarrollar competencias, necesarias para el siglo XXI.

Para ello, se requiere instalar una política institucional de formación que tienda a profesionalizar la labor docente. CIMET entiende la profesionalización del docente universitario como el resultado de un proceso de formación continua que exige no sólo una elevada preparación disciplinar, sino también en las cuestiones de la *Didáctica de la Educación Universitaria*, que le permitan actualizar su práctica docente y tomar decisiones acertadas sobre los cambios que debe introducir en su actuación como dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Entendemos que una formación efectiva debe considerar los siguientes principios (De La Torre 1998):

- La formación docente es un proceso continuo.
- Integra procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular
- Debe ser contextualizada, vinculada a los procesos de formación del profesorado y a la realidad organizacional y problemática del centro en el cual trabaja.
- Considerar no sólo los contenidos disciplinares, sino también pedagógicos.
- Integrar la teoría y la práctica, de modo que no aparezcan separadas.
- Debe presentar una correspondencia entre la formación recibida y la que se le pida que imparta posteriormente.

Las instituciones educativas universitarias han invertido importantes recursos en formación docente, con el fin de cambiar las prácticas educativas tradicionales, muchos de estos esfuerzos no han dado el resultado esperado. Si bien los docentes se dan cuenta de la importancia del cambio no logran implementarlo en el aula.

Según Monereo (2010) las razones de esta resistencia al cambio se deben a tres grupos de variables:

- Variables de tipo personal relacionada al coste emocional que significa cambiar de prácticas y perder la seguridad y el control, lo que es percibido como una situación de vulnerabilidad. Al respecto Romero y Pérez (2009) plantean que las personas tienden a realizar acciones que conocen y manejan, que las hacen sentir competentes y en control de la situación. En este sentido, se hace imprescindible entregar a los docentes formas menos complejas de cambio, que puedan implementar y manejar.
- El segundo bloque de variables se refiere a las insuficientes competencias docentes para enfrentar el cambio que supone un enfoque basado en competencia. Por lo tanto, una institución educativa que establece un currículum por competencia, debe asegurarse que la formación docente sea coherente con este enfoque.
- El tercer bloque hace referencia a factores de naturaleza institucional relacionadas con la falta de compromiso de la institución por hacer cambios que permitan la innovación. Es la institución la que debe proveer las condiciones generales para el cambio, como establecer dinámicas diferentes de relación entre profesores que incentive el trabajo colaborativo, disponer de infraestructura para implementar las innovaciones, valorizar la docencia, entre otros.

### **La metodología de microtaller como estrategia para la transferencia: superar la resistencia al cambio**

A partir del año 2010, el CIMET ha venido implementando una estrategia de desarrollo docente dirigida a todos los académicos de la Universidad Católica del Norte. Una de sus líneas de acción, constituye la formación flexible, sustentada en el modelo de formación docente: observación, reflexión y acción (ORA).

La Formación Flexible, consta de talleres presenciales que están destinados a contribuir a mejorar el desempeño docente y que aportan satisfacer requerimientos y necesidades específicas en el ámbito de la docencia. Aborda temáticas que emergen desde las necesidades de los docentes favoreciendo la innovación e implementación del proyecto educativo.

Dentro de esta línea de formación, se imparte el *Ciclo de Profundización*, oferta dirigida a todos los docentes de la UCN, consta de diferentes microtalleres en distintas temáticas relacionadas con el quehacer pedagógico, que busca satisfacer necesidades de actualización. La característica de los microtalleres es que permiten trabajar con los docentes un subtema específico, por ejemplo: diseño de rúbrica para el aprendizaje colaborativo, puzle de Aronson, uso de clickeras electrónicas, podcast, google drive, etc., profundizando en sus elementos constitutivos, en un espacio de tiempo reducido (3 a 4 horas) y en los que el docente termina una tarea posible de aplicar en el aula.

El ciclo de profundización se enmarca dentro de la filosofía de la microenseñanza que a grandes rasgos según Campos (2005) consiste básicamente en simplificar las condiciones de un salón de clases, permitiendo que un tutor instruya durante corto tiempo a un reducido grupo de alumnos, tratando de practicar una habilidad específica al enseñar. Esta modalidad se concentra en la práctica de técnicas de enseñanza, el dominio de ciertos materiales de clase, la demostración de métodos de enseñanza y la retroalimentación de la formación.

El impacto de esta experiencia sólo se ha evaluado a través de la satisfacción de los asistentes. En ellos se ha implementado como estrategia de evaluación, una encuesta de satisfacción de los participantes. Lo que aún desconocemos es si efectivamente, luego de experimentar la formación, exista transferencia en el aula.

Entenderemos por transferencia de la formación, la aplicabilidad de los aprendizajes logrados en las acciones formativas al puesto de trabajo, (Melo 2012). En este caso, se trata de la aplicación de los conocimientos, habilidades y destrezas que el profesorado ha adquirido en los programas formativos a la práctica docente diaria.

## Recogida de información

Para evaluar el grado de satisfacción que realizan los participantes del programa, se construye un instrumento tipo encuesta, estructurada en dos apartados: el primero, relativo a variables socio demográficas, y un segundo apartado relacionado a las siguientes dimensiones: competencias del facilitador, aspectos formales, aplicabilidad de la formación y proyección. La encuesta en su conjunto está formada por 32 ítems, 2 ítems sobre identificación personal; 29 ítems de variables de grado de satisfacción del producto recibido, además de una pregunta abierta, sobre sugerencias de mejora de futuras ediciones. Las opciones de valoración del cuestionario, para la primera dimensión-competencias del -facilitador- son: ausente, bajo, medio y alto. Para las demás dimensiones las opciones de valoración son: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Para medir la transferencia del programa de formación flexible -ciclo de profundización- se diseñó un cuestionario tipo encuesta de cuatro preguntas, dos abiertas y dos cerradas, éstas fueron aplicadas después de seis y más meses de recibida la formación. Este instrumento fue validado por profesionales del área. La aplicación fue a través de un formulario en línea en google drive.

## Procedimiento

La evaluación de la satisfacción por su naturaleza, significó que algunos docentes contestaran más de una encuesta, ya que participaron en más de un taller, por lo tanto la muestra es de 268 “ encuestas contestadas”. La encuesta de transferencia fue aplicada a 35 docentes que participaron en el en el ciclo de profundización. La aplicación de los instrumentos fue realizada en dos momentos, uno al finalizar cada microtaller donde se aplica el cuestionario 1 de satisfacción, y después de más de 6 meses luego de la asistencia a un taller del Ciclo de Profundización, se aplica el cuestionario 2 de transferencia de la formación. La recogida de información comprende los micros talleres impartidos durante los años 2011, 2012 y 2013 respectivamente.

## Resultados

### Encuesta de satisfacción (cuestionario 1)

En términos generales, respecto a la primera dimensión (competencias del facilitador), la valoración que hacen los docentes respecto del promedio de la dimensión es media alta (Media=2,82), valoración superior al punto medio de la escala, (1,5 puntos).

Los aspectos más valorados en esta dimensión son el dominio de contenidos por parte del facilitador (Ítem 5; Media=2,91) y la claridad expositiva del facilitador (Ítem 4; Media=2,81).

Los aspectos menos valorados lo constituye la capacidad del facilitador para propiciar la reflexión (Ítem 3; Media=2,54). Cabe señalar que esta valoración aún siendo la más baja se sitúa por sobre la media de la escala.

En relación a la segunda dimensión, aspectos formales, la valoración promedio de los docentes es media alta (Media=3,6) estimación bastante superior al punto medio de la escala, (2.0 puntos).

Los aspectos más valorados en esta dimensión tienen que ver con: la aplicación de lo aprendido (Ítem 1; Media=3,73) y la coherencia entre los resultados de aprendizaje del taller y las actividades realizadas (Ítem 3; Media=3,7)

Los aspectos menos valorados lo constituyen el tiempo en que se desarrollaron los micro-talleres (Ítem 2; Media=3,54). Igualmente se destaca que aunque esta valoración es la más baja de todos los ítems de la dimensión, ésta se sitúa por sobre la media de la escala.

Para esta dimensión podemos concluir que en los tres años evaluados, las puntuaciones se han encontrado en el rango “medio-alto” siempre sobre la Media=1,5, calificando el trabajo de los facilitadores de manera positiva.

La evaluación general de los módulos aplicados durante el período 2011-2013 resulta ser bastante positiva, con puntuaciones en el rango

“Totalmente de acuerdo y De acuerdo”, siendo la categoría “el tiempo en el que se desarrolló el programa es el adecuado” aquella con más baja puntuación constante durante los tres años evaluados.

## Encuesta de transferencia (cuestionario 2)

Al consultar a los docentes sobre si los talleres del Ciclo de Profundización impartidos por CIMET, permitieron incorporar cambios en su rol como docente, el 91,4 % de los consultados afirman que los talleres sí les permitieron incorporar cambios, el 8,57% afirma no haber incorporado cambios de ningún tipo.

Entre los cambios que los docentes mencionan:

1. El 34,3% manifiesta haber realizado cambios relacionados con el proceso de evaluación, como uso de rúbricas co-evaluación heteroevaluación lista de cotejo y retroalimentación.
2. El 15,15% expresa haber realizado innovaciones con el uso de TIC, especialmente el manejo de la plataforma educ@, uso de videos, simulaciones y uso de programas computacionales.
3. El 33,3% ha incorporado metodologías activas, tales como: foro de discusión, actividades para el trabajo autónomo, ejercicio en modalidad Aprendizaje basado en problemas (ABP) y aprendizaje basado en proyectos, técnicas de trabajo colaborativo entre los que se mencionan puzzle de Aronson<sup>1</sup> y método de Rally.<sup>2</sup>

Sobre los factores que obstaculizaron la aplicación de lo aprendido el 2,85% de los docentes consultados explicita no haber tenido dificultades para implementar, el 97,15% menciona las siguientes dificultades a la hora de la implementación<sup>3</sup>:

1. El 34,2% explicita falta de tiempo para planificar y diseñar las actividades. Esto debido a las múltiples labores administrativas y roles

---

<sup>1</sup> Técnica de aprendizaje cooperativo que ha sido aplicada en multitud de campos: desde el trabajo en clase la secundaria, hasta en alumnos y alumnas de Ingeniería en la Universidad. Creada por E. Aronson 1971. Consiste en trabajar en pequeños grupos una un material académico que ha sido dividido en tantas partes como miembros tenga el grupo (Tipo puzzle).Cada estudiante será responsable de aprender una de las partes. Los miembros de los equipos a quienes se les ha asignado la misma parte se reúnen en grupos de expertos. Los estudiantes vuelven a sus equipos iniciales y enseñan su sección a sus compañeros.

<sup>2</sup> Técnica didáctica para trabajo en equipo. En un rally los equipos luchan por ganar, todos los equipos tienen características similar por lo tanto todos tienen las mismas posibilidades de ganar.

<sup>3</sup> Porcentajes son determinados en relación a las respuestas emitidas.

que debe cumplir el docente. *“No se puede hacer investigación, publicación, ocupar cargos administrativos y hacer buenas clases al mismo tiempo”*

2. El 8,5% expresa dificultades en el uso de la plataforma Educ@<sup>4</sup>, *“A los alumnos no se interesan en usar la plataforma”* y el poco manejo de parte de los estudiantes de esta herramienta *“La mayoría de los alumnos no saben usar la plataforma.”*
3. El 22,8% de los encuestados refiere problemas con la infraestructura a la hora de implementar: salas no aptas para el trabajo con metodologías activas, dificultades para incorporar las TIC en las aulas. *“Salas de clases no adecuadas, faltan mesas móviles para el trabajo en equipo y eliminar las sillas universitarias”, “En las salas de clases no hay suficiente cobertura wifi que impiden el uso sistemático de esos espacios... así como de los videos y otras aplicaciones que se pudieran utilizar”.*
4. El 11,4% menciona falta de acompañamiento docente, específicamente en relación al seguimiento y reconocimiento de la labor docente, *“Tal vez sólo sugiero que posteriormente los cursos grupales, exista un periodo de seguimiento y apoyo a las dudas de los participantes en la capacitación”.*
5. El 11,4% distingue el exceso de número de estudiantes por curso y falta de recursos. *“En general, el número de alumnos”; “ Muchos alumnos tomando el ramo...”*
6. El 5,7% de los docentes manifiesta la falta de interés y madurez de los estudiantes y rechazo de éstos por las metodologías activas, *“Los estudiantes no dedican el tiempo necesario para el estudio personal”*
7. El 5,7 menciona la sensación de falta de capacitación para incorporar innovaciones en aula *“creo que aun me falta más capacitación para incorporar metodologías activas”.*

Respecto al nivel de satisfacción, con los resultados de la implementación del cambio, el 43,75% de los consultados considera su experiencia como satisfactoria, el 34,37% considera que su experiencia fue bastante satisfactoria con los resultados y el 21,87% se considera muy satisfecho con los resultados obtenidos.

---

<sup>4</sup> EDUC@ V 2.0 es la nueva Plataforma de Gestión de aprendizajes de la Universidad Católica del Norte. Es una plataforma basada en Web, sobre la herramienta de libre distribución Claroline de la Universidad Católica de Louvaine, Bélgica.

## Cinco ideas clave del capítulo 5

---

**1** De acuerdo con Monereo (2010) y a los resultados obtenidos uno de los factores que obstaculizaría la implementación de la aplicación de lo aprendido en los talleres de formación, tendría relación con la falta de una política institucional que la favorezca. En este sentido sería necesario avanzar en líneas de acción coherentes con el cambio que queremos asumir como institución. Una propuesta, sería proveer de recursos humanos y de infraestructura, para que los docentes realicen cambios en el aula de tal manera de facilitar su trabajo docente.

---

**2** El objetivo del microtaller es que el docente implemente una innovación en un espacio de tiempo corto (una o dos clases) con actividades de fácil manejo, que le permita control sobre los cambios introducidos y con esto, disminuir su sensación de vulnerabilidad (Romero y Pérez, 2009). En este sentido, la metodología del microtaller sería efectiva a la hora de provocar innovaciones en el aula.

---

**3** A partir de las dificultades que advierten los docentes, se hace necesario contar con una estrategia de seguimiento y acompañamiento, para avanzar en la línea de la innovación y mejora continua. El acompañamiento docente permite trabajar colaborativamente con grupos de académicos, de tal manera, sociabilizar las dificultades y aciertos que aparecen en el aula y así buscar posibles respuestas entre sus pares con la asesoría del CIMET como soporte técnico pedagógico.

---

4 La alta valoración del ciclo de formación, tanto en la satisfacción de los talleres como en la transferencia, muestra que es necesario seguir realizando esta modalidad y complementarlo con propuestas de formación más complejas como es el Diplomado en docencia universitaria.

---

5 Las innovaciones con mayor índice de implementación son las relacionadas con metodologías activas (ABP, método de proyecto, técnicas de aprendizaje colaborativo) y en evaluación (uso de rúbricas).

---

## Cinco recursos relacionados disponibles en internet

---

**1** <http://146.83.118.170/sistema/>  
La plataforma de gestión de aprendizajes Educa V 2.0, permite a los profesores/as crear y administrar webs de cursos desde un navegador (Explorer, Netscape...), a través de una administración muy sencilla. Cuenta con herramientas para la gestión de contenidos, de espacios para el trabajo interactivo, grupal e individual, la comunicación, la evaluación, el seguimiento, entre otros.

---

**2** <http://www.cimet.ucn.cl/sitio/>  
Centro de Innovación Metodológica y Tecnológica, CIMET, tiene como misión la mejora permanente de la calidad del currículum para contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes, mediante la articulación coherente y sistemática de todos los procesos y actores vinculados al quehacer formativo, en el marco del Proyecto Educativo de la UCN. En este portal encontrará información general y de experiencias desarrolladas por el centro.

---

**3** <http://www.temoa.info/es/rubrica>  
Portal de Recursos Educativos Abiertos, REA. Constituye un espacio de encuentro que busca contribuir en la mejora de la práctica educativa a través de la disposición de diferentes recursos abiertos en línea, que permiten el intercambio de experiencias en el uso de recursos educativos.

---

**4** <http://www.eduteka.org/quienes.php3>  
Eduteka pone a disposición, centenares de contenidos formativos e informativos que les ayudan a enriquecer, con el uso de las TIC, sus ambientes escolares de aprendizaje. Además, diseña e implementa espacios interactivos en línea con recursos útiles y valiosos para los docentes (Gestor de Proyectos de Aula, Planeador de Proyectos Colaborativos, Currículo Interactivo 2.0).

---

5

<http://rubistar.4teachers.org/index.php?skin=es&lang=es>  
Rubistar es una herramienta disponible en la web para la creación de rúbricas.

---

## Referencias

Biscarri, J (1993). Motivación de los Profesores Respecto a su Formación Permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N°18,, pp. 221-237.

Campos, Y. (2005). *En qué consiste la Microenseñanza*. Recuperado el 20 de enero de 2014 de: <http://www.camposc.net/Orepositorio/ensayos/05microensenanza.pdf>.

De La Torre, S. (1998). *La innovación como proyecto de cambio*. Madrid: Editorial escuela española.

Melo, R; (2012). *Evaluación de la Transferencia de Programas de Formación Permanente de Profesorado en la Modalidad de Asesoramiento: una propuesta hacia la evaluación de la transferencia*. Barcelona: Tesis doctoral inédita. Consultado 19 de Enero de 2014 de <http://www.tdx.cat/handle/10803/96524>

Monereo, C; Pozo, J. (coord.) (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 298 (Tema del Mes, enero). Recuperado el 2 de Marzo de 2014, de <http://es.scribd.com/doc/12975732/Monereo-Pozo-Competencias-para-convivir-con-el-siglo-XXI>.

Monereo, C (2010). ¡Saquen el Libro de Texto! Resistencia, Obstáculos y Alternativas en la Formación de los Docentes para el Cambio Educativo. *Revista de Educación* N°352 pp 583-597.

Romero, M & Pérez M. (2009). Como Motivar a Aprender en la Universidad: Una Estrategia Fundamental para el fracaso académico en los Nuevos Modelos Educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI N°51 2009.

Universidad Católica del Norte (2007). *Proyecto Educativo*. Recuperado el 5 de Marzo de 2014, de, [http://www.ucn.cl/imagesContenidos/documentos/proy\\_educativofff.pdf](http://www.ucn.cl/imagesContenidos/documentos/proy_educativofff.pdf).

# Capítulo 6

## **Avaliação da Formação de Professores Universitários: O Caso da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Brasil**

Marcelo Brito Carneiro Leão, Francislê Neri de Souza, Bruno Silva Leite, Ana Carolina Moura Sobral y Maria da Conceição Amorim  
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

## Resumen

La Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE es una Universidad ubicada en la provincia de Pernambuco - Brasil y tiene en su comunidad cerca de 22.000 personas, entre estudiantes, técnicos e profesores. La UFRPE elabora y ejecuta un Programa de Formación e Capacitación de sus docentes en los ámbitos presenciales e virtuales. Los cursos son ofertados de manera continua en diversas temáticas del conocimiento didáctico-pedagógico. Este programa es llevado a cabo por la Coordinación de Apoyo Pedagógico (CAP), vinculada a la Vicerrectoría de Enseñanza de Graduación (PREG). El Programa de formación y capacitación docente en la UFRPE tiene como principal objetivo el fortalecimiento de los cursos de formación pedagógica para los docentes de la Institución, a través de un trabajo sistemático, donde se considera la investigación y la extensión como elementos centrales de la práctica pedagógica. Finalmente, es importante destacar que los Programas de Formación y Capacitación de la docencia universitaria tienen que incluir siempre procesos de evaluación y actualizaciones en función de los constantes cambios en nuestras universidades.

## Introdução

A qualidade da formação universitária passa também pela qualidade da docência universitária. Neste contexto a formação de professores é uma necessidade reconhecida internacionalmente (Borko, 2004; Neri de Souza, Moreira, Loureiro, & Guerra, 2006; Peacock & Rawson, 2001). Por isso, todas as universidades que anseiam a excelência na pesquisa, no impacto social e no desempenho do seu papel no mais alto nível, investem na formação dos seus professores universitários. Esta realidade não é diferente no caso da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPE).

A UFPE originou-se da antiga Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária “São Bento”, fundada em 03 de novembro de 1912, pelo Reverendíssimo Abade do Mosteiro de São Bento, D. Pedro Roeser, na Cidade de Olinda, Estado de Pernambuco, no Brasil. Em 1938, a escola Superior de Agricultura de Pernambuco foi transferida para o Bairro de Dois Irmãos, onde permanece até hoje e, em 24 de julho de 1947, através de Decreto Estadual, foi criada a Universidade Rural de Pernambuco. Somente em 04 de julho de 1955 a Universidade foi transformada em Autarquia Federal, passando, em 1967, a denominar-se Universi-

dade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Composta por cerca de 1.300 professores, 1.000 técnicos e 20.000 estudantes. Destes 97% são doutores e mestres. A UFRPE conta com cerca de 40 cursos de Graduação e 34 Programas de Pós-Graduação. Além disto, a UFRPE possui um Colégio Vinculado (Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas - CODAI), voltado para educação profissional e de nível médio, tanto presenciais quanto na modalidade Ensino a Distância (EAD).

A UFRPE desenvolve suas atividades voltadas para a busca intensa do conhecimento científico nas áreas de Ciências Agrárias, Humanas e Sociais, Biológicas, Exatas e da Terra, tanto para a evolução educacional e tecnológica do Estado quanto para atender as necessidades e anseios da sociedade. A UFRPE consta de campi avançados, ou seja, extensões situadas no Litoral, na Zona da Mata, no Agreste e no Sertão de Pernambuco. Com a evolução da UFRPE, houve a necessidade da criação de pólos acadêmicos, a fim de interiorizar o conhecimento no Estado. Através do programa de expansão do sistema federal de Ensino Superior, a Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) foi a primeira extensão universitária a ser instalada no País, no segundo semestre de 2005. Já em 2006, foi implantada a Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST). No quesito infraestrutura, a UFRPE oferece à comunidade acadêmica a Biblioteca Central (BC), com acervo de aproximadamente 59 mil volumes, entre livros e folhetos, 1.850 títulos de periódicos e cerca de 600 filmes e documentários em fitas e DVDs, bem como 120 mil títulos em E-Books, à disposição de alunos e docentes. A UFRPE, através do desenvolvimento de políticas educacionais e da responsabilidade social, cumpre com maestria, portanto, o papel fundamental de uma Instituição de Ensino Superior: formar cidadãos.

A estrutura organizacional da UFRPE é composta pela Reitoria, Pró-Reitorias, Departamentos e Cursos. Ligadas a uma destas pró-reitorias está a coordenação de apoio pedagógico aos docentes da UFRPE. Neste capítulo descreveremos os instrumentos, estratégias e processos de formação e de avaliação na formação continuada dos professores universitários.

### **A coordenação de apoio pedagógico da UFRPE**

A Coordenação de Apoio Pedagógico (CAP), vinculada a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) da UFRPE é o órgão responsável pela

oferta, execução e avaliação dos cursos de formação do docentes da UFRPE.

A Regulação dos Cursos de graduação, assim como a Formação Pedagógica é área de atuação da Coordenação de Apoio Pedagógico e têm suas atividades ligadas as seguintes ações:

- I. Abrir, acompanhar os processos de reconhecimento, renovação de reconhecimento dos cursos de graduação e atualização dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) destes Cursos no E-MEC;
- II. Assessorar o trabalho das coordenações dos cursos de graduação no que diz respeito aos Projetos Político-Pedagógicos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e outras legislações que subsidiam a elaboração de tais Projetos;
- III. Assessorar e acompanhar na elaboração dos PPPs dos Cursos de Graduação;
- IV. Atualizar, acompanhar e prestar informações à seus referente ao REUNI (Programa de Expansão e Reestruturação do Ensino Superior Público Federal) ;
- V. Abrir e acompanhar os processos de atualização doPDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), Regimento e Estatuto junto ao Ministério da Educação (MEC), através do sistema E-MEC (Sistema Eletrônico do Ministério da Educação. (
- VI. Atualização dos membros da Comissão Própria de Avaliação - CPA junto ao MEC e postagem anual do Relatório de atividades da referida Comissão;
- VII. Acompanhar o processo de inscrição de estudantes habilitados ao Exame Nacional de Desempenho (ENADE) no ano em vigência;
- VIII. A partir da relação de cursos de Graduação cadastrados no Sistema E-MEC, enquadrá-los na respectiva área de abrangência do ENADE do referido ano;
- IX. Elaborar e executar projetos de intervenção pedagógica junto às coordenações dos cursos da UFRPE:

As ações no campo da Regulação estão bastante ligadas ao trabalho de outros setores tanto na PREG, Coordenações dos Cursos de Graduação e quanto outras Pró-Reitorias. Este fato por vezes incorre em algumas implicações para o desenvolvimento de certas atividades conduzidas pela Coordenação de tal maneira que faz-se necessário considerar alguns encaminhamentos para que possamos

melhorar a qualidade dos serviços oferecidos. A seguir, destacamos as demandas, apresentando algumas dificuldades de atuação e possibilidades de solução.

Muitos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos encontram-se incompletos, incoerentes e mesmo sem consonância com as Diretrizes Curriculares e outros problemas. Quanto aos PPPs dos Cursos de Graduação, alguns destes tem passado pela leitura da CAP, porém, como essa tramitação não é obrigatória, os documentos passam pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFRPE e no momento da implantação das matrizes curriculares, por exemplo, ou mesmo no momento de solicitar a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, algumas informações ficam em falta por vezes atrasando ou inviabilizando as solicitações necessárias junto ao E-MEC. Inserir as Coordenadorias de Apoio Pedagógico; Planejamento de Ensino - CPE e Geral de Estágios -CGE a fim de verificar a adequação à Regulação dos PPPs a fim de evitar transtornos quando este documento for implementado. Uma das alternativas também, já realizada por iniciativa Técnica em Assuntos Educacionais foi uma formação dirigida aos Coordenadores dos Cursos de Graduação e aos docentes integrantes do NDE apresentando os trâmites e a documentação necessária que envolve a atividade de Regulação.

### **Formação docente: desafios das universidades**

Neste contexto, algumas questões devem ser consideradas, e no caso da UFRPE ajudaram a nortear a elaboração e execução do programa de formação e capacitação docente. O que caracteriza a função de um acadêmico universitário? Qual a função do trabalho universitário? Muitos circunscrevem este trabalho não somente na pesquisa das suas áreas científicas, mas esquecem que a docência é uma função para a qual foram nomeadamente contratados. Na maioria das universidades brasileiras é contratado docentes que fazem pesquisa, e não pesquisadores que ensinam. No entanto, é na produção acadêmica que a avaliação institucional e progressão na carreira se concentra para avaliar a eficiência do trabalho acadêmico.

Com essa preocupação Ernest Boyer num relatório de 1990 intitulado “Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate” repensa as

funções do acadêmico universitário. Segundo Alarcão (2009) Boyler parte da ideia de acadêmico (scholar) e daquilo que caracteriza um acadêmico (Scholarship) e questiona sobre as funções do acadêmico, que está para além da função do fazer pesquisa, relacionando-o a uma atividade criativa caracterizada pela capacidade de pensar, comunicar e aprender (Boyer, 1990, p.15).

Para Boyler (1990) a atividade acadêmica (Scholarship) inclui essas quatro categorias ou funções diferentes: i) função de pesquisa (Scholarship of Inquiry), ii) função de integração (Scholarship of Integration), iii) função de aplicação (Scholarship of application) e, iv) função de ensino (Scholarship of teaching). Embora estas funções estejam intrinsecamente relacionadas, é na função de ensino e nas suas dimensões de formação e de avaliação que estamos focando nossa reflexão. Scholarship of teaching é parte da atividade acadêmica que está relacionada à comunicação criativa e sistemática, que assenta em duas dimensões: i) conhecimento profundo e domínio do que se vai ensinar, ii) competência de se fazer compreender, divulgar, entusiasmar, criar condições e estratégias de aprendizagem e avaliar o desenvolvimento de saberes, atitudes e valores dos alunos e as próprias competências do professor.

Tudo isso implica que no processo de formação docente e de avaliação haja o desenvolvimento das competências do professor-pesquisador da sua própria prática docente, constituído o Scholarship of teaching numa área de pesquisa focado na docência (Neri de Souza & Bezerra, 2013). Nas palavras de Alarcão (2009), “esta atividade envolve os professores num aperfeiçoamento contínuo, assumindo-se como investigadores do seu próprio ensino”.

Este cenário de desenvolvimento profissional lança novos questionamentos, tais como: Existe dualidades ou conflitos entre ser pesquisador, ser professor e ser professor-pesquisador? E mais ainda, como é possível ser professor-pesquisador da sua própria prática docente? Seria isso somente possível quando o acadêmico é coincidentemente pesquisador da área de educação e/ou didática? Ou acadêmicos de todas as áreas científicas podem ser professor-pesquisador da sua docência?

A resposta a estas questões nos leva a necessidade de formação dos

acadêmicos de todas as áreas de pesquisa. Muitas instituições de ensino superior têm se preocupado em sistematicamente fornecer formações ao nível da atividade docente para seus acadêmicos, mas muitas destas formações não têm alcançado os resultados esperados na mudança dos padrões e na melhoria para a excelência do ensino. A importância da formação dos professores é central mesmo do ponto de vista económico (Hanushek, 2011).

A literatura desta área é farta em exemplos e modelos de formação do docente universitário, apontando mais recentemente para o papel das TIC nesta área (Pretto, Cristina, & Riccio, 2010). Contudo, devemos questionar: que parâmetros de exigência e excelência para a formação docente no ensino superior? Como fazer? Que desenhos de formação? Quais os ambientes de aprendizagem? Qual o papel das ferramentas tecnológicas no aprendizado dos docentes universitários?

Considerando que um processo de avaliação eficiente poderá introduzir melhorias no sistema educativo, devemos questionar ainda: Como avaliar a formação docente e valorizar a docência como é valorizado a produção acadêmica? É sobre essa valorização e estrutura de formação da UFRPE que iremos apresentar com mais detalhes na próxima seção.

### **Cursos de formação de docentes na UFRPE**

As atividades de formação estão relacionadas a identificação dos docentes que estão em estágio probatório e que se inscreveram no Curso de Atualização Didático Pedagógica para docentes do Magistério Superior na UFRPE. O Curso de Atualização Didático Pedagógica, inicialmente apresentado como “Curso de Iniciação à Docência no Ensino Superior” foi organizado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) através da Coordenação de Apoio Pedagógico (CAP) em parceria com o Departamento de Educação. O Curso de Atualização começou a ser oferecido em 2 turmas em 2009 no Campus Dois Irmãos e Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Até 2013 foram abertas 8 turmas, no Campus Dois Irmãos e nas Unidades Acadêmicas de Garanhuns e Serra Talhada, contabilizando um total de 711 docentes atendidos.

Elaborado a partir de pesquisas no campo da formação de professores da Educação Superior, as temáticas do Curso foram propostas partir de

outras experiências bem sucedidas nesta área em outras Universidades e Instituições de Educação Superior no Brasil. O objetivo do Curso é contribuir com a troca de experiências, interação e construção de novos saberes entre os docentes além de um melhor conhecimento da dimensão administrativa, funcional e acadêmica da UFRPE.

O Curso consta de uma carga horária total de 75 horas/aula, distribuídas de acordo com as temáticas:

- I. Gestão Acadêmica e Administrativa, na qual dispõe de informações gerais sobre a vida funcional e administrativa dos docentes, tais como: Estágio probatório, relatórios de estágio probatório, progressão funcional, benefícios disponíveis ao servidor, gratificações, estrutura, portarias dentre outras informações, além de normas, regras, SIG@ dentre outras informações relevantes a atuação e desenvolvimento das atividades dos docentes na UFRPE. Processos disciplinares, Código de Ética do servidor público e Lei 8.112/90;
- II. Universidade no contexto Brasileiro, apresentando discussões sobre: o Papel da Universidade, a Universidade como organização ou Instituição social. Relação entre ensino, pesquisa e extensão. Planejamento Institucional. Projeto Pedagógico Institucional e de Curso;
- III. Relações entre professor e estudante universitário: questões relativas ao desenvolvimento e a aprendizagem e relações humanas na Universidade. Relação professor-estudante. Relação professor-professor. Relação professor-conhecimento. Contribuições da Psicologia para a Educação. Construtivismo;
- IV. Planejamento do ensino, com discussões sobre os fundamentos da didática, planejamento do ensino e de aula e projeto Político Pedagógico Institucional e de Curso;
- V. Didática do Ensino Superior, apresentando estratégias de ensino, oficinas pedagógicas;
- VI. Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior, debatendo sobre os fundamentos e objetivos da avaliação, avaliação formativa e somativa e seus instrumentos de avaliação.

No contexto do Curso de Atualização Didático Pedagógica, também é oferecido desde dezembro de 2009 o Mini Curso “UFRPE: Gestão Acadêmica e Administrativa” a fim de apresentar a estrutura acadêmica e administrativa da UFRPE aos docentes recém nomeados. Para a reali-

zação do curso contamos com a parceria da Superintendência de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (SUGEP), Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA). Mesmo sendo um curso destinado aos docentes ingressantes outros docentes veteranos incluindo técnicos administrativos solicitaram a participação no referido Curso. Além das atividades ligadas à formação pedagógica e administrativa dos docentes, a CAP também planeja e executa outros cursos de formação, também de natureza pedagógica, como por exemplo, o curso destinado a formação pedagógica dos estudantes de Pós-Graduação bolsistas REUNI (Programa de Expansão e Reestruturação do Ensino Superior Público Federal).

## Resultados e perspectivas

Inicialmente é importante ressaltar que todos os resultados aqui apresentados foram extraídos do relatório apresentado pela Coordenação de Apoio Pedagógico (CAP) da UFRPE, e que foram obtidos através de questionários, entrevistas e observação (anotações, filmagens, etc.) nos momentos de capacitação, bem como por contatos posteriores a capacitação com os docentes envolvidos.

Diante das demandas de ampliação do trabalho de Formação Pedagógica dos docentes da UFRPE, acreditamos ser necessário a implementação de ações no campo institucional para favorecer o envolvimento do docente com a sua formação pedagógica e ao mesmo tempo incentivá-lo a participar deste momento de formação. Para tanto, algumas ações foram propostas:

- I. A inserção na pontuação dos relatórios de progressão funcional, uma pontuação específica para a formação pedagógica à partir da criação de uma resolução par este fim. Os benefícios estão ligados a melhoria na qualidade do ensino, na visibilidade da Instituição, na satisfação dos alunos e envolvimento dos professores;
- II. O fortalecimento dos cursos de formação pedagógica para os docentes da Instituição, através de um trabalho sistemático, contínuo que considere a pesquisa e a extensão como elementos contribuintes da prática pedagógica;
- III. Expansão da oferta do Mini Curso “UFRPE: Gestão Acadêmica e Administrativa” para outros docentes que mesmo tendo passado pelo

Curso e mesmo já terem passado do estágio probatório solicitam ter acesso a tais informações.

IV. Avaliação sistemática do curso.

É importante ressaltar, que foram observados alguns aspectos que devem ser considerados na formação pedagógica dos docentes após este conjunto de cursos:

1. Necessidade de se estabelecer critérios mais rígidos e claros nos processos de seleção docente para a UFRPE, no aspecto didático-pedagógico, visto que se observa uma grande peso no processo seletivo, relativo a formação técnica específica da área de atuação do candidato, e futuro docente da UFRPE.
2. Ampliar a periodicidade dos curso, visando não somente uma maior quantidades de temas abordados, mas fundamentalmente se criar nos docentes do ensino superior uma cultura de capacitação continuada no aspecto didático-pedagógico.
3. Propor e criar mecanismos presenciais e virtuais (plataformas web) de acompanhamento do processo de transferências dos programas de capacitação realizados.

Por fim, é importante destacar que Programas de capacitação da docência universitária, devem estar sempre acompanhados de processos de autoavaliação e de adequações as necessidades formativas em constante mudanças em nossas universidades.

Neste sentido, a construção e utilização de Plataforma Virtuais que ajudem neste processo são fundamentais, e possibilita uma maior e melhor amplitude destes Programas.

## Cinco ideias chave do capítulo 6

Do programa de capacitação continuada dos docentes da UFRPE, relatado neste capítulo, podemos extrair 5 idéias fundamentais para este processo de capacitação continuada de docentes do ensino superior:

---

- 1 Capacitações com ênfase não somente em aspectos conceituais das áreas dos docentes envolvidos, mas fundamentalmente de aspectos didáticos-pedagógicos. Este tipo de abordagem contribui para que o docente consiga realizar sua prática de maneira mais adequada, visando um rico processo de ensino-aprendizagem.
  - 2 Capacitações continuadas, planejadas e acompanhadas. Todo este processo deve ser pensado de maneira a capacitar o docente do ensino superior, bem como permitir seu monitoramento durante o processo de transferência em sala de aula.
  - 3 Inclusão de temas contemporâneos. O docente deverá ser capacitado para conseguir mediar em ambientes com uso de diversos recursos didáticos, inclusive no que diz respeito a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação.
  - 4 O processo de acompanhamento do processo de transferência das boas práticas trabalhadas nas capacitações deve permitir ao gestor do processo e aos respectivos professores, um retorno que ajude no planejamento das necessidades de novas capacitações.
  - 5 Avaliações contínuas dos processos de capacitação que permita a inserção de aspectos didáticos-pedagógicos nos modelos de seleção dos docentes na Universidade Federal Rural de Pernambuco - Brasil.
-

## Cinco recursos relacionados disponíveis na internet

---

**1** [www.ufrpe.br](http://www.ufrpe.br).  
Site da Universidade Federal Rural de Pernambuco com informações sobre seu funcionamento

---

**2** [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores).  
Site com Programas do Ministério da Educação (MEC) voltados à formação de professores.

---

**3** <http://www.prograd.ufg.br/pages/16211-formacao-docente>.  
Site de Programas de Formação Docente do Ensino do Ensino Superior da Universidade Federal de Goiás - Brasil.

---

**4** <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000343855>.  
Discussão sobre características de ambientes virtuais construcionista de ensino e aprendizagem na formação de professores universitários, disponibilizado pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

---

**5** <http://www.capes.gov.br>. Site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. - CAPES, vinculado ao Ministério da Educação do Brasil, que apresenta e disponibiliza Programas e Editais para a formação continuada de docentes do ensino superior no Brasil.

---

## Referências

Alarcão, I. (2009). Prefácio. In I. Huet, N. Costa, J. Tavares, & A. V. Baptista (Eds.), *Docência no Ensino Superior: Partilha de Boas Práticas* (Universida.). Aveiro - Portugal.

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. doi:10.3102/0013189X033008003

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466–479. doi:10.1016/j.econedu-rev.2010.12.006.

Neri de Souza, F., & Bezerra, A. C. S. (2013). De la Enseñanza Activa al Aprendizaje Activo: El Rol de la Investigación en la Formación del Profesor del Futuro. *Revista de Investigación Universitaria*, 2(1), 11–26.

Neri de Souza, F., Moreira, A., Loureiro, M. J., & Guerra, C. (2006). Challenges to the implementation of CFT in initial and in-service teacher education. In A. Méndez-Vilas, A. S. Martín, J. A. M. González, & J. M. González (Eds.), *Current Developments in Technology-Assisted Education* (Vol. I, pp. 323–327). Badajoz, Spain: Formatex.

Peacock, A., & Rawson, B. (2001). Helping teachers to develop competence criteria for evaluating their professional development. *International Journal of Educational Development*, 21, 79–92.

Pretto, N. D. L., Cristina, N., & Riccio, R. (2010). A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar*, (37), 153–169.



# Capítulo 7

## **RIDEFOR: desenho de uma plataforma de suporte à avaliação dos processos de formação de professores**

António José Mendes<sup>1</sup>, Teresa Pessoa<sup>2</sup>, Magda Fonte<sup>3</sup>,  
Joana Neto<sup>3</sup> y Maria José Marcelino<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Engenharia Informática – FCT  
Universidade de Coimbra

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
da Universidade de Coimbra

<sup>3</sup> Projeto de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra

## Resumen

Uno de los principales objetivos de la RIDEFOR fue la creación de una plataforma abierta que ofrece una amplia selección de herramientas que permitan a las instituciones y de los formadores de facilitar el proceso de evaluación formativa.

En este capítulo se presentará el proceso de diseño de la plataforma, conceptualmente desarrollada conforme los modelos de formación y evaluación propuestos por la red.

Inicialmente vamos a hacer una breve introducción al tema, centrándonos en los fundamentos teóricos de la formación del profesorado y de la evaluación de la formación para, a continuación, discutir las distintas fases que componen el proceso de diseño de la plataforma, desde la estructura hasta la usabilidad.

## Introdução

A aprendizagem e a formação ao longo da vida são preocupações da sociedade contemporânea, com incidência particular nas instituições de ensino superior que têm procurado ajustar as suas ofertas e processos formativos às exigências e necessidades da vida real.

A formação dos professores emerge com uma das prioridades para o aperfeiçoamento e melhoria do sistema educativo. A importância do desenvolvimento profissional do professor é hoje, como refere Weatherby (2013), reconhecida a nível mundial, sendo valorizada pelos próprios professores como relevante para as dinâmicas educativas e para a aprendizagem dos alunos. Mas as abordagens seguidas pelos países nem sempre são semelhantes. Como refere Weatherby (2013,1) “In some countries, continued professional development is an integral part of teachers’ yearly objective-setting and evaluation process. Yet in others the opportunities for teachers to take advantage of professional development may be dwindling – particularly in these difficult economic times.”

A OCDE (1991, 2009) tem vindo desde há muito tempo a valorizar a formação continua dos professores e a qualidade desta formação, apesar de continuar a haver referência a falta de tempo e a falta de programas de

formação adequados como justificação para a não participação de professores em atividades que promovam o seu desenvolvimento profissional (Weatherby, 2013). Esta preocupação com a necessária melhoria dos sistemas de recrutamento de professores e da sua formação, com vista à valorização da carreira, é importante na atualidade (Schleicher, 2012).

Mas de facto pouco se sabe sobre estes processos e dinâmicas educativas, sobre o seu impacto nas práticas letivas e na vida da escola e poucas referências temos sobre a avaliação da formação que tem sido feita. Diversos autores (Barbier, 1993; Marcelo, 2002) vêm referindo a falta de informação sobre a formação realizada e sobre os resultados desta formação, isto é, sobre a sua permanência ou continuidade, sobre a sua funcionalidade e eficácia e qual o grau de impacto na sala de aula ou em termos de inovação didática que resulte claramente dos processos formativos realizados.

A avaliação da formação, a sua validação, promoção e divulgação e a qualidade da formação andam a par das necessidades atuais e das dinâmicas que se querem implementar e que têm resultado muitas vezes de diretivas europeias. Mas o tema da avaliação é um tema polémico, como bem refere (Schleicher, 2012). Têm sido levantadas questões importantes, nomeadamente a importância da definição de qualidade, de critérios objetivos para a sua operacionalização e da própria formação dos avaliadores.

Neste âmbito se compreenderá a proposta de desenvolvimento de uma **plataforma tecnológica** de suporte à avaliação de propostas formativas suportada em ferramentas *open source*, com vista à construção de um **repositório de ferramentas e recursos online gratuitos** para que cada instituição e cada formador, considerando os seus objetivos e particularidades relativas à formação, possam avaliar de forma mais fácil as diversas formações que realizam.

Um dos principais objetivos da rede temática RIDEFOR (red iberoamericana para el desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte a la evaluación de los procesos de formación) consistiu em criar uma plataforma aberta que oferecesse um conjunto diverso de instrumentos que permitissem às instituições e aos formadores facilitar a avaliação

do processo formativo. Este processo e esta plataforma resultaram de uma série de consensos entre diversos especialistas, necessário não só para a definição da estrutura como das dimensões de avaliação a serem utilizadas. Participaram nesta rede equipas de sete universidades de vários países iberoamericanos: Universidade de Barcelona (ES), Universidade Estatal a Distancia (CR), Universidade Autónoma de Baja California (MX), Universidade Nacional Tres de Febrero (AR), Universidade de Coimbra (PT), Universidade Católica do Norte (CL), Universidade Federal Rural de Pernambuco (BR).

A pertinência deste trabalho resulta da ausência de um espaço online semelhante em toda a comunidade ibero-americana que se constitua essencialmente como repositório de instrumentos, mas também como espaço de partilha, construção e desenvolvimento de conhecimentos na área. Por outro lado a equipa tem, e chamou para as diversas iterações do processo, especialistas reconhecidos em áreas relevantes do conhecimento.

### **Concepção da plataforma**

Como já foi referido, um dos grandes objetivos da rede RIDEFOR passa pelo desenvolvimento de uma plataforma que disponibilize instrumentos facilitadores da avaliação dos processos formativos. Trata-se de um espaço virtual de suporte à avaliação da formação, em particular de docentes universitários, dirigida a docentes e gestores da formação de organizações dedicadas à formação de formadores/professores.

Pretende-se auxiliar os gestores da formação, orientando-os na tomada de decisão quanto ao modelo e instrumentos de avaliação a aplicar na formação dos seus professores agregados.

Quando dirigida a professores/formadores, a plataforma tem como objetivos:

- a. Sugerir o que avaliar, quando avaliar e que instrumentos utilizar;
- b. Permitir a avaliação em vários níveis;
- c. Fornecer instrumentos de avaliação fiáveis e válidos.

Esta plataforma tecnológica encerra 3 dimensões funcionais: informativa, formativa e instrumental (Cf. Figura1).

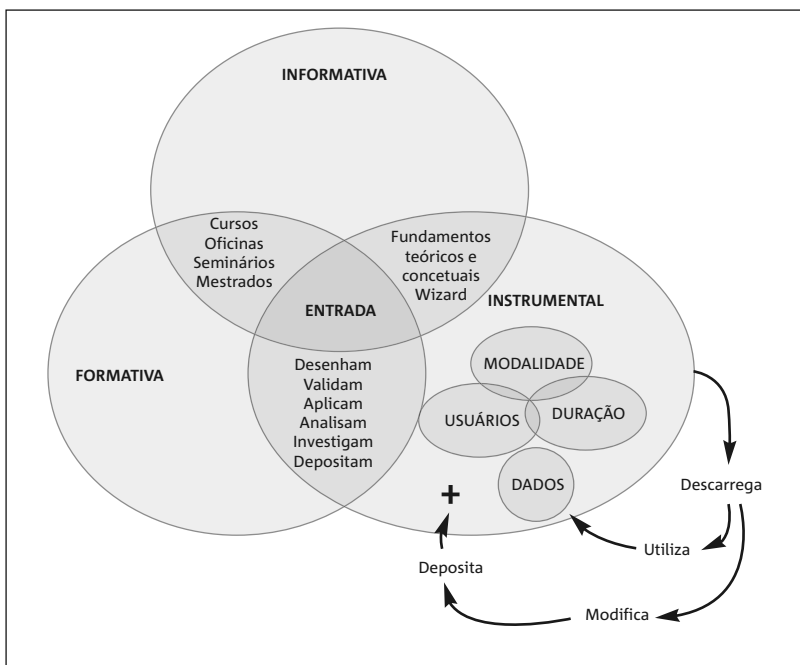


Figura 1. Dimensões funcionais da plataforma (adaptado de Cordero et al., 2014).

A **dimensão instrumental** compreende o repositório dos instrumentos incluídos na plataforma, organizados com metaetiquetas que permitem a sua caracterização e catalogação, o que permite facilmente pesquisar um instrumento de acordo, por exemplo, com os destinatários, modalidade ou duração da formação.

No âmbito da **dimensão formativa** temos os produtos que resultam da aplicação de instrumentos de avaliação da formação, quer através do depósito de novos instrumentos na plataforma, quer através da análise, implementação, investigação e (re)validação de instrumentos já existentes.

A **dimensão informativa** diz respeito aos fundamentos teóricos, conceptuais e metodológicos que permitem ao utilizador fazer uma seleção informada e criteriosa sobre os instrumentos que pode utilizar no âmbito das suas necessidades de avaliação.

Exemplificando uma dinâmica desejável de utilização da plataforma, um utilizador descarrega um instrumento, utiliza-o e, com a sua autorização, os dados resultantes dessa utilização estariam disponíveis para uma posterior análise por parte de outros utilizadores. Numa outra modalidade de utilização da plataforma, o utilizador pode, como resultado de investigação, modificar o instrumento e depositá-lo novamente no repositório de instrumentos como uma versão, potenciando assim as opções disponíveis para todos os utilizadores.

Esta plataforma virtual destaca-se por 2 aspetos fundamentais:

1. Disponibiliza instrumentos de avaliação já validados e fiáveis, “prontos a usar” ou facilmente adaptáveis;
2. Oferece recursos teóricos, conceptuais e metodológicos, que sugere ao utilizador, mediante critérios pré-definidos, como avaliar, quem avaliar, o que avaliar e quando avaliar.

A estruturação da plataforma começou a ser desenvolvida desde o primeiro ano de existência da rede RIDEFOR. Portugal, mais especificamente a equipa da Universidade de Coimbra, foi o parceiro escolhido para se responsabilizar pelo seu desenvolvimento.

As várias reuniões virtuais, assim como os encontros presenciais anuais, possibilitaram a comunicação entre os vários parceiros, no sentido de se alcançar o resultado pretendido: criar um espaço útil, de aspeto agradável e utilização intuitiva ao dispor de todos os profissionais na área da avaliação.

Após a definição do modelo de formação e de avaliação, projetou-se então um espaço que contemplasse uma estrutura capaz de responder aos princípios gerais e às diferentes componentes da avaliação (destinatários, objetos, níveis, finalidades, etc.). Desta forma, atendendo às dimensões informativa e instrumental, organizou-se a plataforma em dois grandes blocos:

1. Repositório de instrumentos
2. Repositório de documentos

O repositório de instrumentos possibilita ao utilizador encontrar instrumentos de avaliação de acordo com as seguintes categorias:

- a) Momento da formação – inicial, permanente ou indução;
- b) Duração da formação – média ou longa, muito curta ou curta;
- c) Finalidades da avaliação - diagnóstica, formativa, sumativa;
- d) Tipologias da formação - curso ou módulo de ensino, grupo de trabalho ou formação em centros, oficina ou seminário, conferência ou evento científico;
- e) Competências a promover na formação - competências técnicas dos docentes universitários, competências instrumentais, competências pessoais;
- f) Dimensão do grupo de destinatários - individual, grupal;
- g) Modalidade da formação - presencial, a distância, mista.

Já o repositório de documentos, sendo mais abrangente, pois pode incluir materiais de vários tipos (artigos, teses, relatórios, etc.) encontra-se organizado de acordo com as seguintes categorias:

Educação superior	Avaliação por Competências	Avaliação de professores
Elearning	Impacto da formação	Avaliação contínua
Formação de professores	Transferência de avaliação Instrumentos de avaliação	
Indução à docência	Avaliação de aprendizagens	Autoavaliação dos docentes
Formação permanente	Avaliação de programas	Autoavaliação dos estudantes
Formação nas organizações	Avaliação da formação	Avaliação da satisfação
Modalidades de formação	Avaliação diagnóstica	Portfólio
Educação baseada em competência	Avaliação do projeto de treinamento	Perceção dos alunos
Perceção dos professores		

## Descrição da plataforma

A plataforma RIDEFOR encontra-se organizada em sete separadores centrais:



Figura 2. Página inicial da plataforma RIDEFOR / separadores centrais.

**Início** - Neste separador surge um pequeno texto de apresentação da Rede; as notícias em destaque e alguns instrumentos e documentos disponíveis na plataforma.

**Instrumentos** - Possibilita a pesquisa de instrumentos disponíveis na plataforma, através de um conjunto de filtros que concretizam as categorias definidas.

**Repositório** - Permite a pesquisa de documentos na área da avaliação, organizados de acordo com as categorias definidas.

**Orientador** - Orienta o utilizador passo a passo, no sentido de o ajudar a decidir, de acordo com condicionantes predefinidas, o que poderá avaliar, em que momentos da formação e com que instrumentos o poderá fazer.

É certo que os possíveis utilizadores desta plataforma procuram-na para resolverem problemas que surgem nos processos avaliativos das suas instituições. Problemas estes que podem ser mais ou menos complexos e que podem ter a ver com questões base que caso não estejam bem

esclarecidas à partida dificultarão todo o processo. É portanto necessário ter bem definido o que se vai avaliar, quem e quando para posteriormente se decidir sobre os instrumentos necessários e qual a documentação que poderá ajudar a analisar dados e interpretar resultados. Neste contexto, a equipa RIDEFOR preocupou-se em criar este “Orientador” que ajuda o utilizador a encontrar as respostas, passo a passo e de acordo com condicionantes predefinidas, às dúvidas que previamente surgem.

**Notícias** - Através deste separador, o utilizador poderá visualizar todas as notícias relacionadas com a Rede. Este espaço está também sincronizado com a plataforma Twitter, surgindo do lado esquerdo uma coluna com as últimas atualizações que aconteceram no Twitter da Rede.

**Fórum** - Espaço de comunicação/partilha entre os utilizadores e os parceiros que constituem a Rede. Este espaço é de natureza estritamente académica, pelo que qualquer tema de discussão e consequentes respostas terão de passar obrigatoriamente por uma aprovação.

**Participantes** - Logótipos de todas as Universidades parceiras na Rede, assim como indicação dos membros que constituem os dois organismos de gestão da plataforma: o Comité Científico e os Gestores de Conteúdos. Os primeiros são responsáveis por alimentar a plataforma com instrumentos, documentos e notícias. O trabalho dos gestores de conteúdos passa por pesquisar instrumentos e documentos na área da avaliação; solicitar autorização aos respetivos autores para publicação na plataforma; carregar os mesmos na plataforma e por último criar uma notícia sobre esta mesma atualização. A notificação da notícia aparecerá no sistema RSS e será também enviado por correio eletrónico para todos os registados. Todo este processo deve ser repetido com frequência, de modo a que a plataforma esteja atualizada e com o máximo de informação possível.

Por outro lado, o Comité Científico é responsável por validar os comentários atribuídos aos instrumentos/documentos e aos temas criados no fórum, para além de decidir outros aspetos que sejam necessários. Ambos os organismos são constituídos por representantes dos vários parceiros envolvidos, sendo que a cada Universidade coube a tarefa de eleger um Gestor de Conteúdo e um membro para o Comité Científico.

## Utilização da plataforma

Neste ponto vamos exemplificar como se pode chegar aos instrumentos e documentos, recorrendo às categorias já abordadas anteriormente. Passamos então a retratar os passos necessários num exemplo concreto.

Para se alcançar um instrumento deve ser selecionado o separador *Instrumentos*. De seguida, na *Área dos Instrumentos* há que selecionar as categorias que importam para o caso específico de formação que se pretende avaliar. A título de exemplo escolhemos as seguintes:

- *Momento - formação permanente*
- *Finalidade - formativa*
- *Ambientes - online*

Como se pode verificar na Figura 3, do lado direito surge o resultado da pesquisa: categorias selecionadas e listagem de instrumentos que correspondem à pesquisa efetuada. Sempre que uma nova categoria é adicionada ou removida, os resultados da pesquisa são atualizados automaticamente.



Figura 3. Página de pesquisa de instrumentos.

Ao selecionarmos um dos resultados da pesquisa temos acesso a uma série de informações (cf, figura 4), nomeadamente (i) a data da publicação; (ii) o título do documento; (iii) uma breve descrição do documento; e (iv) os autores. É possível classificar o documento, de acordo com um “sistema de estrelas” e ainda adicionar comentários.

Do lado direito surge o material associado, passível de ser descarregado (pdf, doc, xls) e, abaixo, outros resultados que correspondam à pesquisa que foi feita.

The screenshot displays a web application interface with a dark theme. At the top, a horizontal navigation bar contains several tabs: INÍCIO, INSTRUMENTOS, REPOSITÓRIO, ORIENTADOR, NOTÍCIAS, FÓRUM, and PARTICIPANTES. Below this, the main content area is divided into two vertical panels. The left panel, under the 'INSTRUMENTOS' heading, features a sub-section for 'CONTRATO DE APRENDIZAGEM' (2011). It includes a star rating system, a brief description in Portuguese, and a 'COMENTÁRIOS' section with a text input field and a 'ENVIAR COMENTÁRIO' button. The right panel, titled 'MATERIAL ASSOCIADO', contains a list of 'OUTROS RESULTADOS' with entries from 2010 and 2011, such as 'Questionário de avaliação dos professores tutores' and 'Instrumento de avaliação das aprendizagens'.

Figura 4. Página com informações sobre um instrumento selecionado.

Se a finalidade é procurar documentos que nos possam ser úteis para melhor compreender um processo avaliativo, o procedimento é muito semelhante. No separador *Repositório* devem ser selecionadas as categorias que correspondem à pesquisa pretendida e os passos seguintes serão iguais à pesquisa dos instrumentos.

De referir que qualquer utilizador da plataforma RIDEFOR deve criar uma conta de utilizador, por forma a poder participar no fórum de discussão; descarregar instrumentos e documentos da plataforma. Neste sentido, foi criada uma área de autenticação/registo, situada na parte superior da página (cf. Figura 5). Se o utilizador não estiver registado apenas poderá aceder às funções básicas de consulta, não conseguindo visualizar/descarregar documentos, nem participar nos espaços de trabalho colaborativo.

Importa ainda mencionar que bem perto da área de autenticação existem alguns ícones de acesso rápido. Estes mesmos ícones remetem-nos para as FAQs, Contactos, página de Facebook da Rede, página de Twitter da Rede e ainda um ícone de RSS que permite a receção das notícias por correio eletrónico. É também possível selecionar um dos idiomas disponíveis (português/espanhol), sendo que todo o conteúdo é traduzido, com exceção do documento propriamente dito.

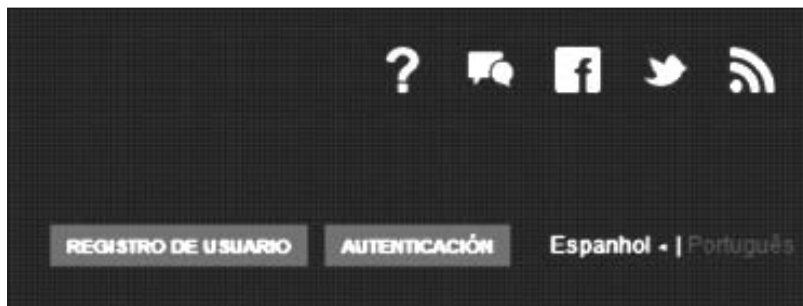


Figura 5. Espaço de autenticação, seleção do idioma e ícones de acesso rápido.

## Cinco ideias chave do capítulo 7

---

**1** A primeira versão da plataforma foi desenvolvida durante o primeiro ano de existência da Rede, constituindo-se como objeto de discussão e trabalho no 2º encontro presencial que se realizou em novembro de 2013, na cidade de San José (Costa Rica).

---

**2** O trabalho desenvolvido em San José passou por uma análise à primeira versão da plataforma, tendo sido apontados alguns pontos fracos e oportunidades de melhoria, com a finalidade de a tornar mais amigável para o utilizador.

---

**3** Após os contributos dos vários parceiros, em janeiro de 2014 chegou-se à versão final da plataforma.

---

**4** A partir de então passou a ser publicitada nas redes sociais e em eventos científicos, estando à disposição de todos os utilizadores interessados, especialmente os localizados no espaço ibero-americano.

---

**5** A plataforma encontra-se disponível através do endereço [www.ridefor.net](http://www.ridefor.net).

---

## Cinco recursos relacionados disponíveis na internet

---

**1** <http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html>  
Gabinete de avaliação educacional: Ministério da Educação e Ciência.

---

**2** [http://www.a3es.pt/sites/default/files/R8\\_EFICIENCIA.pdf](http://www.a3es.pt/sites/default/files/R8_EFICIENCIA.pdf)  
A3ES: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

---

**3** [http://ec.europa.eu/education/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/index_en.htm)  
Education and training: supporting education and training in Europe and beyond.

---

**4** <http://www.oecd.org/pisa/>  
OECD: Programme for International Student Assessment (PISA).

---

**5** <http://www.go2itech.org/HTML/TT06/toolkit/evaluation/forms.html>  
Training Evaluation: Forms and Questionnaires.

---

## Referências

Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós

Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10(35), 1-52.

Cordero, G. et al. (2014, en prensa). *La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario. Orientaciones para su definición institucional*. Barcelona: ICE (Quaderns de Docència Universitària).

OCDE (2001). *L'école de demain. Quel avenir pour nous écoles?* Paris: OCDE.

OCDE (2009). *Talis: Teaching and Learning International Survey*, disponível em: <http://www.oecd.org/edu/talis>, consultado em janeiro de 2014.

Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.

Weatherby, K. (2013). *Learning to Teach: Teaching to Learn*, disponível em <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2013/06/learning-to-teach-teaching-to-learn.html>, consultado em fevereiro de 2014.



# Capítulo 8

## **Creación de un instrumento para la evaluación de la transferencia de la formación**

Elena Cano y Maite Fernández  
Universidad de Barcelona

## Resumo

A pesquisa tem sugerido que a transferência da formação está diretamente associada a três fatores fundamentais, nomeadamente a conceção da formação, as características dos formandos e o ambiente de trabalho sobretudo no que diz respeito ao apoio para a mudança comportamental (Holton, 1996). Neste contexto, a Rede Iberoamericana para o Desenvolvimento de uma plataforma tecnológica para promover a avaliação dos processos de Formação – RIDEFOR, está a desenvolver uma plataforma tecnológica de suporte à avaliação dos processos formativos, procurando criar um repositório de ferramentas e recursos on-line gratuitos, que possam ser utilizados por diversas instituições no contexto da formação de professores universitários.

No presente capítulo pretendemos descrever o processo de construção de um conjunto de instrumentos de avaliação da transferência da formação dos professores universitários.

## Resumen

La investigación más reciente ha sugerido que la transferencia de la formación está directamente relacionada con tres factores clave: el diseño de la formación, las características de los estudiantes y el ambiente de trabajo (Holton, 1996). En este contexto, la Red Iberoamericana para el Desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte a la evaluación de los procesos de formación –RIDEFOR-, está desarrollando una plataforma tecnológica para apoyar la evaluación de la formación, buscando crear un repositorio de recursos y de herramientas en línea gratuitas que pueda ser utilizado por varias instituciones en la formación de los profesores universitarios.

En este capítulo se pretende describir el proceso de construcción de un conjunto de herramientas para la evaluación de la transferencia de la formación de los docentes universitarios.

## Los retos de la evaluación de la transferencia de la formación en organizaciones

La formación constituye, sin duda, una inversión que las organizaciones realizan con el fin de mejorar sus procesos y sus resultados. Pese al acuerdo que hay acerca de esta afirmación y pese al valor positivo que

se suele otorgar a los procesos formativos, es difícil disponer de evaluaciones completas sobre programas y actividades formativas. Ello se debe a una serie de dificultades que la literatura ya ha detectado y que van a irse desgranando a continuación:

1. En primer lugar, la falta de diseños de evaluación realizados desde el momento en que se gesta el programa ha sido uno de los puntos débiles más recurrentes en la evaluación de la formación. Como señala García-Montalvo (2008), cuanto más tiempo y dinero se invierte en diseñar, menos supuestos resultan necesarios, de modo que ese *trade off* es fundamental.
2. En segundo lugar, la falta de presupuesto para la evaluación es otro de los problemas recurrentes. Por ejemplo, al planificar la formación no suelen estimarse horas del formador (Iranzo, 2012) ni del planificador o gestor de la formación para realizar procesos de evaluación.
3. En tercer lugar, los plazos necesarios para realizar la evaluación tampoco suelen preverse. Si se quiere evaluar la transferencia de la formación el marco temporal debe de extenderse (ACNUDH, 2010). De modo análogo, si se desea valorar el impacto de un programa se hace imprescindible una evaluación diferida en el tiempo (Boqué y García, 2010).
4. Un cuarto elemento que dificulta la evaluación de programas es la falta de cultura evaluativa, que lleva, en ocasiones, a basar la toma de decisiones en intuiciones o percepciones aisladas sin procurarnos de una recogida y análisis riguroso de datos.

### **Evaluación de la transferencia de la formación del profesorado: retos añadidos**

Si evaluar la transferencia de la formación reviste gran complejidad, cuando se trata de evaluar la formación de formadores, aún se torna más difícil. Ello puede asociarse a algunos factores, entre los que se destacan:

1. La propia idiosincrasia de la formación docente dificulta aún más la evaluación de sus efectos. Frente a la formación que se hace en la empresa, que tiene, en ocasiones, un carácter más instrumental y cuyo beneficio monetario quiere poder comprobarse (para lo cual se emplean tasas de retorno de la inversión), la formación en las instituciones educativas no halla la “unidad de medida” que permita

- conocer sus efectos. Éstos suelen reducirse al rendimiento de los estudiantes, con todas las dificultades que ello acarrea.
2. El hecho de que la formación del profesorado no se entiende como un recurso al servicio de ciertas reformas o políticas institucionales. Por lo tanto, al no verse como “input”, no se considera necesario valorar qué resultados arroja. En ocasiones, se le atribuye una función de sensibilización o informativa más que transformadora.
  3. La falta de literatura científica y de ejemplos de buenas prácticas evaluativas disponibles para los gestores de la formación. Si bien es cierto que se dispone de estudios nacionales acerca de las modalidades formativas (Espinosa, 2009; Bosch, Masip y Vide, 2009; Moreno, Quesada y Pineda, 2010), se impone la necesidad de seguir con estudios de esta naturaleza para poder tomar decisiones fundamentadas.

### **Evaluar la transferencia de la formación**

En educación superior, existe abundante literatura científica sobre la evaluación docente (Rueda y Díaz Barriga, 2000; Rueda 2008 o Rueda y Luna, 2008). El reto actual sitúa el foco en la evaluación de la docencia, no del docente. Y evaluar la docencia implica una evaluación integrada, donde se consideren los inputs de sistema educativo y de establecimiento educativo que pueden estar influyendo en la actividad docente. E implica también evaluar varios niveles o fases de resultados. El trabajo más conocido sobre evaluación de los resultados de la formación es, probablemente el de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2000), que establece cuatro niveles para la evaluación: (1) reacción o satisfacción, (2) aprendizaje, (3) transferencia e (4) impacto.

Es usual disponer de evaluaciones de la satisfacción (tanto de los participantes como de los propios formadores). En modalidades largas en ocasiones también se han recogido evidencias sobre si se producen los aprendizajes esperados. Sin embargo, la evaluación de la transferencia y del impacto son mucho más difíciles de obtener. Si se trata de evaluar la transferencia es obvio que debemos dar la posibilidad de que los participantes en la acción formativa se incorporen a sus respectivos puestos de trabajo y tengan la oportunidad para aplicar aquello que aprendieron, de forma voluntaria y adaptada al contexto. Y luego debemos hallar las “unidades de medida” que nos vayan a permitir com-

probar qué efectos arroja aquella aplicación en términos de alguna mejora institucional. Por ello, aún es escasa la literatura científica sobre evaluación de la formación, en especial, la relativa a evaluación de la transferencia. Como indican Kirpatrick y Kirpatrick (2010), las organizaciones dedican más del 72% de la evaluación a los niveles 1 y 2 (satisfacción o reacción y aprendizaje) y poco se trabaja en los niveles 3 y 4. Esta tendencia es probablemente más acusada todavía en organizaciones educativas. Respecto a la transferencia de la formación, más allá de los trabajos de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2000) o Holton, (Holton, Bates y Ruona, 2000; Holton, Chen y Naquin, 2003; Holton, 2005) y de las adaptaciones que en nuestro país ha realizado Moreno (2009), se dispone de pocos referentes en el campo de la evaluación de la transferencia de la formación. Sin duda, las mayores aportaciones en nuestro país vienen de la mano de Pineda (Pineda 2000, 2002, 2007, 2011; Pineda y Sarramona, 2006), que ha realizado tanto estudios teóricos sobre modelos de evaluación como estudios empíricos de evaluación (Pineda, Moreno, Úcar y Belvis, 2010; Pineda, Belvis, Moreno, Durán y Úcar, 2011). Algunos otros análisis recientes sobre la evaluación de la transferencia de la formación son los de Tejada y Ferrández (2007); Tejada, Ferrández, Jurado, Mas, Navío y Ruíz (2008) o Gairín (2010). En nuestro entorno mención especial merecen el trabajo de Feixas (coord.) (2013) y Feixas, Fernández, Lagos, Quesada y Sabaté (2013) así como la aportación de Fernández, Guisasola, Farmendia, Alkorta y Madina-beitia (2013).

### **La necesidad de una instrumentación ad hoc para la evaluación de la transferencia de la formación**

Evaluar la transferencia es caracterizado por los autores que acaban de ser mencionados como un proceso realmente complejo, en el que intervienen factores personales, institucionales y del propio diseño y desarrollo formativo. Evaluar la transferencia requeriría de modelos de evaluación de 360º, requeriría de recogida de evidencias diferidas en el tiempo (por ejemplo, las personas que participaron en esa formación: ¿han presentado proyectos de innovación docente?, ¿pertenecen a grupos de innovación?, ¿han creado sus propios grupos?, ¿poseen evidencias de investigación sobre su docencia?, ¿qué resultados han logrado en las encuestas de satisfacción del alumnado?, etc. Sin embargo, es difícil obtener dichos datos y, usualmente, la transferencia se

mede únicamente a través de la percepción de los propios participantes, quienes señalan si han aplicado o no los aprendizajes derivados de una modalidad formativa y cómo lo han hecho y/o por qué no lo han hecho. Por ello la mayoría de instrumentos disponibles son los cuestionarios, como el de Feixas (coord.) (2013) o como el generado por nuestro equipo de investigación, que ha consistido en la creación de un conjunto de cuestionarios ad hoc, articulados entre sí, disponibles en formato electrónico y desarrollados con la intención de desarrollar en la plataforma ridefor.net un futuro *wizard* que oriente a los gestores de la formación y les asista en los procesos de evaluación de las actividades formativas.

### **El proceso de construcción de un instrumento para la evaluación de la transferencia de la formación**

Aunque existen numerosos tipos de instrumentos para la recolección de datos del proyecto *“Red iberoamericana para el desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte a la evaluación de los procesos de formación”* (Referencia 512RT0443), en este caso se ha optado por el cuestionario como instrumento para evaluar el aprendizaje de los participantes a la formación de formadores, el cumplimiento de sus expectativas e incluso la aplicación de sus aprendizajes en su lugar de trabajo y, por lo tanto, la transferencia de su conocimiento.

Por este motivo y teniendo en cuenta estos objetivos, una fase del proyecto se ha basado en la creación y la elaboración de cuestionarios para la evaluación de la transferencia en el aula:

Cuestionario 1. Al inicio de la formación: expectativas.

Cuestionario 2. Al final de la formación: aprendizaje y satisfacción.

Cuestionario 3. Al cabo de un tiempo de haber realizado la formación: percepción de la transferencia.

Cuestionario 4. Para los formadores de la formación.

Cuestionario 5. Para los planificadores de la formación.

El proceso de construcción de estos instrumentos ha pasado por diferentes fases en las que todos los equipos del proyecto de los diferentes países han trabajado colaborativamente mediante los dos encuentros anuales en Argentina y Costa Rica, mediante los diversos Hang Outs lle-

vados a cabo una vez el mes y mediante el trabajo Online. A continuación se explica detalladamente la secuencia de pasos que se han seguido:

### Paso 1. Desestimación de los instrumentos ya existentes.

En un primer momento, se ha desestimado el uso de los instrumentos que ya existían, por qué no se adaptaban a las necesidades del equipo.

### Paso 2. Definición del objetivo general.

Seguidamente se ha definido el objetivo general del cuestionario de evaluación de la transferencia siendo este el de conocer la opinión del profesorado universitario, los formadores y los planificadores acerca de la aplicabilidad de los contenidos formativos.

### Paso 3. Búsqueda y recopilación de las dimensiones.

En un tercer paso, se han buscado y recopilado aquellas dimensiones que debían aparecer en el cuestionario por parte de todos los equipos de los distintos países y se han unificado las mismas en una sola tabla con todos los factores y dimensiones que afectan la transferencia de la formación identificados a partir de la literatura.

FACTORES	DIMENSIONES	AUTORES
CONTEXTO (inputs que favorecen la transferencia)	<b>SUJETOS</b> Se refiere a los sujetos involucrados en el proceso de transferencia (autoridades, alumnos, colegas, etc). Por ejemplo, las características de los alumnos, incluyendo sus habilidades, personalidad y motivación; o el apoyo de colegas. Además, se refiere a la posibilidad de aplicar lo transferido en el entorno sociocultural, es decir, a la capacidad de transferencia (tiempo, energía mental y el espacio que los estudiantes tienen en su trabajo diario con el fin de aplicar el entrenamiento) personal	Feixas et al, 2012 Holton, 2005 Ford, 2008 (por Baldwin y Ford, 1988) Velada, 2007
	<b>RECURSOS</b> Se refiere a contar con los instrumentos e infraestructura adecuada para realizar la transferencia, y a contar con los recursos y las tareas en el lugar de trabajo que permitan la aplicación de los conocimientos adquiridos. Además, se refiere al soporte y sanciones por parte del supervisor y/o director	Feixas et al, 2012 Holton, 2005 Velada, 2007 Pineda, 2011:19
	<b>INPUTS</b> o factores que favorecen la transferencia	
	<b>EXPECTATIVAS</b> Se refiere a las expectativas asociadas a buenos resultados de la aplicación del contenido de la formación, y a las expectativas de lograr cambios positivos en el lugar de trabajo y en consecuencia de la actuación como profesional	Feixas et al, 2012 Velo, 2007 Velada, 2007
	<b>AUTOESTIMA</b> Se refiere a la posibilidad de que la transferencia refuerce el autoconcepto del maestro o a la creencia en la autoeficacia y la disposición para aprender.	Feixas et al, 2012 Holton, 2005
	<b>DEDICACIÓN</b> Se refiere a la declaración que hace el maestro de invertir tiempo y esfuerzo para aplicar el contenido de la formación, y a las actitudes para trabajar como por ejemplo, la participación organizativa y el compromiso con la función	Feixas et al, 2012 Holton, 2005
	<b>CAPACIDAD DE TRANSFERIR</b> Percepción y consciencia de la propia capacidad y/o habilidad para transferir	Moreno, 2009 Pineda, 2011:19 Costa y McCrae, 1992 (en Holton, 2008)
	<b>MOTIVACIÓN</b> La motivación para aprender y la motivación para transferir	Moreno, 2009. Kirkpatrick, 2000:21. Holton, 1996. Pineda, 2011:19. Velado, 2007

	Elementos que muestran que ha habido transferencia	
	EFFECTIVIDAD DE LA TRANSFERENCIA Percepción de la efectividad de la transferencia	(Sin fuente)
FORMACIÓN	RESULTADOS POSITIVOS Y NEGATIVOS PERSONALES	Holton, 2005
	DISEÑO Se refiere a la similitud entre los estímulos y las respuestas de la formación del marco de transferencia para que sea más probable que los alumnos apliquen lo aprendido	Thorndike y Woodworth, 1901 en VELADA, p.38 Ford, 2008 (1988 por Baldwin y Ford)
	APRENDIZAJE Se refiere a los nuevos conocimientos o ideas que se identificaron en el proceso de formación	Feixas et al, 2012
	APLICACIÓN Se refiere a que durante la formación sea posible ver una aplicación práctica del contenido de la formación, y al grado en el que la formación se ha diseñado e implementado con el fin de preparar a los graduados para la transferencia - énfasis en el conocimiento práctico y su aplicación en el contexto del trabajo. Además, se refiere a las oportunidades para la transferencia de recursos (y las tareas en el lugar de trabajo que permitan la aplicación de los conocimientos)	Feixas et al, 2012 Moreno, 2009 Holton, 2005 Velada, 2007
ORGANIZACIÓN	IDONEIDAD Se refiere a que el formador y el diseño de la formación sean modélicas para la transferencia y por lo tanto, a la idoneidad de la formación para la transferencia	Feixas et al, 2012 Moreno, 2009 Holton, 2005
	PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN	ACNUDH, 2010 (pp. 237-240)
	CLIMA DE TRABAJO Se refiere al ambiente de trabajo a través del apoyo y oportunidades de aplicación	Ford, 2008 (por Baldwin y Ford, 1988)
	UTILIDAD Se refiere a la percepción de utilidad esperada por la organización	Holton, 2005
CAMBIO EN LA CAPACIDAD INDIVIDUAL	ACOMPANIAMIENTO Se refiere a las estrategias para el acompañamiento de la transferencia	Moreno (2009)
	OPORTUNIDADES DE APLICACIÓN Se refiere a los cambios en su comportamiento o en su práctica profesional que se han dado como resultado de su participación en la formación. Estos suelen ocurrir a mediano plazo, pero también se dan a corto plazo	ACNUDH, 2010 (pp. 237-240) Pineda, 2011:19
	EFICACIA	(Sin fuente) Pineda, 2011:19
	RECOMPENSA POR EL CAMBIO	(Kirkpatrick, 2000: 21)
CAMBIOS EN LA CAPACIDAD INSTITUCIONAL	IMPACTO EN LOS OBJETIVOS PERSONALES	Broad & Newstrom (2000)
	PLAN DE ACCIÓN INDIVIDUAL	ACNUDH, 2010 (pp. 237-240)
	ESTABLECIMIENTO DE CONTACTOS Y COLABORACIÓN Estos se refieren a los cambios en la práctica de su organización que se han dado como resultado de su participación en la formación. Estos suelen ocurrir a mediano plazo, pero también se dan a corto plazo	ACNUDH, 2010 (pp. 237-240)
	IMPACTO EN LOS OBJETIVOS INSTITUCIONALES	Broad & Newstrom (2000)
	APERTURA AL CAMBIO	Holton, 2005

Tabla 1. Factores y dimensiones que afectan la transferencia de la formación identificados a partir de la literatura.

#### Paso 4. Elaboración de las propuestas de ítems del cuestionario.

A partir de la tabla de las dimensiones, se han elaborado las propuestas de ítems para el cuestionario por parte de cada uno de los equipos de cada país separando aquellos que deben preguntarse al inicio de la formación, al finalizar la formación y al cabo de un tiempo de haber realizado la formación, unificando todas las propuestas y creando la primera versión de los cuestionarios.

#### Paso 5. Validación de los cuestionarios.

En un quinto paso se ha creado una hoja de validación para los cinco cuestionarios sobre la transferencia de la formación docente y se ha enviado esta hoja a todos los miembros del equipo de los distintos pa-

íses de manera que se ha llevado a cabo una primera validación interna del instrumento recogiendo todas las aportaciones en una tabla con el objetivo de obtener una segunda versión de los cinco cuestionarios.

### Paso 6. Comparación de los ítems y dimensiones con las preguntas del cuestionario.

En esta fase, se ha elaborado una tabla con los ítems de los diversos cuestionarios para comprobar que se han tenido en cuenta todas las dimensiones que fueran propuestas por todos los miembros del equipo, comparando cada una de ellas con las preguntas de todos los cuestionarios.

Esta tabla forma parte del proceso de elaboración de los cuestionarios y en ella se detalla en cuál de los cinco instrumentos aparece cada uno de los factores y dimensiones que afectan a la transferencia de la formación identificados a partir de la literatura. Las preguntas exactas que hacen referencia a cada dimensión se pueden consultar a través de los cuestionarios online que se encuentran enlazados a continuación, en el apartado Cinco recursos disponibles en internet.

FACTORES	ÍTEM C1	ÍTEM C2	ÍTEM C3	ÍTEM C4	ÍTEM C5
INPUTS (FACTORES CONTEXTUALES O PERSONALES QUE PODRÍAN FAVORECER LA TRANSFERENCIA)					
SUJETOS	X	X	X	X	
EXPECTATIVAS	X	X		X	
AUTOESTIMA	X	X	X	X	
DEDICACIÓN	X		X		
CAPACIDAD DE TRANSFERIR	X	X	X	X	X
MOTIVACIÓN	X	X		X	
ÉTICA DE LA PROFESIÓN					
EFFECTIVIDAD DE LA TRANSFERENCIA	X	X	X		
RESULTADOS POSITIVOS Y NEGATIVOS PERSONALES			X	X	
RECURSOS	X		X	X	
ASPECTOS DE PROCESO RELATIVOS A LA PROPIA FORMACIÓN					
DISEÑO		X	X	X	X
EJECUCIÓN DEL PROGRAMA		X			
APRENDIZAJE	X	X	X	X	
APLICACIÓN		X	X	X	X
IDONEIDAD	X	X	X		X
PERFIL DE LA ORGANIZACIÓN			X	X	
CLIMA DE TRABAJO		X			
ASPECTOS DE PROCESO RELATIVOS A LA ORGANIZACIÓN					
UTILIDAD	X			X	

ACOMPANIAMIENTO	X		X	X	X
OPORTUNIDADES DE APLICACIÓN	X	X	X	X	X
EFICACIA	X	X	X	X	X
OUTPUTS (FACTORES QUE PODRÍAN DEMOSTRAR QUE SE HA PRODUCIDO LA TRANSFERENCIA) RELATIVOS A LA CAPACIDAD INDIVIDUAL E INSTITUCIONAL					
Capacidad individual					
RECOMPENSA POR EL CAMBIO	X		X		
IMPACTO EN LOS OBJETIVOS PERSONALES		X			
PLAN DE ACCIÓN INDIVIDUAL					
ESTABLECIMIENTO DE CONTACTOS Y COLABORACIÓN	X		X		
IMPACTO EN LOS OBJETIVOS INSTITUCIONALES					
Capacidad institucional					
APERTURA AL CAMBIO	X		X	X	X

Tabla 2. Comparación entre los ítems y dimensiones y las preguntas del cuestionario.

### Paso 7. Elaboración de la segunda versión del cuestionario.

A partir de la segunda versión del cuestionario de evaluación de la transferencia, se ha creado una segunda hoja de validación para los expertos a los que cada país ha contactado y mandado. Después de este segundo proceso de validación externo, se han unificado todas las propuestas de los distintos especialistas en la materia en una segunda tabla y a partir de aquí se ha elaborado una tercera versión de los cuestionarios 1, 2, 3, 4 y 5.

### Paso 8. Aplicación piloto de los cuestionarios.

Actualmente, los miembros del grupo de investigación nos encontramos en un proceso de validación del instrumento a partir de una aplicación piloto del mismo a los distintos países participantes en el proyecto (España, Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, México y Portugal) y por lo tanto en los distintos idiomas de cada país (castellano, catalán, portugués y brasileño), a través de una administración online utilizando la plataforma Google Forms.

### Análisis del proceso

Una vez efectuado todo el proceso de creación de la instrumentación se puede realizar un análisis de los puntos débiles de la experiencia, con el fin de orientar futuros procesos de creación de instrumentos con finalidades similares.

En primer lugar, hay dificultades derivadas de la falta de literatura específica sobre transferencia de la formación docente. Al existir pocos estudios previos, las dimensiones han sido bastante recurrentes pero porque casi todos los autores acuden a las mismas fuentes. Quizás una exploración más amplia de autores y propuestas podría ayudar a diversificar los ítems.

En segundo lugar, existen dificultades derivadas del trabajo en red entre países diferentes. Entre ellas es posible destacar la dificultad de armonizar el lenguaje, en especial el vocabulario experto a emplear, los problemas para hallar equivalencias entre las figuras docentes de cada país o los inconvenientes derivados de la existencia de modalidades formativas muy diferentes entre sí.

Finalmente, existen dificultades de índole técnico derivadas de la selección de Google Forms como lugar donde alojar la instrumentación. Otras herramientas como Survey Monkey, Encuesta Fácil o Hot Potatoes quizás hubieran permitido algún tipo de preguntas que, con la herramienta empleada, han tenido que ser redactadas de modo que se ajustasen a los posibles tipos de respuesta que el instrumento permite. Explorar las posibilidades de otros instrumentos en línea sería necesario para futuras investigaciones.

## Cinco ideas clave del capítulo 8

---

- 1** Evaluar la transferencia es necesario para conocer los efectos de las acciones formativas más allá de la simple satisfacción de los participantes. Para ello hay que incorporar el diseño de evaluación en el diseño de la actividad o programa formativo y dotarla de los recursos necesarios.

---
- 2** Evaluar la transferencia requiere de la recolección de evidencias que superen la percepción de los participantes acerca de si han aplicado los aprendizajes. Una evaluación rigurosa de la transferencia necesitaría de la opinión de los iguales, de los superiores y de quienes reciben las consecuencias del trabajo de la persona que participó en la formación. También necesitaría de evidencias o huellas del trabajo que acreditasen dicha transferencia.

---
- 3** Las barreras personales (falta de motivación, sensación de escasa autoeficacia, etc.) e institucionales (dificultades en la estructura y/o en la cultura de la institución) constituyen poderosos obstáculos para la transferencia de la formación.

---
- 4** La mayoría de instrumentos, incluido el que se presenta en este capítulo, se limita a guiarse por la propia explicación de los participantes. En este caso, esta evaluación se complementa con el punto de vista también del formador y del planificador.

---
- 5** Existen numerosas posibilidades en línea para diseñar este tipo de cuestionarios. Su aplicación, además, genera hojas de datos automáticamente, que facilitan también el vaciado y análisis de los mismos. El reto está en crear un sistema de wizard que no sólo permita una evaluación ajustada a cada modalidad forma-

tiva sino que oriente al gestor de la formación acerca de los plazos, instrumentos y agentes que deben intervenir en cada fase del proceso evaluativo y que le sugiere emplear la información que va recogiendo con finalidades de mejora.

---

## Cinco recursos relacionados disponibles en internet

---

**1** Estos son los enlaces a los cinco cuestionarios online que han sido elaborados por todos los miembros del proyecto con el objetivo de evaluar la transferencia de la formación:

**a. Cuestionario 1.** Al inicio de la formación: expectativas.

<https://docs.google.com/forms/d/1ffeQY4d3GfBE0VMwoP471J9sZ6PINBefKJDgr27Dx0/viewform>

**b. Cuestionario 2.** Al final de la formación: aprendizaje y satisfacción.

[https://docs.google.com/forms/d/1C5RLgqpNHO\\_joRQMag1Fi1bwvC-F\\_ZlJT1XCm3IMOC4/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1C5RLgqpNHO_joRQMag1Fi1bwvC-F_ZlJT1XCm3IMOC4/viewform)

**c. Cuestionario 3.** Al cabo de un tiempo de haber realizado la formación: percepción de la transferencia.

[https://docs.google.com/forms/d/1rlimf9NXeLMi5h4NSfB48-\\_e\\_K29aEiOVJQSMU2LNIY/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1rlimf9NXeLMi5h4NSfB48-_e_K29aEiOVJQSMU2LNIY/viewform)

**d. Cuestionario 4.** Para los formadores de la formación.

<https://docs.google.com/forms/d/1A2aSifiU-n9YUyoxvwv-xOCDwbpFt3Ml0dilfe5bLAK/viewform>

**e. Cuestionario 5.** Para los planificadores de la formación.

<https://docs.google.com/forms/d/1Kci2NN49vr-v540a1VSZdD8sr6MQbb8XhrS6oHETnAc/viewform>

---

**2** Los ICEs de las universidades catalanas hicieron un esfuerzo por plantear las estrategias e instrumentos de evaluación que serían coherentes con cada una de las modalidades formativas reconocidas por la Administración, así como los agentes que podrían dar información en cada caso. Se puede consultar en el documento:

ICEs de les universitats catalanes (2010). *Transferència de la formació en centre*. Barcelona: ICEs. Disponible en: [http://www.xtec.cat/crp-baixllobregat6/docs/avaluacio\\_transferencia.pdf](http://www.xtec.cat/crp-baixllobregat6/docs/avaluacio_transferencia.pdf)

---

3 La página web asociada al modelo de Kirkpatrick (<http://www.kirkpatrickpartners.com>) y el Grupo “Kirkpatrick Evaluation” en LinkedIn pueden ser buenos ejemplos de la interacción existente en torno al tópico de la transferencia de la formación en contextos diversos.

---

4 El estudio más actual y más adaptado a la formación docente del profesorado universitario es probablemente el financiado por la Red de Docencia Universitaria: Feixas, M.; Durán, M.; Fernández, A.; García, M.; Márquez, M.; Pineda, P.; Quesada, C.; Sabaté, S.; Tomàs, M.; Zellweger, F. y Lagos, P. (2013). *Transferencia de la Formación Docente: el Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente*. Informe RED-U. [http://www.red-u.org/images/pdf/informe\\_final\\_dia\\_25.pdf](http://www.red-u.org/images/pdf/informe_final_dia_25.pdf).

---

5 Uno de los artículos que ha analizado los efectos de los factores individuales y contextuales en la transferencia de la formación y que puede resultar de interés es el siguiente: Velada, R.; Caetano, A.; Michel, J.; Lyons, B.D. y Kavanagh, M.J. (2007). *The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training*. *International Journal of Training and Development*, 11 (4), 282–294. Disponible en: [http://www.wright.edu/~brian.lyons/IJTD\\_2007.pdf](http://www.wright.edu/~brian.lyons/IJTD_2007.pdf)

---

## Referencias

ACNUDH (ONU) (2010). *Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos*. Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Aguilar M.J.; Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.

Akgun, L.; Isik, C.; Tatar, E.; Isleyen, T.; Soylu, Y. (2012). Transfer of Mathematical Knowledge: Series. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 37, nº 3, 83-89.

Antúnez, S. (2009). La Inspección Educativa y la Evaluación de la Formación Permanente de los Profesionales de la Educación. En *Avances en Supervisión Educativa*, No. 10. Disponible en [http://adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=324&Itemid=63](http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=324&Itemid=63)

Bosch, C.; Masip, M.; Vide, M. (2009). Quina incidència té la formació en els centres? Un procés d'acompanyament en l'aplicació. *Guix*, 354, pp. 11-14.

Broad, M y Newstrom, J (2000). *Cómo Aplicar el Aprendizaje al Puesto de Trabajo*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Broad, M. (2005). *Beyond Transfer of Training: Engaging Systems to Improve Performance*. San Francisco: Pfeiffer.

Bullock, D. (2004). Moving from theory to practice: An examination of the factors that preservice teachers encounter as the attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(2), 211-237.

Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6, 263–96.

Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19, 2, 107-128.

Costa, P.T. & McRae, R. R. (1995). Solid ground in the wetlands of personality: A reply to Block. *Psychological Bulletin*, 117, 216-220.

Dede, C. (2004). Distributed-learning communities as a model for educating teachers. *Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2004*, Atlanta, GA, USA.

Doherty, I. (2011). Evaluating the Impact of Professional Development on Teaching Practice: Research Findings and Future Research Directions. *US-China Education Review A* 5, 703-714.

Espinosa, E. (2009). Asesoramiento y Modalidades de Mediación en la Implementación de una Nueva Propuesta. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Feixas , M. (Coord.), Tomás , M., Durán , M. M., Pineda , P., Quesada , C., Sabaté , S., Márquez , D., García San Pedro , M. J., F Fernández , I., Fernández , A. & Zellweger , F. (2013). *Informe de investigación: Factores de Transferencia de la Formación Docente* <http://www.red-u.org/>

Feixas, M.; Fernández, A.; Lagos, P.; Quesada, C.; 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), pp. 401-416.

Fernández, I.; Guisasola, G.; Garmendia, M.; Alkorta, I.; Madinabeitia, A. (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías activas y currículum híbrido. *Infancia y aprendizaje*, 36 (3), pp. 387-400.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Gairín, J. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 8, Número 5, 19-43. Disponible en: [Hhttp://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf)

Gairín, J. y Muñoz, J. (2009). Evaluación de los Efectos y Transferencia de la Formación: la experiencia de un plan agrupado de formación. En *V Congreso de Formación para el Trabajo*. Granada.

García Montalvo, J. (2008). La ayuda al desarrollo: su eficacia y métodos experimentales para su evaluación. En J. García-Montalvo (Ed.), *El análisis experimental de la ayuda al desarrollo. Lo que funciona y lo que no funciona*. Bilbao: Fundación BBVA, pp. 17-48.

Haskell, R. (2001). *Transfer of learning: Cognition, instruction and reasoning*. San Diego (CA): Academic Pr.

Haverila, M.; Myllylä, M.; Torp, H. (2009). Towards Innovative Virtual Learning in Vocational Teacher Education: Narratives as a Form of Meaningful Learning. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 2009/1. Disponible en: [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2009/Haverila\\_Myllyla\\_Torp.pdf](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2009/Haverila_Myllyla_Torp.pdf)

Herring, J. (2012). *Year 7 Students, Information Literacy, and Transfer: A Grounded Theory*. Chicago: American Library Association.

Herring, J.; Tarter, A. (2007). Progress in developing information literacy in a secondary school using the PLUS model. *School Libraries in View* 23:23-27.

Holton, E. (1996). The Flawed Four-Level Evaluation Model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5.

Holton, E. F. III (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, núm. 7 (37), 37- 54.

Holton, E. F. III, Chen, H. & Naquin, S. (2003). An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings. *Human Resource Development Quarterly*, núm. 14(4), 459-482.

Holton, E. F., Bates, R. A. y Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. En *Human Resource Development Quarterly*, núm. 11(4), 333-360.

Johnson, T., Wisniewski, M.A., Kuhlemeyer, G., Isaacs, G., Krzykowski (2012). Technology adoption in higher education: overcoming anxiety through faculty bootcamp. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Volume 16: Issue 2, 63-72.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluations (1975). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. Thousand Oaks, CA (EE.UU.): Sage.

Kirkpatrick, D.; Kirkpatrick, J. (2000). *Evaluación de Acciones Formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Epise: Gestión 2000.

Kirkpatrick, J.; Kirkpatrick, W.K (2010): ROE's Rising Star: why return on expectations is getting so much attention. *T+D Magazine*. August 2010. Retrieved from: <http://www.astd.org/Publications/Magazines/TD/TD-Archive/2010/08/ROES-Rising-Star>

MacDonald, B. (1988). La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno y. A. Pérez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (467-478). Madrid: Akal.

McNamara, B.R. (2009). The skill gap. Will the future workplace become an abyss? *Techniques*, pp. 24-27

Moreno, M. (2009). *Avaluació de la Transferència de la Formació Contínua per a Directius/ves de l'Administració Pública de Catalunya.: creació, aplicació i anàlisi d'un model d'avaluació de la transferència*. Tesis Doctoral, Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Universitat Autònoma de Barcelona.

Moreno, M.; Quesada, C y Pineda, P. (2010). El “grupo de trabajo” como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. En *Revista Española de Pedagogía*, Nº 246, pp 281 – 296.

Murillo, F.J.; Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 10, Número 1, 26-43.

Parlett, M. & Hamilton, D. (1977). Evaluation as Illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. En D. Hamilton et al (Eds), *Beyond the numbers game: a reader in educational evaluation* (6-22). Exeter: Macmillan Education Ltd. Pérez Juste, R. (2006). Evaluación de Programas Educativos. Madrid: La Muralla.

Phillips, J.J. (1997). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. London: Routledge.

Pineda, P (2007). La Formación en las Organizaciones. Planes Formativos y Evaluación de la Formación. En R. De la Fuente y R. De Diego. *Estrategias de Liderazgo y Desarrollo de Personas en las Organizaciones*. Madrid: Pirámide.

Pineda, P. (2000). Evaluación de impacto de la formación en las organizaciones. *Educación*, 27, 119-133.

Pineda, P. (2002a). Evaluación de la Formación en las Organizaciones. En P. Pilar (Coord.), *Gestión de la Formación en las Organizaciones*. Barcelona: Ariel, pp. 247-277.

Pineda, P. (2002b). Formació, Transferència i Avaluació: un triangle complex. *Revista Econòmica de Catalunya*, núm. 44, pp. 79 – 89.

Pineda, P. (coord.) (2011). *Avaluació de la Transferència de la Formació a l'Administració Pública de Catalunya*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya.

Pineda, P.; Belvis, E.; Moreno, V.; Duran, M. y Úcar, X. (2011). Evaluation of Training Effectiveness in the Spain Health Sector. *Journal of Workplace Learning*, Vol 23 (5), pp. 315 – 330.

Pineda, P.; Moreno, A.; Úcar, X y Belvis, E. (2008). Derecho a la Calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la educación infantil en España. *Revista de Educación*, 347, pp 101 – 126.

Pineda, P.; Moreno, A.; Úcar, X y Belvis, E. (2010). Is Continuing Training useful for pre-school teachers? Effects of Training on pre-school teachers and centers. *European Early Childhood Educational Research Journal*, Vol. 18(3), pp. 407 – 421.

Pineda, P.; Sarramona, J. (2006). El Nuevo Modelo de Formación Continua en España: balance de unos años de cambio. En *Revista de Educación*, 341, pp. 705 – 736.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 557-571.

Price, A.; Jackson-Barrett, E. (2009). Developing an Early Childhood Teacher Workforce Development Strategy for Rural and Remote Communities. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 34, nº 6.

Prieto, L. (Coord.) (2008). *La autoeficacia del profesor universitario*. Madrid: Narcea.

Royer, J., Mestre, J. & Dufresne, R. (2005) .Framing the transfer problem. En J. Mestre (ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective*, vii–xxvi. Greenwich, Conn.: Information Age.

Rueda, B. M., y Luna, S. E. (2008). La docencia universitaria y su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. NumEsp1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-np2008.html>

Rueda, M. (2008). Presentación del IV Coloquio Internacional Sobre la Evaluación de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3>

Rueda, M.; Díaz Barriga, F. (Comps.) (2000), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México, D.F.: Paidós Mexicana.

Salomon, G.; Perkins, D.N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24 (2), 113-142.

Scagnoli, N.I.; Buki, L.P.; Johnson, S.D. (2005). The influence of online teaching on face-to-face teaching practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Volume 13: Issue 2, 115-128.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally, 39-83.

Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Stoll, L.; Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.

Stufflebeam, D.L.; Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.

Tejada, J. y Fernández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2).

Tejada, J.; Fernández, E.; Jurado, P.; Mas, O.; Navío, A. y Ruiz, C. (2008). Implicaciones de la Evaluación de Impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores. En *Bordón* Vol. (60) 1, pp.: 163 – 183.

Urriola, K.M. (2013). *Sistema de evaluación docente en Chile. Comprensión del significado del proceso según el profesorado evaluado. El caso de la provincia de Concepción*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

West, R.E.; Graham, C.R. (2007). Benefits and Challenges of Using Live Modeling to Help Preservice Teachers Transfer Technology Integration Principles. *Journal of Computing in Teacher Education*, Volume 23 / Number 4, 131-141.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.



# Capítulo 9

## **Proceso de construcción de un cuestionario en SurveyMonkey para la evaluación de la transferencia de la formación: el caso de la UNTREF**

Martín Aiello, Norberto Fernández Lamarra y Martha Losio  
Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina

## Resumo

A avaliação do professor de educação faculdade deve ser gerada a data e as informações relevantes. Um dos critérios que contribuem para fazer um julgamento sobre um plano de faculdade de formação de professores é a opinião de seus graduados. Este trabalho, com base no estudo do emprego dos diplomados do Mestre de Política e Gestão da Universidade Nacional de Tres de Febrero, descreve como você pode usar as ferramentas de comunicação digital on-line para realizar este estudo, o seu pontos fortes e fracos da implementação de questionários online.

## Resumen

La evaluación de la formación docente del profesorado debe ser generada con información actualizada y pertinente. Uno de los criterios que contribuye a emitir un juicio sobre un plan de formación docente universitaria es la opinión de sus graduados. El presente trabajo, en base al estudio de la inserción laboral de los graduados de la Maestría en Políticas y Administración de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, describe cómo se pueden utilizar herramientas de comunicación digital online para poder realizar dicho estudio, cuáles son sus potencialidades y debilidades de la aplicación de cuestionarios online.

## La evaluación de la docencia y la calidad en Educación Superior

### La calidad en la Educación Superior

Desde los años 90's la universidad ha empezado a experimentar un proceso de cambio que se ejemplifica en nuevos contenidos curriculares, nuevos mecanismos de selección y promoción de sus profesionales, y nuevos mecanismos de evaluación de la actividad docente, etc. (Van Vught y Neave, 1991). Dentro de los ámbitos donde se produjeron los cambios también se pueden resaltar, como señala Neave (2001), la incorporación de las disciplinas propias de la "nueva economía", por ejemplo "Marketing", "Administración de Turismo"; y las provenientes de la revolución de las tecnologías de la información aplicadas a la comunicación, a la educación y al arte. A estas nuevas áreas se les agregó el aumento de las ofertas de postgrado, masters y doctorados, así como lo que se conoce como "life long learning", o educación permanente. Por otro lado, el desarrollo profesional introdujo las necesidades de in-

novación en la docencia universitaria, tanto en lo que se refiere a la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula como a la reconsideración del aspecto importante en el proceso educativo. Como señalan Harvey y Knight (1996) se empezó a cambiar atención, y, actualmente la centralidad no está en lo que se enseña sino en lo que el alumno aprende, o lo que los autores denominan en inglés "empowerment": dar la capacidad a los alumnos para poder aprender y desarrollar capacidades, entender la calidad en la educación superior como un proceso de transformación.

La innovación en la enseñanza requiere un desafío del conocimiento y las creencias existentes; implicación de los estudiantes y su participación activa; compromiso social y significativo para quien aprende y oportunidad de poner a prueba nuevas ideas y lenguajes entre pares, o iguales, etc. Para lograr estas modificaciones en la manera de desarrollar la tarea pedagógica, como señalan Harvey y Knight, lo importante es poder aprender de esta forma de actuar, cambiar la metodología de enseñanza y, sobre todo la concepción de la tarea docente.

### **La necesidad de relacionar la evaluación de la formación con la toma de decisiones.**

La evaluación en educación superior (refiriéndonos a la evaluación de carreras, títulos, instituciones o de las actividades docentes) tuvo un importante desarrollo durante toda la última década del siglo XX, incorporándose paulatinamente a condicionar las políticas universitarias. La evaluación implica una regulación alternativa a aquella que se efectúa mediante las tradicionales autorizaciones burocráticas.

La nueva forma de regulación se justifica en las nuevas estrategias y demandas del Estado Evaluativo; los cambios provenientes de la masificación de la educación superior y la demanda de calidad tanto de los programas como de las instituciones, las necesidades de tener en cuenta la pertinencia social, así como aportar al desarrollo económico, tecnológico y social de la sociedad. Como se ha señalado en otras oportunidades (Fernández Lamarra y Aiello, 2013), las nuevas perspectivas de la planificación estratégica hacen que las estrategias institucionales de evaluación de sus procesos se relacionen con la capacidad de la ins-

titulación o de la unidad evaluada de incorporar las recomendaciones (o partes de ellas al menos) resultantes de la evaluación a procesos de toma de decisiones.

Lo anterior implica que si se desea evaluar la formación permanente o continua, ya sea de los docentes universitarios o de otros profesionales en educación, es fundamental elegir estrategias pertinentes, ágiles, que incorporen la perspectiva de diversos actores, y con posibilidades de ser aplicadas a propuestas de mejora. Como se señala en otros trabajos (Fernández Lamarra, Aiello y Grandoli, 2013), también es importante poder desarrollar estrategias de evaluación que se conecten con contenidos específicos de formación (y no estandarizarlos a toda la institución), para poder conectar estos procesos con la propia calidad específica de dichos espacios de docencia.

Para ser consecuente con una perspectiva pedagógica centrada en el aprendizaje y en el desarrollo de las capacidades es preciso comprometerse con una visión de la calidad educativa como transformación del participante, y más específicamente de los profesionales de la educación que participan de un proceso de formación permanente. Desde la perspectiva de la inserción laboral de los profesionales en formación de una titulación no es importante solamente evaluar si estos encuentran trabajo o no, si ganan o no dinero (posiblemente cosas importantes) sino, sobre todo, como la titulación les ha permitido desarrollar las competencias específicas y transversales que han aprendido en la universidad. Estas no son sólo competencias profesionales-técnicas, sino que también como lo señala el Proyecto Tunning:

“needs to run parallel with educational for citizenship, the need to develop personally and to be able to take social responsibilities”  
(Tuning Project, 2002: 19)

Por lo tanto, es conveniente, desde una perspectiva basada en el aprendizaje de los participantes y en la calidad universitaria como transformación y desarrollo profesional, evaluar un programa de formación de profesionales en educación a partir de su inserción laboral. Pero no ya desde una perspectiva de mera adecuación al mercado laboral sino también como capacidad de desarrollo de competencias críticas y profesionales en el mundo actual.

## **El estudio de la empleabilidad a partir de la construcción de un cuestionario en SurveyMonkey.**

### **Un ejemplo de evaluación de la empleabilidad de los graduados**

Como se ha señalado anteriormente es importante realizar procesos de evaluación de la formación específicos a cada proceso formativo, independientemente si se realiza desde una perspectiva institucional o del sistema. Esto permite ligar las expectativas o los objetivos de aprendizajes específicos, con los indicios y recomendaciones encontrados en el proceso, lo que ligaría más fácilmente la evaluación con procesos de mejora de la formación.

Un ejemplo de dichos estudios ha sido desarrollado ya hace más de una década en un estudio sobre la carrera semi-presencial de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona (Aiello, M., Bartolomé, A. y Willem, C., 2014). El estudio que formó parte del proyecto “TCAV-IMME. Troncalitat de Comunicació Audiovisual. Innovació Metodològica en el Marc Europeu” y que contó con la aprobación y la ayuda de la Agencia de Gestió i Ajusts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya, se planteaba realizar un estudio de la inserción de los graduados de dicha carrera semi-presencial como insumo para cambios formativos en la carrera en el marco de la adaptación que la formación universitaria a los desafíos que planteaba, en ese momento, el Espacio Europeo de Educación Superior, con especial relevancia a la adaptación a la metodología de créditos europeos.

Una conclusión que se puede rescatar de este proyecto es que siguiendo el análisis de la información de la encuesta aplicada, se sugirió profundizar el modelo semi-presencial y el uso del campus virtual, promover el desarrollo de las capacidades críticas de los estudiantes y establecer un contacto más institucional con el mercado laboral, sobretudo a partir del practicum, elaborándose una propuesta de mejora que se aplicó al plan de estudios.

Con una perspectiva similar, en el marco del Programa GTEC – Sede Metropolitan (cuyo objetivo es formar especialistas de posgrado en la gestión y la vinculación tecnológica, y con el apoyo de la Agencia de Promoción Científica y tecnológica del MinCyT de Argentina), se ha creado un "Gabinete de evaluación y seguimiento de la formación de vin-

culadores y gerentes tecnológicos". El mismo tiene por objetivo central construir un modelo de evaluación y seguimiento de la Carrera de Especialización en Gestión de la Tecnología y la Innovación y de sus trayectos académicos asociados, que favorezca la mejora de la propuesta formativa y brinde soporte a la docencia de la Carrera (<http://www.gtec-metropolitano.com.ar/>).

El proceso contribuyó a mejorar las rúbricas para la evaluación de las competencias adquiridas así como, especialmente, a replantear las competencias a desarrollar en sus módulos formativos.

### **El uso de SurveyMonkey para estudios sobre la docencia universitaria**

En el marco del proyecto internacional "La profesión académica en proceso de cambio" desarrollada en el capítulo argentino inicialmente por un equipo de investigadores de las Universidades Nacionales de Tres de Febrero y General Sarmiento, se aplicó un cuestionario a partir del sistema SurveyMonkey ([www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)) a una muestra aleatoria de 2400 casos, ya que se contaba con una base de datos del total de los académicos del sistema de universidades públicas argentinas. Dicha cantidad de casos se basaba en la presunción (posteriormente confirmada) de que un 1/3 de los muestreados respondería, y que se necesitaban 800 casos efectivos a efectos de que sea posible un análisis multivariable con intervalos de confianza (Aiello, M. y Rebello, G., 2012). El cuestionario se encontraba dividido en 6 secciones que comprendían 58 preguntas en total. Las diferentes áreas temáticas abordadas eran:

- carrera y situación laboral: compuesta por datos generales de la trayectoria de formación y ocupacional así como características generales de la institución donde se desempeña, vínculo laboral con la misma, otras ocupaciones, etc.
- actividad laboral general: comprendía la caracterización del trabajo académico, actividades que realiza, recursos y condiciones laborales, intereses y satisfacción en relación al trabajo
- docencia: esta sección se ocupaba de la participación en actividades de docencia, uso del tiempo, requisitos institucionales, opinión sobre la propia institución
- investigación: en este apartado se respondía sobre participación en actividades de investigación, producción académica, condiciones y financiamiento

- gestión: se solicitó opinión sobre estilos y prácticas institucionales de gestión, influencia de los actores, evaluación
- Información personal: incluyó datos personales, de la familia de origen y de la actual, influencia familiar sobre el trabajo, movilidad geográfica y lengua utilizada en el trabajo

Las preguntas cubrieron varios aspectos de las diferentes áreas temáticas, siendo éstos:

- descripción de indicadores socio-demográficos
- descripción de trayectorias de formación y ocupacionales
- participación efectiva en actividades relacionadas con el trabajo académico
- requisitos institucionales cualitativos y cuantitativos que regulan la actividad (credenciales, carga horaria de trabajo, etc.)
- modificaciones a lo largo del tiempo de las condiciones de trabajo
- percepción de los actores sobre su situación personal, las condiciones laborales y el trabajo académico en general

El cuestionario se aplicó de manera autoadministrada mediante la interfaz web que realiza asimismo un procesamiento inicial de los datos. Una vez realizado el primer contacto efectivo, los encuestados recibieron un mensaje de correo electrónico en el que se les presentó la descripción general del proyecto y la invitación a formar parte del mismo mediante un vínculo individual que les permitía acceder al sistema. La encuesta podía ser completada en varias sesiones. Si bien el uso de la interfaz de carga fue probado en una variedad de entornos de sistemas operativos y navegadores, para un número reducido de encuestados que no contaban con acceso a una comunicación permanente con Internet se procedió a enviar el formulario por correo electrónico y sus respuestas fueron cargadas en el sistema tras recibir el formulario completo.

Las respuestas parciales fueron registradas por el sistema. Durante el período en que la encuesta se encontró disponible, tanto los que no habían iniciado su carga como los que sí lo habían hecho recibieron recordatorios periódicos por correo electrónico. El número de respuestas fue significativamente mayor luego de recibir dichos recordatorios. Los candidatos recibieron hasta 4 mensajes (primera invitación y 3 recordatorios). En caso de no contar con una respuesta afirmativa en esa ins-

tancia, eran sustituidos por el remplazo correspondiente. Además de los 2400 sujetos iniciales de la muestra, se recurrió a 938 sustitutos. Con 900 respuestas iniciales, se obtuvo una tasa de respuesta del 27%.

## **La evaluación mediante SurveyMonkey de la formación de posgrado de los docentes de la UNTREF**

### **La formación permanente y su evaluación en la UNTREF**

La formación docente universitaria en carreras disciplinarias sin formación pedagógica en las universidades argentinas se centra en actividades de complementación didáctico pedagógica, ya que no existen prácticamente programas de formación inicial. Generalmente se estructuran a partir de propuestas formativas integrales a partir de dos opciones:

- modelos formativos integrados a la “carrera docente”.
- modelo formativo a posgrados oficiales: especializaciones y/o maestrías que incluyen contenidos sobre docencia y gestión universitaria.

La Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) es una institución pública en el conurbano de Buenos Aires, con menos de 15 años de historia. Su diseño institucional está basado en carreras orientadas a la contribución a su comunidad y a la pertinencia social. Paralelamente ha tenido un gran desarrollo del posgrado en su sede del centro de la ciudad de Buenos Aires, que desde su comienzo han incluido una Maestría en Política y Administración de la Educación, articulada con un título anterior de Especialización en Gestión y Docencia de la Educación Superior.

Con el objetivo de presentar mecanismos institucionales de búsqueda de la calidad educativa en el marco de las acreditaciones de la CONEAU, se planteó aplicar a aquellos estudiantes que habían pasado por dichas carreras un cuestionario de evaluación de la empleabilidad. Dicho cuestionario se proponía analizar:

- Nivel de satisfacción de los participantes con la formación/intervención recibida.
- Nuevos aprendizajes o nuevas competencias adquiridas gracias a la formación o la intervención.
- Transferencia de los aprendizajes realizados en el lugar de trabajo.
- Impacto que la formación genera en las diferentes áreas de la organización y en sus usuarios.
- Dimensiones socio-demográficas: datos de los docentes/estudian-

tes: edad, carrera de grado, género, situación laboral actual y durante la formación

- Funciones relacionadas con los objetivos formativos
- Satisfacción con su trabajo, importancia de la formación y trabajo
- Valoración de la formación recibida

## El proceso de aplicación del instrumento con SurveyMonkey

El servicio de SurveyMonkey ([www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)) se basa en tres momentos de ejecución: el diseño de la encuesta, la recopilación de las respuestas y el análisis de los resultados.

El diseño de las encuestas nos permitió diseñar y editar el instrumento a partir de la conformación de una serie de preguntas. En estas se debía estipular su texto, el tipo y formato de pregunta (con opciones, de respuesta simple o múltiple, etc. etc.), agregar opciones de respuesta, la posibilidad opcional de que dicha pregunta sea obligatorio o no (que implica que el que responde no puede avanzar en la encuesta sino la responde), su ubicación en la encuesta, su tamaño, etc. A su vez las preguntas podían estar agrupadas en páginas, que ordenaban las dimensiones a evaluar y contribuían a la consistencia interna de la respuesta al no permitir pasar de una página a otra si no estaba correctamente completada una sección, así como de título y encabezado de la encuesta, que podría incluir una presentación y la incorporación de logos institucionales.



Figura 1. La función de diseño de encuesta del SurveyMonkey.

En este momento de la aplicación el sistema provee un banco de preguntas, orientado por temas y que incluye para el área de educación una plantilla de preguntas para evaluar un curso escolar.

La recopilación se plantea a partir de métodos o recopiladores (que pueden ser más de una para cada encuesta). Estos pueden ser a partir de crear un enlace web para enviar a través del correo electrónico o publicar en su sitio web, de crear invitaciones por correo electrónico personalizadas y llevar un registro de quienes responden en su lista (opción elegida), de incrustar la encuesta en su sitio web, o de publicar su encuesta en el muro o amigos de Facebook.

Al optar por la segunda opción se debe cargar manualmente, a través de libretas de direcciones o de anteriores recopiladores los correos electrónicos, crear el mensaje de contenido del correo con el link a la encuesta y chequear y enviar masivamente los correos.

En un menú paralelo permite tener un seguimiento de aquellos a los que se les ha o no enviado el mensaje, quienes han respondido, cuantos mensajes se han enviado, etc. Al enviar recordatorios para aquellos que no responden pasado un periodo se permite editar nuevamente los destinatarios, eliminado de este nuevo correo aquellos que han respondido o lo que han manifestado la inconformidad en responder dicho cuestionario.

Finalmente el análisis de los datos se puede hacer online o bajar en distintos formatos. Si se opta por este último la base de datos puede ser en formatos .pdf, .xls, .csv o para ser abiertos por programas específicos, por ejemplo el SPSS. Si se opta por el análisis on line se puede analizar descriptivamente las preguntas juntas, y descargar el resumen o el gráfico que se presentan, las respuestas individualmente, o la tendencia de los datos según los diversos recolectores.



Figura 2. La función de análisis online de encuesta del Surveymonkey.

## Análisis inicial de los resultados

Dado que el universo era pequeño, se decidió aplicar la encuesta no solo a los graduados de la Especialización en Docencia Universitaria y a los graduados de la Maestría en Gestión y Políticas Educativas de la UNTREF, sino también a aquellos estudiantes que solo adeudaran la tesis. Así, se envió la encuesta a las 71 personas que a la fecha de implementación de la encuesta (mediados de 2013) se encontraban en dichas condiciones.

Respondieron 32 encuestados, es decir el 45% del universo. De ellos, 5 son Especialistas en Docencia Universitaria. Pero además, un par de ellos cursaron también la Maestría, por lo cual, suman 29 quienes cursaron la Maestría en Política y Gestión Educativa. De ellos, 22 obtuvieron el título y 7 solo adeudan la tesis. Entre los 39 que no respondieron, se hallan 15 cuyo mail fue devuelto. En cuanto a su año de graduación en su carrera de posgrado, 5 de los graduados corresponden al periodo 2004-2006 y el resto al periodo de 2009 a septiembre de 2013.

En cuanto al año de graduación de su carrera de base, 15 obtuvieron su título de grado en la década del 2000, 5 en la década del 90, 7 en la década del 80 y 4 en la década del 70. Los graduados encuestados (y estudiantes que adeudan la tesis) presentan una alta dispersión en cuanto

a lo que refiere a su edad. La graduada más joven tienen 34 años y el mayor, 75. El 74% de los encuestados se ubica en el amplio rango de 46 a 58 años. El 54% de los encuestados realizaba un trabajo de tiempo completo mientras cursaba su carrera de posgrado y el 43%, de tiempo parcial. Sólo 1 (uno) fue estudiante de tiempo completo. El 51% de los encuestados realizaba un trabajo relacionado con la docencia.

La función que expresan desempeñar con mayor asiduidad es la de docencia en Educación Superior. 36%, siguiéndole en porcentaje la gestión en educación Superior con el 29%, la participación y desarrollo de proyectos de investigación en el campo de la educación, 25%, y funciones de gestión en educación inicial o primaria, 25%. Los graduados manifiestan un alto grado de satisfacción con su trabajo, a excepción de 3 (tres), que califican su nivel de satisfacción con el trabajo entre 1 y 3, los grados más bajos de una escala de Likert de 7.

Los graduados encuestados valoran positivamente distintos aspectos de la formación brindada por los mencionados posgrados de la UNTREF. Evalúan que el posgrado les aportó esencialmente formación teórica y capacidad de análisis de información y comunicación en el ámbito académico. Estos dos aspectos reciben un promedio de valoración de 6 sobre una escala de 7.

Los otros 3 aspectos listados reciben un promedio apenas inferior: de 5 sobre 7. Estas son formación práctica general, capacidad para desenvolverse en el campo de la docencia universitaria y capacidad de análisis de información y toma de decisiones en el campo de la docencia universitaria.

Profundizando el análisis y dejando de lado los promedios, los aspectos que reciben valoración negativa por parte de alguno de los encuestados, son el "desarrollo de la capacidad para el análisis de la información y toma de decisiones en el campo de la docencia universitaria" y la "capacidad para desenvolverse" en dicho campo. Es decir, señalan falencias en la formación en docencia universitaria.

## Cinco ideas clave del capítulo 9

---

**1** Es muy importante que la evaluación de la formación docente se pueda realizar desde una perspectiva ágil y pertinente a la necesidad de la específica del espacio formativo específico. Para ello es importante aplicar una estrategia adaptada a cada uno de los programas.

---

**2** El estudio de los graduados o egresados de las carreras permiten dar información sobre qué tipo de conocimientos han podido transferir a sus espacios docentes, y por lo tanto, tener indicios de como la formación permanente de los docentes contribuye a la mejora de la calidad de la docencia universitaria. A su vez, permite tener información que retroalimenta una planificación docente orientada hacia la mejora.

---

**3** El sistema de SurveyMonkey es ágil, provee ayuda y orientación en la construcción de las preguntas, importar ítems de ejemplos anteriores, la posibilidad de personalizarlas con logos, colores, etc.

---

**4** También permite enviar diversos mensajes de recuerdo para que se complete la encuesta, como análisis descriptivo online o descargar la encuesta en diversos formatos. Estas funcionalidades posibilitan un uso adecuado para la fácil incorporación a estrategias de mejora de la formación docente del profesorado.

---

**5** Sin embargo, la efectividad de las respuestas no es alta. Se estima que sólo un 20% responde después de la primera tanda, y que disminuye notablemente con los siguientes mensajes. Esto además puede tener serias implicancias en el tipo de muestras, ya que normalmente contestan las preguntas aquellos que se encuentran más consustanciados con el programa o la institución.

---

## Cinco recursos relacionados disponibles en internet

---

**1** Fernández Lamarra, N., Aiello, M., Grandoli, M.E. (2013). ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las universidades argentinas. En Fernández Lamarra, N. (comp.), Estudios de política y administración de la educación, pp. 27-46, Julio 2013, Caseros, EDUNTREF.  
<https://dl.dropboxusercontent.com/u/31801670/Estudios%20de%20Pol%C3%ADtica%20y%20Administraci%C3%B3n%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20-%202013.pdf>

---

**2** Las diversas actividades actuales de “mega” proyecto Tunning, tanto para Europa como para América Latina se pueden encontrar en: <http://www.unideusto.org/tuning/>

---

**3** El sistema de encuesta online SurveyMonkey se encuentra en: [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)

---

**4** Existe una aplicación de Google Drive que permite aplicar encuestas online: <https://docs.google.com/forms/>

---

**5** Encuesta online es otra herramienta que permite la aplicación de cuestionarios online: <https://www.onlineencuesta.com/>

---

## Referencias

Aiello, M y Rebello, G. (2012). Consideraciones metodológicas sobre el proyecto CAP en Argentina. En Fernández Lamarra y Marquina Comp. *“El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes”*. Páginas 452-457 Caseros: EDUNTREF.

Es este trabajo se presentan los aspectos metodológicos de la aplicación de la Encuesta del proyecto Changing Academic Profession en Argentina: la adaptación del cuestionario a la realidad del sistema universitario argentino, las estrategias de selección de la muestra, la aplicación mediante un cuestionario online vía Survey-Monkey, y los resultados de la muestra efectiva en relación a la representatividad de la misma. El volumen en el cual se encuentra editado recoge los primeros resultados del estudio de la profesión académica hecho paralelamente en 20 sistemas universitarios.

Fernández Lamarra, N., Aiello, M., Grandoli, M.E. (2013). ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las universidades argentinas. En Fernández Lamarra, N. (comp.), *“Estudios de política y administración de la educación”*. Páginas 27-46. Caseros: EDUNTREF.

Esta publicación se basa en los resultados de un proyecto de investigación acreditados que se planteaba analizar el impacto de las evaluaciones institucionales en las universidades analizando los diversos niveles a partir de entrevistas e informes de evaluación. Este, junto a otros trabajos, se pueden consultar en:

Fernández Lamarra, N. y Aiello, M. (2013). Evaluación para la mejora. El impacto de la evaluación institucional en la planificación estratégica y en la gestión de las universidades argentinas. En Almuiñas Rivero, J.L. *“La Planificación estratégica de las instituciones de educación superior”*. Páginas 167-186. Montevideo, RED DEES - Universidad de la República,.

Este capítulo es parte de la primera publicación de la Red Iberoamericana de Dirección Estratégica en la Educación Superior, coordinada por la Universidad de La Habana. En el capítulo se plantea la necesidad de articular procesos de evaluación institucional y de la docencia como insumos de la planificación estratégica de las instituciones.

Harvey, L y Knigth, P (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham, SRHE y Open University Press.

Neave, G. (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

Neave, G., Van Vught, F. (1991). *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.

TUNING Project (2002). *Tuning Educational Structures in Europe, Proceeding of the Closing Conference*. Brussels: Consultado el 8/04/2014 en [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Reports/projects/Tuning/Tun\\_Book.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Reports/projects/Tuning/Tun_Book.pdf).

# Capítulo 10

## **Cuestionarios y otras tecnologías para la evaluación de la transferencia de la formación**

Antonio Bartolomé

Laboratorio de Medios Interactivos, Universidad de Barcelona

## Resumo

Neste artigo, vamos analisar dois tipos de técnicas comumente utilizadas: os questionários e os diários reflexivos. Para os primeiros analisaremos soluções em formato papel e digitais (formatos online e offline). Para os segundos, centrar-nos-emos sobretudo em portefólios e blogs, abordando também alternativas inovadoras que, embora ainda pouco exploradas, possam representar um importante avanço na melhoria dos níveis de validade e fidelidade destas ferramentas.

## Resumen

Una rápida revisión a los diferentes instrumentos para medir, valorar o evaluar la transferencia de la formación nos lleva a la conclusión de que la tecnología prácticamente única que se utiliza es el cuestionario. Este capítulo se planteó como una revisión de diferentes soluciones tecnológicas a esta tarea pero ha querido introducir otras tecnologías, quizás no tan presentes, pero que ofrecen grandes posibilidades.

En este texto vamos a analizar dos tipos de tecnologías ampliamente utilizadas: los cuestionarios y los diarios reflexivos. Para los primeros veremos soluciones en papel y digitales, éstas tanto en línea como fuera de línea. Para los segundos veremos soluciones basadas en portafolios y en blogs pero también nos asomaremos a nuevas alternativas, todavía poco exploradas, pero que pueden representar un importante avance en la mejora de los niveles de validez y fiabilidad de estas herramientas.

## Introducción

Para analizar las herramientas necesarias en la evaluación de la transferencia se hace conveniente situarnos en el contexto de la clásica división en etapas de un proceso evaluativo: la medición (que puede llamarse “observación” cuando no trabajamos con datos cuantitativos), la valoración (más conocida por el término inglés “assessment”) y la evaluación propiamente dicha.

En la primera etapa, la de medición/observación, el objetivo es recoger indicios de la actividad del sujeto, indicios que se transforman en indicadores muchas veces numéricos. La medición en sentido estricto no asigna un valor a la información recogida. En un cuestionario tradicio-

nal del tipo de los que se analizan en este libro, lo que podemos obtener son porcentajes o frecuencias e incluso puntuaciones en relación a ítems, pero eso por sí mismo no nos indica si la transferencia puede considerarse un éxito o no. En general la tecnología se asocia con esta etapa. Es obvio que las tecnologías llamadas “de la información y la comunicación” son idóneas para recoger datos/información.

En sentido estricto en la construcción de un cuestionario, la tecnología entra en juego desde el primer momento a través de las técnicas y estrategias de construcción, apoyado o no en equipos digitales. Pero es en la construcción del instrumento de observación/medida donde la tecnología ha sido ampliamente reclamada por su capacidad para gestionar estos datos.

En la segunda etapa, que en la práctica frecuentemente se asocia con la primera, se otorga un valor, un significado, a los datos obtenidos. Existen dos mecanismos básicos de asignación de significados: en relación a una escala fija establecida a priori, o en referencia a otros resultados. La construcción de la escala, en el primer caso, muchas veces se hace también a partir de referencias más o menos “universales” o “locales”. El segundo método es ampliamente utilizado y suele ofrecer los resultados bien en relación a una hipotética distribución normal bivariada o con recursos más inteligibles como las escalas ordinales de cuartiles, deciles, etc.

El mecanismo de valoración suele utilizar recursos tecnológicos de carácter general, por ejemplo, ofimáticos, pues básicamente establece tablas de significado entre resultados obtenidos y valoraciones. Y para muchos aquí se acaba el proceso de evaluación olvidando la tercera etapa.

La tercera etapa, la más importante, la frecuentemente olvidada, es aquella en convierte esas valoraciones en un informe o resultado de evaluación. Éste puede tener un carácter acreditativo (“acredita” que un sujeto ha obtenido un nivel, “certifica”) o un carácter formativo (pretende mejorar el proceso de formación del sujeto). El mecanismo es similar cuando la evaluación no se aplica a los aprendizajes de los sujetos sino al programa formativo.

En el caso de la evaluación de la transferencia de la formación parece que la opción “formativa” aplicada a los sujetos tiene poca aplicación en muchos casos, por cuanto el proceso formativo en sí mismo ha tenido lugar. No así para la evaluación del programa que puede mejorarse en sucesivas implementaciones.

Esta tercera etapa se beneficia de las Tecnologías de la Comunicación ya que una función importante es la recogida de indicios complementarios que maticen o den sentido a los utilizados en los procesos de medida. Un ejemplo característico es la oportunidad para que el estudiante, el responsable del programa o el formador, según quien sea el sujeto evaluado, puedan presentar un informe (o contrainforme) en el que explica, justifica o complementa los resultados obtenidos.

Esta revisión nos lleva a concluir que es en la etapa de medición/observación cuando el uso de la tecnología es más claramente requerido (y en general pensando en cuestionarios). Pero también nos permite situar en su justo punto el valor de los resultados obtenidos en ese proceso. Es frecuente hoy en día otorgar un cierto valor “mágico” a los resultados proporcionados por las máquinas. Esto se aplica en nuestro caso considerando valoraciones o resultados de evaluación del proceso de transferencia de la formación lo que no son sino unos resultados obtenidos por un instrumento. El que dicho instrumento sea un ordenador o un sistema informático complejo no otorga más validez o fiabilidad al resultado obtenido (estas magnitudes dependen del proceso de construcción e implementación del instrumento) y tampoco le otorga un valor o un significado.

Teniendo, así pues, en cuenta el carácter instrumental e intermedio de los resultados que nos ofrecen, podemos afrontar el reto de revisar tanto las tecnologías implicadas en la construcción de cuestionarios como otras que nos permiten recoger información para completar un proceso de evaluación de la transferencia de la formación.

### **Tecnologías para la construcción e implementación de formularios**

Durante muchos años los formularios y cuestionarios han sido distribuidos en soporte papel por lo que se desarrollaron tecnologías ade-

cuadas para facilitar la lectura de los resultados: las lectoras ópticas para resultados de tests y cuestionarios. Estas tecnologías eran poco adecuadas en general para la recogida de información textual, por ejemplo en preguntas abiertas, pero tampoco eran confortables para los datos más cuantitativos, debido al uso de hojas de respuestas (generalmente separadas de las hojas de preguntas) y ciertas restricciones en el uso de los dispositivos de escritura (por ejemplo, necesidad de utilizar lápices del número 2 o similares).

Para mejor entender las tecnologías a las que vamos a hacer referencia conviene tener presente que la mayoría de formularios revisados recurren básicamente a estos dos mecanismos de construcción de ítems:

- Rúbricas, con algunas variaciones y un sentido flexible de su formulario.
- Escalas de Likert, también con variaciones responde al número de opciones.

Se tratan pues de ítems en las que el sujeto escoge entre opciones predefinidas. Es cierto que pueden encontrarse preguntas abiertas, muchas veces en forma de comentarios aclaratorios o para ciertos ítems que permiten elecciones no previstas.

Algunos instrumentos analizados recogen la opción de valorar mediante puntuaciones. Esto puede resolverse mediante la escritura directa del número o bien escogiendo el número lo que evita problemas de interpretación (uso de escalas enteras o racionales, por ejemplo).

### **Soporte papel**

El punto de partida de estos cuestionarios suele ser un listado de preguntas o de ítems. En algunas propuestas no existe un formulario susceptible de aplicación y en otras ofrecen una reproducción del formulario tal y como se aplicaría sobre papel, y desde luego, no preparados para una lectora óptica.

Los cuestionarios pueden elaborarse con cualquier editor de texto. Los clásicos recursos de MS Word, Open Office, Pages, etc. generan fácilmente estos formularios.

También pueden utilizarse herramientas digitales clásicas como Hot Potatoes (<http://hotpot.uvic.ca>). Se trata de una herramienta antigua y poco atractiva. La versión original funciona en Windows pero existe una versión para Java que corre en diferentes sistemas operativos. Son innumerables las herramientas existentes. Por citar otra, Quiz Press (<http://www.solrobots.com/quizpress/>), que también necesita descargar el programa e instalarlo en el ordenador.

Es posible utilizar sistemas en línea, como JotForm (<http://www.jotform.com>) o SurveyMonkey (<https://es.surveymonkey.com/>). Ambos permiten un acceso gratuito con ciertas limitaciones en cuanto al número de respuestas. Pero por lo que se refiere aquí (construir el cuestionario e imprimir una versión en papel), JotForm permite generar un pdf en tanto que SurveyMonkey lo limita al uso de alguna versión de pago.

Las plataformas para la gestión de los aprendizajes como Moodle también incorporan sistemas para la elaboración de cuestionarios aunque no resulten excesivamente cómodos. Al igual que con los cuestionarios preparados con Google Drive, siempre podemos mostrarlos en pantalla e imprimir como PDF el formulario para luego distribuirlo en papel.

La corrección de estos formularios podría realizarse mediante lectoras ópticas si utilizáramos hojas de respuestas adecuadas como se ha indicado. Pero no es lo habitual. Generalmente se responde sobre el mismo papel. Es posible utilizar la tecnología para minimizar el tiempo de transcripción de respuestas, por ejemplo, si se preparó con JotForm, introducir las respuestas en JotForm lo que nos proporcionará una tabla Excel con la que trabajar posteriormente: obtener frecuencias y representaciones gráficas, por ejemplo.

Existen varias alternativas para poder corregir automáticamente las respuestas de los sujetos a un cuestionario. La fórmula que describe Zampirolli (2013) implica que los sujetos respondan sobre una tabla gráfica (figura 1) rellenando recuadros. Las hojas son escaneadas normalmente e interpretados los resultados por un software.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
A												■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
B			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
D	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
E	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Figura 1. Tabla de respuestas (Zampirolli, 2013)

Otros sistemas más sofisticados generan los cuestionarios utilizando LaTeX y escanean e interpretan las imágenes de modo similar.

Cada vez más estos sistemas están siendo abandonados por otros susceptibles de ser respondidos directamente desde el ordenador. Recordemos que estos sistemas no solucionan el problema de las preguntas abiertas que, aunque en menor número, también suelen estar presentes en estos cuestionarios.

### Soporte offline

Los soportes offline o “fuera de línea” son aquellos ficheros digitales conteniendo formularios que se descargan al propio equipo, se responden y cuyos datos son posteriormente enviados por diferentes medios. Tanto MS Word como las otras herramientas ofimáticas permiten generar cuestionarios que pueden ser respondidos en un ordenador o tableta. Desde el punto de vista tecnológico la cuestión clave es el proceso de envío de los resultados.

El procedimiento más sencillo es obviamente devolver el mismo fichero con las respuestas. Por su sencillez de construcción es ampliamente utilizado cuando se recurre a soportes offline.

Una solución más elegante es configurar el formulario con Adobe para que envíe los resultados directamente al pulsar en el botón adecuado. El procedimiento para realizarlo no es intuitivo. Sin embargo, contando con una versión profesional del Adobe Acrobat, es posible preparar el formulario previamente en Word e importarlo lo que facilita las cosas. Sólo nos faltará diseñar un sistema para enviar las respuestas.

La opción de enviarlas por correo no difiere en la práctica de pedirle al usuario que complete el fichero y lo envíe y por tanto no parece muy relevante. Pensemos que pueden aparecer problemas relacionados con la aplicación para abrir el fichero ya que nos estamos saliendo de los formatos públicos de pdf. La opción más interesante implicar crear un sitio web ad hoc que reciba la formularios.

Un aspecto atractivo de los formularios fuera de línea es que pueden ser completados con interrupciones, por ejemplo en varios días. Muchas de las soluciones en línea, cuando no tienen un mecanismo de identificación, pueden requerir que el formulario se complete en una sesión. Esto puede ser visto tanto positiva como negativamente. Es positivo por cuanto es una facilidad para el que responde. Pero en algún caso la pérdida de continuidad en el proceso podría generar problemas de validez.

Si no existen impedimentos como la falta de acceso a Internet, la solución más sencilla hoy es el uso de cuestionarios en línea.

### **Soporte online**

Existe una amplia oferta de sistemas para generar cuestionarios de todo tipo en línea. Las respuestas son recogidas en tiempo real y pueden ser trabajadas en el mismo entorno o descargarlas en diferentes formatos entre los que no falta el formato de hoja electrónica, por ejemplo para MS Excel.

Estos entornos aseguran la disponibilidad pública o privada del formulario en la web, la recogida de datos y la propia construcción del formulario.

Existen muchas soluciones para construir formularios en línea. Vamos a comentar algunas detallando el proceso y algunas características.

### **Google Drive**

Google Docs (ahora Google Drive, <https://drive.google.com/>) ofrece una de las soluciones más interesantes gratuitas. No existe limitación al número de formularios ni al número de respuestas. El único límite es el espacio global que puede tener el usuario, que en 2014 son 15 Gb.

Para utilizar Google Drive puede utilizarse una cuenta gmail o cualquier otra cuenta de correo.

Las condiciones de aceptación del servicio incluyen cláusulas de privacidad que pueden resultar inadecuadas en algún caso. En la mayoría de casos no son relevantes.

Al activar la cuenta se promueve la descarga e instalación de Google Drive en el propio equipo. Esto permite ofrecer funcionalidades equivalentes al Dropbox pero resulta innecesario. En todo caso, un fichero en formato de Google Drive no puede ser abierto en el ordenador si no se está conectado a Internet. Obviamente los ficheros pdf o en formatos propios de aplicaciones residentes en el equipo sí que pueden ser abiertos.

Una vez en el “escritorio” de Google Drive podemos proceder a crear el formulario utilizando el botón rojo superior izquierda.

Al comenzar podemos darle un nombre y escoger una plantilla. E inmediatamente podemos comenzar a añadir los ítems o preguntas (figura 2).



Figura 2. Escogiendo el tipo de pregunta

Cada pregunta incluye el texto de la pregunta y un texto aclaratorio. Puesto que el texto de la pregunta funcionará luego como encabezamiento de la variable, puede que sea interesante utilizar una expresión breve para el título de la pregunta, e incluir la pregunta completa como “Texto de ayuda”.

Para una pregunta utilizando una escala de Likert, la opción adecuada para el tipo de pregunta es “Escala”.

Para una rúbrica la situación se complica. Podemos escoger “Cuadrícula”, lo que puede ser suficiente en algunos casos. Pero esto sólo nos permite escribir encabezamientos en las columnas y en las filas. Es decir que si queremos que sujeto escoja entre frase diferentes no tendremos más opción que acudir al “Tipo test”, en un formato poco usual para las rúbricas pero igualmente claro.

El formulario se guarda automáticamente. Una pestaña en la parte superior nos permite “Ver el formulario publicado” tal y como lo verá el sujeto.

Las respuestas se guardan en tiempo real, en una hoja de cálculo. Podemos acudir a ella mediante la pestaña “Ver respuestas”. En todo caso, tanto el formulario como la hoja de respuestas se encuentran en el “escritorio” de Google Drive.

Un paso clave es, una vez terminado el formulario, el botón “Enviar formulario”. Con ello abriremos una ventana con el enlace del formulario así como una opción para incrustarlo como ventana dentro de alguna página nuestra. Aunque ofrece la opción de enviar este enlace por correo o mediante algunas redes sociales, sugiero que eso se haga más adelante y a través del proceso que consideremos más oportuno.

El botón “Enviar formulario” es también el que nos permite compartir el formulario con otras personas que puedan editarlo. Notar sin embargo que el formulario siempre es público para ser respondido. Google Drive no presenta la opción de que para acceder a un formulario sea necesario. Más adelante veremos otros servicios que sí lo permiten.

En cualquier momento se puede detener o reanudar la aceptación de respuestas.

El formulario puede ser distribuido en páginas, de modo que no esté todo el cuestionario a la vista simultáneamente. Este recurso puede ser interesante en ciertos casos. En otros puede ser molesto pues impide

obtener una versión impresa de todo el formulario. Esta herramienta de Google no permite descargar el formulario en formato pdf por lo que la única opción es imprimir como pdf la ventana del navegador. El formulario permite insertar imágenes, vídeo o audio pero sus posibilidades de edición son limitadas.

Esta herramienta tampoco incluye otras características habituales en Google como la recuperación de versiones anteriores. Por ello puede ser conveniente “hacer una copia” alguna vez.

Las respuestas se colocan en una hoja de cálculo que sí posee las funcionalidades habituales como compartir, publicar, restringir el acceso, recuperar versiones o exportar como hoja de cálculo, fichero de texto, pdf, html, etc.

La hoja de respuestas incluye una columna a la que llama “Marca temporal” nos indica el día y hora en que se envió cada respuestas. No incluye opciones para conocer la ubicación desde donde se envía.

También incluye herramientas para crear gráficos y para insertar funciones. Las respuestas pueden ser analizadas desde esta hoja aunque suele ser más frecuente descargarla como fichero de texto o como hoja de cálculo al propio ordenador. El formato variará en función de la aplicación con la que queramos analizar los datos posteriormente. Por ejemplo, para el SPSS la versión de texto puede ser muchas veces más aconsejable.

## **Jotform**

Jotform (<http://spanish.jotform.com/>) es un servicio con una presentación mucho más atractivo que Google Drive y con algunas posibilidades interesantes. Su mayor limitación es el precio. La versión gratuita permite (en el año 2014) hasta 100 respuestas al mes, con un límite de 100 Mb de espacio (adecuado para formularios sin demasiada carga gráfica). El número de formularios que puede colgarse es ilimitado (pero el conjunto de respuestas para TODOS ellos al mes sigue siendo 100).

Las versiones de pago comienzan en unos 10 euros/mes lo que puede ser interesante para una empresa pero lo hace poco competitivo con

los servicios de proveedores de Internet.

Al crear un formulario tenemos numerosas opciones para los ítems incluidas varias para las rúbricas. Conviene explorar además de las herramientas tradicionales (incluida la “Checklist”) los widgets que pueden añadirse al final por ejemplo opciones para tablas.

Además de las herramientas tradicionales ofrece algunos ítems de rápida creación por ejemplo para el nombre, el correo, la dirección, el teléfono, etc. También incluye algunas opciones atractivas como la posibilidad de enviar fotos (o hacerlas en ese momento), vídeos, sonidos (incluyendo la grabación de audio, por ejemplo para respuestas), posibilidad de firmar (por ejemplo en una tableta), etc.

También es posible incluir sistemas de cobro a través de PayPal y otros sistemas de pago en Internet. Y entre la información que podemos obtener, además de la fecha y hora de la respuesta, está la dirección de Internet desde donde se realiza.

Es posible que muchas de estas opciones parezcan poco necesarias en un formulario de evaluación de la transferencia de la formación, pero ciertamente son valores añadidos que permiten dar un salto adelante en este tipo de instrumentos. Por ejemplo, la posibilidad de realizar registros o tomar fotos y otras evidencias similares, o la de aplicar formularios en los que el sujeto no debe escribir sino que puede responder de modo oral.

La encuesta puede organizarse por páginas, tener preguntas obligatorias, y puede ser distribuida de varias formas. Permite obtener una versión impresa y exportar los resultados en varios formatos. En general es más completa que Google Drive.

### **SurveyMonkey**

SurveyMonkey (<https://es.surveymonkey.com>) es otra solución gratuita. Los ítems que pueden incluirse no son tan vistosos como los de JotForm ni ofrece tantas posibilidades, aunque incluye algunas especialmente atractivas para la construcción de rúbricas o escalas.

La versión gratuita permite 10 ítems por formulario y 100 respuestas por formulario. Es bastante reducido teniendo en cuenta que tampoco permite exportar a Excel. Las versiones de pago son excesivas. La más sencilla cuesta 25 euros/mes (año 2014) y permite preguntas ilimitadas pero un máximo de 1000 respuestas/mes. Si se contrata por años el número de respuestas es ilimitado.

Su mayor interés puede radicar en la capacidad de crear bancos de ítems y crear formularios escogiendo los ítems de entre los preparados en los bancos.

## Otros recursos para crear formularios

Existen numerosos recursos para crear formularios. Citamos algunos.

Flubaroo	<a href="http://www.flubaroo.com/">http://www.flubaroo.com/</a>	Es una interesante herramienta que se combina con las hojas electrónicas de Google Drive. Más orientada a los exámenes, permite asignar puntuaciones a los resultados de un cuestionario de Google. Es gratuita y está en inglés.
e-encuesta	<a href="http://www.e-encuesta.com">http://www.e-encuesta.com</a>	La versión gratuita permite formularios y ítems ilimitados pero únicamente 100 respuestas por formulario. Incluye plantillas y varios tipos de pregunta. Puede obtenerse una versión impresa. Los planes comienzan a partir de 190 euros/año. Está en español.
Encuesta fácil	<a href="http://www.encuestafacil.com">http://www.encuestafacil.com</a>	Está en español y permite utilizar el modo completo sin pagar si nos registramos como centro educativo.
Form Assembly	<a href="http://www.formassembly.com">http://www.formassembly.com</a>	Muy profesional. Incluso la versión gratuita es muy potente. En inglés, está orientado a la empresa pero también permite crear formularios.
Zoomerang	<a href="http://www.zoomerang.com">http://www.zoomerang.com</a>	La versión gratuita permite 12 ítems y hasta 100 respuestas. Cuida la presentación del formulario y está en inglés.

## Tecnologías para el registro y análisis de diarios y registros similares

Aunque los formularios en base a escalas de Likert o a rúbricas son con mucho los instrumentos más utilizados, también es posible encontrar algunos ejemplos del uso de diarios de clase. En el caso de la propuesta de Doménech (2011) el diario es la herramienta con la que se realiza el seguimiento en base a un contrato.

Dentro de este apartado vamos a considerar los diarios de clase y los portafolios. Estos últimos están orientados a la recogida de evidencias o indicadores. Al final haremos alguna referencia a propuestas más innovadoras.

### Portafolios

Existen diferentes tipos de portafolios digitales, con la característica común de su capacidad para registrar las actividades de los estudiantes y el feed-back o los comentarios de los profesores. Ayuda evidentemente a una autoevaluación de las actividades de aprendizaje.

En el caso de la evaluación de la transferencia de los procesos de formación este registro del sujeto de cómo aplica a la práctica lo aprendido acompañado de evidencias y muestras de su trabajo se convierte en un instrumento valioso. Un ejemplo de este potencial es su aplicación en la evaluación del Prácticum en la formación de maestros (Raposo, Martínez y Tellado, 2009).

Desde el punto de vista metodológico, los portafolios digitales no únicamente recogen evidencias y reflexiones sino que suelen incluir herramientas que permiten la comunicación y discusión entre evaluadores y evaluados. Se trata de una característica especialmente interesante por su capacidad para crear redes sociales y comunidades de práctica, de modo que unen a su capacidad evaluadora un gran potencial de extensión del proceso formativo a la actuación docente en la vida real.

Desde el punto de vista tecnológico existen diversas herramientas que, aunque desarrolladas inicialmente para la evaluación de los aprendizajes, pueden ser utilizadas perfectamente para la evaluación de la transferencia. Entre esas herramientas vamos a citar unas pocas, si bien

seguramente son sobradamente conocidas por otros escritos (Cebrián de la Serna, 2012).

Existen muchas herramientas que pueden utilizarse para preparar portafolios digitales para esta tarea: Evernote, Google Docs / Google Drive, Mahara, Edu-Portfolio y Wikispaces.

Evernote (<http://evernote.com/>) que comenzó siendo un sistema de anotaciones ha ido mejorando lo que le permite al sujeto anotar sus experiencias y adjuntar documentos de todo tipo. Lo mismo puede decirse de los documentos de Google Drive.

Algunos como Mahara (<https://mahara.org/>) han sido especialmente diseñados para esta tarea e incluyen opciones sugerentes como la posibilidad de crear un blog.

Edu-portfolio (<http://eduportfolio.org/>) es una herramienta de uso muy fácil y amplia aceptación.

## **Diarios y blogs**

El diario reflexivo ha sido una herramienta tradicional en los procesos de evaluación para potenciar los procesos metacognitivos (Bordas y Cabrera, 2001). Hoy hablaríamos de la autorregulación del aprendizaje (SRL, Self-regulated learning). Una fórmula habitual puede ser escribir unas líneas al terminar cada sesión. En un planteamiento habitual el sujeto responde a preguntas como *¿qué he aprendido hoy?*, *¿cómo lo he aprendido?* O *¿cómo me he sentido?*

Algunas herramientas para gestionar portafolios digitales incluyen la opción de blog. Pero un blog por sí mismo ya permite llevar un diario personal y en general es posible adjuntar información con ayuda de diferentes recursos de la red. Por ello es posible utilizar el blog directamente como fuente de información separada del portafolio.

Los blogs han sido utilizados en formación, quizás una de las herramientas más utilizadas y en múltiples y diferentes formatos (Grané, 2012). También han sido ampliamente utilizados en la evaluación de los procesos de transferencia. Un caso muy generalizado es la evalua-

ción del Prácticum de Formación del Profesorado (Cano y Cabrera, 2013).

Un aspecto clave tanto en portafolios como con los blogs es el análisis de la información. Existen diferentes propuestas para ese feed-back. Un sistema diseñado en el marco del proyecto REDICE<sup>1</sup> y descrito Barrientos y Ot. (2013) permite a los tutores revisar los blogs y comentarlos en relación a competencias e indicadores previamente definidos.

Aunque la mayoría de LMS proporcionan de una u otra manera la herramienta “diario”, existen dos grandes entornos especialmente conocidos para producir blogs: Blogger (<https://www.blogger.com/>) y Wordpress (<http://es.wordpress.com>). Con algunas diferencias que los caracterizan, ambos ofrecen básicamente el mismo servicio: opción a preparar blogs que pueden ser de acceso público o privado, con algunas opciones para personalizar el diseño, sistemas de suscripción vía RSS, programación de entradas, elaboración de borrador separada de la publicación, inclusión de vídeos e imágenes, etc.

Preparar un blog es una tarea sencilla para una persona con un nivel básico de alfabetización digital. De hecho, el mayor obstáculo es atreverse a hacerlo, pues una vez puesto en marcha, su producción no difiere de trabajar con otros tipos de documentos. Quizás la clave sea comprender la diferencia entre un blog y un sitio o página web.

Los blogs se llamaron en su momento “cuadernos de bitácora” y son espacios destinados a la información de actualidad. Son adecuados para escribir diarios reflexivos por consistir básicamente en entradas (“posts” en Inglés) localizadas en el tiempo.

Salvo que se definan específicamente de modo contrario, al entrar en un blog encontraremos cada vez un contenido diferente, el que corres-

---

<sup>1</sup> Se han realizado varios proyectos interuniversitarios consecutivos, financiados por la convocatoria REDICE de la Universidad de Barcelona, que han permitido diseñar y depurar progresivamente la plataforma para la evaluación de competencias. Los proyectos que han dado lugar a esta experiencia han sido: La evaluación de las competencias transversales de los estudiantes de los títulos de maestro de la UB mediante un entorno basado en la web 2.0. (Proyecto REDICE A0801-03); La evaluación formativa de competencias mediante blogs (Proyecto REDICE 2010 1002-04) y El feed-back, clave de la evaluación formativa para la mejora de las competencias (Proyecto REDICE 2012 1802-01).

ponda a la última entrada que se escribió. Comparándolo con un diario en papel sería como empezarlo a leer por el final.

Las entradas anteriores pueden no quedar a la vista, pero son accesibles mediante diferentes sistemas: la fecha en que se escribieron, las etiquetas que se asignaron o una búsqueda general por términos. El uso de etiquetas resulta muy adecuado para referir las reflexiones de cada entrada a competencias o indicadores concretos.

Un tema que se ha mostrado conflictivo en relación al uso de blogs como base para la evaluación es el de la privacidad. Las reflexiones de estos diarios pueden ser públicas o privadas. Si son privadas el autor sólo deberá cuidar de dar acceso a quien realice la evaluación, pero también a los compañeros si estos deben participar con sus comentarios, algo sumamente positivo en una perspectiva colaborativa del aprendizaje. El proceso, aunque no complicado, suele presentar problemas a formadores con bajo nivel de competencia digital. Por lo tanto suele optarse por que sean públicos. Pero en ese caso el respeto a etiquetas de la red y a la privacidad de las personas que aparecen debe ser exquisito. Incluso sin citar el nombre de un alumno, sólo las referencias del contexto pueden indicar claramente a un lector relacionado con el centro a quien se está refiriendo. Incluso los comentarios más discretos pueden provocar reacciones no deseadas. Como un problema adicional, esto limita mucho el uso de fotografías o vídeos, o al menos aquellos en los que aparezcan menores de edad.

Los diarios y los blogs son una herramienta muy poderosa para evaluar la transferencia de la formación y seguramente en los próximos años asistiremos a un incremento de su uso.

### **Propuestas más innovadoras**

Todas las herramientas que estamos viendo son susceptibles de un tratamiento más creativo. Los medios visuales y audiovisuales pueden ser unas excelentes herramientas para la evaluación de la transferencia, en la que las conductas a observar son complejas y están situadas en entornos reales.

Un ejemplo puede ser el uso de fotologs, blogs especializados en la in-

clusión de fotos, en ocasiones con un breve comentario. Una propuesta podría ser comparar las evidencias y resultados que se obtienen por este medio con las obtenidas por un formulario tradicional. Los criterios para el análisis de las fotos así como los protocolos para realizarlas conformarían un interesante instrumento de observación y valoración.

Otro ejemplo sería el uso de portafolios basados fundamentalmente en registros audiovisuales de las sesiones de clase. Se utilizarían técnicas provenientes del antiguo Microteaching y de los estudios de auto-observación. De nuevo podría contratarse la información obtenida por este medio con la obtenida con otros instrumentos más tradicionales. En el caso de las fotografías no existen apenas problemas técnicos. Hoy existen muchos dispositivos diferentes (cámaras de fotos, compactas, smartphones, webcams, etc.) que facilitan la tarea. Estos dispositivos obtienen hoy imágenes de calidad en casi cualquier circunstancia de iluminación. En todo caso conviene evitar los contraluces.

Más problemas plantea la metodología de uso. Se puede optar por un encuadre general que puede pecar de poca información, o encuadres específicos con lo que se pierde el conjunto y sobre todo hace casi necesario el uso de un asistente que tome las fotos. El uso de un asistente es normalmente poco aconsejable, tanto por ser un elemento que altera el clima normal de la clase, como por la subjetividad que incorpora a la toma de observaciones. Los sistemas automáticos permiten la toma de imágenes periódicamente lo que, evidentemente, tienes ventajas pero también inconvenientes respecto a la significatividad de las imágenes.

Existen varias soluciones técnicas para tomar fotos automáticamente. Pueden utilizarse Smartphone o dispositivos mp4 con ayuda de aplicaciones especiales que permiten los que se llama Time Lapse, es decir, la toma de fotos a intervalos de tiempo. GorillaCam (<http://joby.com/gorillacam>) es una interesante aplicación para iPhone o iPodTouch. Lapse-it (<http://www.lapseit.com>) es una aplicación tanto para Android como para iOS (iPhone), y si el Smartphone está conectado a Internet permite subir directamente las fotos para su archivo y posterior análisis. Exclusivamente para Android esta PhotoChron (<http://www.photochronapp.com>) que nos permitirá tomar fotos cada día, semana o mes. Otra

aplicación para Android es TimeLapse Droid (<http://www.androidpit.com/en/android/market/apps/app/com.didactic.TimeLapseDroid/TimeLapse-Droid>). Pueden encontrar estas y otras aplicaciones utilizando estos términos de búsqueda “time lapse”.

En el caso de registro de vídeo no es necesario utilizar ninguna aplicación especial. Sin embargo se plantean algunos problemas técnicos. La imagen tiene menos calidad que la fotografía por lo que lo que ganamos en observar procesos y acciones lo perdemos en el detalle. Es necesario cuidar la ubicación evitando contraluces incluso no muy acentuados. El sonido es más problemático: los espacios no suelen estar acondicionados y tanto los ruidos externos como la reverberación o el eco dificultan en muchas ocasiones que el sonido sea inteligible. El uso de micrófonos inalámbricos o de corbata puede solucionar algunas situaciones.

En ambos casos existe un problema legal y ético. Es necesario la autorización por escrito de los padres o tutores en el caso de los menores de edad, y la autorización de los interesados en los otros casos. Además las imágenes no podrán luego ser utilizadas públicamente salvo que en la autorización se especifique lo contrario.

## Cinco ideas clave del capítulo 10

---

**1** Es posible preparar formularios en papel utilizando herramientas para formularios digitales o editores de texto tradicionales. Es bueno utilizar sistemas simplificados de lectura automática de respuestas para las escalas de Likert y para las tablas de rúbricas, de modo que escaneándolas y mediante un programa ad hoc sea posible automatizar esa tarea. La transcripción de las preguntas abiertas no es fácil de automatizar con herramientas habituales.

---

**2** Los formularios offline tienen la ventaja de que el sujeto puede completarlos en varias etapas discontinuas aunque ello puede conllevar problemas de fiabilidad. El método más sencillo para su recogida es mediante la devolución a través de medios electrónicos como el correo, pero con Adobe Acrobat es posible incorporarles un botón “Envío” que funcione bien facilitando el envío bien introduciendo la información en una base de datos en línea.

---

**3** Los formularios en línea pueden prepararse mediante numerosos recursos en la red. En estos sitios pueden crearse los formularios, distribuirse en la red y recoger las respuestas. Los resultados pueden generalmente ser analizados en el mismo sitio o descargarlos en el propio ordenador en varios formatos, especialmente en Excel.

---

**4** Los portafolios digitales son herramientas ampliamente utilizadas hoy en la evaluación de los aprendizajes y con un gran potencial en la evaluación de la transferencia de la formación. Recogen evidencias e indicios que pueden ser de tipo audiovisual. Es un campo con muchas posibilidades creativas para descubrir nuevas soluciones.

---

5 Los diarios reflexivos son muy adecuados para esta evaluación de la transferencia, aunque sean poco utilizados y a pesar de que la valoración de los resultados resulta más complicada que con los formularios basados en rúbricas o escalas. Los blogs ofrecen una solución atractiva y sencilla para la construcción de estos diarios. También es una herramienta susceptible de un uso creativo, buscando nuevas soluciones tanto en la información que recogen como en los procedimientos de valoración de esa información.

---

## Cinco recursos relacionados disponibles en internet

---

**1** Para la corrección automática de formularios en papel pueden generarse tablas de recuadros a completar y utilizar la tecnología que describen Zampirolli y Ot. (2013) y que puede encontrarse en: [http://iris.sel.eesc.usp.br/wvc/Anais\\_WVC2013/Poster/1/9.pdf](http://iris.sel.eesc.usp.br/wvc/Anais_WVC2013/Poster/1/9.pdf)

---

**2** Podemos preparar un formulario para ser respondido offline mediante un editor de texto. La versión puede ser convertida en pdf conservando las propiedades de interactividad. El retorno del formulario contestado puede hacerse por correo. Una solución más elegante puede realizarse mediante Adobe Acrobat. La incorporación de los siguientes plug-ins permite este trabajo: El plug-in Acrobat Formularios permite a los usuarios trabajar con formularios electrónicos utilizando Acrobat. Otros plug-ins son Acrobat SendMail y Acrobat Weblink. <http://www.adobe.com>

---

**3** Entre las numerosas herramientas para preparar formularios en línea el sistema más utilizado es Google Drive por no incorporar límites a la versión gratuita. Posee las características básicas necesarias aunque la estética es superada por otros sistemas. <http://drive.google.com/>

---

**4** Existen varias soluciones para crear portafolios adecuados para la evaluación, que no deben confundirse con los portafolios fotográficos o de otros tipos. La herramienta más utilizada es Mahara. <http://mahara.org/>

---

**5** Los blogs son una buena herramienta para preparar diarios reflexivos. Blogger es una solución sencilla y muy utilizada. <http://www.blogger.com/>

---

## Referencias

Barrientos, C.; Curaquero, R.; Cano, E. (2013). El feedback como medio para fortalecer el desarrollo de competencias a través de los *blogs*. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6,(2), 28-52.

Bordas I. y Cabrera F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes entrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, año LIX, 218, 25-48.

Cano, E. y Cabrera, N. (2013). La evaluación formativa de competencias a través de blogs. La experiencia de seis universidades catalanas. *Digital Education Review*, 23,pp. 46-58.

Cebrián de la Serna, M. (2012). Los ePortafolios en Educación Superior: investigación de su impacto y casos de uso. En Elena Cano: *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red.*, pp. 93-116. Colección Transmedia XXI. Barcelona: LMI.

Doménech, F. (2011): Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria. Un nuevo enfoque desde el EEES. *Universitas*, 34.. Recuperado desde <http://www.ridefor.net/index.php?module=insts&id=41>

Grané, M. (2012). Weblogs, la acción reflexiva. En E. Cano: *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*, pp. 33-64. Colección Transmedia XXI. Barcelona: LMI.

Raposo, M., Martínez, M. y Tellado, F. (2009). El e-porfolios como recurso para el prácticum en el grado de educación social. *Symposium internacional sobre prácticum. Más allá del empleo. Formación vs. Training*. Pontevedra. Poio. 29 de junio-1 de julio de 2009.

Zampirolli, F. y Ot. (2013). Automatic Correction of Multiple-Choice Tests using Digital Cameras and Image Processing. En los Anales del IX *Workshop de Visão Computacional (WVC 2013)*, Rio de Janeiro, 3 al 5 de junio de 2013. Recuperado desde [http://iris.sel.eesc.usp.br/wvc/Anais\\_WVC2013/Poster/1/9.pdf](http://iris.sel.eesc.usp.br/wvc/Anais_WVC2013/Poster/1/9.pdf)

# Evaluar la formación es posible

## Avaliar a formação é possível

Evaluar la transferencia de la formación se ha convertido en una de las claves más importantes para afrontar la evaluación de la formación de los formadores. Frente a valoraciones basadas únicamente en la satisfacción de los usuarios, evaluaciones de la transferencia y del impacto de la formación ofrecen visiones más completas del alcance de los objetivos de la formación.

Avaliar a transferência da formação converteu-se numa das chaves mais importantes para tratar a avaliação da formação de formadores. Perante as abordagens baseadas unicamente na satisfação dos utilizadores, as avaliações da transferência e do impacto da formação oferecem visões mais completas do alcance dos objetivos da formação.



### Elena Cano

Doctora en Pedagogía y Profesora Titular de la Universitat de Barcelona. Licenciada en Ciencias de la Educación y en Ciencias Económicas y Empresariales. Investigadora del Laboratori de Mitjans Interactius (LMI-UB). Entre sus publicaciones destacan *Buenas prácticas en la evaluación de competencias*, *Cinco casos en educación superior* (Laertes, 2011) y *Evaluación de la calidad educativa* (La Muralla, 1998, reed. 2012).



### Antonio Bartolomé

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Ha trabajado en el diseño y desarrollo de sistemas multimedia para la educación desde 1988, primero con videodiscos laservisión, luego CD-ROM y actualmente con entornos digitales en la web y vídeo digital. Sus últimos trabajos se han centrado en el aprendizaje móvil, aprendizaje en red y enseñanza semipresencial.  
<http://www.lmi.ub.edu/personal/bartolome/>



B Universitat de Barcelona

