



Evaluación de la Transferencia de Programas de Formación Permanente de Profesorado en la Modalidad de Asesoramiento: una propuesta hacia la evaluación de la transferencia

Rhoden Melo

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA
DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN
PERMANENTE DE PROFESORADO EN
LA MODALIDAD DE ASESORAMIENTO:
UNA PROPUESTA HACIA LA
EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA.**

**AUTOR: RHODEN MELO
DIRECTORA DE TESIS: DRA. ELENA CANO**

**PROGRAMA DE DOCTORADO “EDUCACIÓN Y SOCIEDAD”
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

*A mi madre por su ilimitada dedicación y a
mi abuelo y mi tío por los hombres que son y
por lo que me han enseñado a ser.*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco a Dios la oportunidad de vivir esta experiencia formativa, no sólo académicamente, sino como persona en una ciudad tan diversa y rellena de tantas culturas a la vez.

A mi familia por el apoyo incondicional durante este período fuera de casa.

Al amigo profesor Marcos Teodorico por todo el soporte inicial de mi estancia en Barcelona.

A Antonia Barbosa y Antonio Gómez por los momentos en que he podido sentir su familia como la mía.

A la Asociación de Investigadores y Estudiantes Brasileños en Cataluña (APEC), donde me ha proporcionado sentirme siempre en casa y entre amigos.

A todos del Departamento de Didáctica y Organización Educativa. En especial a la Dra. Montse Ventura (DOE) y la Dra. Mari Pau Sandín (MIDE) por los encuentros formativos.

A Oscar Más del grupo CIFO de la Universidad Autónoma de Barcelona.

A los amigos Josep María, Oralia Paredes, Alicia Vasquez, Ruben Villagran, Emma Quiles, Ana Regina, Estrella Olvera, Martim Silveira, Eveline Lemos, Fabrício Carrijo, Katarzyna Górká, Maria Badet, Rafael Caiafa, Oriana Gontiès y Emanuela Gouveia.

A Kamila Saldanha por sus gestos y palabras de apoyo.

A Fernando Liberato por las varias horas dedicadas a la diagramación de este trabajo.

A todos los participantes de esta investigación.

Agradezco especialmente a mi directora de tesis, Dra. Elena Cano, por su dedicación tanto a esta investigación como a mi formación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	21
PARTE I: MARCO TEÓRICO	25
CAPÍTULO I – FORMACIÓN DOCENTE.....	27
1.LA PRÁCTICA DOCENTE	27
2.LA FORMACIÓN DOCENTE.....	34
2.1. Paradigmas de la formación docente	40
2.2. Fases de la formación docente	47
2.3. Formación permanente de profesorado.....	49
3.MODALIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORADO	54
3.1. Cursos	58
3.2. Seminarios	60
3.3. Grupos de Trabajo	62
3.4. Asesoramientos	64
4.A MODO DE SÍNTESIS	73

CAPÍTULO II – EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE..... 75

1.EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORADO 75

1.1. Objetivos de la evaluación de la formación..... 83

1.2. Fases de la evaluación de programas 92

1.2.1. Evaluación inicial 95

1.2.2. Evaluación de proceso..... 101

1.2.3. Evaluación de los resultados 105

1.3. A modo de síntesis 124

2. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORADO SEGÚN LA MODALIDAD..... 126

2.1. Evaluación de los cursos 126

2.2. Evaluación de los seminarios..... 128

2.3. Evaluación de los grupos de trabajo 130

2.4. Evaluación de los asesoramientos 132

2.5. A modo de síntesis 135

3.TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN..... 138

3.1. Factores de transferencia de la formación en función de los agentes..... 141

3.2. Factores de transferencia de acuerdo con las fases del programa formativo.....	145
---	-----

4.EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN...	159
---	-----

4.1. Estrategias para evaluar la transferencia de la formación	170
--	-----

4.2. Agentes que intervienen en la evaluación de la transferencia	173
---	-----

4.3. Instrumentos adecuados para la evaluación de la transferencia	176
--	-----

4.4. Momentos en los cuales se evalúa la transferencia	184
--	-----

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO 189

CAPÍTULO III – PARADIGMA, METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	191
---	-----

1.EL PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN	191
--	-----

2.METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	197
---	-----

2.1. El estudio de casos	198
--------------------------------	-----

2.2. Los instrumentos de recogida de información.	202
--	-----

2.2.1. El cuestionario	202
------------------------------	-----

2.2.2. La entrevista	212
3. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	217
PARTE III: RESULTADO	221
CAPÍTULO IV – VALORACIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN SEGÚN LOS CENTROS DE RECURSOS PEDAGÓGICOS (CRP`s).	223
CAPÍTULO V – VALORACIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS EXPERTOS: Dificultades y Propuestas.	239
1. ENTREVISTA A LOS EXPERTOS EN GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN.	239
2. VALORACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN ACTUALMENTE	245
2.1. Evaluación de la formación de profesorado en general.....	245
2.2. Evaluación de la transferencia de la formación de profesorado actualmente.....	257
3. LA FORMACIÓN DE PROFESORADO ACTUALMENTE. PROPUESTAS Y CONDICIONES PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN.....	265

4. ESTRATEGIAS Y CONDICIONES PARA FAVORECER LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN. 274

4.1. Estrategias para favorecer la transferencia de la formación: condiciones y barreras. 274

4.2. Estrategias para favorecer la transferencia de la formación: acciones. 278

4.3. Estrategias para favorecer la transferencia de la formación: agentes..... 285

5. OPUESTAS Y CONDICIONES PARA FAVORECER LA EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA. 292

5.1. Favorecer la evaluación de la transferencia en el proceso de detección de necesidades..... 293

5.2. Favorecer la evaluación de la transferencia en el proceso de evaluación inicial..... 296

5.3. Favorecer la evaluación de la transferencia en la evaluación de proceso..... 298

5.4. Evaluación de los resultados: transferencia.... 300

PARTE IV: CONCLUSIONES..... 335

CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA. 337

1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 337

1.1.	En relación a la evaluación de la formación en general.....	337
1.2.	En relación a los programas de formación.	339
1.3.	En relación a la transferencia de la formación	341
1.4.	En relación a la evaluación de la transferencia de la formación	342
2.	PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA	345
2.1.	Planteamiento de agentes de la evaluación de la transferencia	347
2.2.	Propuesta de momentos óptimos hacia la evaluación de la transferencia.....	353
	BIBLIOGRAFÍA	383

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Objetivos de la evaluación de acuerdo con las necesidades. Adaptado de Cabrera, 1999: pp. 9 - 10.....	84
Tabla 2: Objetivo de cada nivel de evaluación de los resultados. Fuente: Elaboración Propia.	108
Tabla 3: Principales modelos de evaluación de los resultados de la formación. Fuente: Elaboración Propia.	111
Tabla 4: Relación Fuente de Información/Instrumento. Fuente: Elaboración Propia.	127
Tabla 5: Instrumentos y fuentes de información óptimos de acuerdo con el momento de la evaluación. Fuente: Elaboración Propia.	130
Tabla 6: Momento, fuentes de información e instrumentos para la evaluación de los grupos de trabajo. Fuente: Elaboración Propia.	132
Tabla 7: Fuentes de información y momentos óptimos de acuerdo con el momento de en la evaluación de asesoramiento. Fuente: Elaboración Propia	135
Tabla 8: Cuadro comparativo de la evaluación de las modalidades formativas de acuerdo con el momento. Fuente: Elaboración Propia.	137
Tabla 9: Factores que influyen en la transferencia de la formación (Holton, 1996). Fuente: Pineda (2011a: 20).....	144
Tabla 10: Factores que influyen en la transferencia de la formación. Fuente: Pineda (2011a: 19).....	145

Tabla 11: Factores que influyen en la transferencia de la formación en la fase exploratoria. Fuente: Moreno (2009) ...	148
Tabla 12: Factores que influyen en la transferencia de la formación en la fase de planificación. Fuente: Moreno (2009)	150
Tabla 13: Factores que influyen en la transferencia de la formación en la fase de implementación. Fuente: Moreno (2009)	152
Tabla 14: Factores que influyen en la transferencia de la formación en la fase de aplicación. Fuente: Moreno (2009)..	155
Tabla 15: Estrategias para evaluar la transferencia de la formación. Fuente: Adaptado de Pineda (2011a)	171
Tabla 16: Agentes e Instrumentos hacia la Evaluación de la Transferencia - Fuente: Elaboración Propia	183
Tabla 17: Tipos de aproximación a la ciencia social desde la perspectiva normalista y realista. Fuente: Adaptado de Del Rincón y otros (1995)	191
Tabla 18: Tipos de aproximación a la ciencia social desde la perspectiva antipositivista y positivista. Fuente: Adaptado de Del Rincón y otros (1995)	192
Tabla 19: Tipos de aproximación a la ciencia social desde la perspectiva voluntarista y determinista. Fuente: Adaptado de Del Rincón y otros (1995)	192
Tabla 20: Tipos de aproximación a la ciencia social desde la perspectiva idiográfica y nomotética. Fuente: Adaptado de Del Rincón y otros (1995)	192

Tabla 21: Listado de Centros de Recursos Pedagógicos y/o Servicios Educativos a que fueron enviados los cuestionarios de evaluación de la formación permanente de profesorado. Fuente: Elaboración Propia.	206
Tabla 22: Centros que evalúan las acciones formativas.	223
Tabla 23: Niveles de evaluación de los resultados de la formación de cada institución de apoyo (CRP y/o SE) participante.	225
Tabla 24: Niveles en los cuales se evalúa los resultados de las acciones formativas de cada institución de apoyo (CRP y/o SE) participante en las modalidades de asesoramiento.	226
Tabla 25: Instrumentos utilizados por cada institución de apoyo participante (CRP y/o SE) en la evaluación de las acciones formativas en la modalidad de asesoramiento.	227
Tabla 26: Valoración de los instrumentos utilizados en las evaluaciones de las acciones formativas en asesoramiento ..	228
Tabla 27: Valoración de las instituciones de apoyo (CRP y/o SE) sobre la necesidad de utilización de otros instrumentos de recogida de información.....	228
Tabla 28: Instrumentos de recogida de información sugeridas por las instituciones de apoyo (CRP y/o SE) para la evaluación del asesoramiento	230
Tabla 29: Razones mencionadas por las instituciones de apoyo (CRP y/o SE) para la no implementación de otros instrumentos de recogida de información en la evaluación de los asesoramientos.....	231
Tabla 30: Valoración de las instituciones de apoyo (CRP/SE) sobre la implicación de otros agentes en la evaluación de los	

asesoramientos.	232
Tabla 31: Sugerencia por parte de las instituciones de apoyo (CRP y/o SE) de nuevos agentes en la evaluación de los asesoramientos.	233
Tabla 32: Razones mencionadas por las instituciones de apoyo (CRP/SE) para la no implicación de nuevos agentes en la evaluación de los asesoramientos.....	234
Tabla 33: Dificultades mencionadas por las instituciones de apoyo (CRP y/o SE) para la implementación de la evaluación de la transferencia del asesoramiento.	236
Tabla 34: Sugerencia por parte de las instituciones de apoyo (CRP y/o SE) para la implementación de la evaluación de la transferencia de los asesoramientos.	238
Tabla 35: Unidades de significados relacionadas a las acciones de la evaluación de la formación permanente de profesorado actualmente.	241
Tabla 36: Unidades de significado relacionadas a la formación de profesorado actualmente.	242
Tabla 37: Unidades de significado relacionadas a las condiciones para favorecer la transferencia de la formación.....	243
Tabla 38: Unidades de significado relacionadas a las propuestas y condiciones para favorecer la transferencia de la formación.	244
Tabla 40: Agentes y Momentos hacia la Evaluación de la Transferencia	353

ÍNDICE DE ILUSTRACIÓN

Ilustración 1: Paradigmas de la Formación del Profesorado. Adaptado de Marcelo, 1999: 190.....	42
Ilustración 1: Ejemplo de cuestionario de satisfacción dirigido al profesorado asistente. Fuente: Extraído del Plan de Formación de Zona 2009/2010.	114
Ilustración 2: Ejemplo de cuestionario de satisfacción dirigido al formador. Fuente: Extraído del Plan de Formación de Zona 2009/2010.....	115
Ilustración 3: Momento óptimo para la realización de la evaluación de impacto. Fuente: Tejada y Ferrández, 2007	121
Ilustración 3: Modelo de Investigación en Evaluación y Medida de los Recursos Humanos (Holton, 1996: 17).	165
Ilustración 4: Modelo de Investigación y Evaluación en Recursos Humanos Revisado (Holton, 2005: 51) – LTSI.....	166
Ilustración 5: Ejemplo de guión de observación a ser contestado por los compañeros para la evaluación de la transferencia. Extraído de Sarramona (2002).....	177
Ilustración 6: Ejemplo de guión de entrevista dirigido al formador para la evaluación de la transferencia. Fuente: Elaboración Propia.	178
Ilustración 7: Ejemplo de guión de grupo de discusión con informantes clave entre el profesorado participante para la evaluación de la transferencia. Fuente: Elaboración Propia...	179
Ilustración 8: Ejemplo de cuestionario dirigido al profesorado para la evaluación de la transferencia. Fuente: Elaboración	

Propia.	181
Ilustración 9: Extracto reducido del cuestionario dirigido a los CRP's.....	211
Ilustración 10: Propuesta de cuestionario al profesorado antes de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.	354
Ilustración 11: Extracto de la propuesta de cuestionario al profesorado al final de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.	356
Ilustración 12: Extracto de la propuesta de cuestionario al profesorado en el momento diferido. Fuente: Elaboración Propia.	357
Ilustración 14: Extracto de la propuesta de cuestionario a los compañeros en el momento diferido. Fuente: Elaboración Propia.	361
Ilustración 15: Propuesta de cuestionario a la inspección educativa antes de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.	363
Ilustración 16: Extracto de la propuesta de cuestionario a la inspección educativa al final de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.	365
Ilustración 17: Extracto de la propuesta de cuestionario a la inspección educativa en el momento diferido. Fuente: Elaboración Propia.	367
Ilustración 18: Propuesta de cuestionario a los formadores antes de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.	369
Ilustración 19: Extracto de la propuesta de cuestionario a los	

formadores al final de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.	371
Ilustración 20: Propuesta de cuestionario al equipo directivo antes de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.	373
Ilustración 21: Extracto de la propuesta de cuestionario al equipo directivo en el momento diferido. Fuente: Elaboración Propia.	375
Ilustración 22: Propuesta de cuestionario a los coordinadores directos antes de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.	377
Ilustración 23: Extracto de la propuesta de cuestionario a los coordinadores directos al final de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.	379
Ilustración 24: Extracto de la propuesta de cuestionario a los coordinadores directos en el momento diferido. Fuente: Elaboración Propia.	380

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Relación entre la Metodología de Investigación y el Paradigma. Fuente: Elaboración Propia 193

Gráfico 2: Propuesta para la Evaluación de la Transferencia de la Formación. Fuente: Elaboración Propia 346

INTRODUCCIÓN

La formación continua se ha convertido en una importante herramienta para la capacitación de los profesionales que forman parte de una organización. Es a través de ésta que las instituciones se adaptan un contexto constantemente cambiante.

La necesidad de la formación permanente de profesorado además de justificarse en los principios del desarrollo profesional docente, descansa sobre la perspectiva de que el centro educativo solo puede evolucionar mediante el desarrollo de aquellos que la constituyen. Teniendo en cuenta que los docentes se caracterizan por ser los protagonistas del cambio, la formación permanente dirigida a este colectivo se convierte, por lo tanto, en una estrategia idónea hacia el desarrollo del centro educativo y hacia la mejora de la calidad educativa.

Evaluar, por lo tanto, los programas de formación permanente de profesorado contribuyen hacia la mejora de las acciones formativas y, en consecuencia a la calidad de la educación. Sin embargo, para que el centro educativo pueda desarrollarse a través de los procesos formativos, es necesario que los docentes transfieran los conocimientos, habilidades, destrezas y/o actitudes aprendidas a la práctica docente diaria.

En este sentido, la evaluación de la transferencia de la formación dirigida al profesorado se destaca como una importante herramienta que tiene intrínseca una doble funcionalidad: (a) pone de manifiesto la efectividad de la formación dirigida al profesorado, y; (b) ajusta los factores que condicionan la transferencia de la formación, con el objetivo de hacerla más

efectiva.

Así, pues, dada la importancia de la evaluación de la transferencia para la mejora de la calidad educativa, el presente estudio propone los siguientes objetivos generales y específicos:

- **Objetivo General:** comprender y valorar el proceso de evaluación de la transferencia de los programas de formación permanente de profesorado, desarrollados a través de la modalidad de asesoramiento en Cataluña, a la luz de las voces de los implicados en dicho proceso.

- **Objetivos Específicos:**
 - Interpretar y valorar la evaluación de los programas de formación permanente de profesorado desarrollados actualmente;
 - Identificar y analizar los elementos presentes en el contexto investigado que condicionan la transferencia de la formación a la práctica docente diaria;
 - Identificar y analizar los elementos (agentes, momentos, instrumentos y barreras) que condicionan la evaluación de la transferencia en las distintas fases del proceso formativo.

Para ello, la presente investigación pretende dar voz a los responsables de gestionar y evaluar los programas y acciones formativas, los Centros de Recursos Pedagógicos y los Institutos de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Este trabajo está dividido en cuatro partes – marco teórico, marco metodológico, resultados y conclusiones. En la primera

parte tratamos de exponer sobre la formación permanente de profesorado, comentando desde la práctica docente hasta las modalidades formativas, y sobre la evaluación de los programas de formación permanente de profesorado, poniendo especial énfasis en la evaluación de la transferencia. En la segunda parte exponemos sobre los conceptos paradigmáticos que en los cuales descansan las estrategias metodológicas utilizadas. Los resultados encontrados son comentados en la tercera parte. Y, por último, en la cuarta parte presentamos las conclusiones del estudio, donde proponemos estrategias hacia la evaluación de la transferencia de la formación, tomando como base el análisis bibliográfico y los resultados encontrados.

PARTE I:
MARCO
TEÓRICO

CAPÍTULO I – FORMACIÓN DOCENTE

1. LA PRÁCTICA DOCENTE

Los cambios sociales, en su gran mayoría, provocan, consecuentemente, un cambio en el sistema educativo y a su vez en la práctica docente. Los cambios sociales producidos por el crecimiento tecnológico, la mayor cantidad de fuentes de información disponible a los jóvenes, entre otros factores, conllevan una necesidad de modificar las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la educación y la tarea de enseñanza se ha convertido en una actividad más compleja, pues dichos cambios sociales se reflejan en la práctica docente cotidiana.

Para Estebaranz (2001),

“En los últimos años, ha habido una nueva conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aparejada con los cambios en los sistemas de producción, el cambio en el trabajo, el desarrollo de la sociedad de los servicios, el intercambio de la información y la interdependencia de la globalización, la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza efectiva, así como en torno a las escuelas efectivas y mejora de la escuela. Finalmente hay un interés creciente por hacer que las escuelas y las aulas sean más sensibles a las características de los estudiantes como seres sociales, y a sus necesidades de aprendizaje en relación con la influencia de la cultura, sobre lo que se aprende y cómo se aprende”. (Estebaranz, 2001: 103)

Por lo tanto, es importante que la práctica docente se adapte a

la nueva realidad, donde la formación inicial solo constituye una formación básica y, en consecuencia, la formación permanente asume un importante papel, teniendo en cuenta que, al igual que otros profesionales, el docente tiene que formarse a lo largo de la vida, adaptándose a un contexto constantemente variable.

En este sentido, la práctica docente debe desarrollarse, teniendo en cuenta el nuevo entorno: la realidad social y económica en que está inmersa la sociedad, la diversidad derivada de la globalización y, por supuesto, la alta velocidad de difusión de la información. Por lo comentado, las condiciones de ejercicio y trabajo de la enseñanza a comienzos del nuevo milenio han cambiado; lo que exige, paralelamente, una formación inicial acorde con estas exigencias, que no son las del pasado siglo (Bolívar, 2006: 124). Así, el docente debe formarse, para sí mismo y para formar otros. Para Estebaranz, (2001)

“Una de las convicciones más compartidas entre los estudiosos de la enseñanza, es que el rol de los profesores del próximo siglo será asegurar que los estudiantes aprendan “cómo aprender”. Este objetivo esté legitimado por la necesidad de aprendizaje permanente, pero también por sus efectos sobre la personalidad de los aprendices. Esto supone que sus profesores deben estar muy bien preparados y ser capaces de tomar decisiones sobre el currículum, la enseñanza y la política de cada escuela, que está exigiendo una didáctica centrada en los alumnos; y está, además, propiciando un aprendizaje activo y cooperativo, a la vez que un aprendizaje social valioso para el mundo globalizado, en permanente cambio, que predefine los fines educativos del sistema.” (Estebaranz, 2001: 103).

Desde esta perspectiva, Imbernón (2010: 38-39), señala tres ideas que debemos tener en cuenta sobre la práctica docente:

1. La existencia o no de un conocimiento profesional autónomo del profesorado;
2. La legitimación oficial de la transmisión del conocimiento escolar que antes era inmutable, pero hoy se ha dejado de serlo. Por lo tanto se cuestiona también la estructura de la profesión docente, que tal vez fuese adecuada al en un período pre-industrial o industrial, pero hoy en día hace falta que se ponga la comunidad educativa en contacto con los diversos campos y medios del conocimiento que transmite con otras estancias sociales;
3. La profesión docente fue un campo lleno de misticismos, de conocimiento lleno de contradicciones. Se ha avanzado más en el campo de las ideas que en el de las prácticas alternativas de organización.

Ante tantos cambios sociales, la práctica docente no puede estar caracterizada por la transmisión de un conocimiento académico formal y acabado. Para Silva y Tierno (2011: 12), la formación de los docentes *exige una contextualización en el tiempo y en el espacio, considerando las características específicas de este colectivo profesional, su nivel de formación, su experiencia, condiciones de trabajo, etc.* Es decir, la práctica docente debe reflejarse en el contexto social en que se desarrolla la actividad de la enseñanza, adecuando las estrategias metodológicas a las variables del dicho contexto: tipo de alumnado, comunidad en que está inserta el centro educativo, etc.

Por otra parte, la construcción del conocimiento puede sufrir cambios, pues debido al aumento y facilidad de acceso a fuentes de información, el papel del profesor ha cambiado de un simple

transmisor de conocimiento a un facilitador y mediador de éste, ejerciendo autonomía en su ámbito de trabajo y adaptando el conocimiento académico al contexto escolar y comunitario del centro educativo.

Por último, el autor destaca cómo se ha caracterizado, hasta aquí, la profesión docente. Considera que hace falta desarrollar nuevas prácticas docentes, basadas, sobre todo, en la investigación-acción. Sin embargo, para ello, se necesita crear estructuras que permitan al docente formarse, tanto autónomamente como en grupo, teniendo en cuenta los objetivos del centro educativo y del contexto en que éste está inmerso y, con eso, desarrollar la autonomía profesional, a través de creación de la teoría mediante la práctica diaria. Teniendo en cuenta la perspectiva del autor, se constata que la formación docente basada principalmente en la práctica desarrollada, contribuye al desarrollo del centro educativo. En este sentido, cabe destacar la necesidad de programas formativos diseñados a partir de necesidades específicas de la escuela.

Por lo tanto, ante tantos cambios, está claro que la práctica profesional docente se ha modificado, pues

“Hoy, la profesión ya no es la transmisión de un conocimiento académico o la transformación del conocimiento común del alumno en un conocimiento académico. La profesión ejerce otras funciones: motivación, lucha contra la exclusión social, participación, animación de grupos, relaciones con estructuras sociales, con la comunidad... Y está claro que todo eso requiere una nueva formación: inicial y permanente.” (Imbernón, 2010: 14)

En este sentido, podríamos concluir que antes la educación daba más importancia al propio contenido o conocimiento que se impartía, mientras que hoy, con cambios sociales, tecnológicos y

económicos más frecuentes, el alumnado y el contexto educativo ha ganado más importancia. Y, por ello, se necesita que los programas de formación docente contemplen los aspectos que son relevantes a la labor del profesorado actualmente, potenciando el entorno en que está inmerso el centro educativo, priorizando estrategias metodológicas más coherentes con el alumnado y con la sociedad globalizada en que vivimos.

La práctica docente sigue encaminándose hacia una práctica que prioriza el sujeto y la diversidad en el aula, pero es verdad que los cambios educativos, en la práctica docente, todavía no han acompañado los cambios sociales, pues hacen falta debates y reflexiones. En estos términos, se necesita un redescubrimiento de los conceptos de la profesión docente, creando nuevos significados en ella, y, en consecuencia, una asunción de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado. Es decir, la nueva era requiere un profesional de la educación distinto, puesto que el patrón o modelo de docente que se exigía años atrás, no es el mismo que hoy.

En este sentido, los programas de formación de profesorado deben replantearse, más allá de los cambios sociales vigentes, sobre todo en las respectivas evaluaciones. Especialmente, destacamos que los contenidos de los programas destinados a la formación y capacitación de quienes son los responsables por llevar a cabo la enseñanza, deben estar orientados a la auto reflexión de la práctica docente y, si posible, al traslado de los aprendizajes a la labor diaria. Por lo tanto, es imprescindible la evaluación de la transferencia de la formación, donde se verifica la puesta en práctica los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas tras la acción formativa.

Así, hacia una mejor comprensión de los cambios en la práctica docente hace falta señalar lo que hace muchos años ha planteado Labaree (1999):

“Existe una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes se encuentra lleno de cráteres y arenas movedizas: los problemas propios que surgen al intentar promocionar los criterios profesionales dentro de una profesión tan masificada, la posibilidad de la devaluación de las credenciales del aumento de los requisitos, el nivelador de los sindicatos de la enseñanza como forma de trabajo propio de las mujeres, la resistencia que ofrecen los padres, los ciudadanos y los políticos a la reivindicación de control profesional de los centros escolares, el hecho de la enseñanza se haya incorporado tarde a un campo plagado de trabajos profesionalizados. La previa profesionalización de los administradores de los centros y el poder atrincherado de la burocracia administrativa, la prolongada tradición de llevar a cabo reformas educativas por medios burocráticos [...] y la diversidad de entornos en que se tiene lugar la formación del profesorado.” (Labaree, 1999: 20)

En este sentido, cabe destacar que, tanto la formación inicial como la formación permanente tienen como principal responsabilidad la preparación adecuada para afrontar los retos que plantean una educación de calidad para todos en una sociedad crecientemente diversificada y desigual (Bolívar, 2006: 124). Sin embargo, teniendo en cuenta la demanda de la sociedad actual, la formación inicial hacia la profesión docente debe considerarse, como ya hemos señalado, como una formación de carácter básico, pues *la formación del profesorado debiera entenderse como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, necesariamente permanente* (Montero, 2006: 156).

Además de lo destacado anteriormente por Labaree, otros aspectos permean la actividad profesional docente. Se podría

pensar que tener un conocimiento objetivo sobre algo, en cierto modo, ya supone el saber enseñarlo. Sin embargo, está claro que la actividad docente va mucho más allá del conocimiento sobre la materia. El saber enseñar deriva del dominio de competencias didácticas y metodológicas, cualidad propia de la actividad profesional docente, dónde ésta asume un importante papel en la transposición didáctica del conocimiento académico. Por otra parte, la propia profesionalidad exige, además del conocimiento formal, por supuesto, de la materia, y del cómo enseñarla, una autonomía que permita el profesional, en nuestro caso el profesor, tomar decisiones que favorezcan, más allá de su actividad profesional, el aprendizaje del alumnado.

2. LA FORMACIÓN DOCENTE

Antes de empezar a hablar sobre la formación docente, nos convendría exponer y desarrollar el concepto de **formación**. Este término, nos remete a desarrollo personal y profesional, en este sentido, Ferry (1991:45) concibe la formación como una tarea que implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas. Por su parte, Zabalza (1990, en Marcelo, 1999: 175), destaca que formación es “*el proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de plenitud personal*”. Para Benedito y otros (1995) el desarrollo profesional se trata de

“cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades.” (Benedito y otros, 1995: 131)

Marcelo (1999), a su vez destaca que la formación de profesorado

“es el campo de conocimientos, investigación, y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores – en formación o en ejercicio – se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum, y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos.” (Marcelo, 1999: 183)

Sin embargo, para Benito y otros (1995) añaden al tema el desarrollo profesional docente, que éste está íntimamente conectado a la institución donde el profesor desarrolla su labor. Por otro lado, cabe destacar que la formación permanente se caracteriza solamente como uno de los elementos, aunque de muy importante, para el desarrollo profesional docente, pues más allá de de los programas y acciones formativas, que tienen como objetivo capacitar el profesorado para su labor diaria, el desarrollo profesional docente depende de otros factores intrínsecos a la profesión.

Sin embargo, está claro que, además del desarrollo personal, la formación del profesorado, en nuestro caso, debe contribuir, a la vez, hacia la formación de la institución educativa. Imbernón (2010: 47) señala que *el desarrollo profesional de todo el personal docente de una institución educativa integra todos los procesos que mejoran la situación de trabajo, el conocimiento profesional, las habilidades y actitudes de los trabajadores, etc.*

En este sentido, se puede destacar tres tipos de formación:

- Autoformación. Se trata de la formación que el sujeto participa de manera independiente, donde éste controla los objetivos, los procesos, los instrumentos y los resultados de la propia formación;
- Heteroformación. Formación organizada por expertos, sin la participación de los que participan;
- Interformación. Formación organizada y desarrollada entre iguales, donde todos tienen el mismo objetivo y tratan de desarrollar dicha formación de manera conjuntar hacia la consecución de estos objetivos.

En este sentido, está claro que los programas de formación docente deben contemplar modalidades de formación que permitan la autonomía necesaria para que los profesionales de la educación puedan, de hecho, llevar a cabo los conocimientos adquiridos en la práctica docente diaria.

Cabe destacar que la autonomía a que nos referimos es la autonomía colectiva, donde los conflictos y situaciones problemáticas son tratados en conjunto, bien como decisiones hacia las resoluciones de éstos. Por ello, las modalidades formativas deben proporcionar dichos aspectos y potenciar, más allá de la autonomía colectiva comentada, la transferencia de los aprendizajes logrados tras las acciones formativas que de las cuales fueron participantes.

Escudero (2006) nos llama la atención sobre la constante insatisfacción existente en la relación entre los programas de formación permanente y el profesorado. En este sentido, cada vez más se hace necesario que tengamos en cuenta el contexto en donde se enseña. La formación exige cada vez más, la capacidad de adecuarse al contexto. La visión de la enseñanza y al desarrollo personal y la colaboración entre ellas son factores importantes en el conocimiento profesional. Además de centrarse en el entorno de los centros educativos, Estebaranz (2001: 105), a su vez, destaca que, además de centrarse en el cambio de la práctica docente de profesorado,

“Los cambios en el conocimiento sobre el aprendizaje escolar, así como el énfasis que se le viene dando a la valoración de los distintos aprendizajes, desde el conocimiento de hechos a un conocimiento más procedimental, y desde un aprendizaje mas reproductivo a un aprendizaje más productivo, requiere un enfoque distinto para conceptualizar la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y el currículum. Exige

además, un cambio en los roles que deben desempeñar los profesores.” (Estebaranz, 2001: 105)

Montero (2006), por su parte, señala la importancia que debe tener la relevancia de los contenidos de los programas de formación permanente de profesorado con el entorno en que vivimos actualmente:

“Nuevas realidades sociales, culturales, económicas, tecnológicas, y educativas, como las que vivimos, implican siempre demandas y retos para el profesorado y su formación, tanto en su condición de preparación de las futuras profesoras y profesores como en la de su contribución al desarrollo profesional de quienes están en el ejercicio activo de la docencia”. (Montero, 2006: 156)

Por lo tanto, señalamos la necesidad que tienen, tanto los contenidos curriculares de formación inicial como los contenidos establecidos en los programas de formación permanente, de ser actuales y relevantes a las demandas impuestas por la sociedad de la que formamos parte. Ello, en cierto modo, resulta obvio, pues corresponde a las instituciones educativas – compuestas por sus respectivos profesores y profesoras – preparar, capacitar y formar los ciudadanos que viven en dicha sociedad. En este sentido, Escudero (2006), en consonancia con la autora antes mencionada, señala, a su vez, el objetivo que tiene la formación docente ante las nuevas perspectivas sociales:

“La formación ha de dar respuestas a cómo hacer las cosas, pero también a qué cosas pueden hacerse, deben ser hechas y por qué. Tiene que hacerse de la realidad de los hechos (situación del profesorado, alumnos con lo que trabaja y contextos), así como trabajar reflexiva y críticamente las líneas de cambio y transformación que debieran acometerse buscando alternativas deseables. Ha de cultivar la capacidad de reconocer y criticar lo que está sucediendo y simultáneamente el compromiso de idear y plasmar proyector de respuesta

y transformación.” (Escudero, 2006: 45)

En este sentido, y haciendo un especial relieve en el contexto en que está inmerso la enseñanza – puesto la importancia de los aprendizajes derivados de éste, como: las relaciones interpersonales, la convivencia, y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con los otros del grupo, con sus iguales y con su comunidad – la formación docente debe contemplar dichos criterios en la preparación y capacitación de los profesionales de la práctica de la enseñanza. Así, para Bolívar (2006),

“Cuando se piensa en propuestas de innovación externa a implantar en los centros escolares, entonces la formación del profesorado, en coherencia con un modelo lineal de relacionar teoría y práctica, se convierte en un recurso instrumental para aplicar los cambios propuestos. En una concepción alternativa, los profesores, en lugar de ser vistos como alumnos con deficiencias en algunas dimensiones, necesitados de enseñanza en los correspondientes cursos necesitados, son profesionales que trabajan y se esfuerzan por hacerlo mejor, en unión con sus colegas, en sus contextos naturales de trabajo.” (Bolívar, 2006: 380)

Partiendo del principio de que la docencia debe ser considerada como una profesión, pues, parece obvio que sus profesionales dominen las competencias necesarias para ejercerla como en cualquier otra profesión. En este sentido, *la formación es un apoyo imprescindible para afrontar los retos que en cada momento histórico se plantean al profesorado, y los que el propio profesorado se formula en el día a día de su práctica docente* (Montero, 2006: 157)

Resulta obvia la definición de la formación de profesorado como una acción que tiene como principal objetivo la preparación

de aquellos que serán (o son) responsables de la formación de aquellos que deben satisfacer la demanda de la sociedad en que vivimos. Por lo tanto, según Marcelo (1999: 179), *la formación de profesorado representa un encuentro entre personas adultas, con una intención de cambio, desarrollada en un contexto organizado e institucional más o menos delimitado*. Siguiendo en consonancia con los trabajos de este autor, la formación de profesorado presenta una dimensión privilegiada de la didáctica, pues,

“exige la confluencia de los planteamientos teóricos en propuestas de intervención prácticas. No puede afirmarse que ninguna teoría sobre la enseñanza, el currículo, la escuela, la innovación, etc. tenga la potencialidad suficiente como para orientar, guiar o dirigir completamente la práctica de la enseñanza”. (Marcelo, 1999: 181)

Imbernón (2010), por su parte, aporta una dimensión crítica a la formación de profesorado pues

“significa analizar la formación como elemento de estímulo y de lucha por las mejoras sociales y de trabajo y como promotora del establecimiento de nuevos modelos relacionales en la práctica de la formación y de las relaciones de trabajo.” (Imbernón, 2010: 48)

Por su parte, Ferry (1991) considera que la formación de profesorado comporta tres diferencias en relación a otras actividades de formación: (a) se trata de una doble formación, pues, por una parte, está la formación académica que permite el dominio del conocimiento científico y, por otra parte, la formación pedagógica que consiste en el saber enseñar o transmitir el conocimiento formal; (b) se trata, también, de una formación de profesionales, donde no siempre se asume como característica la

docencia y; (c) la formación de profesorado es una formación de formadores, pues según el autor, existe una analogía estructural entre el lugar físico de la formación y el lugar físico de la práctica profesional hacia la cual conduce esta formación, es decir, un isomorfismo (Ferry, 1991: 61).

Así, la formación de profesorado debe buscar formar profesionales capaces de constituir un estilo de enseñanza propio, basado en una práctica reflexiva, de manera que genere en el alumnado un aprendizaje más allá de la materia propiamente dicha, es decir, un aprendizaje significativo e igualmente reflexivo.

En este sentido, la formación de profesorado se constituye como un campo de conocimiento e investigación, donde los conocimientos generados en dicho campo tienen como objetivo orientar la práctica docente diaria, permitiendo a los responsables de la enseñanza la mejora de la calidad educativa. En este sentido, a continuación trataremos de exponer los paradigmas y orientaciones conceptuales que orientan los programas de formación docente.

2.1. Paradigmas de la formación docente

Los programas de formación de profesorado obedecen a paradigmas que tienen como objetivo orientar el rumbo de las acciones formativas para que éstas puedan alcanzar unos objetivos que han sido fijados con la filosofía en que la organización educacional opera. Está claro que el cómo se concibe lo que es ser un profesor, es un criterio determinante en el marco de las acciones que deben ser empleadas hacia la

concreción de los programas de formación de profesorado.

Profundizando en este tema, Feiman (1990) entiende estos paradigmas como orientaciones conceptuales de la formación permanente, dado que dicha formación

“se refiere a un conjunto de ideas acerca de las metas de la formación del profesorado y de los medios para conseguirlas. Idealmente, una orientación conceptual incluye una concepción de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría acerca del aprender a enseñar. Estas concepciones deberían dirigir las actividades prácticas de la formación de profesorado, tales como la planificación del programa, el desarrollo de los cursos, la enseñanza, supervisión y evaluación... Las orientaciones conceptuales no se excluyen mutuamente.” (Feiman, 1990: 220).

Por lo tanto, las acciones formativas están basadas en la manera que la organización educativa entiende la institución, los agentes formadores y, principalmente, el profesorado asistente, pues éstos últimos pueden ser entendidos como objetos o sujetos en formación. En este sentido, tal perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje va a direccionar el rumbo de la acción formativa.

El principal apoyo para la reflexión de los sujetos para la formación, teniendo en cuenta estos ejes de actuación, será su propia práctica docente, sus actitudes en el aula, generando un proceso constante de auto-evaluación donde la principal finalidad será la permanente reorientación de la práctica docente.

Feiman (1990), basándose en los trabajos de Zeichner (1983) - según Marcelo (1999) - ha elaborado una nueva clasificación de orientaciones conceptuales, donde están preestablecidas dos dimensiones, situando los paradigmas de acuerdo con las dimensiones establecidas (Figura 1). La primera dimensión,

Cierto vs. Problemático, se caracteriza por la manera en que el paradigma entiende los contextos sociales e institucionales como ciertos o problemáticos.

La segunda dimensión, **Recibido vs. Reflexivo**, indica el grado que el paradigma en que está situada la acción formativa concibe el currículum del programa, si éste es recibido y, por lo tanto, establecido con antelación o si es generado desde situaciones problemáticas basadas en la experiencia práctica y, en consecuencia, transformable.



Ilustración 1: Paradigmas de la Formación del Profesorado. Adaptado de Marcelo, 1999: 190

A partir de esta clasificación es posible identificar las siguientes orientaciones: académica, tecnológica, personalista, práctica y social-reconstruccionista.

a) **Perspectiva académica.**

La principal característica de esta perspectiva reside en el hecho que ésta concibe el profesor como experto en la materia que enseña. En este sentido, el dominio de los contenidos pedagógicos inherentes a la materia es de fundamental importancia en los planes de formación de profesorado que se desarrollan bajo este concepto. En este sentido, dicha perspectiva se destaca pelo carácter transmisionista presente en la relación profesor-alumno. Estebaranz (2001) hace contar que

“Se consideraba a los profesores como expertos en un campo de conocimiento, y el desarrollo del conocimiento se entendía como un acto individual. En consecuencia, el conocimiento y las destrezas y las destrezas se entienden como una propiedad individual que hacía situarse a los profesores en el centro del proceso educativo.” (Estebaranz, 2001: 107).

Pérez Gomez (1992), a su vez, destaca la existencia de dos enfoques: (a) enciclopédico, que, de hecho, entiende el docente como especialista de la materia que enseña y que, por lo tanto, el dominio de los contenidos es de fundamental importancia, y; (b) comprensivo, pues concibe el profesor como intelectual que, además de entender la estructura, la historia y las característica epistemológicas de materia que enseña, éste también comprende la forma de enseñar la materia. En este sentido, podríamos ubicar esta orientación formativa entre las dimensiones “cierto” y “recibido”, pues por una parte concibe el entorno social como contexto generalizado y, por otra parte, el currículo formativo es preparado de antemano. En este sentido, podríamos destacar como ejemplo de formación de profesorado bajo esta perspectiva la formación inicial del profesorado de

secundaria.

b) *Perspectiva tecnológica.*

Caracterizase por entender la enseñanza como una ciencia aplicada, donde el docente se trata del técnico que domina las aplicaciones de los conocimientos. A diferencia de la perspectiva anterior, el docente resume su actuación en la reproducción de los conocimientos generados por otros. Sin embargo, cabe destacar la evolución de esta orientación formativa en lo que corresponde al desarrollo de la toma de decisiones como importante competencia a ser asumida por el profesorado. Así, podríamos ubicar dicha perspectiva entre las dimensiones “recibido” y “problemático”, puesto que, por una parte, el currículo se establece de antemano y, por otra parte, concibe el contexto como una situación particular y contextualizada y que, en función de ésta el docente debe ser capaz de tomar decisiones.

c) *Perspectiva personalista.*

La principal característica de esta orientación formativa descansa sobre el desarrollo del profesor como persona, pues la principal herramienta hacia la calidad de la enseñanza es él mismo. Por lo tanto, bajo esta concepción, el docente se convierte en un mediador que crea condiciones que llevan al aprendizaje del alumnado. En este sentido, la perspectiva personalista busca formar a los docentes como sujetos capaces de percibir a sí mismo, y todas las posibilidades que ello conlleva, en el fenómeno educativo y que el docente sea capaz de utilizar dichos conocimientos a favor de la calidad de su enseñanza.

Así, destacamos que no se trata de enseñar a los futuros profesores la manera idónea, sino que la metodología más adecuada será aquella en función de las características de cada docente. Dado que, por una parte, los contenidos pedagógicos de esta perspectiva se caracterizan por ser transformables y no establecidos con antelación, y que, por otra parte, se concibe el contexto formativo como cierto e invariable, podríamos ubicarla entre las dimensiones “reflexivo” y “cierto”.

d) *Perspectiva práctica.*

Además de la académica, se trata de la perspectiva más asumida en los programas de formación de profesorado, donde está presente en el currículo de formación de los docentes de primaria y secundaria. Esta orientación concibe la enseñanza como un proceso de que desarrolla en situaciones únicas e íntimamente marcadas por el contexto, donde el trabajo docente se convierte lleno de incertidumbre y ambigüedad. La experiencia, bajo esta perspectiva, es determinada como la principal herramienta hacia la calidad de la enseñanza. Para Mingorance (2001),

“El aprendizaje de los profesores tiene una serie de condiciones personales y ambientales. Desde el punto de vista personal, los profesores son profesionales que aprenden desde su experiencia y teniendo en cuenta el lugar donde trabajan, que es la escuela; pero desde el punto de vista ambiental, hay que tomar en consideración la cultura del contexto, así como el grupo profesional con el que están implicados.” (Mingorance, 2001: 85)

Y, es en estas experiencias que reside la importancia de la orientación práctica, pues se trata de transferir lo que se ha aprendido en estas a las trasferencias posteriores, puesto que

el docente puede aportar un conocimiento previo cuando involucrado en una situación de enseñanza. Cabe destacar el enfoque reflexivo que esta perspectiva promueve sobre la práctica docente, dado que es a través de dicha reflexión, sea individual o colectiva, que se genera la teoría. Se trata, por lo tanto, de estrategias formativas donde el profesorado aprende mediante la reflexión de su propia práctica docente. En este sentido, destacamos que las acciones formativas desarrolladas mediante la modalidad de asesoramiento se desarrollan en el marco conceptual de esta perspectiva¹ que, a su vez, está ubicada entre las dimensiones “problemático” y “reflexivo”.

e) *Perspectiva social-reconstruccionista.*

Así como la perspectiva práctica, ésta orientación formativa también se basa, fundamentalmente, en la reflexión de la práctica docente, pues prepara el profesorado hacia la valoración del entorno social que rodea los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a diferencia de la anterior, esta perspectiva resalta la importancia de la reflexión no como un análisis técnico de dicha práctica, sino que como un compromiso ético que tiene como objetivo la búsqueda de prácticas educativas justas y democráticas. En este sentido, la perspectiva concibe el docente como activista político, dada la estrecha relación con la teoría crítica aplicada. Por lo tanto, así como la perspectiva anterior, y ante lo comentado, ubicamos dicha perspectiva entre las dimensiones “problemático” y “reflexivo”.

En resumen, cabe destacar que ninguna de las perspectivas comentadas comprende todo lo que implica la formación de profesorado en su totalidad, pues *cada orientación destaca*

1 Trataremos de exponer los conceptos y características del asesoramiento en el apartado siguiente sobre modalidades formativas.

diferentes aspectos que deben considerarse, pero ninguna ofrece un marco completo para guiar el desarrollo de un programa (Feiman-Nemser, 1990: 227). Estebaranz (2001: 105), a su vez, señala que *los roles son variados y las explicaciones de lo que es o lo que debe ser la enseñanza también son variadas; pero ninguna que adopte una posición particular, puede dar cuenta, explicar y comprender lo que es la enseñanza*. Sin embargo, resaltamos la importancia de programas formativos que tengan como base la reflexión de la práctica docente, donde es posible construir la teoría a través de procesos prácticos basados en la experiencia, puesto que cada situación de enseñanza es única, singular.

2.2. Fases de la formación docente

En este sentido la formación docente es entendida como un área de conocimiento, un campo de estudios. Marcelo (1999), define la formación de profesorado como un “campo de conocimientos, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales lo profesores – en formación o en ejercicio – se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos” (Marcelo, 1999). No obstante, entendiendo la formación de profesorado, además de un campo de estudios, como un fenómeno complejo es posible definirlo como:

Proceso donde los aspirantes principiantes y/o profesionales con experiencia en el arte de enseñar aprenden nuevos conocimientos, habilidades y/o actitudes y reconstruyen los ya adquiridos anteriormente con el objetivo de la mejora de la calidad de su enseñanza. (Marcelo, 1999: 28)

Así, según Feiman (1983) en Marcelo (1999) identificó cuatro fases distintas donde en que se encuentra dividida la formación de profesores:

- **Fase Pre-entrenamiento:** Se trata de las experiencias previas que aquellos que aspiran la docencia como profesión ha experimentado, normalmente como alumnos;
- **Fase Inicial:** *Se trata de la forma de preparar a los estudiantes para las demandas de la carrera a lo largo del desarrollo profesional* (Mingorance, 2001: 90). En este momento, los interesados en la enseñanza, ingresan en una institución formal de formación de profesorado y, allí, adquieren conocimientos didácticos y psicopedagógicos de la enseñanza;
- **Fase de Iniciación:** Es el momento en que los profesores noveles tienen el contacto con la práctica real de la enseñanza. Son los primeros años de profesión, luego que se acaba la fase inicial;
- **Fase Permanente:** Es el momento en que se debe extender por todo el período profesional. En este momento, el profesor busca nuevos conocimientos y reconstruir los adquiridos anteriormente. Esta fase tiene el objetivo de mantener al profesor conectado

constantemente con las actualizaciones de su área de conocimiento.

Siguiendo el objetivo de este estudio, a continuación nos detendremos en la formación permanente de profesorado

2.3. Formación permanente de profesorado

Establecidas las cuatro fases planteadas por Feiman, cabe destacar que dichas fases, según Marcelo (1999), se distinguen respecto a los objetivos, contenidos y metodología. Teniendo en cuenta las fases señaladas, podríamos definir la formación permanente de profesorado como un:

“proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores – en formación o en ejercicio – se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyen al desarrollo de su competencia profesional.” (Marcelo, 1989: 30)

De esta definición se deriva que la formación de profesorado, independiente de la fase, se caracteriza por ser un proceso constituido sistemática y organizadamente. Es un proceso que se puede y debe ser aplicado, tanto a los que desean profesionalizarse en la enseñanza como a aquellos que se encuentran en ejercicio, adaptando objetivos, contenidos y metodología. Tiene una doble perspectiva: puede ser aplicada sólo a un profesor o a un colectivo. Para Marcelo (1999) es en esta última opción donde reside la mayor posibilidad de cambio, pues, como señala el autor, consiste en la *“implicación del grupo*

de profesores para realizar actividades de desarrollo profesional centradas en sus intereses y necesidades” (Marcelo, 1999: 184).

Imbernón (2010: 50) nos hace visibles cinco grandes líneas o ejes de actuación respecto a la formación permanente:

- La reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica mediante el análisis, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre la realidad. La capacidad del profesor de generar conocimiento pedagógico por medio de la práctica educativa;
- El intercambio de experiencias entre iguales para tornar posible la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre los profesores;
- La unión de la formación a un proyecto de trabajo;
- La formación como estímulo crítico ante las prácticas profesionales como jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, el poco prestigio etc., y prácticas sociales como la exclusión, la tolerancia, etc.;
- El desarrollo profesional de la institución educativa mediante el trabajo conjunto para transformar esa práctica. Posibilitar el paso de la experiencia de innovación (aislada e individual) a la innovación institucional.

El principal apoyo para la reflexión de los sujetos para la formación, teniendo en cuenta estos ejes de actuación, será la su propia práctica docente, sus actitudes en el aula, generando un proceso constante de auto-evaluación donde la principal finalidad será la permanente reorientación de la práctica docente. En este

sentido, Motero (2001) señala que

“Reconocer el valor de la práctica profesional como fuente para la elaboración de conocimiento en la enseñanza implica postular una estrecha relación entre conocimiento y actuación en el ámbito de la profesión docente. (Motero, 2001: 82)”

Por lo tanto, la formación del profesorado enriquece la competencia profesional a través de la adquisición y/o perfeccionamiento de conocimientos respecto a la práctica docente. En este sentido, y en consonancia con Marcelo (1999), destacamos los principios relevantes a la formación de profesorado.

1. La formación del profesorado debe ser un proceso continuo, que presenta, independiente de la fase, determinados principios éticos, didácticos y pedagógicos. Este principio se destaca por el vínculo existente entre la formación inicial y la formación permanente de profesorado;
2. Éste se destaca por la integración de la formación de profesores a acciones de desarrollo curricular, cambio e innovación, pues los planes y programas de formación deben establecerse a la luz del desarrollo curricular como herramienta hacia la mejora de la calidad de la enseñanza;
3. En consonancia con el principio anterior, se resalta la importancia de vincular los procesos de formación de los docentes al desarrollo del centro educativo. Ponemos un especial énfasis en este principio, pues el proceso de cambio educativo solo se realizará mediante acciones formativas que contemplen el desarrollo de la escuela. Además, la formación debe estar integrada al proyecto

educativo de la escuela, para que ésta se materialice en el día a día del centro;

4. El cuarto principio destaca la importancia de la integración entre los contenidos académicos, disciplinares y pedagógicos de la materia dominada por el docente y los contenidos inherentes a la formación pedagógica del profesorado;
5. Bajo este principio los programas y planes de formación deben contar con un determinado equilibrio entre la teoría y la práctica. Por nuestra parte destacamos la importancia de la experiencia como abordaje práctica que contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza, mediante la transferencia de los aprendizajes adquiridos en experiencias anteriores a situaciones educativas nuevas;
6. Se destaca en este principio la necesidad de equivalencia entre los planes y programas de formación de profesorado y la enseñanza exigida a desarrollada por el docente. Tratase de la actualización de los programas formativos, donde el profesorado, sea en formación o en servicio, sea capaz de atender a las necesidades inherentes a un contexto incierto y cambiante;
7. Se trata de la individualización que debe estar inherente a los planes y programas de formación docente. Cabe destacar que dicha individualización puede corresponder, también, a las características personales, cognitivas y relacionales de un grupo de profesores y al entorno a que pertenecen. Seguimos, por lo tanto, resaltando la importancia de construirse la teoría en función de

la práctica y de la experiencia, dada la singularidad contextual de cada situación educativa;

8. El octavo principio señala la importancia de generar en el profesorado la capacidad de indagación, basado, sobre todo, en la reflexión crítica de su práctica docente diaria, promoviendo habilidades de construcción de conocimiento a partir de la práctica y de análisis del conocimiento generado por otros.

En estos términos, destacamos la importancia tanto de las perspectivas y principios, anteriormente comentados, que fundamentan la práctica docente y la formación de profesorado. Entonces, en búsqueda de una mejora en el desarrollo profesional y personal del docente, todo proceso formativo, sea ello inicial o permanente, tiene que tener en cuenta estos conceptos y principios en su planificación.

3. MODALIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORADO

En el apartado anterior comentamos sobre los aspectos que fundamentan y orientan el rumbo de los programas formativo, que, a su vez, deben estar directamente conectados con la filosofía con la que opera la institución. Ahora bien, nos centraremos en el cómo serán expuestos los contenidos del programa, de acuerdo con el tema propuesto por la acción formativa y sus objetivos previamente fijados. Así, pues, las modalidades formativas hacen referencias a los métodos utilizados para exponer los contenidos del programa de acuerdo con los objetivos y el tema que trata la acción formativa.

Sin embargo, al hablar de las modalidades formativas, podríamos quedarnos con la definición del MEC (1994, en Imbernón, 1998), al señalar que

“las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos, en virtud de unos rasgos que se combinan de distinta manera en cada caso: el modo de participación (individual o colectiva) el nivel de planificación de la actividad (existencia de un proyecto o no, planificación cerrada o no, etc.) los roles e interacciones de los sujetos que intervienen (organizadores y organizadoras, “expertos”, asesores, participantes...) el grado de implicación que exige de los participantes y su mayor y menor grado de autonomía, la dinámica y estructura internas de las sesiones y las estrategias preferentes con las que desarrollan, etc.”
(MEC, 1994 en Imbernón, 1998)

Antúnez (2009), por su parte, destaca las modalidades formativas como *formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos*. Por

lo tanto, podremos entender el término modalidades como el conjunto de actividades seleccionadas, durante la planificación de los programas formativos, que indican el cómo serán trabajados los contenidos con los asistentes del programa.

Así pues, incluida en cada modalidad están señaladas las estrategias, es decir, las acciones concretas que se llevaran a cabo para las actividades de formación, con el objetivo de impartir los contenidos pedagógicos de la formación. Éstas, en la organización y planificación de las modalidades formativas, tienen el objetivo de intervenir en la construcción y perfeccionamiento de habilidades, destrezas y/o actitudes del profesorado, configurando la acción formativa.

Cada modalidad formativa tiene implícita en sí misma un conjunto de ideas, de pensamientos, o mismo de doctrinas de un individuo o de un grupo, que permite la orientación del trabajo formativo, es decir, un carácter ideológico que la fundamenta. En esto, la elección de una modalidad formativa conlleva a una aclaración de intenciones y objetivos, la selección y secuencia de unos contenidos, la determinación de unas estrategias metodológicas y de un tipo de relaciones, unos criterios y instrumentos de evaluación, una planificación de recursos humanos y materiales, y una determinación de espacios y tiempos (Antúnez, 2009), teniendo en cuenta, también, el perfil del profesorado asistente.

La elección de una modalidad formativa u otra está determinada por algunas características inherentes a éstas, como: el perfil de los docentes participantes y su participación, que puede ser individual o colectiva, el diseño de la acción formativa, la evaluación que se pretende llevar a cabo, el nivel de autonomía que tendrán los profesores y el modo de participación de éstos

(individual o colectiva).

Teniendo en cuenta el contexto de incertidumbre y cambios vigentes que vivimos, los programas y acciones formativas tienden a fundamentarse en modalidades formativas que promuevan la metodología de trabajo colectivo, con el objetivo de solucionar necesidades formativas inherentes al centro educativo, a partir de proyectos desarrollados por la propia institución educativa.

Aunque existan modalidades formativas que son llevadas a cabo fuera del centro, la metodología de trabajo debe estar principalmente conectada con la reflexión sobre la práctica desarrollada por el profesorado en su labor. Es decir, toda modalidad tiene como objetivo el perfeccionamiento y actualización de la práctica docente del profesorado con el objetivo de mejora de la práctica docente, permitiendo, en parte, el desarrollo profesional. En este sentido, podremos encontrar las siguientes modalidades formativas: asesoramiento, seminarios, cursos, grupos de trabajo y talleres.

Asimismo, existen algunos rasgos que, de hecho definen qué modalidad formativa será mejor para conseguir la mejora de la práctica docente. Antúnez e Imbernón (2009), presenta unas evidencias que orientan a la elección de una determinada modalidad formativa:

- Quién establece y cómo los objetivos formativos y el grado de precisión con que se explicitaran;
- Quién elige y cómo los contenidos que se van reflexionar y el grado de profundización en ellos, dependiente del colectivo que participa;
- Quién toma las decisiones sobre la ejecución del proyecto en temas como la distribución del tiempo o secuencia, los resultados que se esperan como fruto del trabajo, o

selecciona las estrategias metodológicas y de qué manera lo hace;

- Quién y cómo establece los mecanismos y criterios de evaluación;
- Las interacciones que se establece entre los protagonistas de la actividad y el papel que cada uno asume o puede asumir: la dirección del trabajo, la aportación individual al trabajo colectivo, quién aporta desde fuera o desde dentro del grupo, el poder de decisión de todas o de algunas personas implicadas, la coordinación entre iguales, la participación permanente o puntual en un momento del proceso de trabajo, etc.

En virtud de unos objetivos u otros, las modalidades formativas echan mano de unas estrategias metodológicas que pueden estar más de acuerdo con el perfil profesorado del asistente y de los objetivos formativos a que persiguen. Sin embargo, cabe destacar que no todas las estrategias metodológicas sirven para todas las modalidades, puesto que éstas deben seleccionar estrategias más idóneas hacia la consecución de los objetivos planteados.

Dada la incertidumbre presente en la práctica docente, señalamos la importancia de modalidades formativas basadas en modelos de formación de profesorado orientados a la indagación y a la reflexión de la práctica docente, donde se pueda generar conocimiento relevante y significativo, a través de estrategias pertinentes y contextualizadas.

Entre dichas modalidades destacamos los estudios de caso, resolución de problemas inherentes al día a día profesional mediante el debate colectivo, el análisis de documentos que abordan el tema de la formación que, a su vez, deben dar respuestas a las carencias formativas intrínsecas al centro

educativo, etc. Así, como cada estrategia metodológica exige un cierto grado de implicación de los participantes y, éstos, a su vez, operan en consonancia con los objetivos previamente fijados y el nivel del profesorado asistente.

Es posible destacar dos tipos de formación distintos: una es la formación fuera del centro educativo, que consisten en una planificación territorial basada en la homogeneidad de una zona geográfica; la otra es la formación en el propio centro, basándose en el contexto local y permitiendo que los profesores puedan constituir una teoría desde su propia práctica docente, dado que las estrategias metodológicas están basadas en proyecto desarrollado el propio centro educativo.

De todos modos, hay que tener en cuenta que, dependiendo de la modalidad seleccionada, las estrategias metodológicas pueden operar de manera cerrada y dirigida y, también, a situaciones que pueden ser desarrolladas de manera más abiertas y autónomas. Sin embargo, en los dos casos hay que buscar desarrollar las capacidades del profesor para que éste pueda mejorar la calidad de su práctica docente, puesto que éste es el objetivo principal de la formación permanente de profesorado.

A continuación desarrollaremos las modalidades formativas de curso, seminario, grupo de trabajo y asesoramiento, poniendo especial énfasis en este último, dado el objetivo de este estudio.

3.1. **Cursos**

Así como todas las modalidades formativas, el curso tiene como

objetivo la mejora de la práctica docente, mediante estrategias metodológicas y contenidos pedagógicos impartidos por expertos en el tema propuesto. En lo que corresponde a la estructuración del curso, ésta es realizada de manera previa y minuciosa, en función del perfil de los docentes a que se quiere alcanzar y, por supuesto, de los objetivos planteados.

Todo el diseño del curso es estructurado con antelación por la institución que convoca o mismo por el experto. Este último tiene como función impartir los contenidos pedagógicos con el propósito de alcanzar los objetivos formativos planteados. En lo que corresponde a los objetivos y/o el grado de profundización en los temas tratados, éstos están condicionados por el perfil del posible profesorado asistente.

Teniendo en cuenta la efectividad de los cursos, destacamos algunas características importantes en esta modalidad:

- La planificación, diseño, desarrollo y evaluación (de los aprendizajes o de la modalidad) puede ser elaborado por la institución que convoca, o mismo por el experto;
- El experto determina la profundidad de los temas que serán expuestos en función de los objetivos del curso y del nivel de los docentes;
- Se trata de una actividad guiada, normalmente por los expertos, donde el profesorado tiene baja autonomía durante el proceso formativo.

La selección de las estrategias metodológicas gira en torno de la duración, pues, después que la planificación decide si el curso va

a tener una duración larga o corta es cuando se puede definir el grado de profundización del tema, claro, sin olvidar el perfil del profesorado asistente.

Sin embargo, cabe destacar que los cursos pueden presentar poca movilidad y adecuación a determinados contextos educativos, dada la construcción del diseño con antelación. Por ello, es posible que la transferencia de los aprendizajes a la práctica docente del profesorado sea comprometida, dada la posible incoherencia entre el tema formativo, así como el entorno en que se desarrolla el curso, y el contexto específico de determinado centro. Por otro lado la existencia de jerarquías entre los roles desempeñados por los participantes y persona experta imposibilita la mediación entre el profesorado asistente y las situaciones problemáticas directamente.

3.2. Seminarios

En esta modalidad formativa es posible destacar que el profesorado asistente, en diferencia a la modalidad anterior, posee cierta participación en el diseño y en las propuestas de trabajo, generando en el profesorado la capacidad de autoformación, aunque limitada. Pese a que dicha modalidad formativa pueda contar con la participación de un experto, ésta está basada formación entre iguales.

Toda la modalidad se debe basar en un proyecto formativo flexible, abordando un tema educativo con contenidos disciplinares, psicológicos, sociológicos, antropológicos y pedagógicos que, a su vez, deben estar conectados directamente con el diseño,

proceso y evaluación curricular. Así, pues, es posible señalar la proximidad de la modalidad de seminario al contexto educativo del centro, destacando el desarrollo de la institución educativa.

Los seminarios se caracterizan por presentar un trabajo intrínsecamente colaborativo en los temas abordados, pues es generado por la iniciativa del profesorado, posibilitando la participación activa de los docentes en la planificación, desarrollo y evaluación de la actividad formativa. Los seminarios promueven, por lo tanto, la autonomía necesaria para la autoformación, puesto que todos los participantes tienen igualdad de condiciones jerárquicas, con excepción del experto que medía las intervenciones y administra las actividades.

Asimismo, los objetivos trazados en la planificación de la actividad formativa deben aproximarse lo más posible a las necesidades del profesorado, pues cuanto más conectados están los objetivos a las necesidades formativas del grupo, más eficaz se presentará la acción. Partiendo de la experiencia de los profesionales, la acción formativa será asegurada de éxito.

Antúnez (2009) alerta de la posible existencia de dos tipos de seminarios:

- Seminario con iniciativa de un grupo de profesores que ya se conocen y que están acostumbrados a trabajar juntos y, por lo tanto una experiencia profesional compartida;
- Seminario promovido desde la institución de formación para orientar o canalizar las inquietudes y expectativas de un determinado grupo de personas que, como grupo, pueden tener un entorno de trabajo similar y una experiencia profesional compartida.

Cabe resaltar que la manera de trabajar los seminarios puede

influir en los resultados de trabajo, puesto que los seminarios con iniciativa desde la institución de formación pueden presentar un grupo de profesores y profesoras con mucho o poco grado de experiencia compartida originada desde el trabajo junto. Con eso, durante el proceso de seminario, puede ser que la homogeneidad grupal tarde en llegar.

En cuanto a las estrategias metodológicas, cabe destacar que, debido al grado de equidad entre los participantes, el experto suele presentar temas que provoquen el debate previo, posibilitando la confrontación de planteamientos y la discusión sobre los objetivos de trabajo. Superada esta etapa, cabe una posible reformulación de los objetivos previstos a todos los participantes, a través de la lectura de documentos, el debate sobre ellos y, quizá, la exposición de un experto. Como última fase del proceso, los profesores y profesoras participantes promueven la elaboración de las conclusiones sobre los temas trabajados, vinculando a los objetivos planteados.

3.3. Grupos de Trabajo

Los grupos de trabajo constituyen una potente herramienta para el desarrollo profesional del docente y del centro educativo a través de la implementación de nuevas actitudes, habilidades y/o conocimientos que colaboraran, a su vez, hacia la mejora educativa.

La principal característica de esta modalidad formativa reside en la larga autonomía que posee los participantes entre ellos,

capacitando de este mismo grupo a dominar su autoformación. Así pues, esta modalidad nace de la decisión de ellos de trabajar juntos en la reflexión compartida de un problema en común, donde todos están en igualdad de condiciones, y, basados en un proyecto construido en conjunto.

Así, la acción formativa está basada en trabajos colaborativos, a través de la reflexión sobre la práctica docente, construyendo una capacitación entre iguales. Del mismo modo, las conclusiones son construidas en grupo de acuerdo con el desarrollo del proyecto.

Los grupos de trabajo presentan como principal característica la construcción de un plan de formación basado en la reflexión de la realidad práctica de los docentes, puesto esta modalidad constituye una formación que se basa en las necesidades formativas del profesorado participantes. Bajo esta modalidad, las carencias formativas detectadas son debatidas y, durante la acción formativa, se busca la resolverlas de manera colectiva.

En este sentido, cabe destacar que esta modalidad formativa nace en torno a la solución de un problema específico, permitiendo con que la acción formativa se desarrolle de manera contextualizada. Los objetivos del proyecto en que se basa la acción formativa están íntimamente conectados con las necesidades del profesorado que compone el grupo de trabajo y a su experiencia profesional.

Puede darse la posible participación de un experto en esta modalidad, si el equipo docente quiera profundizar en un determinado tema. Además, suele producirse la elección entre ellos de un coordinador o coordinadora que tiene como función la organización de trabajo en lo que se refiere a los materiales necesarios, divulgación de los horarios de las sesiones,

distribución de tareas, mediar las negociaciones entre el grupo de trabajo y el equipo directivo, etc.. Incluso, el coordinador o coordinadora puede formar parte del equipo evaluador de la acción formativa.

Cuanto a las estrategias metodológicas, éstas dependen de los contenidos abordados durante la acción que están, a su vez, conectados a los objetivos relevantes. No obstante, es importante destacar la presencia de análisis de documentos que fundamentan las ideas previas compartidas por los profesores, así como el análisis de documentos que soportaran las conclusiones construidas conjuntamente.

3.4. Asesoramientos

Teniendo sus orígenes derivadas de los Servicios Sociales, el asesoramiento surge en el campo de la educación a partir de la necesidad cambio educativo planteado por las reformas educacionales llevadas a cabo en los centros educativos de toda España. Así, para inserir el cambio en las escuelas, los expertos pasan a controlar y guiar toda la transformación de las instituciones educativas. Sin embargo lo comentado, la intención de este apartado es tratar el asesoramiento como modalidad formativa desarrollada en los propios centros educativos.

Por vivimos en una sociedad cambiante, las nuevas demandas sociales exigen, a su vez, nuevos roles por parte del profesorado. Ello ha proporcionado la constante necesidad de formarse continuamente con el objetivo de buscar la mejora de la práctica docente e del desarrollo profesional continuo. En este sentido,

parece también documentado en la literatura, y evidenciado en la práctica, que el intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas (aprender juntos) suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente (Bolívar, 1997: 381).

Teniendo en cuenta que más vale formar a los docentes *in situ*, a través de estrategias que posibiliten el desarrollo profesional *con ellos*, proporcionando la construcción de un clima propicio a la solución de problemas, utilizando más las orientaciones y mediaciones ante las necesidades encontradas, posibilitando, también el crecimiento institucional, el asesoramiento surge como importante herramienta formativa, pues que ayuda los docentes en la realidad práctica de enseñanza y de aprendizaje.

Así, pues, el asesoramiento se trata de una modalidad formativa que nace a partir de las carencias de un grupo de profesores en un determinado centro educativo. En este sentido, no sería arriesgado decir que dicha modalidad se establece a la demanda de dichas carencias. Es decir, con el objetivo de solventar necesidades formativas propias y específicas, pudiendo adaptarse a la resolución de los problemas inherentes a la escuela, dada la flexibilidad intrínseca en ésta. Asimismo, la modalidad de asesoramiento se basa principalmente en la reflexión crítica sobre la práctica docente desarrollada por el profesorado, permitiendo una verificación de las teorías implícitas bien como el funcionamiento del trabajo diario y las actitudes del profesorado ante ello.

El papel que desarrolla la persona asesora, por otro lado, también se diferencia de otras modalidades formativas. Para Bolívar (1997) el asesor,

“es aquel que convive con el centro para ayudar a

promover procesos de autorrevisión y mejora [...] es un experto en procesos de cambio educativo, en estrategias de diagnóstico y análisis de necesidades, en dinámicas de grupo y desarrollo organizativo, toma de decisiones y resolución de problemas, así como en el aprendizaje adulto y desarrollo profesional cooperativo entre otras.” (Bolívar, 1997: 388)

Teniendo en cuenta el nuevo panorama en que está sumergida la práctica docente, donde está planteada el aprendizaje a lo largo de la vida y la profesionalidad como aprendizaje continuo, la búsqueda por expertos y soluciones técnicas está dando lugar a facilitadores, mediadores que impartan toda la acción formativa en el contexto en que está ubicado el centro educativo. La misma autora plantea que, *el apoyo a las escuelas como comunidades de aprendizaje contribuye a una visión y búsqueda de objetivos comunes, proporcionando oportunidades para el desarrollo de los profesionales* (Díaz, 1997: 271).

Así, el asesor desarrolla un papel, principalmente, de mediador entre el profesorado asistente y su práctica. De estos modos, toda la planificación, desarrollo y evaluación de la acción formativa es hecho de manera común y colaborativa, proporcionando al profesorado asistente un apoderamiento de la acción formativa, caracterizando, como señala Moreno (1997), en el lugar de una intervención *sobre* los profesores, un trabajo *con* éstos, generando una situación de colaboración entre iguales. Por lo tanto, se ha de tener en cuenta que, dado que todo el desarrollo del programa – desde su concepción hasta su evaluación – es realizado de manera conjunta, resulta obvio que se espera que el impacto de la formación en la institución sea mayor que el impacto personal. Así, con el objetivo de conseguir suplir las necesidades detectadas del profesorado, esta modalidad formativa tiene como estrategias metodológicas, principalmente, el constante

proceso de autoevaluación, promoviendo el desarrollo, personal, profesional y institucional.

Para Antúnez (2006), el asesoramiento a las escuelas,

“se desarrolla mediante un clima de equidad, donde, tanto el profesorado y la persona asesora ocupan la misma plataforma de jerarquía, puesto que asesorar supone un proceso de desarrollo personal y profesional para quienes participan en él, no solo para las personas asesoradas, y una práctica muy efectiva para unas y otras”. (Antúnez, 2006: 58).

Es importante destacar que los resultados derivados de esta modalidad son directamente dependientes de los valores democráticos propios de ella, como: respeto, justicia y libertad.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la efectividad del asesoramiento, desde su perspectiva conceptual, depende íntimamente del cómo se lleva a cabo dicha modalidad. Es más común de lo que se piensa la práctica del asesoramiento sea llevada a cabo, metodológicamente, como si fuera un curso, dónde la persona asesora desarrolla el papel de experto, diagnosticando el problema del centro y, luego, señalando lo que tienen que hacer los docentes. Las razones para la existencia de estos tipos de roles en el asesoramiento pueden ser muchos, desde los dispositivos organizacionales de la institución educativa hasta la búsqueda de una metodología más fácil de trabajo, tanto por la persona asesora como por el profesorado asistente. De todos modos, el asesoramiento pierde su valor intrínseco cuando los docentes no deciden, por sí mismos, lo qué hacer y hacia dónde ir.

Siguiendo en este sentido, la persona que ejerce el papel de

asesor tiene en cuenta la orientación de los asesorados a los objetivos del proyecto institucional, ofreciendo propuestas ajustadas a la realidad del centro, para que el profesorado pueda elegir hacia dónde ir. Para tanto, el deber número uno del asesor será caracterizar de antemano su relación: definiéndose, especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene la intención de hacer. Es decir, clarificando cuál puede ser al ámbito de su actuación, en qué contexto de trabajo, qué puede aportar en la colaboración, cómo entiende el trabajo, cuáles serán las responsabilidades mutuas (Moreno, 1997: 335), es decir, definiendo y delimitando un contexto relacional que tendrá mucho valor para el desarrollo del trabajo conjunto. Para la autora esta definición inicial de los roles de todos los implicados en el proceso formativo evita la construcción de expectativas equivocadas por parte de los participantes, eliminando así posibles frustraciones.

No obstante, hay que tener en cuenta que, en realidad, el papel de la propia institución educativa en que se desarrolla toda la acción formativa, condiciona en alguna medida esta imagen que el asesor debe pasar a los participantes, como también la disponibilidad y el grado de implicación de los docentes. Así, Area y Yáñez (1990) destacan algunas habilidades que el asesor debe desarrollar durante la acción formativa:

- Planteamiento de una Comunicación Abierta:
 - Utilización de un discurso simple, aplicándolo a las diversas situaciones de la práctica profesional;
 - Tener en cuenta las opiniones y sugerencias de los docentes.

- **Influencia Mutua:**
 - Actuar de acuerdo con las necesidades y influencias del grupo de docentes, demostrando una postura permeable a estas manifestaciones;
 - Establecer y mantener el equilibrio entre la postura crítica y objetiva y la comprensión con las preocupaciones de los docentes;
 - Evitar el apoyo a un determinado grupo de docentes.

- **Clarificación de la Expectativas:**
 - **Debatir y Clarificar:**
 - Cuales las necesidades detectadas;
 - Qué expectativas tienen del asesor;
 - Qué se les puede ofrecer durante el proceso formativo;
 - Qué será posible alcanzar;
 - Entre todos, llegar a compromisos de que roles unos y otros van a desarrollar.

- **Legitimación y Credibilidad del Asesor:**
 - Mostrarse capaz de, junto con el profesorado, satisfacer las necesidades detectadas;
 - Proporcionar recursos y éxitos parciales;
 - Presentarse como importante y valioso para que su papel sea aceptado con mayor confianza.

Tales estrategias contribuirán a que la persona asesora pueda establecer no solamente un buen contacto inicial, sino que éstas posturas pueden asegurar una buena relación durante todo el

proceso formativo.

Como ya se ha dicho anteriormente, el asesoramiento debe ser desarrollado mediante un clima de equidad y justicia. Así, Miller (1984, en Moreno 1997: 341) propone una secuencia de planificación que debe ser elaborada conjuntamente con todos los implicados en el proceso:

- Establecer metas o finalidades;
- Establecer los objetivos;
- Hacer una lista de las actividades;
- Identificar los recursos;
- Identificar las limitaciones;
- Asignar las responsabilidades;
- Hacer una temporalización ajustada, pero flexible;
- Evaluar el proceso y resultados.

Vale la pena destacar que, luego que establecida, comúnmente, las fases en las que va a consistir el asesoramiento, el grupo de docentes va progresando durante cada fase planteada. Así, puede ocurrir que el grupo tarde más en una fase que en otra o sentir más dificultades en una que en otra etapa, pero el asesor debe ser consciente de que, además de que tales barreras pueden estar conectadas a la realidad del centro, el profesorado asistente necesita su tiempo para que lleguen a los resultados esperados.

Una de las razones de que asesoramiento sea una de las modalidades más presentes en los programas formativos resulta del hecho de que la asesoría no cuenta con un diseño cerrado y predeterminado de antemano, sino que debe ser adaptado al

proyecto del centro educativo, a las preocupaciones y situaciones problemáticas de la institución, ocurriendo una constante adaptación del programa a las circunstancias particulares del centro. Por ello, la tarea de la persona asesora resulta impasible de repetición, puesto que, el requerimiento del asesoramiento sea el mismo para varios centros escolares, las circunstancias particulares y las situaciones problemáticas serán siempre distintas.

Aunque esta modalidad formativa sea la más buscada entre todas (como informa las memorias evaluativas de los años 2007 y 2008² realizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación – ICE – de la Universidad de Barcelona), también se encuentran resistencias a ella como, por ejemplo, la posición de comodidad por parte del profesorado, pues pueden creer que no hay la necesidad de cambiar su práctica docente. Otra resistencia que se suele encontrar es el cómo el profesorado asistente concibe la figura del asesor puede llegar a ser una de ellas.

De hecho en los trabajos de Goodman (1994, en Moreno, 1997) se destacan la presencia de dos tipos de roles entre los asesores. Los “comerciantes” que, identificadas las necesidades del profesorado, intentan atenderlas. Y los “médicos” que, muchas veces reclutados por los departamentos de educación, “examinan” los centros educativos en busca de “enfermedades” para luego recomendar el tratamiento adecuado.

Estas perspectivas de actuación suelen ser problemáticas. Por una parte, porque desconsideran que las dificultades encontradas en el centro educativo pueden estar conectadas con variables presentas en el día a día del centro. Por otra parte, el profesorado

2 Entre las 364 acciones formativas solicitadas por las zonas educativas, casi un 30% (29.12%) representa las acciones formativas desarrolladas bajo la modalidad de asesoramiento.

asume una postura pasiva, cuando éstos deben, juntamente con el asesor, encontrar las necesidades formativas, plasmar los objetivos a perseguir, identificar los contenidos programáticos, desarrollar las estrategias metodológicas, concretar los resultados logrados y evaluar todo la acción formativa.

Concluyendo, la tarea asesora consiste en la constante mediación entre la realidad práctica del centro educativo y la teoría, proporcionando al profesorado participante una reflexión sobre su práctica docente diaria, apoyándose en los materiales seleccionados para la discusión conjunta. Cabe destacar que se hace necesario cambiar la mirada hacia la práctica docente por una mirada crítica sobre la misma. Así la modalidad de asesoramiento, se convierte en una potente herramienta formativa, pues proporciona la construcción de un análisis teórico desde la práctica docente.

4. A MODO DE SÍNTESIS

En los apartados expuestos hasta el momento, buscamos evidenciar la relación existente entre la práctica docente y la necesidad de programas de formación permanente de profesorado más adecuadas a la resolución de problemas formativos inherentes a dicha práctica. Por un lado, tratamos de exponer las diferentes perspectivas de formación docente que pueden orientar los planes y programas de formación de profesorado, poniendo un determinado énfasis en las orientaciones formativas que se basan en la experiencia vivida por el profesorado como principal herramienta de aprendizaje y, resaltando la importancia de orientaciones que priorizan el trabajo colaborativo en el colectivo de profesores de un centro educativo.

Por otro lado, buscamos comentar sobre las modalidades formativas que, como comentamos anteriormente, éstas se organizan en función de una perspectiva formativa. En este sentido, bajo los conceptos de dicha perspectiva formativa, una modalidad organiza sus estrategias metodológicas, la participación del profesorado y el grado de autonomía de éstos. Tratamos de hacer un especial relieve en la modalidad de asesoramiento, pues además de tratarse del objetivo de este estudio, dicha modalidad se caracteriza por establecerse con el objetivo de solventar una necesidad formativa específica de un colectivo de profesores. Por una parte, el asesoramiento por buscar solucionar una carencia específica de un claustro, tal modalidad se estructura en función de situaciones problemáticas reales de un centro educativo. Por otra parte, el asesoramiento, por su propia naturaleza, se configura a través de la mediación

del formador, promoviendo en el profesorado participante un alto grado de autonomía entre éstos, contribuyendo hacia la autoformación de los docentes.

CAPÍTULO II – EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE

1. EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORADO

Según Aguinis y Kraiger (2009) la economía global actual genera un constante crecimiento y cambio de los conocimientos, competencias y habilidades. En este sentido, como la naturaleza del trabajo cambia, es cada vez más necesario desarrollar un amplio y variable conjunto de habilidades para el éxito de las organizaciones (Grossman y Salas, 2011). Por lo tanto, los programas de formación son una de las más importantes estrategias de desarrollo de los recursos humanos que las organizaciones empresariales tiene en sus manos (Pineda, 2000).

El proceso formativo consiste en un conjunto de acciones que tiene como finalidad transmitir o generar conocimientos y/o habilidades y cambiar actitudes de las personas que integran una organización y, por consiguiente, que ésta pueda llegar a sus objetivos.

Para Gairín y Barrera (2009), la formación en las organizaciones tiene una doble funcionalidad:

Por una parte, una mejor ejecución del trabajo asignado favorece la eficiencia y efectividad de la organización; por otra, la formación puede proporcionar herramientas y formas de intercambiar conocimientos en los trabajadores que favorecería la

mejora de los procedimientos de trabajo y, por tanto, la mejora de la organización. Sucede esto último, cuando los sistemas organizativos y de formación son capaces de aprovechar el capital intelectual de las personas consideradas individualmente (ideas, procedimientos, experiencias, etc...) y convertirlo en conocimiento colectivo accesible a otras personas de la organización. (Gairín y Barrera, 2009)

En este sentido, tanto la estructura formativa como la organizativa tiene como objetivo tratar de promover la conversión del conocimiento tácito de las personas implicadas en el proceso formativo en conocimiento explícito, para que la formación se materialice.

No obstante, la formación impartida en una organización puede no llegar a resolver las necesidades detectadas. Por lo tanto, ¿cómo valorar si la acción formativa ha sido satisfactoria o no? ¿Cómo medir si el proceso formativo realizado, de hecho, alcanzó sus objetivos previamente fijados? ¿Los participantes de la formación aprendieron los contenidos impartidos en la formación? ¿Pudieron éstos poner en práctica sus nuevas habilidades, conocimientos y/o actitudes? Si no fue así, ¿qué factores contribuyeron para eso? ¿Qué impacto ha generado en la organización la aplicación de los nuevos conocimientos, habilidades y/o actitudes? Es por ello, la evaluación de los programas de formación viene ganando más terreno: detecta posibles fallos, potencia las fortalezas y, así, determina la validez de un programa formativo.

Convendría, antes de aclarar el concepto de evaluación de programas de formación, comentar brevemente el concepto de evaluación. Pérez Juste (2006) señala que la:

“evaluación pedagógica es la valoración, a partir de criterios y de referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora.” (Pérez Juste, 2006: 32)

Habitualmente la evaluación se define como un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o valor respecto a un sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa (Mateo, 2000). Este proceso deberá ir necesariamente asociado a otro de toma de decisiones encaminadas a la mejora del objeto, sujeto o intervención evaluada (Mateo y Martínez, 2008: 150).

En este sentido, la evaluación de la formación emerge en medio de ese entorno como un proceso que genera importantes informaciones, pues orienta a una toma de decisiones que debe tener como objetivo principal la mejora del proceso formativo.

Como señalan Beltrán y otros (1999) la evaluación implica realizar preguntas, conseguir información, trazar conclusiones y realizar un informe con recomendaciones para una acción futura. La evaluación debe ser concebida como un proceso pensado, incluso antes de poner en marcha la acción formativa. Así, la evaluación de programas puede ser entendida de diversos modos, dependiendo del objetivo a que responda, que serán comentados en los apartados a continuación.

Tiana (2009) entiende la evaluación de programas como un conjunto de métodos, destrezas y sensibilidades para determinar si los servicios prestados son necesarios, si serán utilizados, si son suficientemente intensos para cubrir las necesidades identificadas, si el servicio se da en los términos en que se ha

planificado y si este servicio ayuda realmente a la gente que lo necesita dentro de un coste razonable, y sin provocar efectos no deseados (Tiana, 2009: 11).

Por su parte, Pineda (2002: 250) la evaluación de la formación en las organizaciones es *“el análisis del valor total de un sistema o de una acción de formación en términos tanto sociales como financieros para obtener información sobre el logro de sus objetivos y sobre el coste-beneficio global de la formación que oriente a la toma de decisiones”*. La evaluación intenta valorar el coste-beneficio total de la formación y no únicamente el logro de sus objetivos inmediatos. Ello implica que la evaluación se centra en determinar el grado en que la formación ha dado respuestas a las necesidades de la organización.

En otra línea muy diferente, Nirenberg y otros (2000) concibe la evaluación de los programas como:

“una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de la información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura” (Nirenberg y otros, 2000: 32)

Cabrera (2003) señala que la evaluación se puede definir como

“un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones relevantes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación.” (Cabrera, 2003: 17)

Cano (2004), a su vez, describe la evaluación de los programas de

formación como *un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa y orientado a valorar la calidad y los resultados del programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora.*

Cabrera (2003) en consonancia con Beltrán y otros (1999), señala que la evaluación se debe plantear desde la planificación de las actividades y acciones formativas hasta las comprobaciones de los resultados, con el objetivo principal de conocer los dispositivos internos y externos que funcionan o no en el programa formativo y asegurar la calidad del sistema formativo planteado

Así, como ya comentado anteriormente, la evaluación se convierte en un proceso de mucha importancia, pues, en ello, es posible identificar y resolver las debilidades del programa formativo, potencializar los puntos fuertes y, además, aproximarse de la realidad de la práctica docente.

Castillo y Cabrerizo (2006) entienden la evaluación de programas, en el ámbito socioeducativo, como

“un proceso de mejora continua, como un proceso de indagación y desarrollo de la planificación previa del mismo en un ámbito o situación socio educativa emergente, con la finalidad de tomar decisiones relevantes en cada momento. Se trata de un proceso sistemático y riguroso de aplicación de técnicas de evaluación, que se aplica sobre las actuaciones realizadas con una problemática específica, con el objeto de valorar tanto el diseño y elaboración del programa, como la aplicación y los resultados del mismo, el ámbito en el que se desarrolla y los agentes que lo ejecutan, con la intencionalidad de mejorarlo en lo posible.” (Castillo y Cabrerizo, 2006: 78-79)

Así, el proceso evaluativo es, según Iranzo (2011):

“crítica y pretende ofrecer visiones no simplificadoras de la realidad. Posibilita la interpretación de los

hechos, diagnosticando en profundidad los problemas e implicando los agentes. La importancia y la esencia residen en el hecho de que, si se aplica bien, genera una cultura evaluadora que incide en el aprendizaje cultural de los valores". (Iranzo, 2011: 39).

Por lo tanto, teniendo en cuenta que un programa formativo tiene como finalidad alcanzar unos objetivos, la evaluación de dicho programa formativo tiene como principal objetivo verificar la consecución de éstos³. En este sentido, se hace necesario plantear algunos principios en que el proceso evaluativo debe basarse para alcanzar sus metas. En este sentido, Cabrera (1999) señala que la evaluación debe:

- Ser sistemática: es decir, la evaluación debe ser concebida como un proceso, y no como una única acción, y no como una acción improvisada;
- Asegurar la credibilidad de la evaluación: para tanto, todas las informaciones recogidas deberán ser válidas y fiables, pues son estas que sostienen la calidad y credibilidad de dicha evaluación;
- Emitir un juicio de valor: la evaluación, al final de todo su proceso, debe emitir un juicio de mérito o de valor, basado en la valoración de las informaciones recogidas y en la comparación a algún criterio o referencia;
- Estar presente en todas las fases del proceso formativo: la presencia de la evaluación en todas las fases asegura la calidad del programa formativo y contribuye hacia la calidad de los resultados esperados;

3 En otros casos, la evaluación puede tener como objetivo evidenciar la relación coste-beneficio total de la acción formativa, señalando la eficacia de la misma.

- Justificarse en sí misma: es decir, responder el porqué y para qué se evalúa, justificando la inversión de tiempo, así como el esfuerzo, financiero, personal, etc.;
- Conducir a los hechos: la evaluación tiene también la función de ayudar a los agentes a comprender qué factores contribuyen para que los acontecimientos en el proceso formativo.

Llorens y Grau (2004: 61-68), a su vez señalan seis condiciones para una evaluación eficaz:

1. Empezar la evaluación de la formación en la fase de análisis de necesidades formativas y continuar con la evaluación a lo largo de todo el proceso de formación;
2. Definir los objetivos que se desea conseguir en cada acción formativa de manera concreta y cuantificable;
3. Empezar el proceso de evaluación seleccionando los criterios de rendimiento más adecuados;
4. Traducir los criterios de rendimiento en términos de objetivos de aprendizajes;
5. Utilizar diseños de evaluación longitudinales con el uso de grupos de control;
6. Evaluar todos y cada uno de los niveles siguientes;

- a. Evaluación de la satisfacción o reacciones afectivas de los participantes;
- b. Evaluación de los resultados de aprendizajes;
- c. Evaluación de la transferencia de la formación, y;
- d. Evaluación de los resultados finales de la formación (impacto). (Llorens y Grau, 2004: 61-68)

Cabe destacar que la evaluación debe estar presente desde la planificación del proceso formativo hasta la verificación de los resultados, pues evaluar solamente una de las fases resultaría una evaluación incompleta, puesto que los fallos seguramente inciden en la fase siguiente del proceso formativo. Sin embargo, se debe contemplar la viabilidad de llevar a cabo una larga evaluación para formaciones, por ejemplo, de corto plazo, dado el alto coste del proceso evaluativo. En este sentido, corresponde a los responsables de la formación ajustar la evaluación, lo más adecuado posible, al proceso formativo.

Así, la evaluación, que tiene como centro de interés asegurar la calidad de las acciones formativas, responde a los distintos objetivos, de acuerdo con la fase del proceso formativo que se evalúa: planificación, proceso y resultados. Es decir, la evaluación debiera encontrarse inserta en los diferentes e importantes momentos del programa formativo, cumpliendo diferentes funciones a través de las informaciones recogidas de acuerdo con el momento del proceso formativo. A continuación tratamos de exponer los objetivos de la evaluación de la formación.

1.1. **Objetivos de la evaluación de la formación**

Teniendo en cuenta estas funciones, el proceso evaluativo suele atender a varios objetivos. ¿Para qué evaluar? Al contestar a ésta pregunta, los responsables de la evaluación puede determinar qué rumbo la evaluación deben seguir, teniendo en cuenta la importancia de saber sobre la utilidad y eficiencia de las acciones formativas. El principal objetivo de la evaluación es, como ya se ha indicado, servir como un objeto útil y válido en la gestión de los procesos formativos con la finalidad de generar informaciones que orienten a la toma de decisiones para la mejora del proceso formativo, sea en sus momento iniciales, en su desarrollo o después de finalizado el programa formativo.

Según Cano (2004), los objetivos pueden ser múltiples. La evaluación de la formación propone una doble función, externa e interna:

- Desde una perspectiva externa evaluar la formación obedecería a intereses como: ayudar al desarrollo y expansión del programa (los datos influyen en otros educadores que adaptan o imitan programas exitosos); ayudar a la comunidad educativa a estar mejor informada o ayudar a demostrar su rentabilidad de cara al público externo al programa.
- Desde una perspectiva interna, es decir, desde un punto de vista del mismo programa, la evaluación debe servir para comprender un programa, con todas sus dimensiones, posibilidades y limitaciones; para comprobar si el programa está dando respuesta y satisfacción a las necesidades para las cuales se planificó; servir de base para la continua mejora de modo que permita plantear

posibles readaptaciones y posibilitar una reflexión crítica (Cano, 2004).

La evaluación debe atender a las necesidades de información de los gestores de la formación, de los participantes y de las personas no atendidas directamente por el programa formativo. Cabrera (1999) destaca el siguiente cuadro, señalando las necesidades de información:

DAR RESPUESTA A	
NECESIDADES EXTERNAS	NECESIDADES INTERNAS
Mejorar la toma de decisiones sobre futuros programas o políticas como retroalimentación;	Comprobar si el programa está dando respuesta a las necesidades de sus usuarios: utilidad del programa;
Fundamentar la toma de decisiones acerca de la distribución de recursos;	Servir de base para el mejoramiento continuo del programa;
Promover la <i>accountability</i> sobre lo qué se ha hecho y cómo se ha hecho: responder con responsabilidad a la autonomía;	Promover procesos de aprendizaje individual, colectivo y organizacional, sobre lo qué se hace y cómo se hace;
Proporcionar información pública sobre los logros conseguidos.	Comprender en profundidad los límites aciertos de un programa.

Tabla 1: Objetivos de la evaluación de acuerdo con las necesidades. Adaptado de Cabrera, 1999: pp. 9 - 10

Estos dos tipos de necesidades de información están directamente conectadas a dos tipos de funciones diferentes de evaluación: una función formativa y una función sumativa. La función formativa atiende a necesidades de información internas al programa formativo, contestando preguntas sobre la mejora del programa, la efectividad de la intervención, la relevancia de las modalidades de formación y de las estrategias metodológicas, concienciación del personal sobre lo qué se necesita cambiar para mejorar, entre otras. La función sumativa atiende a necesidades de información externas al programa formativo, centrándose más en cuestiones de análisis globales como las conclusiones sobre los resultados del programa, la efectividad del programa en relación a otros, la validez global del programa.

Es de suma importancia que esta diferenciación sea tomada en consideración, pues ella incide directamente en la misma naturaleza del proceso de la evaluación: qué personas deben intervenir, qué instrumentos son los más adecuados para recoger información, quienes son los principales interesados en sus resultados. Son todas ellas cuestiones que se responden de diferentes maneras según la función sea formativa o sumativa. No obstante sus diferencias, estos dos tipos de evaluación no deben entenderse como contrapuestos sino más bien complementarios ya que, sirviendo a distinto propósitos, dan cuenta de una misma realidad (Cabrera, 1999), pues además de identificar de manera certera y orientar hacia una búsqueda de informaciones más precisas y relevantes, el momento en que se lleva a cabo cada tipo de proceso evaluativo, los objetivos y, consecuentemente, los resultados serán distintos.

Más allá del contexto escolar, Cano (2004) señala las diferentes finalidades del proceso evaluativo de las acciones formativas:

- **Función Pedagógica:** verifica la consecución de los objetivos con la finalidad de mejorar la propia formación;
- **Función Social:** certifica la consecución de unos aprendizajes por parte de los participantes;
- **Función económica:** identifica los beneficios y la rentabilidad que la formación genera en la organización (Cano, 2004).

Estas tres funciones están dirigidas a conseguir el objetivo principal de la evaluación, que le da sentido y determina todo el proceso evaluativo: la aportación de información que oriente a la toma de decisiones y que conduzca a la introducción de mejoras en la formación (Pineda, 2000).

Por otra parte, Castillo y Cabrerizo (2006), aludiendo al trabajo de Ventosa (2001), destaca seis otras funciones relevantes a la evaluación de programas:

- Función optimizadora, mediante la cual se realiza una selección activa del programa a aplicar;
- Función sistematizadora, que ayuda a la comparación de un programa de intervención socioeducativa con otros programas, y a su realización;
- Función adaptativa o retroalimentadora, que sirve para ver si el programa de intervención socio educativa que estamos utilizando es útil.
- Función motivadora o de aprendizaje, planteada como “formación en la formación” en referencia a que la persona que implementa este programa también aprende. Las consecuencias de la acción mejoran la situación problemática de partida;
- Función de maduración grupal: ayuda a la cohesión del grupo, y en este caso debemos reflexionar y analizar el grupo a quién va dirigido la acción.
- Función participativa, en la medida, en que en la elaboración, aplicación y evaluación de un programa de intervención socioeducativa intervienen muchas personas internas al proceso y externas al mismo. (Castillo y Cabrerizo, 2006: 101)

En fin, todo el proceso evaluativo debe tener como principal objetivo encontrar posibles fallos en el proceso formativo, evidenciándolos para las tomas de decisiones hacia la mejora de futuras acciones formativas, e identificar las fortalezas a

potenciar. Para Pineda (2002) alcanzar éstos objetivos implica realizar tres acciones:

- Medir la diferencia entre los resultados y los objetivos;
- Buscar las causas de las diferencias;
- Rectificar el “tiro”: trayectoria, dirección... (Pineda, 2002: 250)

Sin embargo, cabe destacar la importancia que reside en la diferencia entre la evaluación llevada a cabo en el medio empresarial y la evaluación de programas formativos en el ámbito educativo. En éste último, cualquier aproximación a la relación coste-beneficio convierte el proceso evaluativo en un procedimiento extremadamente complejo, puesto que los resultados derivados de los programas llevados a cabo en el medio social son, en su gran cantidad, intangibles. Por lo tanto, teniendo en cuenta el ámbito en que descansa este estudio, los resultados que deben ser perseguidos y valorados en las evaluaciones de los programas y actividades de formación son aquellos que contemplan la mejora de la calidad educativa, alejándose de la relación coste-beneficio.

Asimismo, concluimos que la evaluación de las acciones formativa se convierte en un elemento de suma importancia, pues identifica las debilidades existentes en el programa formativo, evidenciando informaciones relevantes hacia la mejora de futuras acciones formativas. Por lo tanto, evaluar la formación puede contribuir con los siguientes aspectos:

- Estimular un proceso reflexivo, individual y colectivo, por parte del profesorado;
- Proporcionar al profesorado asistente nuevas estrategias

de análisis, reflexión y, en consecuencia de la mejora de su práctica docente;

- Elaborar propuestas de mejora tanto a nivel individual del profesorado como a nivel organizativo del centro.

Los programas evaluativos vienen sumando fuerzas debido a la inquietud respecto a los logros en las acciones formativas, pues suele ser común que los esfuerzos y recursos destinados a los procesos formativos no lleguen a conseguir los objetivos fijados. Para Antúnez (2009)

“El balance resulta especialmente pobre cuando se constata que la capacitación solo sirvió para incrementar el capítulo de certificaciones, acreditaciones y puntuaciones de quienes participaron en ella y para hacer acopio de méritos personales meramente administrativos.” Antúnez (2009)

Por ello, creemos que la participación del profesorado asistente en la planificación y evaluación del programa formativo sea una buena estrategia que, además de disminuir las resistencias al cambio, pueda hacer el proceso de recogida de información más fácil y fiable, puesto que el profesorado se encuentra más comprometido, puesto que la debida implicación del profesorado asistente desde el proceso de planificación de la formación genera su apropiación del programa formativo.

Castillo y Cabrerizo (2006), aludiendo a los trabajos de Barriga y Rojas (1998), señalan que evaluar implica seis aspectos importantes que los responsables de la evaluación de la formación deben tener en cuenta:

- La demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar;

- El uso de unos determinados criterios para la realización de la evaluación (que son desarrollados a continuación);
- Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información (técnicas, procedimientos e instrumentos);
- La elaboración de una presentación lo más fidedigna posible del objeto de evaluación;
- La emisión de juicios, esencialmente cualitativos, sobre lo que hemos evaluado;
- La toma de decisiones para producir retroalimentación (Barriga y Rojas, 1998 en Castillo y Cabrerizo, 2006: 83).

Por lo tanto, para que el proceso evaluativo sea coherente y, así, válido es importante hacer notar algunas características que pueden guiar la planificación de un modelo evaluativo (ICE, 2007):

- **Relevante.** La evaluación ha de basarse en el contexto que vive el centro educativo, con el propósito de dotar el centro de informaciones que éste sean capaces de mejorar;
- **Simultánea a la acción formativa.** Como se ha comentado anteriormente, el proceso evaluativo debe desarrollarse de manera simultánea y paralelamente a la acción formativa para no generar resistencias a la misma y permitir la constante readaptación de ésta;
- **Pedagógica.** La evaluación ha de verificar la relevancia pedagógica de la acción formativa, es decir, a la adecuación de los objetivos, los contenidos seleccionados para

alcanzar tales objetivos, la tarea docente del formador, los aprendizajes adquiridos por el profesorado asistente;

- **Coherente con las necesidades del centro.** Identifica en qué medida los objetivos fijados en el programa formativo pueden atender a las necesidades encontradas en el centro educativo, además de la coherencia interna del programa formativo, es decir, valora la coherencia que existe entre los objetivos planteados y el diseño de las acciones formativas;
- **Que incluya evaluación de Impacto.** Hace falta planificar una acción evaluativa que mida los cambios generados en la organización educativa después – y las consecuencias positivas y negativas de éstos cambios - del programa formativo.

Además de lo señalado, Cabrera (2003) destaca otros criterios importantes a tener en cuenta en el proceso evaluativo de los programas formativos:

- *Oportunidad.* Son criterios relativos al uso oportuno del tiempo, a la sincronización y oportunidad de las acciones emprendidas;
- *Aceptación.* Otra área importante de criterios para valorar la formación es el nivel de aceptación y satisfacción por parte de sus usuarios directos e indirectos. Es el criterio que hasta el momento más se ha utilizado en el campo de la formación: la reacción de los asistentes a los cursos, su nivel de satisfacción, la adecuación de sus expectativas, etc.;
- *Eficacia.* Estos criterios se relacionan con la valoración de

los efectos inmediatos de la formación. Valoran el grado en que se han conseguido los objetivos pedagógicos de la formación; es decir, nivel de conocimientos adquiridos, habilidades desarrolladas, cambio de actitudes, etc. Puede referirse tanto a efectos pretendidos como no pretendidos;

- *Efectividad*. Estos criterios se refieren a la utilidad de los resultados de la formación para satisfacer la necesidad o solucionar el problema que dio origen a la actividad formativa. Se relaciona con la transferencia al puesto de trabajo o a la vida personal de lo aprendido en las actividades formativas. Son criterios de resultados a medio plazo (Cabrera, 2003: 32).

Es posible percibir que los criterios de eficacia y efectividad mencionados por Cabrera (2003), son considerados por otros autores como evaluación de los aprendizajes y evaluación de la transferencia, respectivamente.

Además de todo ello, lo más importante de la evaluación es crear, en los ámbitos educativos, una cultura evaluativa donde prevalezca, en consecuencia, la transferencia de los aprendizajes a la práctica docente diaria, promoviendo la mejora de la calidad educativa y, poco a poco, eliminar la cultura que concibe la formación como medio de meritocracia y acopio de títulos, donde no se va más allá de la asistencia, que en nada contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza. Además de eso, la implantación de una cultura evaluativa fortalece la institución en sí misma, pues ésta se convierte en una organización inteligente, puesto que ésta aprende a reorganizarse ante los cambios vigentes, auto regulándose en su proceso de desarrollo.

1.2. Fases de la evaluación de programas

Definidos los objetivos de la evaluación es posible plantear los aspectos y elementos principales que se quieren enfocar en la evaluación, teniendo en cuenta que, para ser realmente efectiva, dicha evaluación ha de estar conectada a la dinámica del proceso formativo, y ha de darse a lo largo de éste a través de sus diferentes modalidades (Pineda, 2000: 122). Por lo tanto, a continuación expondremos las fases que pueden ser planteadas en un plan de evaluación.

Cabe destacar que cada fase del proceso de evaluación presenta su propio objeto de evaluación. En este sentido, las fases están directamente vinculadas al momento en que se pone en marcha dicho proceso evaluativo y, en consecuencia, presentando distintos objetivos. En general, un plan de evaluación puede estar compartido en tres fases distintas: Evaluación Inicial, Evaluación del Proceso y Evaluación de Resultados.

Sin embargo, cabe destacar la existencia de modelos de evaluación que tienen como objetivo orientar los procesos evaluativos realizados por los gestores y responsables. Entre estos, podríamos destacar el modelo CIPP (*Context, Inputs, Process y Product*) de Stufflebeam (1987). Dicho modelo, además de evaluar programas formativos, es una estrategia idónea para la evaluación de instituciones e varias áreas y servicios (Stufflebeam, 2003). Se evalúa la institución, o el programa de manera general, teniendo en cuenta desde el contexto de la organización hasta los resultados, después de haber instrumentado el empleo del programa formativo:

- Contexto: define el contexto organizacional, identificando

la población y el objeto de estudio; identifica las necesidades y los problemas que se despliegan de ellas y, además, si los objetivos propuestos son relevantes a las necesidades encontradas.

- Entrada: valora el diseño del programa de formación a través de la planificación de los procedimientos que llevan a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.
- Proceso: Identifica los *defectos* de la planificación del procedimiento o de su realización.
- Producto: Relaciona las descripciones y juicios acerca de los resultados y con los objetivos y la información proporcionada por el contexto.

Stufflebeam propone en su modelo de evaluación, como primera etapa, un análisis del contexto en que se desarrolla el programa formativo con el objetivo por una parte de verificar la relevancia del programa formativo propuesto y, por otra parte, de realizar una de futura comparación con los resultados encontrado en la última fase.

Pérez Juste (2000), por su parte, considera en su modelo cuatro niveles distintos:

- Evaluación del programa en cuanto tal: se trata de una valoración inicial de los elementos del programa y tiene como objetivo establecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y la evaluabilidad. Se trata de verificar:
 - Calidad, relevancia, y realismo de los objetivos propuestos;
 - Adecuación del programa a los participantes y al contexto;

- Suficiencia de los recursos disponibles;
 - Calidad técnica de los planteamientos de evaluación;
 - Viabilidad del programa;
 - Evaluabilidad.
- Evaluación del proceso de implantación del programa:
Se trata de evaluar el desarrollo del programa que se está implantando y tiene como objetivo orientar la toma de decisiones que deben mejorar el programa o acción formativa mientras se desarrolla y acumular informaciones que deben mejorar la implantación de futuras ediciones.. Los criterios son:
- Cumplimiento del programa;
 - Coherencia institucional;
 - Eficacia parcial;
 - Satisfacción de los participantes con el programa o acción formativa.
- Evaluación de los resultados de la aplicación del programa:
Se trata de verificar la eficacia del programa desarrollado. Los criterios de evaluación son:
- Eficacia: se valora el logro de los objetivos propuestos;
 - Eficiencia: se valora los resultados en su relación con los medios disponibles y las circunstancias en que el programa se aplica;
 - Efectividad: se valora los efectos beneficiosos no

previstos;

- Satisfacción: se valora la satisfacción de los participantes, de los agentes y de todos implicados y/o afectados;
 - Impacto: se valora el impacto del programa en el contexto a que se aplica
- Institucionalización de la Evaluación del Programa: Se trata de promover ciclos de evaluación con el objetivo de integrar los cambios en el seno de la institución.

Cabe destacar la importancia de este último nivel de evaluación, pues la implantación de ciclos de evaluación, además de verificar de manera constante la efectividad de la formación, favorece la integración de los cambios en el día a día organizativo, a la vez que promueve la cultura evaluativa.

Observando la coincidencia entre las propuestas estudiadas, puede verse que la evaluación de los programas de formación está dividida en fases que contemplan desde la concepción de las acciones formativas hasta el análisis de los resultados generados por dicho programa llevado a cabo en el seno de la organización. En este sentido, y de manera más detallada, a continuación exponemos las diferentes fases de la evaluación de los programas y acciones formativas.

1.2.1. *Evaluación inicial*

La evaluación inicial consiste en una valoración de la conceptualización, del diseño de las acciones formativas, las modalidades seleccionadas para impartir los contenidos,

las estrategias metodológicas que serán empleadas, de los aprendizajes del profesorado asistente, en fin, de todos los aspectos que puedan ser relevantes antes de poner en marcha el programa formativo.

Se trata, por lo tanto, de verificar, en teoría, la eficacia que se pretende lograr con el programa formativo, es decir, comprobar la capacidad del programa formativo en alcanzar los objetivos previamente fijados. La importancia de esta verificación reside en el hecho de contar con una buena detección de necesidades, pues el programa puede hacer un buen uso de los recursos, un buen desarrollo de las actividades planteadas, pero si no responde a las necesidades detectadas, el programa formativo no será efectivo.

Es decir, si las necesidades formativas indican que el profesorado de un determinado centro educativo, por ejemplo, necesitan formación en resolución de conflicto, pero si la formación que en la cual participan éstos tiene como objetivo el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora del alumnado, es posible que dicho profesorado asistente aprendan los contenidos formativos, sin embargo la aplicación de dichos aprendizajes no resolverán las carencias formativas detectadas.

Además de la adecuación de los objetivos a las necesidades detectadas, la evaluación inicial trata de verificar los contenidos y estrategias del programa formativos que serán desarrollados para alcanzar dichos objetivos. En este sentido, la evaluación inicial tiene un carácter preventivo, dado que tiene por finalidad buscar la aplicación del programa en las condiciones más favorables. Es decir, como señala Cabrera (1999) señala que este tipo de evaluación tiene como objeto de estudio la validez intrínseca de la formulación y diseño de un programa a partir

de analizar la consistencia interna entre los distintos elementos que configuran el programa y su relevancia y relevancia respecto a los problemas y necesidades que se atienden. Se hace una valoración de los siguientes puntos:

- a. Las bases que apoyan la asignación de los objetivos. Analiza las necesidades que el programa quiere satisfacer, es decir, valora la relevancia y la relevancia de las metas del programa con las necesidades encontradas.
- b. La relación que se establece entre las acciones formativas que se proponen, el diseño que se ha hecho y los resultados que se esperan alcanzar.
- c. El proceso elegido para el diseño de las acciones formativas que justifica la modalidad en la que se impartirá la formación como la mejor para conseguir los objetivos planteados.

Pérez Juste (2006) por su parte identifica tres aspectos como objeto de la evaluación inicial:

- a. La calidad intrínseca del programa. Se trata, según el autor, de la cualidad fundamental del programa y de la dimensión más amplia de la evaluación inicial. Verifica, a su vez, (i) el contenido del programa, (ii) su calidad técnica y, (iii) su evaluabilidad;
 - i. Contenido del programa: verifica si los objetivos son educativos, elevados y relevantes, si éstos son suficientes, adecuados y relevantes para satisfacer las necesidades detectadas. Verifica, además si el programa está respaldado por una

buena fundamentación teórica y si los medios y recursos – humanos, materiales y financieros – son suficientes y adecuados hacia el logro de los objetivos;

- ii. Calidad técnica: tiene como objetivo verificar la precisión en la formulación de los objetivos, la especificación de éstos, la adecuación y suficiencia de las actividades diseñadas y a la coherencia entre todas las dimensiones del programa;
 - iii. Evaluabilidad: toma en consideración la capacidad que el programa tiene de someterse al proceso de evaluación.
- b. Adecuación al contexto: Se trata de verificar si el programa formativo ofrece una respuesta adecuada, suficiente y motivadora a las necesidades, carencias, demandas o expectativas detectadas en el contexto en que se desarrollará el programa;
- c. Adecuación a las circunstancias: Este criterio contempla la viabilidad del programa formativo, que, a su vez, depende del realismo de los objetivos propuestos y de la disponibilidad de los recursos y medios.

Además de eso, es importante que se establezca con antelación, y también de manera conjunta, algunos factores que suelen colaborar con la precisión en los resultados evaluativos, como (ICE, s/f):

- Definición de la expectativas iniciales;

- Los objetivos específicos evaluables y comprobables;
- Diseño de la acción formativa basada en la posterior transferencias de los aprendizajes;
- Requerimientos y criterios que pueden para evaluar el aprovechamiento de la acción formativa;

Cabe destacar, también, en este momento de la evaluación, una valoración de los *inputs*, es decir, se dedica a verificar los recursos materiales, humanos y financieros disponibles para la implementación del programa o acción formativa propuesta, y si dichos recursos son empleados de acuerdo con los criterios de economía, factibilidad y, por supuesto, de relevancia establecidos con miras a la realización del proceso formativo.

Esta evaluación tiene como meta principal asegurar una buena fundamentación, así como la factibilidad del programa y sus posibilidades de éxito. Suele implicar personas como los gestores del programa formativo, profesorado, expertos y posibles usuarios.

Por lo tanto, este tipo de evaluación suele ser llevada a cabo antes de la puesta en marcha de la acción formativa, puesto que los elementos que se pretenden valorar indican que éste es el mejor momento de recoger información. Después del tratamiento de las informaciones recogidas, los resultados de esta evaluación deben orientar la toma de decisiones hacia un ajuste de la acción formativa para que se implemente y se desarrolle de manera idónea.

Se trata, en este sentido, de verificar la relevancia del programa formativo, es decir, la adecuación de las soluciones que propone

a la realidad que se pretende modificar (Nirenberg y otros, 2000: 53). Además, la evaluación inicial comprueba la coherencia interna, pues contempla la adecuación de los recursos disponibles a los objetivos fijados y la adecuación de los procedimientos planteados para alcanzar dichos objetivos.

Así, pues, haciendo especial relieve en los programas de formación permanente de profesorado, esta fase de la evaluación debe contemplar varios elementos que son objetos de evaluación:

- Si los objetivos formativos fijados son coherentes con los objetivos del centro educativo;
- Si los objetivos planteados responden a las necesidades formativas detectadas por el profesorado;
- Si los objetivos formativos planteados están orientados a la transferencia;
- Si los contenidos pedagógicos son relevantes para que se alcancen los objetivos fijados;
- Si la modalidad formativa establecida potencia la futura transferencia de los aprendizajes;
- Si el tiempo dedicado tanto a la acción formativa cuanto a las partes teórica y prácticas son suficientes para el aprendizaje del contenido pedagógico por parte del profesorado, y;
- Si la metodología que será utilizada por el formador para valorar el aprendizaje del profesorado participante es idónea.

Los instrumentos óptimos para la recogida de información, en

esta fase de la evaluación, suele ser: (a) análisis documental de la acción formativa, y; (b) cuestionario dirigido al formador o formadora.

Tras la verificación de estos aspectos, la evaluación dotará de informaciones suficientes hacia la orientación de las decisiones para la mejora del proceso formativo.

1.2.2. ***Evaluación de proceso***

Ahora bien, dada la valoración positiva para la puesta en marcha del programa formativo, tras el informe de la evaluación inicial, cabe destacar que, dicha valoración no asegura una implantación y desarrollo del programa de manera eficaz, por lo que también se hace necesaria la evaluación de proceso.

Ésta hace referencia a la valoración de la informaciones obtenidas durante el proceso formativo con el objetivo de asegurar el desarrollo eficaz de una política o de un programa por lo que respecta a la adecuación al contexto y medio en el que deben hacerse las intervenciones previamente planificadas, por una parte, y las necesidades, expectativas y participación de la población a la que se dirige, por otra (Cabrera, 1999). Se trata de emitir un juicio, a la medida que se implementa el proceso formativo, sobre la capacidad y la estrategias de utilización de los *inputs* en el desarrollo del programa formativo.

Cabe destacar que, la implementación y desarrollo de un programa suele llevar un tiempo considerable para que sea, de hecho, viable llevar a cabo la evaluación procesual, puesto

que ésta se desarrolla en paralelo a la ejecución del programa formativo.

El centro de interés de esta evaluación es la mejora del programa formativo, puesto que estas actividades evaluativas se centran en la corrección de debilidades, no previstas en la fase evaluativa anterior, mientras se lleva a cabo el programa. Por lo tanto, queda evidente el carácter formativo de esta evaluación.

En consonancia con Cabrera (1999), Nirenberg y otros (2000) señala que evaluación realizada durante el proceso formativo tiene como objetivo:

“permitir a los conductores de los programas o proyectos, y a los otros actores estratégicos, toma de decisiones acertadas, confiables, y fundamentadas acerca de cómo seguir, de cómo dar a sus acciones la direccionalidad deseable, basados en las apreciaciones valorativas sobre lo que se vino haciendo y logrando.”
(Nirenberg y otros, 2000: 31)

Así, además de lo comentado, será posible valorar, también cómo está reaccionando el profesorado asistente y, además, como están progresando las acciones formativas. Las conclusiones pueden orientar a la toma de decisiones para que se ajuste las acciones formativas al momento o para acciones futuras. Este proceso pone énfasis en:

- a. El análisis de las desviaciones en relación al plan previsto;
- b. El análisis valorativo del funcionamiento y calidad de los procesos que ocurren en la práctica de las acciones previstas:
 - La organización y supervisión del programa por parte de los gestores;

- Comunicación entre los gestores, formadores, profesorado asistente y personal técnico;
- El funcionamiento administrativo en relación a la disponibilidad de recursos, cumplimiento de funciones, organización administrativa;
- Las actividades que están siendo desarrolladas por los formadores en las acciones formativas.

En este sentido, se genera información sobre los procesos, las actividades y los productos, y los compara con las metas formuladas y con la que se van reformulando a lo largo del proceso de implementación (Nirenberg y otros, 2000: 55). Se lleva a cabo de manera sistemática y periódica, detectando y solucionando las debilidades del programa evaluado, bien como potencializando sus fortalezas.

Asimismo, se trata de verificar el desempeño actual del programa formativo, es decir, identificar el grado en que se cumple las actividades planteadas, si los resultados esperados, a través de dichas actividades, son alcanzados y con los recursos – humanos, materiales y financieros – programados. Y, además, en este momento de la evaluación, se busca identificar las causas de los problemas que surgen, orientando la toma de decisiones para la solución de dichos problemas simultáneamente al desarrollo del programa.

Pérez Juste (2006) considera importante el procedimiento evaluativo a partir de dos dimensiones:

- a. Ejecución del programa: Se trata de verificar si el programa formativo se desarrolla de acuerdo con lo que ha se planificado. Eso no quiere decir que la planificación

sea inalterable, pero es necesario constatar si se respeta o no y, en caso negativo, valorar si dichas desviaciones son significativas o no. En este sentido, a continuación se desarrollan aspectos concretos dignos de la valoración de la evaluación en la ejecución del programa;

- i. Las actividades: contempla la suficiencia, adecuación y la eficacia de las actividades que se desarrollan;
 - ii. La secuencia: Verifica la coherencia pedagógica establecida en la secuencia de las actividades que se desarrollan;
 - iii. La temporalización: consiste en verificar la adecuada distribución de tiempo a las exigencias relevantes a las características de los destinatarios y de las actividades planteadas;
 - iv. La flexibilidad: mide la capacidad que el programa tiene de adecuarse a la realidad en que está siendo aplicado, de acuerdo con los efectos no planeados, que pueden ser tanto positivos como negativos para la organización;
 - v. Los recursos: se centra en criterios de suficiencia, adecuación, eficacia y disponibilidad de los recursos destinados a la ejecución del programa.
- b. Marco del Programa: verifica el grado de reacción de los participantes con la aplicación del programa formativo

en relación al contexto y clima organizativo en que se desarrolla dicho programa.

Los responsables de llevar a cabo este proceso evaluativo suelen ser los gestores de las acciones formativas, a través de la implementación de un sistema de información, donde se pone énfasis en la recogida sistemática de informaciones sobre el proceso formativo. Los instrumentos utilizados para la recogida de información suele ser los cuestionarios dirigidos al profesorado asistente, el informe redactado por los formadores al final de cada sesión o en reuniones específicas entre los gestores. Después de la triangulación de los datos obtenidos, las conclusiones seguramente orientaran hacia una toma de decisiones adecuada y relevante al contexto del centro.

Sin embargo, en el caso de los asesoramientos, evaluar el proceso de la formación puede corresponder al propio centro educativo, puesto que dicha modalidad es llevada a cabo en la propia escuela. En este sentido, las informaciones pueden ser recogidas a través de reuniones específicas entre el profesorado participante, superiores (coordinadores de ciclo y/o jefes de departamento) y formador. O bien se puede plantear la existencia de un determinado periodo de tiempo en algunas sesiones de trabajo para que los implicados en el proceso formativo puedan aportar informaciones sobre el desarrollo de la acción, con el objetivo de implementar mejoras en el propio progreso de la formación.

1.2.3. *Evaluación de los resultados*

De todas las fases de una acción formativa, ésta es la que se suele más evaluar, puesto que conocer los resultados de la misma se

presenta como una intención obvia ante la inversión personal, financiera y de tiempo dedicada a un programa formativo. Así, pues, aquí reside el centro de interés de la evaluación. En este sentido, la finalidad fundamental de la evaluación final de un programa es la constatación del grado de eficacia alcanzado, esto es, del nivel de logro conseguido en los diversos objetivos a los que sirve el programa (Pérez Juste, 2006: 247).

Sin embargo, cabe reservar este párrafo con el objetivo de elucidar la posible insuficiencia de la evaluación de resultados, en caso de que ésta sea llevada a cabo aisladamente. Evaluar solamente los resultados - por el propio carácter sumativo de esta etapa de la evaluación, puesto que en evaluar los resultados se configura la finalidad de emitir un juicio en respecto a la eficacia del programa – en determinados casos puede resultar poco satisfactorio, pues dicha evaluación solamente constata suficiencia o insuficiencia del programa formativo, es decir, sin las etapas evaluativas anteriores las debidas razones y naturalezas de los posibles aspectos negativos del programa evaluado no se harían evidentes. En consecuencia, no se podrá conocer los factores que potencian o que inviabilizan la formación. Por lo tanto, está claro que los juicios emitidos aquí no orientan la toma de decisiones hacia la mejora del programa formativo.

Ahora bien, es importante destacar que además de los resultados esperados - éstos planteados y convertidos en objetivos que serán alcanzados en las acciones y actividades formativas – es posible identificar, aunque que no sean tan fáciles de detectar, los denominados “efectos indirectos” que son importantes analizarlos, pues, según Cabrera (2003), hay que determinar si los efectos indirectos tienen consecuencias positivas o negativas. Tales consecuencias no deben ser consideradas contrapuestas, sino

complementarias, pues posibilita una visión más comprensiva de la realidad y, por ello, dota la evaluación con una perspectiva más amplia y relevante.

Actualmente, en evaluación de la formación, existen varios modelos desarrollados a lo largo de los años que contribuyen a la comprobación de los resultados de una acción formativa. Sin embargo, dichos modelos son variaciones del primer modelo de evaluación de los resultados de la formación, dotado de reconocimiento, el modelo de Donald Kirkpatrick (1959). Dicho modelo divide la evaluación de los resultados en cuatro niveles distintos: *evaluación de la reacción de participantes* (satisfacción) como primer nivel, que valora la aceptación de los participantes a las acciones formativas; *evaluación de los aprendizajes* como segundo nivel que valora los aprendizajes de los participantes a los conocimientos, habilidades y/o actitudes impartidos en las acciones formativas; *evaluación del comportamiento* (transferencia) como tercer nivel que valora la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo y; *evaluación de los efectos* (impacto) como cuarto nivel que valora los beneficios generados en la organización en consecuencia a la acción formativa. En este sentido, exponemos de manera simplificada, los objetivos de cada nivel de evaluación a continuación (Tabla 2).

De los cuatro niveles presentados por Kirkpatrick, el primer nivel es el más utilizado, pues se encuentra más fácil y rápida su aplicación y valoración, además de la baja cantidad de recursos necesarios para llevarlo a cabo. No obstante, la evaluación de la satisfacción no se puede considerar como una evaluación de los resultados, pues la percepción de los participantes sobre lo que han aprendido y lo que utilizarán en su puesto de trabajo es una mera aproximación – y muy limitada – de los efectos reales de

una actividad formativa (Cabrera, 2003: 119).

NIVEL DE EVALUACIÓN	OBJETIVO
Evaluación de la Satisfacción	Verificar la satisfacción de los participantes con la formación impartida.
Evaluación del Aprendizaje	Identificar el grado de la consecución de los objetivos pedagógicos, por parte de los participantes.
Evaluación de la Transferencia	Identificar y analizar el grado que el participante transfiere lo que ha aprendido al puesto de trabajo.
Evaluación del Impacto	Identificar y analizar los efectos generados en la organización en consecuencia de la acción formativa.

Tabla 2: Objetivo de cada nivel de evaluación de los resultados. Fuente: Elaboración Propia.

Así, la misma autora – aludiendo a los trabajos de Alliger y Janak (1989) – explica el poco valor predictivo de los resultados de un nivel a otro. Es decir, una buena satisfacción no asegura completamente el aprendizaje de los objetivos pedagógicos de la acción formativa. Igualmente, el aprendizaje de los objetivos pedagógicos planteados en las acciones formativas no garantiza, a su vez, la transferencia de estos aprendizajes al puesto de trabajo. Y, siguiendo el raciocinio, el impacto positivo en la organización no está completamente asegurado por la transferencia de los aprendizajes a la labor diaria. Sin embargo, y en consonancia con Holton (2005) y Pineda (2011a), destacamos que una satisfacción positiva con la formación motiva los participantes en el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, en el momento de aplicar dichos aprendizajes en el puesto de trabajo.

Cabrera (1993), a su vez, propone tres únicos niveles de evaluación de los resultados de la formación: *eficacia, efectividad e impacto*.

- **Eficacia:** hace referencia a la consecución de los objetivos de aprendizajes por parte de los participantes de la formación;

- **Efectividad:** valora la transferencia de los aprendizajes logrados en la acción formativa al puesto de trabajo;
- **Impacto:** se trata de dedicarse a la evaluación de los efectos de la formación como un todo. Es decir, no solamente a una acción o un programa de formación, sino a todo el conjunto formativo que contribuyeron a alcanzar los objetivos establecidos, verificando los efectos generados en la población no directamente atendida por la formación

Como hemos comentado anteriormente, aunque la valoración de la satisfacción de los participantes se haya convertido en hábito y dominado la práctica evaluativa, puesto que un 100% de las organizaciones la ejecutan (Tejada, 2007 y Pineda, 2007), dada su simplicidad, Cabrera (2003: 119) desestima este nivel como una evaluación de los resultados, pues se trata de una *mera aproximación de los efectos reales de una acción formativa*.

Pineda (2000), por su parte, propone el Modelo Holístico de Evaluación de la Formación en las Organizaciones, que concibe la evaluación de los resultados en seis niveles distintos:

- Nivel 1: Satisfacción de los participantes;
- Nivel 2: Consecución los objetivos de aprendizaje por los participantes;
- Nivel 3: Coherencia pedagógica del proceso de formación;
- Nivel 4: Transferencia de los aprendizajes logrados 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.

Destaca que la autora, además de los niveles tradicionales

de evaluación, propone un nivel que verifica la coherencia pedagógica de las acciones formativas, además de aportar una doble evaluación de impacto: por un lado, la verificación de la incidencia de la formación en el seno de la organización y, por otro lado la verificación de la rentabilidad financiera que dicho programa formativo ha generado para la organización.

A continuación (tabla 3) exponemos, de manera resumida, los modelos de evaluación de los resultados de la formación anteriormente mencionados, y añadimos los modelos de Phillips, Wade, Barzucchetti-Claude y Meginant:

	Fases	Descripción
Kirkpatrick (1959)	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de la Reacción; - Evaluación de los Aprendizajes; - Evaluación de la Conducta; - Evaluación de los Efectos. 	Concibe la evaluación de la formación de manera integrada, es decir, donde la evaluación de un nivel depende del anterior. Por otro lado, considera los efectos de la formación pueden traducirse en beneficios más allá de los económicos.
Phillips (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de Datos; - Aislamiento de los efectos de la formación; - Clasificación de los beneficios de la formación en económicos y no económicos; - Conversión a valores monetarios; - Cálculo del retorno de inversión. 	Aunque que se genere a partir del modelo de evaluación de Kirkpatrick, dicho modelo se presenta reduccionista pues entiende los beneficios de la formación de manera economicista, dado que valora solamente los beneficios monetarios de la formación.
Cabrera (1993)	<ul style="list-style-type: none"> - Eficacia; - Efectividad; - Impacto 	La autora desestima la evaluación de la satisfacción como parte del proceso de evaluación de resultados, aparte de desconsiderar el valor predictivo de un nivel a otro de la evaluación.
Wade (1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Respuesta: reacción ante la formación y aprendizaje por parte de los participantes; - Acción: transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo; - Resultados: efectos de la formación en el negocio, medido a través de indicadores cuantitativos y cualitativos; - Impacto de la formación en la organización, a través del análisis del coste-beneficio. 	Dicho modelo también se plantea de manera similar al de Kirkpatrick, sin embargo la autora propone una doble evaluación de impacto: (a) en el puesto de trabajo, y; (b) en la organización.
Meignant (1997)	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de la Satisfacción; - Evaluación Pedagógica; - Evaluación de la Transferencia al Puesto de Trabajo; - Evaluación de los Efectos de la Formación. 	En consonancia con kirkpatrick, cree que los beneficios de la formación van más allá de lo económico, aislando los efectos de la formación de manera conjunta (beneficios económicos y no económicos).
Barzucchetti-Claude (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Condiciones de Explotación: evaluación de las condiciones de funcionamiento y explotación de la empresa; - Situación Profesional: evaluación de las competencias profesionales individuales o colectivas para el trabajo; - Situación de la formación: evaluación de la adquisición de los conocimientos útiles para mejorar o evolucionar las competencias profesionales. 	Adoptan el enfoque de la formación como generadoras de competencias para diseñar su modelo de formación (Cano, 2004). Ya los objetivos de impacto socio-organizativo, cultural y empresarial, se relacionan indirectamente con un problema concreto y se consideran de difícil cuantificación económica (Gairín, 2010). Analiza los resultados en de tres niveles, desde la mejora de las condiciones de funcionamiento y de explotación de la organización a la adquisición de conocimientos, habilidades y comportamientos útiles para mejorar y desarrollar las competencias profesionales de las personas o construir competencias colectivas.
Pineda (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel 1: Satisfacción de los participantes; - Nivel 2: Consecución los objetivos de aprendizaje por los participantes; - Nivel 3: Coherencia pedagógica del proceso de formación; - Nivel 4: Transferencia de los aprendizajes logrados 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. 	Por un lado la autora considera la adecuación pedagógica de la formación como un nivel evaluativo y, por otro lado, propone dos niveles de evaluación de impacto, aislando uno de ellos con el objetivo de verificar la rentabilidad de la formación para la organización.

Tabla 3: Principales modelos de evaluación de los resultados de la formación.

Fuente: Elaboración Propia.

Se percibe que todas las propuestas de modelos de evaluación de los resultados de la formación son variaciones del modelo propuesto por Kirkpatrick (1959), aunque dichos modelos utilicen una u otra definición para las distintas fases de sus modelos evaluativos. Dicho modelo concibe las etapas del proceso evaluativo de manera interconectada. Así, pues, la para que el asistente aprenda los contenidos expuestos, convendría que esté satisfecho y/o de acuerdo con los objetivos buscados, con la metodología empleada, con los materiales disponibles, etc. Del mismo modo, para que la institución disfrute de los beneficios de la acción formativa, hace falta que el profesorado transfiera los aprendizajes a la práctica docente y, para tanto, hace falta el ambiente adecuado, el saber hacerlo y cómo hacerlo por parte del profesorado. En este sentido, se percibe que los niveles evaluativos de los resultados se encuentran vinculados. Asimismo, las etapas evaluativas del modelo de Kirkpatrick se revelan más relevantes al ámbito educativo, pues no cree que la rentabilidad sea el objetivo último de la formación, sino concibe los programas y actividades de formación como una estructura más amplia. Por lo tanto, los niveles que trataremos a continuación son: satisfacción, aprendizajes, transferencia e impacto.

Es importante tener en cuenta que aunque se evalúen solamente los resultados del programa formativo o, quizá, la implementación de la acción formativa, el proceso evaluativo ha de estar íntimamente conectado con toda la ejecución de la acción formativa. El no cumplimiento de este requisito haría que mucha información se perdiera con el tiempo transcurrido.

a) ***Evaluación de la Satisfacción.***

En este primer nivel de la evaluación, el proceso evaluativo tiene en cuenta la reacción de los participantes en cuanto la acción formativa. Kirkpatrick (2000) destaca que este nivel de evaluación, tiene en sí una gran importancia, pues una buena satisfacción de los asistentes es prerequisite para ellos aprendan los conocimientos, habilidades y/o actitudes trabajadas en la acción formativa y luego las puedan aplicar en su puesto de trabajo. Sin embargo, Cabrera (2003), como comentamos anteriormente, señala que los resultados de un nivel a otro son poco predictivos.

Está claro que la motivación para aprender es uno de los factores que puede llegar a condicionar la transferencia de la formación y, por ello, unir la satisfacción con la formación promueve la motivación hacia el aprendizaje que, a su vez, antecede la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que deben ser aplicadas en la práctica docente diaria. Destacamos, por nuestra parte, y en consonancia con Kirkpatrick (2000) y Pineda (2011a) que la satisfacción del participante con la formación puede condicionar los aprendizajes que deberán ser adquiridos para una posterior transferencia en el local de trabajo.

Además de lo comentado anteriormente, la evaluación de la satisfacción abarca otros aspectos importantes como la participación de los asistentes en su propio proceso formativo, convirtiéndolos en sujetos en formación. Con eso, los instrumentos de recogida de datos pueden traer informaciones valiosas y que pueden mejorar futuras acciones. Las tomas de decisiones basadas en estas informaciones, por lo tanto, pueden hacer con que los asistentes se impliquen más en su proceso formativo.

Los instrumentos de recogida de información suelen ser cuestionarios cuantitativos (Ilustración 1), donde los participantes expresan sus opiniones sobre los medios, la programación, [...], y, también, de acuerdo con su opinión, sobre la relevancia del contenido en sus necesidades diarias. Identificado lo que se quiere descubrir, el formulario ideal facilita la cantidad de información y requiere la mínima cantidad de tiempo (Kirkpatrick, 2000: 26). Los cuestionarios también pueden ser dirigidos a los formadores que expresan sus opiniones sobre la acción formativa, identificando posibles aspectos mejorables para futuras acciones.

9. Els objectius responen a les vostres necessitats formatives?:
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
10. Els continguts abordats han estat adequats per assolir els objectius?:
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
11. Considereu que les estratègies metodològiques emprades són adequades?:
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
12. Considereu que el material de suport utilitzat ha estat adequat?:
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
13. Com valoreu el domini dels continguts per part de la persona formadora^a?:
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
14. Com valoreu la capacitat de comunicació per part de la persona formadora?:
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
15. La informació rebuda prèviament sobre l'activitat formativa ha estat suficient?:
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
16. Considereu adequats els horaris?:
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
17. Considereu adequat el calendari?:
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
18. Considereu adequat el lloc?:
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
19. L'ambient de treball us ha resultat satisfactori?:
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|

Ilustración 1: Ejemplo de cuestionario de satisfacción dirigido al profesorado asistente. Fuente: Extraído del Plan de Formación de Zona 2009/2010.

AVALUACIÓ ACCIÓ FORMATIVA

Valoreu els següents ítems amb una puntuació entre 0 (mínim) i 5 (màxim)

5. Considereu s'han assolit els objectius⁷ de l'activitat formativa?:

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

6. Els objectius de l'activitat responen a les expectatives del professorat assistent?:

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

7. Els continguts tractats han estat adequats per assolir els objectius?:

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

8. Considereu que les estratègies metodològiques emprades han estat adequades?:

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

9. Considereu que el material de suport utilitzat ha estat adequat?:

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

10. Com valoreu el grau de participació del professorat assistent?:

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Il·lustració 2: Ejemplo de cuestionario de satisfacción dirigido al formador. Fuente: Extraído del Plan de Formación de Zona 2009/2010.

Este primer nivel de evaluación de los resultados presenta una determinada importancia, pues resulta importante conocer la opinión del profesorado asistente sobre la formación impartida. Sin embargo, es imprescindible que el proceso formativo no descansa en él. Antúnez (2009) llama la atención sobre el hecho de que se están evaluando casi exclusivamente la satisfacción del profesorado asistente, pues las dificultades son muchas – el coste, el aislamiento relevante a la práctica docente, entre otras - para poner en marcha un proceso evaluativo más preciso y contundente. Por lo tanto es necesario trazar objetivos más adecuados a las necesidades formativas que se busca solventar, con el objetivo de facilitar el proceso formativo y convirtiéndolo más viable.

b) *Evaluación de los Aprendizajes.*

Aprendizaje se puede definir como el grado en que los participantes cambian actitudes, amplían conocimientos y/o mejoran habilidades, como consecuencia de asistir a una acción formativa (Kirkpatrick, 2000). Una acción formativa puede buscar uno de estos tres elementos, puesto que la evaluación de estos aprendizajes va a depender directamente de los objetivos específicos de la formación.

Cano (2004) señala que para evaluar este ámbito es necesario fijar un sistema de evaluación (criterios y evidencias, requisitos y momentos) de modo que sea posible determinar los aprendizajes alcanzados (fijados en los objetivos de la formación). Sin embargo, hay que alertar del riesgo de la existencia de objetivos no operativos ni evaluables y que hay aprendizaje no previstos (y, en consecuencia, no recogidos en los objetivos). La evaluación de los aprendizajes suelen ser desarrolladas en tres momentos distintos:

- Al inicio de la formación, con el objetivo de diagnosticar el nivel de los asistentes antes de la formación;
- Durante la formación, con el objetivo de identificar si los contenidos están siendo adquiridos por los asistentes;
- Al final de la formación, con el objetivo de identificar cuanto de los contenidos el profesorado asistente ha aprendido.

Los instrumentos, en esta fase de la evaluación, suele ser exámenes o tests, o más bien el caso del profesorado, proyectos docentes, presentaciones en las sesiones de trabajo, las huellas

de trabajos generadas con la acción formativa, etc. El análisis de las informaciones recogidas con estos instrumentos tienen como objetivos identificar los aprendizajes por parte del profesorado asistente. Por lo tanto, es importante señalar que sería bueno esclarecer las condiciones en que si aplica estos exámenes al profesorado asistente, pues someterlos a exámenes sin la debida explicación puede generar resistencias. Sin embargo, aclarado el objetivo del examen, seguramente las resistencias se reducirán. En este sentido, se suele utilizar como instrumento para la verificación de los aprendizajes, el análisis de las actividades prácticas, los trabajos realizados por el profesorado asistente, huellas de aprendizaje, etc.

Evaluar los aprendizajes es una etapa muy importante, pues puede identificar posibles razones para un cambio o no en la conducta del profesorado asistente, pues sin aprendizaje será imposible identificar cambios en la organización.

c) ***Evaluación de la Transferencia.***

Este suele ser uno de los momentos más importantes de la evaluación de los resultados de la formación. Sin embargo, antes de comentar sobre la evaluación de la transferencia de la formación, nos convendría aclarar el concepto de transferencia.

Transferencia hace referencia a la aplicabilidad de los aprendizajes, logrados en las acciones formativas, al puesto de trabajo. En nuestro 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. Así, pues, evaluar este momento se convierte en un

proceso de suma importancia, pues valora la efectividad de las acciones y programas formativos implementados en el centro educativo. La evaluación de la transferencia evidencia, así, los factores concretos que potencian la aplicación de los aprendizajes y los factores que no favorecen la transferencia de la formación recibida.

Cabe destacar que la evaluación de la transferencia de la formación es el centro del interés de este estudio. En este sentido, con el objetivo de mantener la coherencia didáctica del presente trabajo, más adelante comentaremos con más exhaustividad sobre este tema.

d) *Evaluación del Impacto.*

Cano (2004) define esta etapa del proceso evaluativo como el momento en que se trata de analizar los efectos que una acción formativa tiene para la institución, más allá del enriquecimiento personal que puede haber supuesto para los usuarios de la formación. Barbier (1993) señala que esta fase está fijada en los objetivos más generales de cambio que la organización persigue a través del cambio de conducta de los asistentes. Pineda (2000), a su vez, entiende el impacto de la formación como las repercusiones que la realización de una acción formativa conlleva para la organización, en términos de respuesta a las necesidades de formación, de resolución de problemas y de contribución al alcance de los objetivos estratégicos que la organización tiene planteados. Con eso, Cabrera (1999), por su parte, destaca que la evaluación de impacto tiene como objetivo principal determinar el valor y mérito de un determinado programa, midiendo los

efectos generados en la población no directamente atendida por la formación.

Este nivel de evaluación tiene en cuenta los efectos de la acción formativa sobre el funcionamiento general de la organización. Según Cano (2004) se debe tener en cuenta dos posibles tipos de resultados que, dependiendo del entorno en que se la lleva a cabo, será posible encontrar más indicadores de uno u otro:

- Cualitativos - no mensurables económicamente

- Cuantitativos – mesurables económicamente.

En empresas es posible encontrar indicadores de características cuantitativas y que son facilitadas a través del Cálculo de Retorno de Inversión (ROI). En cambio, al tratarse de escuelas y profesores, los indicadores son más cualitativos. Resulta más difícil llevar a cabo la evaluación de impacto en este entorno, dado las dificultades para aislar los efectos, específicos, de la formación. Por ello, este nivel de evaluación se ha reducido a una orientación economicista y centrada en los resultados (Gairín, 1998 en Tejada y Ferrández, 2007).

Teniendo en cuenta que, en el entorno escolar, los indicadores cualitativos son inmensamente más importantes, las evaluaciones de impacto deben ser llevadas a cabo desde una perspectiva más pedagógica, acercándose más a los cambios metodológicos del profesorado asistente y, en consecuencia, a los efectos causados sobre la población no directamente atendida por la acción formativa, en este caso, el alumnado, sus padres, y el propio

centro educativo.

Tras transcurrir un determinado período de tiempo, es cuando opera la evaluación de impacto, puesto que ésta tiene como propósito verificar la permanencia y consistencias de los cambios producidos en los sujetos. Es posible percibir, en el cuadro 2, el momento en que la evaluación de impacto deberá ser llevada a cabo. Como la transferencia de los aprendizajes ocurre después de un período de tiempo, debido a la razón de que los sujetos necesitan tener – además de la oportunidad de aplicar el nuevo aprendizaje – la oportunidad de seguir con la nueva conducta. Por lo tanto, la evaluación de impacto podrá permitir conocer la eficiencia y validez del programa de formación de acuerdo con las necesidades formativas encontradas. Por ello, como señalan Tejada y Ferrández (2007: 5-6), la evaluación de impacto hace referencias a dos niveles de análisis: desde los individuos, de acuerdo con el aprendizaje y transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo; y desde la organización, de acuerdo con la rentabilidad de la formación para la organización, debido a la acción formativa.

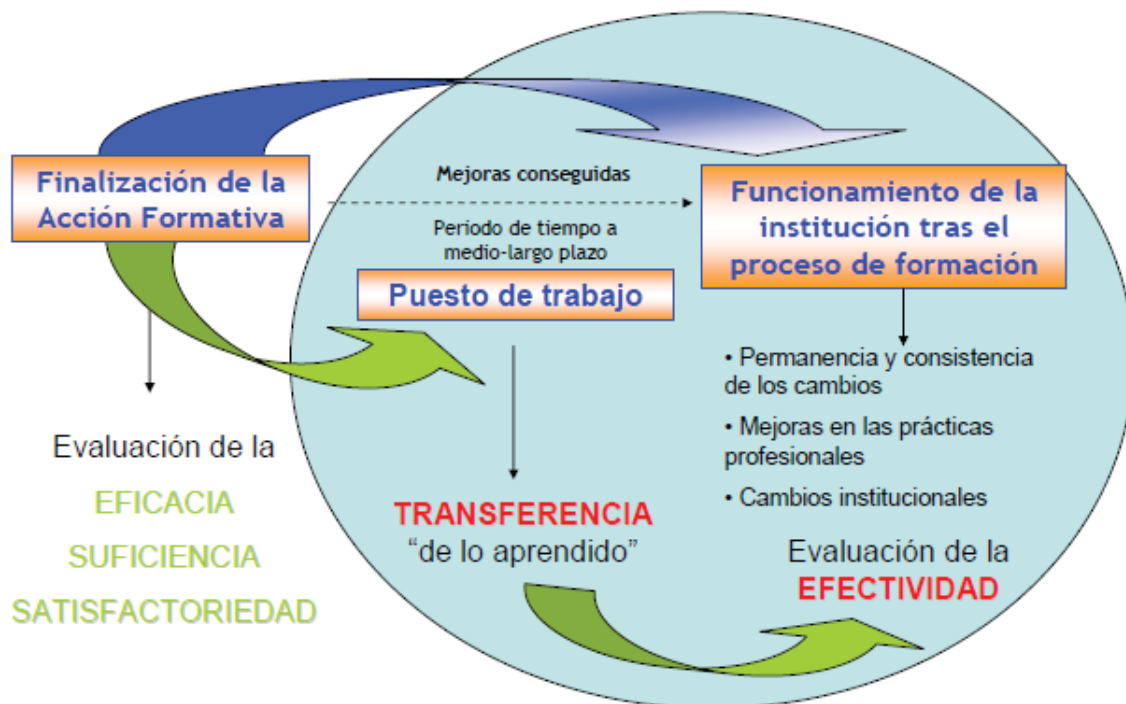


Ilustración 3: Momento óptimo para la realización de la evaluación de impacto.
Fuente: Tejada y Ferrández, 2007

En este sentido, la evaluación de impacto puede servir como una herramienta para la detección de necesidades para futuras acciones formativas. Eso, nos hace entender todo el proceso evaluativo como un ciclo, donde el proceso evaluativo empieza con la detección de necesidades formativas y acaba en sí misma, encontrando nuevas necesidades para programas formativos futuros.

Como dijimos anteriormente, la identificación de indicadores válidos para procesar la evaluación de impacto puede ser una fuerte dificultad encontrada por los gestores de la formación. Pineda (2000: 128-129) señala una serie de criterios que pueden facilitar sus indicaciones, colaborando para una evaluación exitosa:

- a. Es necesario seguir una serie de criterios en la selección de las evidencias del impacto. Los más destacados son: relevancia, coste moderado, fiabilidad, aceptabilidad, número reducido e índice bajo de contaminación;
- b. Los indicadores de impacto se deben identificar durante la planificación de la formación, y se vincularán directamente con los objetivos de la misma y con los objetivos de la organización;
- c. Todos los afectados por la evaluación de impacto han de verse implicados en el proceso y han participar activamente en él;
- d. Es enormemente útil clasificar los indicadores del impacto en función de los diferentes tipos de formación que se van a evaluar; ello facilita todo el proceso y lo hace más rentable. También es conveniente vincular los indicadores económicos con la cuenta de explotación;
- e. Es necesario especificar las modalidades de aplicación de cada indicador, es decir el momento, el agente, la fuente, y el instrumento que se utilizará para su medición;
- f. Se realizará un seguimiento de la evolución del indicador, para lo que es conveniente elaborar un cuadro de seguimiento que facilite la recogida de datos.

La identificación de indicadores suele ser el momento más difícil de la evaluación de impacto. Sin embargo, al plantear los

indicadores en el momento de la planificación de la formación, la tarea de evaluar este nivel se torna menos ardua y costosa, convirtiendo la evaluación de impacto en un proceso factible y portador de importantes informaciones hacia la mejora del proceso formativo. Tratándose de la formación permanente de profesorado, los indicadores de impacto de la formación pueden ser las implicaciones directas e indirectas de los cambios producidos en la práctica docente, tras la transferencia de los aprendizajes a la práctica diaria.

Teniendo en cuenta, como comentamos anteriormente, que el impacto en la formación es lo que podremos relacionar en cambios positivos en la organización y/o en los centros escolares es posible identificar, según Antunéz (2009), como principales evidencias:

- Huellas de Trabajo: los diferentes formatos de las producciones del alumnado: organización de la información, redacciones, monografías, entre otras.
- Objetivos: los objetivos del centro escolar debe quedar más claro, más preciso y más relevante con la realidad en que está ubicado
- Estructura: mejoras en la constitución de los equipos de trabajo, con respeto a la relación entre los colegas, los roles de cada uno en los proyectos establecidos, entre otros.
- Sistemas y Métodos de Trabajo:

- Rutinas Laborales: la práctica profesional docente se convierte en eficaz y satisfactoria; es posible destacar el aumento en la periodicidad de las reuniones y las participaciones en las mismas.
- Capacidad de los Equipos de Docentes para Pedir más Formación Permanente y más Relevante: Una demanda más coherente con un análisis de necesidades más adecuado y eficaz, más contextualizada, más centrada en la implementación de proyectos de cambio a través de procesos colaborativos entre colegas.
- Formación Permanente Autónoma: los docentes adquieren la capacidad de seguir capacitándose y formándose autónomamente, en la búsqueda de mejora de su calidad como docente.

1.3. A modo de síntesis

Las acciones formativas son importantes para la adecuación de la organización a la realidad que cambia constantemente. La evaluación de las acciones formativas debe ser un proceso vinculado directamente a la planificación del programa formativo y tiene como objetivo principal mantener las acciones formativas relevantes a la realidad que enfrentan. Más que ello la evaluación persigue el objetivo de evidenciar los resultados de la formación y sus colaboraciones hacia el desarrollo de la organización.

Como se ha comentado, el proceso evaluativo de las acciones formativas se desarrolla en distintas fases, dependiendo del principal objetivo que se quiere alcanzar con la evaluación. Sin embargo, ello no quiere decir que las informaciones recogidas en cada fase de la evaluación no tengan que ser consideradas en la evaluación de impacto. Al revés, las decisiones y acontecimientos generados desde la planificación de la acción formativa tienen implicación directa en la transferencia de los aprendizajes por parte de los asistentes y, en consecuencia, en los efectos causados tras la acción formativa.

En este sentido, Tejada y otros (2008) señalan la importancia de poner énfasis en verificar si las necesidades formativas detectadas se han resueltas, si la transferencia de los aprendizajes se materializa en el seno de la organización, produciendo cambios significativos.

Sin embargo lo comentado, consideramos importante que la evaluación de los programas y acciones formativas obedezcan el criterio de viabilidad, puesto que dicho proceso evaluativo puede ser considerado inviable desde el punto vista financiera, dado los recursos que se requiere a la medida en que se avanza en los niveles de evaluación.

El proceso de evaluación de las acciones formativas puede ser concebido como un soporte importantísimo a los objetivos organizacionales, puesto que las instituciones tienen como finalidad mantenerse en su entorno, constantemente cambiante, a través de programas formativos que, a su vez, tienen como finalidad generar procesos de cambio y transformación.

2. **EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORADO SEGÚN LA MODALIDAD**

2.1. **Evaluación de los cursos**

Como es propio de la evaluación, todo el proceso tiene por finalidad dotar la acción formativa de informaciones sobre la misma, proponiendo acciones de mejora de la práctica formativa. Así, toda la propuesta de evaluación debe constar en la planificación del curso. Con eso, la evaluación debe ser dividida en dos focos distintos: evaluación de la acción formativa y evaluación del profesorado participante.

La duración de un curso suele depender de los objetivos planteados e, incluso del perfil del profesorado asistente. Durante la planificación del curso se debe plantear las estrategias evaluativas del mismo en el sentido de conseguir las informaciones relevantes a la mejora de la acción formativa.

Así que de todos modos es conveniente plantear la presencia de una evaluación inicial de la acción formativa con el propósito de identificar la coherencia entre los objetivos fijado, el perfil del profesorado asistente y la planificación de la acción formativa. Por lo tanto, suele ser necesaria la verificación de las huellas de trabajo y/o reuniones específicas entre los gestores de la formación y la persona formadora.

Así, pues, se plantearía, dependiendo de la duración del curso, una evaluación a la mitad del proceso formativo. La recogida de información se basará en un grupo de discusión, o bien reuniones específicas, con la participación de todos los agentes implicados en la acción – docentes, profesorado asistente y personal de

gestión. De hecho, la evaluación en este momento dotará de las informaciones necesarias para la mejora de la acción formativa en el resto del proceso.

Luego que se acabe la acción formativa, los responsables de llevar a cabo la evaluación harán otra recogida de información con la finalidad de conocer las fortalezas del curso a potenciar y las debilidades a corregir para las próximas acciones. Así, los responsables deberán contar, como fuente de información, con los implicados en el proceso formativo.

Informantes	Instrumento
Profesorado Asistente	Cuestionario
Persona Formadora	Entrevista semi-estructurada
Responsables de la Formación	Reuniones Específicas

Tabla 4: Relación Fuente de Información/Instrumento. Fuente: Elaboración Propia.

El análisis de datos se basará en la triangulación de las informaciones recogidas, dotando al personal de gestión de informaciones sobre los posibles focos de debilidad de la acción, orientando hacia una toma de decisiones satisfactorias para las futuras acciones.

La evaluación de los aprendizajes de los participantes deben estar planteados en el diseño de la acción formativa, de modo coherente con los objetivos, los contenidos y las estrategias metodológicas.

El profesorado asistente, en el momento de inscribirse, debe de ser consciente, tanto de sus derechos, como también de sus compromisos con la acción. Para tanto, hace falta que lo que implica su participación esté claro y objetivo, incluso los procesos evaluativos a los que tendrá que someterse. De este modo, posibles conflictos pueden ser evitados, proporcionando a los

implicados más confianza y seguridad en el proceso formativo.

Asimismo, los procesos evaluativos suelen contar con muchas estrategias para la recogida de información, como: diario reflexivo, portafolio de aprendizajes, participación activa de los asistentes en el aula, el grado de implicación del asistente en los trabajos propuestos de acuerdo con los criterios de evaluación establecidos con antelación, autoevaluación... Cabe destacar la posible triangulación de determinadas estrategias de recogida de información.

Resaltamos no sólo la importancia del carácter formativo de la evaluación de los aprendizajes, donde la persona formadora debe retroalimentar el profesorado participante de acuerdo con los criterios de ejecución de las actividades administradas por ésta, sino que destacamos la complementariedad que debe ejercer la evaluación sumativa, puesto que ésta califica los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas a lo largo de la acción formativa.

2.2. Evaluación de los seminarios

Conviene la presencia de la evaluación inicial de la acción con el objetivo de constatar la coherencia entre los objetivos fijados, las necesidades de los profesores y profesoras asistentes y el contexto del centro educativo donde se desarrolla la acción. Por lo tanto, la propia secuencia de las estrategias metodológicas del seminario ya dota la evaluación inicial de informaciones suficientes y, como es propio del seminario, en el momento adecuado los objetivos se reformulan hacia una mejor adecuación

al contexto de la institución.

La presencia constante de los responsables de la evaluación o bien del equipo gestor propiciará informaciones, que pueden ser registradas a través de guías de observaciones, sobre la interacción entre los participantes y con el experto, sobre el funcionamiento de las sesiones de trabajo en respeto al cumplimiento de las tareas planificadas. Esta evaluación del proceso seguramente propiciará informaciones que orientará la toma de decisiones hacia de la mejora de la acción durante su propia marcha, además, facilitará la próxima etapa: la evaluación de los resultados.

Superadas las dos etapas superiores, la acción formativa se someterá a la evaluación de los resultados. Aquí, el objetivo será medir la satisfacción del profesorado participante, la transferencia de los aprendizajes conseguidos y, tras transcurrir un determinado período de tiempo, el mantenimiento de la transferencia de los aprendizajes logrados, de acuerdo con el momento oportuno para cada recogida de información.

Analizados los resultados obtenidos al final de la acción formativa, a través de la triangulación de las informaciones, cabe a los responsables de evaluar la formación redactar un informe parcial con los resultados e y las posibles propuestas de mejora. Y, tras transcurrir un determinado período de tiempo, y a través del mismo procedimiento de análisis, el equipo evaluador redactará un informe final sobre la acción formativa, evidenciando informaciones sobre la transferencia de los aprendizajes logrados durante la acción, su mantenimiento a lo largo del tiempo y los beneficios de la comunidad educativa, institucional y personal del profesorado.

Momento	Informante	Instrumento
Inicial	Huellas de Trabajo	Análisis Documental
Durante	Sesiones de Trabajo	Guías de Observación
Al final de la acción formativa	Profesorado Asistente	Cuestionario
Tras transcurrir un Determinado Período de Tiempo	Profesorado Asistente	Grupo de Discusión

Tabla 5: Instrumentos y fuentes de información óptimos de acuerdo con el momento de la evaluación. Fuente: Elaboración Propia.

2.3. Evaluación de los grupos de trabajo

Como dijimos anteriormente, el proceso evaluativo tiene como función facilitar información, orientando a la toma de decisiones hacia la mejora de la calidad de la acción formativa. Tratándose de los grupos de trabajo, debido a la dinámica en que se desarrolla la formación, cabe destacar que todo el proceso evaluativo debe proceder de la manera más participativa posible.

Así como las demás modalidades formativas, en la planificación de la acción formativa, los objetivos, contenidos y metodología deben estar claramente definidos, los aspectos referentes al qué, cómo y cuándo evaluar deben constar igualmente clarificados.

Acabado el plan formativo, convendrá a los participantes analizar su conceptualización, verificando si los objetivos planteados, en el proyecto formativo, contemplan las necesidades de todos los implicados. Ello se podría realizar a través de reuniones específicas, donde participarían todos los implicados.

Para la evaluación del proceso, se valorarán las interacciones

entre el profesorado participante, la eficacia de las sesiones de trabajo, la utilidad de las prácticas utilizadas de acuerdo con los objetivos fijados, etc.. Dependiendo de la duración de la acción formativa, sería conveniente la reserva de sesiones para la utilización de grupos de discusión entre los participantes, o bien reuniones específicas con el objetivo de hacerla más viable, para la valoración de los temas relevantes al desarrollo de la acción, con el objetivo de implementar las mejoras ya en las siguientes sesiones de trabajo.

Superada esa fase, la evaluación de los resultados valorará temas como el grado de consecución de los objetivos previamente fijados y la transferencia y mantenimiento de los aprendizajes al entorno educativo. Así, pues, convendrá, en un primer momento, un grupo de discusión o bien una reunión específica entre los participantes de la acción formativa y el análisis del diario de las actividades desarrolladas durante el proceso. Después del análisis de las informaciones recogidas el equipo redactará un informe con los resultados parciales de la acción formativa.

Tras transcurrir un determinado período de tiempo, todos los implicados en la acción formativa valorarán aspectos relacionados con el mantenimiento de la transferencia de los aprendizajes logrados y los beneficios directos e indirectos a la comunidad educativa, a través del análisis de las informaciones recogidas. Tales informaciones serán recogidas a través de cuestionarios a la comunidad educativa directamente reflejada por la acción. Recogidas y analizadas las informaciones a través de un grupo de discusión el equipo docente redactará un informe final con los resultados de la acción formativa.

Momento	Informantes	Instrumento
Inicial	Huellas de Trabajo	Análisis Documental
Durante	Profesorado Participante	Reuniones Específicas
Al final de la acción formativa	Profesorado Participante Huellas de Trabajo	Reuniones Específicas Análisis Documental
Después de transcurrido un tiempo de la acción formativa	Beneficiarios Directos Profesorado Participante	Cuestionarios Reuniones Específicas

Tabla 6: Momento, fuentes de información e instrumentos para la evaluación de los grupos de trabajo. Fuente: Elaboración Propia.

2.4. Evaluación de los asesoramientos

Es en esta fase del proceso formativo cuando se conoce la efectividad de la acción formativa. Así, con el objetivo de potenciar las fortalezas, corregir las debilidades, medir la obtención de los contenidos propuestos y, al final, valorar la eficiencia del programa, se hace necesario iniciar el proceso evaluativo. En esta modalidad de asesoramiento, es importante tener en cuenta los agentes que han participado de la acción formativa y sus respectivos roles.

Por lo tanto, inicialmente convendría la presencia de una evaluación inicial con el objetivo de verificar la coherencia entre los objetivos planteados, el perfil del profesorado y, por supuesto, el contexto en que se desarrollará la acción formativa. Para tanto, hace falta la verificación de las huellas de trabajo y reuniones específicas con informantes clave entre los docentes asistentes y la persona formadora, con el objetivo de diagnosticar la situación de partida y, en seguida, plasmar objetivos reales y evaluables. Por un lado, los objetivos reales configuran metas posibles de ser alcanzadas y, por otro, objetivos evaluables orientan todo el

proceso evaluativo.

También con el objetivo de hacer de la evaluación un proceso relevante a la formación que será desarrollada, consideramos importante la participación de todos los agentes implicados en el proceso formativo, pues dicha participación proporcionará a la evaluación de más informaciones relativas a la acción formativa.

Durante la realización del proceso formativo, la evaluación debe restringirse a la verificación del desarrollo del proceso formativo, es decir, si éste se está progresando de la manera que ha planteado. Así, reuniones específicas con el profesorado participante, la persona asesora y los superiores puede contribuir hacia la mejora del proceso formativo, mientras el propio desarrollo.

Al final de la acción formativa, el objetivo perseguido es, sobre todo, la aplicación de lo aprendido a la práctica docente diaria. Las informaciones pueden ser recogidas a través de cuestionarios, observaciones o bien en reuniones ordinarias. La presencia de la persona formadora en este momento se configura de total importancia, pues, dado su dominio en el tema formativo, éste puede corregir posibles errores o cuestiones inesperadas en el momento de la aplicación.

Así que podremos encontrar los siguientes agentes y sus respectivos instrumentos de recogida de información:

- **El Profesorado Participante:** Cuestionario que valora la consecución de los objetivos, la relevancia de los contenidos a la práctica diaria y la metodología empleada por el asesor. Tras transcurrir un determinado período de tiempo, se puede hacer un grupo de discusión con informantes-clave con el objetivo de valorar los aspectos

que condicionan la transferencia de los aprendizajes y el mantenimiento de éstos, alcanzados con la acción formativa;

- **El Formador:** Después de la acción formativa se puede elaborar una entrevista semi-estructurada, donde se abordará la consecución de los objetivos por parte del profesorado y la relevancia de ellos de acuerdo con la realidad del centro, la relación establecida con el profesorado, las estrategias metodológicas y la implicación del profesorado en la actividad formativa;
- **El Equipo Directivo:** Tras transcurrir un determinado período de tiempo se aplicará una entrevista en profundidad con los directivos, con el objetivo de identificar los cambios, positivos y negativos, producidos en la escuela derivados de la aplicación de dichos aprendizajes.

A modo de ilustración, sigue abajo una tabla con las informaciones sobre la recogida de información:

Consideramos que las estrategias metodológicas del proceso evaluativo depende directamente del tema en que descansa toda la acción formativa. Incluso, puede incluir o excluir posibles informantes en el proceso de recogida de información.

El análisis de los datos obtenidos se hará a través de la triangulación de los diversos tipos de fuentes de información y los diversos tipos de instrumentos utilizados en la recogida de éstas. Hecho el análisis, sea del proceso o sea del final de la acción, el equipo evaluador redacta un informe, parcial o final, con los resultados y las respectivas propuestas de mejora.

Momento	Informantes	Instrumento
Inicial	Profesorado (Informantes Clave)/Formador	Reuniones Específicas
	Huellas de Trabajo	Análisis Documental
Durante	Profesorado (Informantes Clave)/Superiores/Formador	Reuniones Específicas
	Huellas de Trabajo	Análisis Documental
Al final de la acción formativa	Profesorado	Cuestionario
	Formador	Entrevista semi-estructurada
Después de transcurrido un tiempo de la acción formativa	Profesorado	Grupo de Discusión con informantes-clave
	Huellas de Trabajo	Análisis Documental
	Equipo Directivo	Entrevista en Profundidad;

Tabla 7: Fuentes de información y momentos óptimos de acuerdo con el momento de en la evaluación de asesoramiento. Fuente: Elaboración Propia

2.5. A modo de síntesis

Hasta aquí hemos comentado las modalidades formativas, sus características intrínsecas, el papel de los implicados, las estrategias metodológicas más convenientes para cada una de ellas y, aparte de eso, proponemos una estructura de evaluación adecuada para cada modalidad formativa.

De hecho, las modalidades formativas configuran, como comentamos anteriormente, el modo como se pretende alcanzar los objetivos fijados. Así, dependiendo de los objetivos, se elige una u otra modalidad formativa en coherencia con las estrategias metodológicas intrínsecas en dicha modalidad. Tal valoración permitirá la elección de la modalidad más apropiada para la realidad del centro educativo.

Las estrategias metodológicas, a su vez, determinan el cómo

los contenidos de la acción formativa serán contemplados durante todo el proceso formativo. Así, tales estrategias definen la participación, colectiva o individual, del profesorado y su autonomía durante la formación. Por lo tanto, todo ello debe ser valorado durante el diseño de la formación con el objetivo de trazar el mejor camino hacia los objetivos planteados y, en consecuencia, la mejora de la calidad educativa.

Cuanto a la evaluación, cabe destacar que uno de los principales objetivos de ella es dotar al equipo que gestiona la formación de informaciones más relevantes cuanto sea posible. Para ello, todo el diseño del proceso evaluativo debe estar configurado de acuerdo con la realidad de la institución para la cual ha sido destinada la acción formativa, teniendo en cuenta todas las variables del contexto del proceso formativo, dado que dichas variables pueden influir en la transferencia de lo que se ha aprendido en la práctica docente.

En la tabla 8 exponemos, de manera resumida, una comparación de la evaluación en las distintas modalidades formativas. No obstante, cabe destacar que no siempre es posible poner en marcha todas las fases propuestas aquí, pues cada proceso evaluativo de la acción formativa es una situación distinta de otra, dado que la evaluación puede responder a distintos objetivos. Así, dependiendo del objetivo a que la evaluación responda, éste puede condicionar la metodología utilizada, el tiempo dedicado y, más precisamente, el coste destinado al proceso evaluativo.

	Curso	Seminario	Grupos de Trabajo	Asesoramiento
Inicial	Huellas de Trabajo (Análisis Documental)			Profesorado Participante, Formador (Reuniones Específicas)
	Responsables. y Formador (Grupo de Discusión y/o Reuniones Específicas)	Huellas de Trabajo (Análisis Documental)	Huellas de Trabajo (Análisis Documental)	Huellas de Trabajo (Análisis Documental)
Proceso	Profesorado Participante, Formadores y Responsables (Reuniones Específicas)	Sesiones de Trabajo (Guías de Observación)	Profesorado Participante (Reuniones Específicas)	Profesorado Participante, Superiores y Formador (Reuniones Específicas)
				Huellas de Trabajo (Análisis Documental)
Final	Profesorado Participante (Cuestionario)		Profesorado Participante (Reuniones Específicas)	Profesorado Participante (Cuestionario)
	Formador (Entrevista Semi Estructurada)	Profesorado Participante (Cuestionario)	Huellas de Trabajo (Análisis Documental)	Formador (Entrevista Semi Estructurada)
Diferido	Responsables (Reuniones Específicas)			Profesorado Participante (Grupo de Discusión)
	—	Profesorado Participante (Grupo de Discusión)	Beneficiarios Directos (Cuestionarios) Profesorado Participante (Reuniones Específicas)	Huellas de Trabajo (Análisis Documental) Equipo Directivo (Entrevista en Profundidad)

Tabla 8: Cuadro comparativo de la evaluación de las modalidades formativas de acuerdo con el momento. Fuente: Elaboración Propia.

Asimismo, cabe destacar que el equipo evaluador, después de aclarado el objetivo a qué responde la formación, debe seleccionar las mejores y más viables estrategias de recogida de información y valoración de éstas con el objetivo de convertir toda la plataforma evaluativa más relevante posible.

3. TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN

Entendemos transferencia como el proceso de aplicación y mantenimiento de los aprendizajes logrados, a lo largo de acción formativa, al puesto de trabajo. En concreto, Baldwin y Ford (1988) señalan que la transferencia es la aplicación efectiva de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en la acción formativa en el contexto de trabajo. Para considerar, o dicho de otro modo, los participantes deben mantener dichas aprendizajes por un largo período de tiempo.

“La transferencia de los aprendizajes consiste en una aplicación eficaz y continua a los puestos de trabajo de los conocimientos y habilidades que los participantes adquirieron durante la ejecución de la formación, se haya realizado en o fuera del puesto.” Broad y Newstrom (2000: 23)

Gairín y Barrera (2009) consideran, a su vez, que *la transferencia de la formación puede definirse como la evidencia de que lo aprendido está siendo usado en el puesto de trabajo que hay un mantenimiento en el tiempo de dicha aplicación*. En esta misma línea, Pineda (2011a), destaca que

“transferir significa aplicar al local de trabajo una competencia aprendida o practicada durante la formación. Quien participa ha de tener la habilidad de hacer extensivos los aprendizajes adquiridos en la situación formativa a un contexto nuevo y mantenerlos”. (Pineda, 2011a: 14)

En este sentido, tratándose del ámbito educativo, el profesorado participante de una acción formativa ha de aplicar los aprendizajes logrados en la práctica docente diaria a lo largo del tiempo. En consonancia con Pineda (2011a), Moreno (2009: 46) indica la existencia de dos procesos distintos:

- **Generalización:** es el proceso por lo cual las competencias aprendidas a lo largo de la formación son puestas en práctica en el local de trabajo y en situaciones diferentes a las que fueron aprendidas en las acción formativa;
- **Mantenimiento:** hace referencia a la amplitud en el tiempo en que los aprendizajes son aplicados de manera eficaz al trabajo.

Es importante señalar que los aprendizajes que logran los participantes en las acciones formativas, efectivamente, no tiene valor para la organización educativa si los participantes no transfieren o aplican estos aprendizajes a la práctica docente diaria.

En este sentido, siguiendo a los trabajos de Moreno (2009), señalamos dos objetivos importantes para la transferencia:

- *Para mejorar la ejecución en el local de trabajo.* La transferencia o aplicación de los aprendizajes adquiridos con la formación permite la mejora de la actuación profesional y de la ejecución de las tareas y funciones relacionadas con la formación;
- *Para contribuir a los objetivos de la organización.* Aquella formación que se transfiere al local de trabajo posibilita el desarrollo de la ejecución de las funciones profesionales, la cual contribuye a un mayor y mejor logro de los objetivos que se propone la organización (Moreno, 2009: 47).

Sarramona (2002: 86) destaca que *las consecuencias de la mejora del comportamiento laboral que cause la formación*

tendrán efectos positivos sobre la calidad de la organización, que se traducirán en una mejor capacidad para resolver problemas. Baldwin y Ford (1988), por su parte, señala esta mejora de la calidad del trabajo como consecuencia de la aplicación de los aprendizajes adquiridos como *transferencia positiva*. En este sentido, consideramos un programa o acción formativa efectivo cuando los conocimientos, destrezas y/o habilidades adquiridos, a lo largo de dicho programa o acción formativa, se generan y se mantienen – se transfieren – en la práctica docente diaria. En este nivel los indicadores favorables de cambio, además de factores internos, también dependen de factores externos a la propia persona asistente, es decir, el grado de cambio de conducta depende no solamente del profesorado asistente, sino de aspectos que están fuera de su dominio.

Aparte de lo comentado, estudios recientes (Saks y Belcourt; 2006 y Velda y otros; 2007) señalan que no todo lo que se aprende en las acciones formativas, de hecho, son llevadas a cabo a la práctica diaria. Grossman y Salas (2011), por su parte, señala que, a pesar del énfasis puesto en la formación, muchas organizaciones relatan la falta de eficacia de la formación, pues la mayor parte de la formación no es transferida al trabajo. *Ello puede llegar a significar que la formación no es una estrategia rentable, desde el punto de vista de la organización* (Pineda, 2011b: 316).

En este sentido, muchos estudiosos (Noe, 1986; Holton, 1996; Ramirez, 1997; Baldwin y Ford, 1988; Holton, Bates y Ruona, 2000; Cabrera, 2003; Moreno, 2009; Pineda: 2011a) se han dedicado a identificar los factores que pueden favorecer o bloquear la transferencia de la formación a la práctica diaria,

clasificándolos. En consecuencia, dichos factores se convierten en una estrategia alternativa hacia el análisis de la transferencia, orientando el rumbo de la evaluación.

Así, pues, evaluar la transferencia de la formación – tema principal del presente estudio – se convierte en una importante estrategia para convertir las acciones formativas más relevantes al centro educativo, a través de la identificación y análisis de dichos factores, convirtiéndolas más eficaces. No obstante, son innumerables las dificultades encontradas hacia dicha evaluación, desde los instrumentos relevantes para este tipo de evaluación, hasta el coste que implica realizarla.

Por lo tanto, es imprescindible la creación de estrategias adaptadas que favorezcan la transferencia por parte del profesorado, con el objetivo de permitir que la formación se convierta en una acción eficaz hacia el centro educativo. A continuación trataremos de exponer los factores que inciden en la transferencia de la formación del profesorado.

3.1. Factores de transferencia de la formación en función de los agentes.

Los *factores de transferencia* hacen referencia a los aspectos contextuales, relacionados a la organización y/o al puesto de trabajo, e intrínsecos a los participantes de una acción formativa que pueden llegar a condicionar la transferencia de la formación. En este sentido, está claro que si la escuela desea mejorar la

efectividad de la formación, está necesita conocer todos los factores que afectan la transferencia de los aprendizajes y, luego, intervenir con el objetivo de mejorar los factores que inhiben la aplicación de los aprendizajes (Holton y otros, 2002) y potenciar los factores que favorecen dicha aplicación.

Los trabajos de Kirkpatrick (2000: 21) relacionados con la evaluación de los resultados de las acciones formativas – más específicamente la evaluación de la conducta (transferencia) – ya mencionaban, aunque de manera superficial, cuatro factores que podría condicionar la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo:

1. La persona debe tener el deseo de cambiar. Lo que se puede conseguir ante una actitud positiva ante el cambio deseado;
2. La persona debe saber lo que tiene que hacer y cómo hacerlo. Ello se asegura ante los procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo del proceso formativo;
3. La persona debe trabajar en el clima adecuado. Lo que se puede lograr ante la colaboración del equipo directivo y de los compañeros de trabajo.
4. La persona debe ser recompensada por el cambio. Aquí, los incentivos están compartidos en *intrínsecos* (satisfacción personal, orgullo, deseo de cambio...) y *extrínsecos* (elogios, reconocimiento...).

Cabrera (2003), por su parte, señala los siguientes factores que inciden en la transferencia de la formación al puesto de trabajo:

Desde la perspectiva de la persona. La efectividad del esfuerzo realizado en la formación está en función de su estado de ánimo respecto a la organización, de la percepción que tiene de su situación laboral, de motivación intrínseca por poner en práctica lo aprendido o por cambiar sus comportamientos.

Desde la perspectivas de las relaciones interpersonales. Destácase las que se tienen con la línea jerárquica. La manera como el jefe valore la formación, si cree o no en su efectividad, la percepción que tiene sobre su utilidad, etc., son aspectos que indudablemente estimularán o no la aplicación de los aprendizajes adquiridos por parte del personal a su cargo.

Con relación al grupo de trabajo, las adquisiciones conseguidas durante la formación tanto más se reforzarán cuanto más correspondan con las normas y códigos del grupo de trabajo; en caso contrario pueden tener incluso un efecto negativo: la persona se siente marginada por sus compañeros y compañeras por poner en cuestión los nuevos comportamientos, las rutinas del grupo.

Desde la perspectiva de la organización. El tipo de refuerzo y retroalimentación que recibe la persona favorece su implicación o no en la misión, objetivos y desarrollo de la organización y, en consecuencia, sentirse estimulada para contribuir con sus nuevos conocimientos y habilidades a la mejora de ésta.

Aludiendo a los trabajos de Holton (1996), dicho autor propone un modelo donde identifica dieciséis constructos, clasificándolos en cuatro tipos de elementos (factores) que inciden en la transferencia de la formación: *elementos secundarios*, *elementos de habilidades*, *elementos motivacionales* y *elementos contextuales* (Tabla 9). Cabe destacar que el modelo propuesto por Holton (1996) es una expansión del modelo propuesto por Noe (1986) (Moreno, 2009; Pineda, 2011a). Sin embargo, Holton (2005) actualiza su modelo en base a nuevas evidencias empíricas, proponiendo un modelo de evaluación de la transferencia de la formación – *Learning Transfer System Inventory (LTSI)* – que trataremos más exhaustivamente en el próximo apartado.

TIPO	FACTORES
Elementos Secundarios	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconfianza en la habilidad de actuar en el local de trabajo; - Preparación para aprender;
Elementos Motivacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación para transferir; - Esfuerzo/acción de transferencia; - Resultados en la actuación;
Elementos Contextuales	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación; - Soporte de los compañeros; - Soporte de los superiores; - Abertura al cambio; - Resultados personales positivos; - Resultados personales negativos; - Sanciones de los superiores; - Validad de los contenidos de formación en el local de trabajo;
Elementos de Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño del proceso de transferencia; - Capacidad personal para transferir; - Oportunidad de utilizarlos recursos necesarios para transferir.

**Tabla 9: Factores que influyen en la transferencia de la formación (Holton, 1996).
Fuente: Pineda (2011a: 20)**

Pineda (2011a), por otra parte, los clasifica en tres tipos de factores: *relacionados con las características de la formación*, *relacionados con las características del puesto de trabajo* y

relacionados con las características del participante (Tabla 10).

TIPO DE FACTORES	CONSTRUCTOS
Relacionados con las características de la formación	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de incentivos hacia la transferencia de la formación; - Existencia de estrategias hacia el acompañamiento de la transferencia; etc.
Relacionados con las características del puesto de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de oportunidades de aplicación; - Disponibilidad de los recursos necesarios; - Grado de complejidad de la tareas en el puesto de trabajo; - Grado de autonomía de la persona para ejercer su actuación profesional; - Clima laboral; - Soporte de los compañeros, de los superiores y de la dirección de la organización;
Relacionados con las características de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades y/o habilidades para aplicar los aprendizajes adquiridos; - Grado de preparación para la aplicación de los aprendizajes adquiridos; - Motivación para transferir; - Grado de abertura a los cambios; - Grado de iniciativa; - Expectativas de auto eficacia; etc.

Tabla 10: Factores que influyen en la transferencia de la formación. Fuente: Pineda (2011a: 19)

A continuación, aludiendo a los trabajos de Llorens y Grau (2004) y Moreno (2009), exponemos los factores de transferencia, conectándolos a las fases de elaboración y desarrollo de las acciones formativas.

3.2. Factores de transferencia de acuerdo con las fases del programa formativo.

Los factores que contribuyen, o bien se portan como barreras, hacia la transferencia de la formación, pueden cambiar de acuerdo con el entorno del trabajo, las características de la

formación y de los participantes. En este sentido, Llorens y Grau (2004) señalan los siguientes factores:

1. El papel del entorno del trabajo:
 - a. Condiciones de práctica;
 - b. Clima preformación;
 - c. Soporte recibido de supervisores y compañeros;
 - d. Clima favorable a la transferencia;
 - e. El contexto de la formación;
2. Factores de diseño;
3. Características individuales.

Moreno (2009), a su vez, propone un modelo donde se analiza los factores de transferencia de manera más detallada y exhaustiva. La propuesta, además de clasificar los factores de transferencia en diferentes tipos, los clasifica también por fases de acuerdo con el proceso formativo, desde la detección de necesidades. Tratamos de añadir una columna con el objetivo de vincular dichos factores al contexto educativo.

Fase Exploratoria: análisis de las necesidades formativas (Tabla 11). Comentamos anteriormente que el proceso de evaluación

del programa formativo ha de desarrollarse en paralelo al programa formativo. En este sentido, a través de una detección de necesidades sólida proporcionará a los responsables de las acciones formativas informaciones relevantes para el diseño de los programas y/o acciones formativas.

A continuación, aludiendo a los trabajos de Moreno (2009), destacamos los factores de transferencia relevantes a esta fase del proceso. Gairín y Barrera (2009), a su vez, señalan, también, que el desarrollo de los programas formativos debe también tomar en consideración las características de la organización, como las características de los empleados, para conseguir así que los resultados de la actividad formativa tengan un impacto real sobre los puestos de trabajo. Por lo tanto, en consonancia con los referidos autores, destacamos la importancia de considerar las características de los docentes en la fase exploratoria, antes del desarrollo de la acción formativa.

FASE	TIPO DE FACTORES	FACTORES	DESCRIPCIÓN
FASE EXPLORATORIA: Análisis de las Necesidades Formativas.	Características de la organización que condicionan la transferencia	- <i>Visión de la Formación;</i>	Se trata de verificar como el centro educativo y/o la Administración educativa concibe la formación del profesorado;
		- <i>Tipos de Modelos de Análisis de las Necesidades Formativas de la Organización;</i>	Hace referencia si el modelo utilizado para identificar las necesidades formativas se basa en las necesidades sentidas y/o las necesidades normativas del centro educativo;
		- <i>Prioridad de la Necesidad Formativa;</i>	Se verifica cuáles son las necesidades formativas del profesorado que serán solventadas con prioridades;
	Características de los participantes que condicionan la transferencia:	- <i>Motivación hacia el aprendizaje;</i>	Si el profesor participante se encuentra motivado hacia el aprendizaje;
		- <i>Motivación hacia la mejora de la actuación profesional;</i>	La formación es herramienta imprescindible hacia la mejora del rendimiento. En este sentido, se verifica si el profesorado se siente motivado hacia la mejora de su actuación como docente;
		- <i>Actitud hacia la carrera profesional;</i>	Verifica qué actitudes tiene el profesorado hacia su carrera profesional docente
		- <i>Compromiso con la organización;</i>	Dicho compromiso condiciona su implicación en el proceso formativo y, a su vez, en la posterior transferencia a la práctica docente diaria
		- <i>Posesión de información sobre desarrollo profesional;</i>	Este factor se hace relevante, pues debido al grado que el participante conoce sobre su desarrollo profesional, éste puede implicarse más, menos o estar completamente ajeno al proceso formativo y, en consecuencia, la transferencia se ve comprometida.

Tabla 11: Factores que influyen en la transferencia de la formación en la fase exploratoria. Fuente: Moreno (2009)

Grossman y Salas (2011) destacan que la percepción que tienen los participantes de la utilidad de la formación para el desarrollo de sus actividades laborales constituye un importante factor que condiciona la transferencia de la formación. En este sentido, la formación tendrá gran utilidad hacia la organización cuando los participantes perciban una clara conexión entre el desempeño deseado y los resultados que éstos valoran. Por lo tanto,

destacamos, por nuestra parte, que, en esta fase exploratoria, llevar a cabo un modelo de análisis de necesidades que contemple las carencias formativas sentidas por el profesorado participante, con el objetivo de convertir la formación en un proceso eficaz, a través de solución de dichas necesidades formativas.

Fase de Planificación de la Formación: diseño de las acciones formativas. Aquí, también, es considerado un momento delicado hacia la concreción de la futura transferencia, pues es a través de este proceso que se deciden elementos importantes como: qué tipo de modalidad formativa, cuánto tiempo será destinado tanto a todo el proceso formativo como a las secciones formativas (prácticas y/o teóricas). Tales elementos son definidos de acuerdo con los objetivos planteados en la fase anterior, por lo tanto, es de fundamental importancia la coherencia entre el diseño de las acciones formativas y los objetivos fijados. Olsen (1998) considera que el intervalo de tiempo entre las tareas el factor que condiciona la transferencia de la formación. Para Gairín y Barrera (2009) *la transferencia parece totalmente independiente de cualquier memoria que se tenga sobre la tarea original. Esto hace pensar que la adquisición de la nueva tarea también podría olvidarse, aunque no ha sido demostrada. Se concluye, de esta manera, que lo que hace que la nueva tarea no se olvide es el refuerzo positivo aportado por los superiores.* A continuación exponemos los factores relevantes a esta fase del proceso formativo que condicionan la transferencia de los aprendizajes (Tabla 12). Tratándose de las acciones formativas en la modalidad de asesoramiento, Iranzo (2011) destaca dos factores que condicionan la transferencia, de acuerdo con sus tipos: (a) asesoramientos externos, hace referencia a la situación de entrada en respecto a la privacidad del grupo o centro

educativo ante el formador; y (b) asesoramientos internos, hace referencia a la privacidad y capacidad de elaboración, que dependen del grado de cultura colaborativa del centro.

Otro factor importante a considerar es que *el grado de aprendizaje y transferencia aumenta si aumenta la práctica de la tarea* (Olsen, 1998). Es decir si la tarea se realiza con constancia la transferencia se produce; si la tarea se realiza de forma puntual, se aplican los conocimientos previos a la formación (Gairín y Barrera, 2009).

FASE	TIPO DE FACTORES	FACTORES	DESCRIPCIÓN
FASE DE PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN: Diseño de las Acciones Formativas	Características de la formación que condicionan la transferencia	- Estandarización de la Formación;	Se trata de verificar si la formación que será impartida es, de hecho, una formación relevante al contexto del centro educativo, es decir, todas las acciones formativas, bien como los contenidos impartidos deberán ser adaptados a la realidad de la escuela y a los objetivos perseguidos por ésta.
		- Concreción de los objetivos de la formación	Los objetivos deben ser claros, específicos, pues de ellos se despliegan los indicadores referentes a la actuación del profesorado.
		- Combinación de la teoría y la práctica de la formación	Es importante la coherencia entre la teoría y la práctica, pues la ausencia del equilibrio necesario entre las dos podrá comprometer la transferencia de los aprendizajes por parte del profesorado.
		- Previsión de los recursos necesarios para la transferencia	Dicha previsión debe ser lo más próximo de lo real posible, pues la falta de éstos puede comprometer la transferencia.

Tabla 12: Factores que influyen en la transferencia de la formación en la fase de planificación. Fuente: Moreno (2009)

Por otro lado, también destacamos considerar, en la planificación de la acción formativa, actividades que tenga como objetivo gestionar los posibles errores que puedan cometer el profesorado participante. Llevar los participantes al equívoco, durante la acción formativa, permite a los participantes anticiparse, a dicho

equivoco, ante problemas potenciales. Para Burke y Hitchins (2007), dichas estrategias aumentan la utilidad recibida de la formación, por parte de los participantes, pues proporcionan ejemplos de resultados negativos.

Fase de Implementación de la Formación: implementación de las acciones formativas. Este momento se caracteriza por ser el que lleva a cabo todo lo que se ha planificado en las fases anteriores. Por lo tanto, se trata de un importante momento para que todos los recursos humanos, financieros y materiales planificados hacia el desarrollo de las acciones formativas promuevan la futura transferencia hacia la práctica docente diaria. A continuación exponemos los factores inherentes a esta fase que inciden en la transferencia de la formación (Tabla 13).

Cabe destacar la importancia de la capacidad cognitiva de los participantes en el desarrollo de la acción formativa. Para Burke y Hutchins (2007) la capacidad cognitiva del participante es un fuerte factor de la transferencia. Kanfer y Ackerman (1989) afirman que la capacidad cognitiva afecta el desempeño del participante a través de su influencia sobre la capacidad de atención.

FASE	TIPO DE FACTORES	FACTORES	DESCRIPCIÓN
FASE DE IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN: implementación de las Acciones Formativas	Características de la formación que condicionan la transferencia	- <i>Satisfacción con la formación</i>	La comodidad de las acciones formativas pueden condicionar los aprendizajes y, a su vez, la transferencia. El profesorado no se sentirá motivado a alcanzar altos niveles de rendimiento hasta que no tenga un entorno de formación adecuado y aceptable (Broad y Newstrom, 2000).
		- <i>Adecuación pedagógica de la formación</i>	Hace referencia a las estrategias metodológicas que deben ser relevantes al perfil del profesorado asistente, bien como a los objetivos fijados y a las acciones planificadas en las fases anteriores.
		- <i>Logro de los objetivos de aprendizaje de la formación</i>	Aquí se encuentra un momento importante y delicado, pues si el profesorado participante no aprende, seguramente éste no podrá transferir a su práctica diaria. Por lo tanto, todo lo comentado hasta aquí tiene el objetivo de crear una situación favorable al aprendizaje del profesorado participante, para que luego éste pueda tener la principal herramienta hacia la transferencia.
		- <i>Semejanza de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las actuaciones en el local de trabajo</i>	Con el objetivo de facilitar la transferencia, es importante que las actividades formativas de enseñanza-aprendizaje sean lo más próximas posibles de lo que se realiza el profesorado participante en la práctica docente diaria.
		- <i>Presencia de orientaciones y/o pautas para la transferencia</i>	Cabe destacar la importancia impartirse sesiones orientativas, donde por la cual se planteará estrategias para materializar la transferencia de los aprendizajes a la práctica docente diaria.

Tabla 13: Factores que influyen en la transferencia de la formación en la fase de implementación. Fuente: Moreno (2009)

Martínez Olmo (2000: 39) aludiendo a los trabajos de Knowles (1978) hace referencia a los principios de aprendizajes de los adultos, que poden orientar los diseños de las acciones formativas dirigidas al profesorado:

- Los adultos se motivan para aprender a la medida en que experimentan necesidades e intereses de que el aprendizaje les satisfará;

- El aprendizaje de adultos está orientado a la vida, por lo tanto, las unidades apropiadas para organizar el aprendizaje adulto son situaciones de la vida;
- La experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje adulto, por lo tanto, el cuerpo metodológico de la educación es el análisis de la experiencia;
- Los adultos tienen una profunda necesidad de ser auto dirigidos, por lo tanto, el papel del profesorado consiste en implicarse en un proceso de indignación mutua;
- Las diferencias individuales entre las personas crecen con la edad, por lo tanto, la educación de adultos ha de tener en cuenta las diferencias de estilo, tiempos, lugar y ritmo de aprendizaje.

Dicho de otro modo, *la tendencia actual trata de desarrollar habilidades de aprendizaje (aprender a aprender) y facilitar la extracción de esquemas y principios de fomenten la transferencia al contexto de trabajo* (Llorens y Grau, 2004: 55). Por lo tanto, en consonancia con los referidos autores, consideramos que la capacidad cognitiva del profesorado participante puede condicionar la retención de los conocimientos, habilidades y actitudes impartidos en las acciones formativas y, en consecuencia, condicionar la transferencia de la formación a la práctica docente diaria.

Fase de Aplicación de la Formación en el Local de Trabajo: transferencia de los aprendizajes adquiridos con la formación al

local de trabajo. En este momento se culmina todo lo planeado y buscado hasta aquí. Es momento de poner en práctica todos los conocimientos adquiridos y habilidades desarrolladas en las actividades formativas. Así, pues, aquí se debe concretar los objetivos fijados anteriormente y, dónde el profesorado asistente debe (re)producir la calidad profesional esperada. A continuación exponemos los factores relevantes a esta fase, que afectan la transferencia de la formación (Tabla 14).

La mayoría de los autores citados están en acuerdo en cuanto al clima adecuado para la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo, pues el ambiente encontrado por el participante, tras la formación puede ser estímulo a la aplicación de sus aprendizajes o, muchas veces, un obstáculo.

FASE	TIPO DE FACTORES	FACTORES	DESCRIPCIÓN
FASE DE APLICACIÓN DE LA FORMACIÓN EN EL LOCAL DE TRABAJO: Transferencia de los Aprendizajes Adquiridos con la Formación al Local de Trabajo	Características de la organización que condicionan la transferencia	- Existencia de incentivos para la transferencia de la formación al local de trabajo;	Debe existir un clima propicio hacia la transferencia, marcado, entre otros, por estímulos de los directivos, como elogios y la evidencia de la calidad de sus trabajos desarrollados después de las acciones formativas.;
		- Existencia de estrategias para el acompañamiento de la transferencia;	Broad y Newstrom (2000: 95-96) señalan la importancia de (a) convertir la transferencia del aprendizaje en criterios de evaluación de rendimiento y (b) la obtención de datos sobre los resultados de rendimiento. La utilización de un plan de seguimiento y/o de acción, promueve la comprensión de las fases de la transferencia (corto, medio y largo plazo) como también su acompañamiento.
	Características del local de trabajo que condicionan la transferencia	- Existencia de oportunidades de aplicación;	La materialización de la transferencia solo es posible si hay la oportunidad para hacerlo
		- Posesión de los recursos necesarios para transferir	La transferencia puede depender de la posesión de los recursos necesarios por parte del profesorado.;
		- Complejidad de las tareas que se realizan en el local de trabajo	La tarea docente está condicionada por inúmeros factores que están a su alrededor, que a su vez, están condicionados por la tarea docente. Así, dicha complejidad puede condicionar la transferencia de la formación.
		- Autonomía para hacer las tareas;	Este factor puede ser negativo si el profesorado no dispone de la autonomía necesaria para transferir los aprendizajes adquiridos.
		- Clima Laboral	El clima en el puesto de trabajo del docente debe promover la transferencia de la formación.
		- Soporte de los/as compañeros/as, de los superiores y de la dirección de la organización	El profesor debe contar la ayuda de los compañeros y directivos cuando lo necesite hacia la transferencia de los aprendizajes.
	Características de los participantes que condicionan la transferencia	- Capacidades/habilidades para aplicar los aprendizajes adquiridos	La transferencia solamente puede materializarse si, efectivamente, el profesorado sabe lo qué hacer y cómo hacerlo.
		- Preparación para la aplicación de los aprendizajes adquiridos	Hace referencia si el profesorado participante que puede o no estar preparado para la aplicación de los aprendizajes.
		- Motivación para transferir	Si el participante se encuentra motivado o no para aplicar los aprendizajes. Dicha motivación puede ser influenciada por el clima laboral, por ejemplo.
		- Apertura a los cambios	Este factor remite a la opinión personal del participante sobre el cambio, pues, dependiendo da relación (comodidad, deseo, etc.) entre el cambio deseado y su práctica actual el participante puede estar abierto o no a los cambios deseados.
		- Iniciativa	La transferencia puede depender de la iniciativa del profesorado participante.
		- Expectativas de auto-eficacia	Aquí la transferencia se encuentra condicionada al sentimiento que el participante tiene de sí mismo ante su propia eficacia profesional.

Tabla 14: Factores que influyen en la transferencia de la formación en la fase de aplicación. Fuente: Moreno (2009)

Es importante destacar que la existencia de estos climas, en la transferencia de los aprendizajes por parte del profesorado asistente, puede depender mucho de la gestión de la formación, es decir, cuando ésta es interna o externa a la organización. Es posible que el asistente encuentre un clima obstaculizador o disuasivo⁴ cuando éste participe de una formación externa a su organización y ésta opere en una política distinta a la que el asistente ha participado en la formación. En cambio, cuando una acción formativa es interna, es posible que el clima encontrado por el asistente sea estimulante o exigente, pues la acción formativa fue llevada a cabo teniendo en cuenta el contexto de esta organización específicamente.

Por lo tanto, es importante comentar que para que la transferencia sea efectiva es importante que la acción formativa sea diseñada de manera estratégica. Ésta debe contemplar las necesidades reales del centro educativo, implicando el profesorado – además de la detección de necesidades, en todo el proceso de planificación y evaluación de la formación – donde participe la mayoría del profesorado en la acción formativa y, por supuesto, es importante que el centro educativo establezca estructuras de apoyo al profesorado hacia la transferencia, a través de la implicación de un asesor externo, después de acabada la acción formativa.

En lo que se refiere a las expectativas de auto eficacia, ésta puede ser entendida como el juicio que tiene el participante sobre sí mismo cuanto a la realización de una determinada

4 Kirkpatrick (2000) señala cinco posibles climas que el participante puede encontrar en el puesto de trabajo tras la formación. Estos climas, en efecto, condicionan la transferencia de los aprendizajes, pudiendo llegar a impedirlos completamente.

tarea. Para Robbins y Judge (2009), en situaciones desafiantes los participantes que presentan una baja expectativa de autoeficacia están más vulnerables a reducir y/o acabar con el esfuerzo de transferir. Por lo tanto, creemos en la importancia de actividades, durante la acción formativa y después de ésta, que tengan como objetivo elevar la expectativa de autoeficacia del profesorado participante.

Por otro lado, otro factor importante para que la transferencia de la formación se materialice en su día a día es la motivación. Grossman y Salas (2011), en el rescate de los factores más relevantes en el momento de transferir los aprendizajes a la labor diaria, destaca que tanto la motivación para aprender como la motivación para transferir se han convertido, en los últimos años, en un factor determinante. En este sentido, destacamos la importancia tanto del apoyo de los superiores y compañeros – que están más próximos de la realidad de los docentes – como del equipo directivo del centro educativo.

Tratándose del clima laboral, dicho factor se ha convertido en uno de los principales hacia la transferencia de la formación (Baldwin y Ford, 1988; Holton, 1996 y 2005; Moreno, 2009; Pineda, 2011a y 2011b y Grossman y Salas, 2011). Un clima laboral favorable, promueve la transferencia de la formación por parte de los participantes. En este sentido, el apoyo de los superiores y compañeros se convierten en estrategias óptimas en la promoción de un ambiente adecuado hacia la aplicación de los aprendizajes.

No obstante lo comentado anteriormente, es importante tener en cuenta que una acción o programa formativo puede ser eficaz

y no ser efectivo, pues es posible que el profesorado participante, de hecho, aprendan los conocimientos, habilidades y/o actitudes desarrolladas como contenido a lo largo del proceso formativo, pero es posible que, al llegar a los salones de clase, transferirlos no sea posible. En este sentido, es función de la organización disminuir las barreras que impiden las transferencias de los aprendizajes, sobre todo a través del apoyo en el ambiente de trabajo. Imbernón (2009: 27) – refiriéndose la práctica docente, principal objetivo de este estudio – en consonancia con Kirkpatrick señala que *“apoyar el profesorado en sus clases, sea por parte de los compañeros o por un asesor externo, parece fundamental para llevar ciertas formas de trabajo para el aula”*.

La organización donde se imparte la formación debe asegurarse de que lo máximo de esfuerzos puestos a los servicios de la formación, de hecho, se plasmen en el día a día de los centros educativos y promueva la mejora de la calidad educativa.

De esta manera, podremos percibir, a través de la contribución de Moreno (2009), qué variables condicionan, positiva o negativamente, el fenómeno de la transferencia de la formación a la práctica docente diaria. Teniendo en cuenta los factores de transferencia más coherentes con cada caso, es posible desarrollar estrategias que favorezcan tanto el análisis de dicha transferencia como su diagnóstico final.

4. EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN

Evaluar la transferencia de la formación supone tratar de verificar y valorar los cambios ocurridos y mantenidos, a lo largo del tiempo, en el puesto de trabajo como consecuencia de la participación en la acción formativa. Sarramona (2002: 86) señala que *es la evaluación de resultados que resulta más importante para las organizaciones, puesto que supone valorar el nivel de traspaso de los conocimientos adquiridos en el proceso formativo a la misma actividad laboral*. Cabrera (2003: 134) señala que *“se trata de valorar en qué medida se pone en práctica en la situación de trabajo los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas en las actividades de formación”*. Para Cano (2004), evaluar la transferencia *“se trata de detectar los cambios acontecidos como consecuencia de la formación, de la aplicación de los aprendizajes”*. Pineda (2011a: 17), por su vez, destaca que evaluar la transferencia de la formación,

“significa comprobar el uso efectivo y regular, en el ámbito profesional, de los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos con la formación, con el objetivo de mostrar la contribución de la formación a la mejora del rendimiento en el local de trabajo”. (Pineda, 2011a: 17)

En este sentido, podemos concluir la siguiente definición:

Evaluar la transferencia de la formación es tratar de identificar y analizar los cambios producidos en la práctica diaria como fruto de la participación en una acción formativa, con el objetivo de evidenciar la efectividad de la formación hacia los objetivos de la organización.

Así, para Moreno (2009: 69) evaluar la transferencia de las acciones formativas al local de trabajo puede tener como objetivos:

- Verificar los cambios y resultados que la formación genera en el local de trabajo;
- Poner de manifiesto la contribución de la formación a los objetivos de la organización;
- Determinar la eficacia de la formación. (Moreno, 2009: 69)

Cabe destacar que en determinadas modalidades formativas – como en el caso del asesoramiento – los aprendizajes pueden ser aplicados durante el proceso formativo. Sin embargo, ello no puede ser considerado como transferencia de la formación, pues, por un lado, para considerarse transferencia dichos aprendizajes, además de aplicados, deben mantenerse en el local de trabajo y, por otro lado, tal aplicación durante el proceso formativo se caracteriza, todavía, como un ejercicio hacia los aprendizajes. Por lo tanto,, y teniendo en cuenta que la transferencia de formación se caracteriza por la generalización y mantenimiento de los aprendizajes en el local de trabajo, destacamos que evaluar la transferencia durante la formación no atiende a los objetivos a que se propone.

En un asesoramiento, las sesiones formativas suelen estar distribuidas a lo largo del año lectivo y, a la medida que el profesorado aplica sus aprendizajes a su práctica docente, el

formador sigue orientando dicha aplicación. En respecto a esta modalidad formativa, Iranzo (2011: 40) señala que:

“concebir el asesoramiento como un proceso emergente es aliarse con una evaluación formativa que sirve de guía a los participantes y protagonistas del cambio. Eso implica optar por una evaluación de mínimos mantenida: por tener información esencial sobre el desarrollo del proceso de forma continuada y natural. [...] En este sentido, tendiendo a ser colegiada, alternará los niveles individuales y colectivos para construir conocimientos a partir de cada integrante en particular, y sobre el grupo como un colectivo”. (Iranzo, 2011: 40)

Es posible destacar, por lo tanto, que evaluar la transferencia de la formación presenta una doble importancia pues, por una parte da soporte hacia la consecución de resultados satisfactorios y, por otra parte, orienta la toma de decisiones, pues, en este momento, la no aplicación de los aprendizajes adquiridos puede estar vinculados a factores ajenos a la voluntad del participante. En este sentido, la evaluación podrá direccionar qué acciones efectivas pueden ser tomadas para que los asistentes puedan aplicar los nuevos conocimientos.

La evaluación de la transferencia de la formación puede atender a diferentes personas y/o instituciones implicadas en el proceso:

- Al Profesorado Asistente: les permite hacer una reflexión sobre la propia práctica y la práctica del claustro;
- A Formador/Formadora: permite una retroalimentación de su práctica como formador, promoviendo una constante adaptación de su metodología a la realidad a

que está implicado;

- Al Centro Educativo: permite la adopción de una cultura evaluativa constante, convirtiendo el centro educativo en una organización inteligente que auto regulase y auto-adaptase ante los retos cambiantes de la sociedad actual.

En este sentido, para llevar a cabo la evaluación de la transferencia se hace necesario tener en cuenta algunos prerequisites antes de ponerla en marcha. Cano (2004) señala algunos:

- Plasmar en objetivos operativos las necesidades de formación de la organización;
- Partir de una evaluación diagnóstica para conocer el punto de partida;
- Hacerla después de un determinado período de tiempo, tras la formación, para dar tiempo que la transferencia se materialice;
- Tener en cuenta que la transferencia puede que no se produzca por barreras organizacionales, personales, etc.

Como hemos comentado anteriormente⁵, son varios los estudiosos (Kirkpatrick, 1959, 2000, 2002, 2005; Pineda, 1993, 2000, 2002, 2006, 2009, 2011; Cabrera, 1999, 2000, 2003; Cano, 2004) que se dedicaron a estudiar la evaluación de los resultados de la formación. Todos los modelos propuestos

⁵ Ver apartado sobre los modelos de evaluación de la formación y evaluación de los resultados de la formación.

presentan un especial énfasis en la evaluación de la transferencia de los aprendizajes adquiridos, puesto su importancia para la organización.

Aunque esté clara la importancia de la evaluación de la transferencia hacia la organización, se ha constatado que la literatura sobre este tema es escasa, puesto que la mayor parte de la literatura existente se centra exclusivamente en el estudio de la transferencia (Pineda, 2011b: 18) y no de su evaluación. Por otro lado, como hemos señalado, la transferencia de la formación a la labor diaria está directamente condicionada por factores contextuales – relevantes al entorno de trabajo – personales – relevantes a las características del participante – y factores relacionados con el diseño y desarrollo de la propia actividad formativa. Por lo tanto, parece así evidente que la evaluación de la transferencia debe proponer instrumentos que faciliten la recogida de información relacionada con estos tres aspectos para asegurar una obtención de información que permita la toma de decisiones acertada (Gairín y Barrera, 2009).

No obstante, Holton (1996), partiendo de los modelos de Noe (1996) y de Thayer y Teachout (1995), propone un importante modelo para el conocimiento de la efectividad de la formación, que, para Pineda (2011a: 14), *proporciona una aproximación a la conceptualización holística*, puesto que considera el aspecto motivacional por parte del participante (motivación para aprender y para transferir) y las influencias secundarias que pueden condicionar dicho aspecto motivacional (Ver ilustración 1). Holton (1996) critica duramente Kirkpatrick (1959) por la simplicidad de su modelo de evaluación de los cuatro niveles, donde desconsidera las influencias externas a la acción formativa

como aspectos determinantes hacia su éxito.

En dicho modelo percibimos que los resultados están divididos en tres niveles distintos: aprendizaje, actuación individual y resultados organizativos. El primer corresponde a la consecución de los objetivos pedagógicos de la acción formativa, el segundo corresponde a la transferencia de la formación a la labor diaria, mientras que el tercer hace referencia al impacto de la formación en la organización. Holton (1996) establece, de manera exhaustiva, dos tipos de influencias que condicionan dichos resultados: las influencias secundarias – características de personalidad de los participantes, las expectativas de éstos con la acción formativa, sus actitudes para con el trabajo y la carrera profesional y la realización personal con la formación – y las influencias primarias, que están divididas, a su vez, en tres niveles - elementos motivacionales, elementos del entorno y elementos de capacidad.

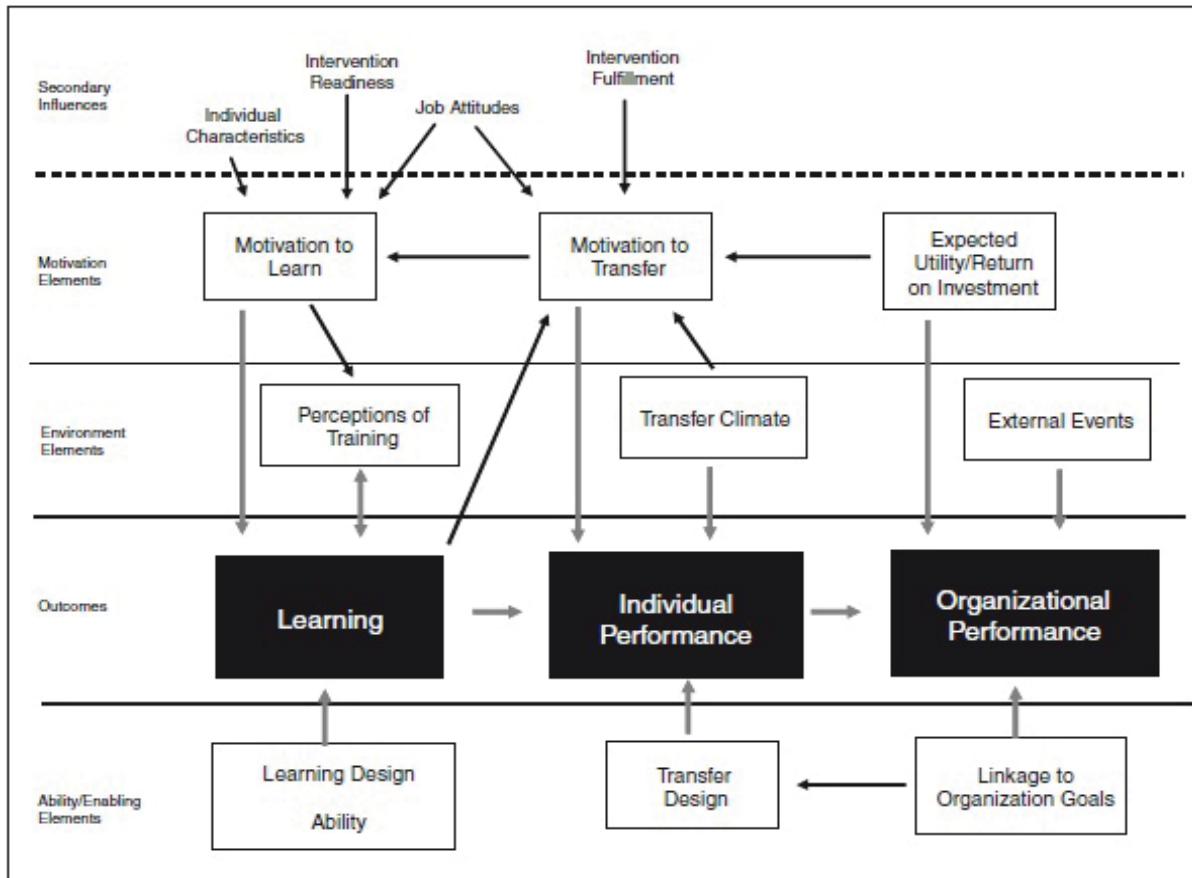


Ilustración 3: Modelo de Investigación en Evaluación y Medida de los Recursos Humanos (Holton, 1996: 17).

Sin embargo, Holton (2005) señala que la validación del modelo no fue posible por la carencia de herramientas para medir los constructos más precisamente. A lo largo de los años, a través de la contribución de otros investigadores y teorías, Holton (2005) actualiza su modelo, revisando los últimos estudios que hacían referencia a los constructos de su modelo y propone 55 ítems que tienen el objetivo medir las barreras y los facilitadores de la transferencia de la formación. Así, el referido autor nombró su modelo de *Learning Transfer System Inventory (LTSI)*.

Hecha la revisión, el autor añade a los aspectos motivacionales de aprendizaje y de actuación en el local de trabajo como

consecuencia del esfuerzo de transferir y, también, los resultados como consecuencia de la actuación en el local de trabajo. Por otro lado, el autor propone constructos más específicos que deben ser considerados en cada una de las categorías expuestas.

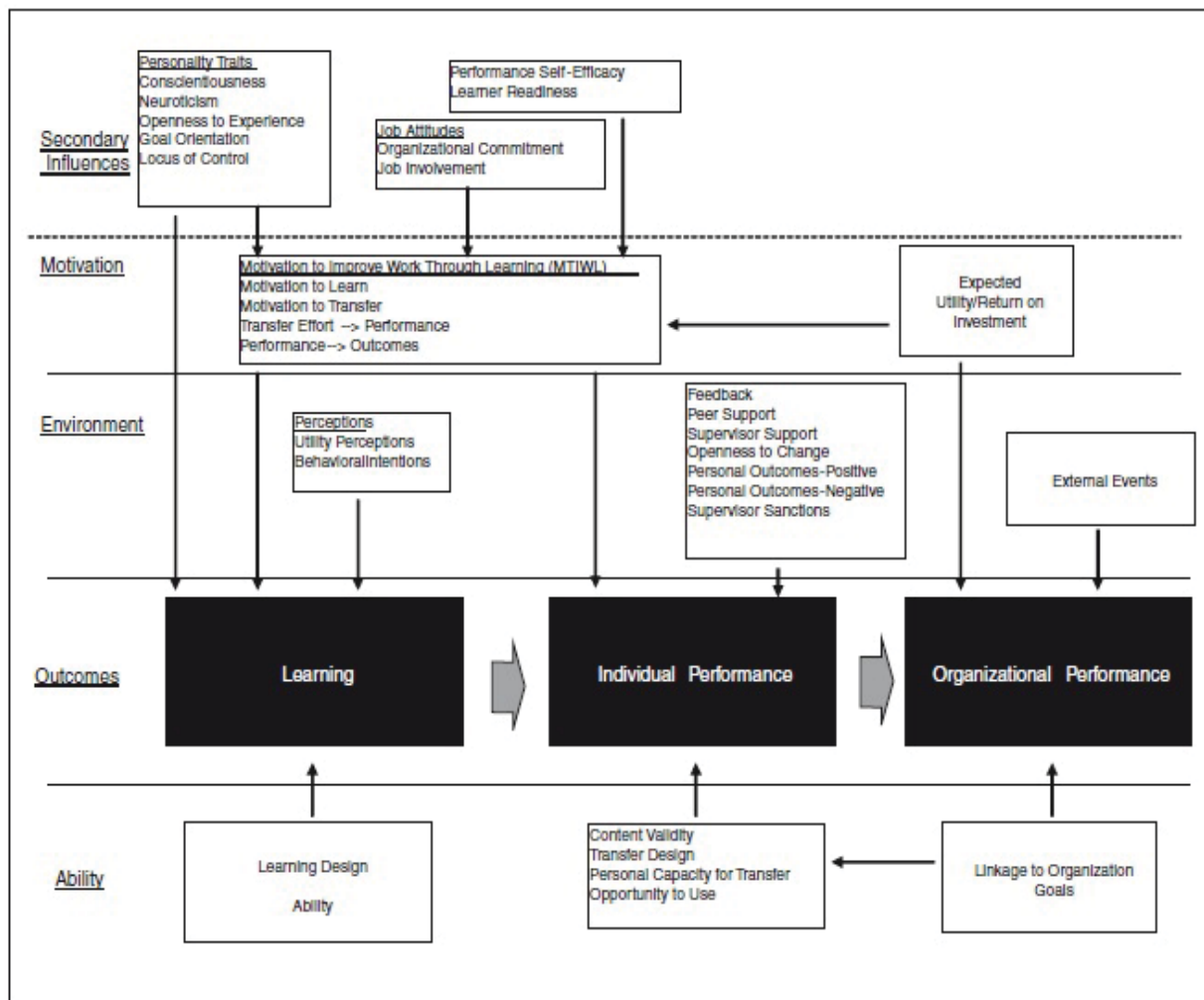


Ilustración 4: Modelo de Investigación y Evaluación en Recursos Humanos Revisado (Holton, 2005: 51) – LTSI.

No obstante, la motivación con la formación puede no ser predictiva en lo que se refiere a la transferencia, aunque *la expectativa con la formación puede estar directamente conectada con las percepciones de transferencia de la formación* (Switzer y otros, 2005: 21).

Ahora bien, tras la revisión bibliográfica, señalamos que la evaluación de la transferencia, en educación, consiste en verificar, mediante evidencias, en qué grado los aprendizajes adquiridos (conocimientos, actitudes y/o habilidades) en el proceso formativo son reflejados en la práctica docente, identificando y analizando los factores que condicionan dicha transferencia. Las consecuencias de la mejora de las actuaciones profesionales, derivadas de la de la acción formativa, incidirán positivamente sobre la calidad de los profesionales, en la mejora del aprendizaje del alumnado y, por supuesto, en el centro educativo.

Como comentado anteriormente, evaluar la transferencia hace referencia al análisis de los cambios en el puesto de trabajo, en nuestro caso, en la práctica docente diaria del profesorado. Dichos cambios en la práctica del profesor deben ser considerados como los *resultados de la transferencia*, donde éstos se constituyen como uno de los objetos de evaluación. Por otro lado, los *factores de transferencia* se constituyen como un segundo objeto de evaluación, dado que éstos condicionan la aplicación de los conocimientos, habilidades y destrezas a la práctica del participante.

Cabe destacar que, según Barnard y otros (2001) que

“si los factores de mejora son encontrados, eso no garantiza que la transferencia de la formación ocurra. Sin embargo, si estos factores están desfavoreciendo, este es un buen indicador de que la transferencia de la formación tal vez sea improbable”. (Barnard, 2001: 276)

Evaluar los resultados de la transferencia significa valorar

la aplicación los conocimientos, habilidades y/o destrezas adquiridas en la acción formativa en el local de trabajo. Para ello, es imprescindible establecer los indicadores que deben orientar la evaluación. Pineda (2011a) sugiere como indicador hacia la evaluación de la transferencia los cambios generados en el local de trabajo, mientras que Cabrera (2003), a su vez, añade a la lista de los indicadores pasivos de verificación los rendimientos profesionales de los participantes. A título de ejemplo, si el profesorado ha participado de una formación con el tema de *Resolución de Conflictos en el Aula*, los indicadores de transferencia serán las habilidades que el docente pondrá en práctica, aprendidas con la acción formativa, con el objetivo de resolver el conflicto y/o la resolución del conflicto en sí misma, cuando comparada a otros momentos equivalentes antes de la acción formativa.

Cabe destacar que en el ámbito de la formación permanente, sobre todo tratándose de la profesión docente, es difícil instaurar relaciones de “causa-efecto” (Pineda, 2011a), pues debido a la complejidad del fenómeno resulta complicado establecer parámetros tangibles. Moreno (2009: 70) destaca que “*los cambios en el local de trabajo o en la organización pueden estar influidos por otros factores externos no vinculados o vinculados indirectamente a la formación*”. Sin embargo, dada la importancia de evaluar la efectividad de la formación, los cambios ocurridos en el puesto de trabajo pueden ser verificados a través de la especificación, con anterioridad, de las actuaciones y o habilidades que deberán ejercer los docentes. Tales conductas se despliegan de los objetivos previamente fijados, que deben ser, a su vez, claro, concisos y evaluables. No obstante, es importante tener claro que el objeto de análisis hacia la evaluación de

la transferencia, así como los indicadores evaluativos, están ampliamente condicionados por el tema formativo.

Cabe destacar que no se trata de una imposición, o bien una exigencia, los cambios de conducta y/o la aplicación de habilidades aprendidas en la acción formativa. En efecto, como comentamos anteriormente, consideramos oportuna la participación del profesorado desde del momento de planificación de la formación, donde se debe plantear los indicadores de evaluación de la transferencia, con el objetivo de conocer la efectividad de la formación, sobre todo en modalidades formativas como asesoramiento.

El análisis de los cambios ocurridos en el local de trabajo, hará que emerjan los factores de transferencia⁶. Dichos factores condicionan la transferencia de la formación, positiva o negativamente. En este sentido, la función de la evaluación de la transferencia es identificarlos, potenciando los factores que favorecen la transferencia y ajustando los que se comportan como barreras para ésta. El apoyo de los compañeros, por ejemplo, puede ser un factor que condiciona la transferencia, pues si el docente se encuentra, de cierto modo, discriminado por sus colegas por aplicar los aprendizajes adquiridos, éste puede llegar a desistir de la aplicación. Por otro lado, si los compañeros le apoyan y/o se siente reconocido por el superior, la aplicación de los aprendizajes se genera y se mantiene a lo largo del tiempo.

⁶ Los factores de transferencia fueron comentados en el apartado anterior.

4.1. Estrategias para evaluar la transferencia de la formación

Evaluar la transferencia de la formación, como hemos comentado anteriormente, supone un análisis de las actuaciones del profesorado en su actividad diaria. En este sentido, cabe destacar la importancia de las estrategias de evaluación de la transferencia. Para Moreno (2009: 75), *“la estrategia representa la orientación que toma la evaluación de la transferencia”*.

Cabrera (2003) propone como estrategia hacia la evaluación de la transferencia la utilización de distintas fuentes de información como los participantes, los compañeros y superiores. En lo que se refiere a los instrumentos, la autora señala la importancia de la utilización de diferentes técnicas de recogida de información (entrevistas, observaciones, autoinformes, etc.).

Por otra parte, y en consonancia con Moreno (2009), Pineda (2011a) destaca la importancia de tres estrategias para la evaluación de la transferencia: la *evaluación genérica*, la *evaluación específica* y la *evaluación integrada en la gestión de los recursos humanos*⁷ (Tabla 12).

La evaluación genérica permite evaluar todas las acciones formativas, pues aporta datos básicos sobre las transferencias de los aprendizajes al puesto de trabajo, mediante instrumentos

⁷ Teniendo en cuenta que los trabajos presentados por la autora son dirigidos a la empresa o a las organizaciones de una manera global, consideramos que esta tercera estrategia para evaluar la transferencia de la formación – evaluación integrada en la gestión de los recursos humanos - no se aplica a la evaluación llevada a cabo en el ámbito educativo.

cerrados y estándares, presentando un bajo coste financiero y de tiempo. Sin embargo, y por ello, esta estrategia no permite profundizar en los aprendizajes aplicados en el puesto de trabajo y, tampoco, en los cambios producidos.

En cambio, la evaluación específica se presenta como estrategia óptima hacia la evaluación de la transferencia de la formación, pues profundiza exactamente en los criterios que deben ser evaluados: los aprendizajes aplicados y los cambios producidos. En este sentido, esta estrategia aporta datos específicos sobre cada acción formativa evaluada. Sin embargo, su debilidad reside en el alto coste financiero y de tiempo para llevar a cabo dicha evaluación. Dicha estrategia debe ser aplicada siempre cuando la institución necesite evaluar una formación estratégica hacia la mejora de la labor diaria.

ESTRATEGIAS PARA EVALUAR LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN		
Evaluación Genérica	Función	- Proporciona datos básicos sobre la transferencia de las acciones formativas
	Tipos de Instrumentos	- Cerrados; - Estándares.
	Fortalezas	- Permite la evaluación de la transferencia en todas las acciones formativas; - Bajo coste.
	Debilidades	- No permite evaluar con profundidad los aprendizajes aplicados ni los cambios producidos en el local de trabajo.
Evaluación Específica	Función	- Proporciona datos específicos sobre la transferencia de una acción formativa en concreto
	Tipos de Instrumentos	- Abiertos; - Específicos.
	Fortalezas	- Permite determinar con profundidad el grado de aplicación de cada aprendizaje aplicado al local de trabajo; - Identifica y determina el grado de los cambios derivados de la aplicación de los aprendizajes.
	Debilidades	- Alto coste financiero y de tiempo

Tabla 15: Estrategias para evaluar la transferencia de la formación. Fuente: Adaptado de Pineda (2011a)

Cabe destacar que, según la autora, que la organización debe

llevar a cabo dichas estrategias (o bien combinarlas) de acuerdo con su realidad. Sin embargo, de todos modos, *las técnicas evaluativas deben contribuir, a través de sugerencias, para la mejora del ambiente formativo y para las prácticas en el trabajo* (Barnard y otros, 2001: 273)

El análisis de la importancia de la acción formativa hacia la organización, que en nuestro caso es la escuela o cualquier institución del ámbito educativo, puede ser una buena herramienta hacia la decisión de qué estrategia es la más idónea hacia la evaluación de la transferencia. Sin embargo, cabe al centro educativo, responsable por la evaluación de la transferencia, decidir qué estrategia es la más idónea de acuerdo con su contexto.

La evaluación de la transferencia en el contexto educativo puede tener un alto coste debido a los tipos de instrumentos de recogida de información empleados y al tipo de datos que genera, sobre todo porque el ámbito educativo está caracterizado por la dificultad de encontrar indicadores y/o evidencias tangibles hacia la evaluación.

Así, la celebración de reuniones específicas sobre la transferencia de la formación, entre todos los implicados en el proceso formativo, puede generar informaciones importantes y relevantes sobre los factores que favorecen y/o sobre los que se portan como barrera hacia la transferencia. Tales reuniones deben estar incorporadas a la propia dinámica del centro educativo, pues, así, éstas pueden atender a una doble funcionalidad: (i) por un lado, convierte la evaluación de la transferencia más viable en lo que se refiere a coste, y; (ii) permite la introducción a la cultura

evaluativa integrada al qué hacer diario de la escuela. Cabe al responsable de la evaluación analizar las informaciones recogidas, de acuerdo con el papel de cada uno en la institución educativa. Dicho responsable de la evaluación puede traducirse en una comisión de evaluación integrada por el superior, representantes del equipo directivo y/o del profesorado participante.

4.2. Agentes que intervienen en la evaluación de la transferencia

Los agentes son aquellos que, directa o indirectamente, interaccionan en el proceso formativo. Las actuaciones de cada agente en la acción formativa están ampliamente condicionadas por el rol que éste desarrolla en la institución. Por ello, en el momento de la evaluación cada agente puede aportar una misma información desde distintas perspectivas.

En este sentido, concibiendo la transferencia de la formación a la labor diaria a partir del ámbito educativo podremos encontrar como agentes que intervienen es este proceso: *el profesorado participante, los compañeros, los formadores, los coordinadores directos, el equipo directivo, la inspección educativa y el alumnado*⁸.

8 La participación de estos agentes está ampliamente condicionada por el tema impartido en las acciones formativas, pues aunque toda formación tiene como principal objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza impartida por el docente y, en consecuencia, la mejora del aprendizaje del alumnado, no son todas las acciones formativas que promueven evidencias observables por éstos.

El profesorado participante. Son considerados los protagonistas del cambio, es decir, son ellos que participan de las acciones formativas y adquieren los conocimientos, destrezas y/o habilidades que deben ser llevadas a cabo en su práctica docente. En este sentido, estos agentes pueden proporcionar informaciones importantes tanto sobre las dificultades encontradas en al transferir los aprendizajes como los aspectos que favorecen dicha transferencia y son quienes deben señalar si se está transfiriendo. Tratándose de este colectivo, consideramos importante su participación antes de la formación, al final de la acción formativa y en diferido.

Los compañeros. Éstos, pueden informar sobre la aplicación de los aprendizajes, contribuyendo a través de aportaciones relevantes a la práctica diaria no percibida por los participantes o corroborando sus percepciones. Dicho colectivo puede aportar informaciones al final de la acción formativa y en diferido.

Los formadores. Son los responsables por exponer y facilitar el aprendizaje de los contenidos pedagógicos en las acciones formativas. Aporta informaciones importantes antes de la acción formativa, indicando posibles factores que pueden impedir la transferencia de la formación y, al final de la formación, sobre la correcta aplicación de los aprendizajes en la práctica docente del profesorado. Sin embargo, es importante que el formador, aunque se acabe la el período formativo, esté presente verificando si los aprendizajes se están llevando a cabo de manera idónea, de acuerdo con los objetivos planteados en el programa formativo.

Los coordinadores directos (coordinadores de ciclo y/o jefes de departamento). Hace referencia a los superiores directos

de los participantes. Éste aporta informaciones antes de la acción formativa, indicando los posibles factores que pueden favorecer y/o impedir la transferencia de la formación, al final de la acción formativa, sobre sus percepciones de la aplicación de los aprendizajes logrados y los factores inherentes a ello y, en diferido, aportando informaciones sobre los cambios producidos en la práctica docente diaria como consecuencia de la aplicación de los aprendizajes, destacando si éstos se materializan de manera suficiente de acuerdo con los objetivos del centro educativo.

El equipo directivo. Son los que administran la institución educativa. Así, son los agentes que mejor pueden aportar informaciones sobre la coherencia entre los objetivos que se persigue con la formación y los objetivos de la institución, antes de la formación. Y, en un momento diferido, la coherencia entre cambios producidos en el centro educativo como consecuencia de la formación y los objetivos de la institución.

El alumnado. Se trata del receptor último de los beneficios del cambio educativo. Sin embargo, la participación de este agente está condicionada por el tema formativo, pues no todos los indicadores son observables por él. No obstante, estos pueden aportar informaciones sobre, por ejemplo, la mejora de sus trabajos, la comprensión – mejor o peor - de una determinada materia, etc. De este modo, la participación de este colectivo se encuentra oportuna tras un determinado período de tiempo después de acabada la formación.

Las familias. Dependiendo del tema formativo, este colectivo puede estar incluido como una población directa o indirectamente

afectada por la formación, o bien los cambios producidos con la formación pueden ser percibidos por este colectivo. Éstas pueden aportar informaciones en un momento diferido.

Huellas de Trabajo. Se tratan de evidencias que indican, o no, la transferencia de la formación. Éstas pueden ser analizadas al final de la formación y en un momento diferido.

4.3. Instrumentos adecuados para la evaluación de la transferencia

Es posible identificar varios instrumentos que pueden ser utilizados en la evaluación de la transferencia de la formación de acuerdo con los indicadores previstos, que son: *la observación, la entrevista, los grupos de discusión, el cuestionario y análisis documental.*

Observación. Se trata del instrumento más adecuado para la verificación en los cambios observables de comportamientos. Las informaciones observadas pueden ser plasmadas en un guión de observación donde se explicitará los indicadores de conducta que deberán ser evidenciados. Dichos indicadores son derivados de los objetivos de aprendizajes establecidos antes del período formativo.

IDENTIFICACIÓN DEL CURSO:

IDENTIFICACIÓN DEL MANDO DIRECTO DEL EMPLEADO

IDENTIFICACIÓN DEL EMPLEADO OBJETO DE EVALUACIÓN

1. ¿Tiene usted conocimiento de los contenidos y utilidad del curso?
 Sí No En parte

2. ¿Considera que el curso ha provocado una mejora en la actuación laboral del empleado?
 Sí No

2.1. En caso afirmativo, ¿en qué aspectos de los indicados? (Añadir la relación de objetivos del curso o programa)

2.2. ¿Hay algún otro aspecto en que ha notado mejora, aparte de los indicados?

3. ¿Añadiría algo al curso para que resultara más aplicativo?

4. ¿Recomendaría la realización del curso a algún otro empleado suyo?
 Sí No

4.1. En caso afirmativo, ¿a quiénes?

Ilustración 5: Ejemplo de guión de observación a ser contestado por los compañeros para la evaluación de la transferencia. Extraído de Sarramona (2002).

Entrevista. Se trata de una importante técnica para la recogida de información, puesto que permite la flexibilidad y adecuación entre entrevistador y entrevistado. Así, la entrevista tiene la finalidad de describir y/o relacionar características personales y ciertos ámbitos de información necesarios para responder al problema de la investigación (Latorre y otros 1996). La entrevista debe recoger informaciones sobre los indicadores de transferencia previstos por la acción formativa sobre la aplicación de los aprendizajes adquiridos (propia o ajena) en la situación de trabajo.

GUIÓN DE ENTREVISTA – FORMADOR

Al final de la acción formativa

Formador: _____ Fecha: _____

Asesoramiento: _____

Total de horas: _____ Total de Sesiones de Trabajo: _____

1. De acuerdo con sus observaciones, ¿ha podido usted percibir la transferencia de los aprendizajes logrados a la práctica diaria del profesorado?

2. (Si el formador entrevistado contesta NO) En su opinión, por favor indíquenos 3 factores que se portan como BARRERAS para que la transferencia se materialice.

3. (Si el formador entrevistado contesta SÍ a la pregunta 1) En su opinión, ¿en qué grado cree usted que la transferencia de los aprendizajes adquiridos a la práctica diaria del profesorado se está haciendo de la manera que se había planteado?

Muy poco 1 2 3 4 Mucho

 - a. (Si el formador entrevistado puntúa muy baja la pregunta) En su opinión, por favor indíquenos 3 factores que se portan como BARRERAS para que la transferencia se materialice.

4. (Si el formador entrevistado contesta SÍ a la pregunta 1 y/o puntuado alta la pregunta 3) En su opinión, por favor indíquenos 3 factores que FAVORECEN la transferencia de la formación a la práctica diaria.

Muchas gracias por su colaboración.

Ilustración 6: Ejemplo de guión de entrevista dirigido al formador para la evaluación de la transferencia. Fuente: Elaboración Propia.

Grupos de discusión. Tiene como objetivo recoger información sobre la transferencia de los aprendizajes o bien de los cambios producidos en la práctica docente diaria, a través del encuentro generado entre personas que comparten el mismo perfil como agentes de la transferencia de la formación.

Universidad de Barcelona
Programa de Doctorado:
EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Grupo de Discusión

Proyecto de Investigación:
EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DEL ASESORAMIENTO EN LA FORMACIÓN
PERMANENTE DE PROFESORADO.

A. Datos descriptivos del GD

Colectivo:	Profesorado del centro educativo: _____.
Fecha de celebración:	A definir
Duración:	50'
Lugar de celebración:	A definir
Participantes:	Informantes clave a definir en el claustro
Moderador:	A definir
Relator/a:	A definir

B. Guión del grup de discussió

1. Introducció de la sessió (4')

- Bienvenida y agradecimientos a los participantes presentes. Presentación del moderador y de la relator/a (si es el caso). Presentación de la investigación. Presentación de los participantes.
- Breve explicación de los objetivos de la sesión en el contexto de la investigación.
- Breve explicación las características de la sesión:
 - ✓ *Dinámica:* El moderador animará presentando, a la medida que se siga la reunión, diversos aspectos de análisis sobre la evaluación de los programas formativos docentes, sobretudo en respeto a la evaluación de la transferencia, con el objetivo de construir un discurso del grupo, poniendo de acuerdo las aportaciones de cada participante hacia un discurso único sobre cada tema abordado en la reunión. Cabe destacar que si, en algún momento de la reunión, algún de los participantes no esté de acuerdo con el discurso final del grupo sobre uno u otro tema, éste puede manifestarse sin problema.
 - ✓ *Grabación* de la sesión en audio y video.
 - ✓ *Confidencialidad:* Uso exclusivo de los investigadores y con la finalidad de analizar en profundidad del contenido de la discusión (facilitar las tareas de transcripción, análisis, etc.).
 - ✓ *Duración* de la sesión: 1h 30'

2. Sobre los objetivos pedagógicos del asesoramiento, ¿estos responden a las necesidades formativas detectadas? (15') (Planteamiento muy general. No Condicionar la respuesta.)

3. Sobre la aplicación de los aprendizajes, ¿esta siendo posible transferirlas a la práctica diaria? (30') (Planteamiento específico. Intentar buscar un discurso único.)

- ¿Que dificultades han encontrado?
 - a. Apoyo de los superiores/equipo directivo;
 - b. Inexistencia de estímulos/recursos;
 - c. Otras dificultades.
- ¿Que les parece que favorece la aplicación de los aprendizajes?
 - a. Apoyo de los superiores/equipo directivo;
 - b. Existencia de estímulos/recursos;
 - c. Otros factores.

4. Agradecimientos, ofrecimiento de los resultados, despedida. (1')

Ilustración 7: Ejemplo de guión de grupo de discusión con informantes clave entre el profesorado participante para la evaluación de la transferencia. Fuente:

Elaboración Propia.

Cuestionario. Dicho instrumento es “ampliamente utilizado para evaluar la aplicación de los aprendizajes adquiridos con la formación en el local de trabajo” (Moreno, 2009: 83) y aporta datos sobre la “la visión de la transferencia por parte de las personas implicadas y/o afectadas” (Pineda, 2011a: 26). Puede estar dirigido al profesorado participante, que lo contestan a través de la autoevaluación, a los coordinadores directos o bien a los compañeros.

CUESTIONARIO - PROFESORADO PARTICIPANTE

Centro Educativo: _____ Fecha: _____
 Asesoramiento: _____

1. ¿En qué grado cree usted que los aprendizajes adquiridos, a lo largo de las sesiones formativas tienen relación con la práctica que desarrolla usted en el centro educativo?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------
2. ¿Cree usted que se ha podido transferir lo que se aprendió en las sesiones formativas?

SÍ	NO
----	----
3. Si usted ha contestado NO a la pregunta anterior, ¿Qué factores cree usted que se portan como BARRERAS para su transferencia a la práctica diaria? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - a. Falta de apoyo de los compañeros;
 - b. Falta de apoyo de los coordinadores directos (falta de reconocimiento, discordancia con los temas formativos, etc.);
 - c. Falta de apoyo del equipo directivo;
 - d. Falta de apoyo de la inspección educativa;
 - e. Características del centro educativo;
 - f. Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
 - g. Formación poco aplicable a la práctica docente;
 - h. Razones inherentes a la propia formación;
 - i. Falta de recursos (tiempo, dinero, etc.);
 - j. Otros: _____
4. Si usted ha contestado SÍ a la pregunta 2 ¿En qué grado cree usted que ha podido transferir lo que aprendió a su práctica diaria?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------
5. Si usted ha contestado SÍ a la pregunta 2 ¿Qué factores cree usted que FAVORECEN su transferencia a la práctica diaria? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - a. Apoyo de los compañeros;
 - b. Apoyo de los coordinadores directos (reconocimiento, concordancia con los temas formativos, etc.);
 - c. Apoyo del equipo directivo;
 - d. Apoyo de la inspección educativa;
 - e. Características del centro educativo;
 - f. Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
 - g. Formación poco aplicable a la práctica docente;
 - h. Razones inherentes a la propia formación;
 - i. Falta de recursos (tiempo, dinero, etc.);
 - j. Otros: _____
6. ¿Cree usted que se han producido cambios en práctica diaria en consecuencia de haber transferido los aprendizajes adquiridos?

SÍ	NO
----	----
7. Si ha contestado usted SÍ a la pregunta anterior, ¿en qué grado cree usted que se han producido cambios en su práctica diaria?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------
8. Se acuerda usted de los objetivos formativos planteados por la acción formativa?

SÍ	NO
----	----
9. Si usted ha contestado SÍ a la pregunta anterior, ¿en qué grado cree usted que los cambios producidos son pertinentes a los objetivos de la acción formativos establecidos?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------

Muchas gracias por su colaboración.

Ilustración 8: Ejemplo de cuestionario dirigido al profesorado para la evaluación de la transferencia. Fuente: Elaboración Propia.

Análisis Documental. La transferencia de la formación, dependiendo del tema formativo, puede generar evidencias en lo que se refiere a las huellas de trabajo. En este sentido, destacamos la íntima conexión con el tema formativo. Por lo

tanto, consideramos que el guión para el análisis de las evidencias generadas por el profesorado, tras la acción formativa, debe basarse en los indicadores de evaluación derivados de los objetivos de la formación. Así, el análisis de estas evidencias se constituye como uno de los instrumentos óptimos hacia la evaluación de la transferencia.

Está claro que la evaluación de la transferencia de la formación exige instrumentos más cualitativos que cuantitativos para que ésta sea realizada de manera idónea. Tanto dichos instrumentos como el posterior análisis de las informaciones recogidas convierten esta fase de la evaluación en un proceso que necesita una alta inversión financiera y de tiempo. Por ello, *algunas de las organizaciones optan por no evaluar la transferencia de sus planos de formación* (Burke y Hutchins, 2008: 108).

Hemos comentado anteriormente sobre las estrategias óptimas hacia la ejecución de la evaluación de la transferencia de manera eficaz. Dichas estrategias, condicionan el uso de uno u otro instrumento de recogida de información. En este sentido, pensando en el ámbito educativo, contexto en que se ha desarrollado esta investigación, proponemos a continuación unos instrumentos óptimos hacia la recogida de información de los agentes implicados en el proceso formativo.

FUENTE DE INFORMACIÓN	ESTRATEGIA	INSTRUMENTO
Profesorado	Auto Evaluación	Cuestionario
	Reuniones Específicas	Actas
Compañeros Directos	Observación entre Iguales	Cuestionario
Formadores	Observación	Cuestionario
	Entrevista	Audio/Transcripciones
Coordinadores directos (Coordinadores de ciclo, jefes de departamento)	Observación	Cuestionario
	Reuniones Específicas	Actas
Inspección educativa	Observación	Cuestionario
	Análisis Documental	Informe, <i>Check List</i>
Equipo Directivo	Observación	Cuestionario
	Análisis Documental	Informe, <i>Check List</i>
Alumnado	Observación	Cuestionario
	Grupo de Discusión con Informantes-Clave	Audio/Transcripciones

Tabla 16: Agentes e Instrumentos hacia la Evaluación de la Transferencia - Fuente: Elaboración Propia

Superada la recogida de datos, el análisis se debe hacer a través de la triangulación de las informaciones proporcionadas. Al final de toda la valoración de las informaciones recogidas, es la hora de construir el *informe de resultados*. Dicho documento puede ser elaborado por aquellos que son responsables de evaluar la transferencia de la formación y elaborado de manera colectiva en reuniones ordinarias sobre la evaluación de la formación. El informe de resultados consiste de dos tipos de informaciones: (a) los datos descriptivos, que informan los resultados encontrados sobre los nuevos aprendizajes adquiridos, los cambios producidos en la labor docente derivados de la aplicación de dichos aprendizajes, los factores que funcionan como barreras o como facilitadores de la transferencia; (b) los datos valorativos, que se tratan de los juicios valorativos basados en los resultados encontrados, incidencia de las barreras y de los facilitadores en la transferencia, adecuación de la aplicación de los aprendizajes adquiridos y suficiencia de los cambios producidos.

El informe de los resultados tiene una doble función pues se trata de un documento útil para el análisis de la transferencia de la formación impartida y orienta la toma de decisiones hacia la mejora de la formación y de sus resultados. Dicha mejora consiste en el ajuste de los factores de transferencia que inciden en la aplicación de los aprendizajes, a través de la anulación de los que se comportan como barreras y de la potenciación de los que funcionan como facilitadores.

4.4. **Momentos en los cuales se evalúa la transferencia**

Pueden existir diversos momentos para la recogida de información sobre la transferencia de la formación. Dichos momentos dependerán íntimamente del tema del programa formativo impartido, es decir, para los responsables de llevar a cabo la evaluación puedan evidenciar la transferencia de los aprendizajes adquiridos a la práctica diaria hace falta que el profesorado participante tenga la oportunidad de ponerlos en práctica. Si tomamos como ejemplo una formación sobre resolución de conflictos, es necesario que exista uno para que el profesorado pueda poner en práctica las habilidades aprendidas con la formación. Sin embargo, Pineda (2011a) señala que este período no debe superar los seis meses, a partir del final de la acción formativa, con el objetivo de evitar el “efecto olvido”.

Por lo tanto, podremos destacar tres momentos distintos en esta fase del proceso: *evaluación inicial, evaluación de la transferencia*

inmediata y evaluación de la transferencia diferida.

Evaluación Inicial. Es puesta en marcha antes que se inicie la formación y corresponde a una recogida y valoración de datos que servirán de referencia hacia una posterior comparación con los conocimientos, habilidades y/o conductas del profesorado después de acabada la formación y que se tenga configurado la oportunidad de poner en práctica los aprendizajes adquiridos. Se trata, también, de identificar los conocimientos previos y expectativas del profesorado asistente sobre el tema de la formación que se va impartir. Tal hecho permite una mejor concreción de los objetivos a alcanzar con la formación, las informaciones proporcionadas sirven de soporte hacia la concreción de los indicadores observables para la futura verificación del grado de los cambios producidos. Dicha evaluación también estimula el profesorado a un mayor compromiso con la formación en sí misma y con la posterior transferencia a la práctica docente.

En este sentido, parece importante en el momento de la planificación del programa formativo tener en cuenta aspectos que seguramente irán dar soporte a la concreción de los objetivos formativos, como el estado actual del profesorado en relación al que se pretende mejorar y, por supuesto, el estado que se quiere llegar; el establecimiento de objetivos que se puedan, en realidad, conseguir; y la priorización de los objetivos a conseguir de acuerdo con la realidad en que el centro educativo está ubicado.

El objetivo final es tener datos suficientes sobre el profesorado participante a punto de servir de referencia hacia una posterior

comparación con el mismo grupo, ahora bien, ya poniendo en práctica los aprendizajes adquiridos. Así, se puede mensurar las conductas antes y después de las acciones formativas y, luego, la emisión de un juicio valorativo, de acuerdo con los objetivos planteados y las necesidades detectadas.

Evaluación de la Transferencia Inmediata. Se inicia cuando se acaba la formación. Esta fase tiene como objetivo concretar con evidencias en qué grado, dependiendo del tema de la formación, el profesorado asistente pudo transmitir sus aprendizajes a la práctica docente. Se trata de evidenciar la aplicación de los aprendizajes adquiridos, ajustando los factores de transferencia para que éste se consolide con el tiempo. Y, además, verifica los primeros cambios producidos en la práctica docente diaria como efecto de dicha aplicación. Se trata, por lo tanto, de explicitar la transferencia derivada de la formación recibida facilitando la reflexión sobre las aplicaciones concretas que derivan de la misma (ICE, s/f).

Evaluación de la Transferencia Diferida. Se pone en marcha tras transcurrir un determinado período de tiempo después de acabada la formación. Se trata de valorar en qué medida se sigue aplicando los aprendizajes adquiridos, los cambios que se han consolidados y en qué medida y los cambios que, en el momento de la evaluación anterior, no tuvieron tiempo de materializarse. El centro de interés de esta evaluación es la transferencia al puesto de trabajo de la capacitación adquirida en las sesiones formativas. En esta evaluación el referencial por excelencia son los objetivos profesionales que se pretendían alcanzar con la formación (Cabrera, 2003: 135). En este sentido, el objetivo es evidenciar el grado de la incidencia de la formación en términos

de mejora.

Cabe destacar que, dependiendo del tema formativo, la evaluación de la transferencia diferida puede confundirse con la evaluación de impacto. Es decir, al establecerse los indicadores hacia esta evaluación, tales indicadores pueden llegar a corresponder al impacto que debe ser generado por la acción formativa.

PARTE II:
MARCO
METODOLÓGICO

CAPÍTULO III – PARADIGMA, METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

1. EL PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación social descansa sobre los fundamentos básicos que, a su vez, ha dado origen a la investigación educativa. Tales fundamentos se han desarrollado a lo largo del tiempo por medio de las materias de las ciencias sociales. Así, estos programas de investigación actúan como planes o guías para cualquier actividad investigadora (Del Rincón y otros, 1995: 19).

Actualmente los científicos sociales han dotado la teoría de dos perspectivas y concepciones del mundo dualistas, que, a su vez, se despliegan en unos supuestos característicos de dichas concepciones. A continuación Del Rincón y otros, (1995) aludiendo a los trabajos de Burrell y Morgan (1970) esclarecen dichos supuestos de acuerdo con las concepciones vigentes:

Supuesto Ontológico: hace referencia a la naturaleza de los fenómenos sociales.

Aproximación Subjetiva a la Ciencia Social	Aproximación Objetiva a la Ciencia Social
Perspectiva Nominalista. Cree que la realidad tiene un punto de vista particular de cada sujeto implicado en dicha realidad.	Perspectiva Realista. Cree que la realidad se configura desde fuera de la consciencia de los implicados, suponiendo que dichos implicados actúan en esta realidad de manera pasiva.

Tabla 17: Tipos de aproximación a la ciencia social desde la perspectiva nominalista y realista. Fuente: Adaptado de Del Rincón y otros (1995)

Supuesto Epistemológico: Hace referencia al cómo conocer y

comunicar el conocimiento.

Aproximación Subjetiva a la Ciencia Social	Aproximación Objetiva a la Ciencia Social
Perspectiva Antipositivista. Considera el conocimiento algo subjetivo, incapaz de adquirirlo, sino de conocerlo a través de la experiencia.	Perspectiva Positivista. Considera que el conocimiento se da de manera objetiva y tangible, y que se puede adquirirlo mediante la utilización de métodos derivados de las ciencias naturales.

Tabla 18: Tipos de aproximación a la ciencia social desde la perspectiva antipositivista y positivista. Fuente: Adaptado de Del Rincón y otros (1995)

Supuesto Naturaleza Humana: Hace referencia a la relación del ser humano y su entorno.

Aproximación Subjetiva a la Ciencia Social	Aproximación Objetiva a la Ciencia Social
Perspectiva Voluntarista. Cree que el ser humano interacciona con la realidad en que está inmerso como iniciador de sus propias acciones.	Perspectiva Determinista. Cree que el individuo reacciona a la realidad a través de una respuesta mecánica, de manera pasiva.

Tabla 19: Tipos de aproximación a la ciencia social desde la perspectiva voluntarista y determinista. Fuente: Adaptado de Del Rincón y otros (1995)

Supuesto Metodología: Hace referencia a la manera que se recoge la información en la realidad investigada y a su posterior análisis. Las decisiones que el investigador toma en este ámbito tienen una relación íntima con los supuestos descritos anteriormente.

Aproximación Subjetiva a la Ciencia Social	Aproximación Objetiva a la Ciencia Social
Perspectiva Idiográfica. Presenta un carácter interpretativo (hermenéutico-dialéctico). Utiliza instrumentos diseñados <i>ad hoc</i> como estudios de caso, observación participante, entrevistas e historias de vida.	Perspectiva Nomotética. Se destaca por una metodología fundamentalmente intervencionista. Utiliza métodos derivados de las ciencias naturales como la observación de la realidad y el experimento.

Tabla 20: Tipos de aproximación a la ciencia social desde la perspectiva idiográfica y nomotética. Fuente: Adaptado de Del Rincón y otros (1995)

Por lo tanto, se percibe que la elección de una metodología u otra depende de la concepción de mundo o paradigma en que tenga el investigador implicado, como indica el gráfico 1.1. que se muestra a continuación. Así, pues, podremos definir el

paradigma como *un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada* (Alvira, 1982: 34 en Latorre, 1996: 39), configurando así una manera de percepción y comprensión del mundo, en fin, un sistema teórico adoptado por un grupo o una comunidad científica.

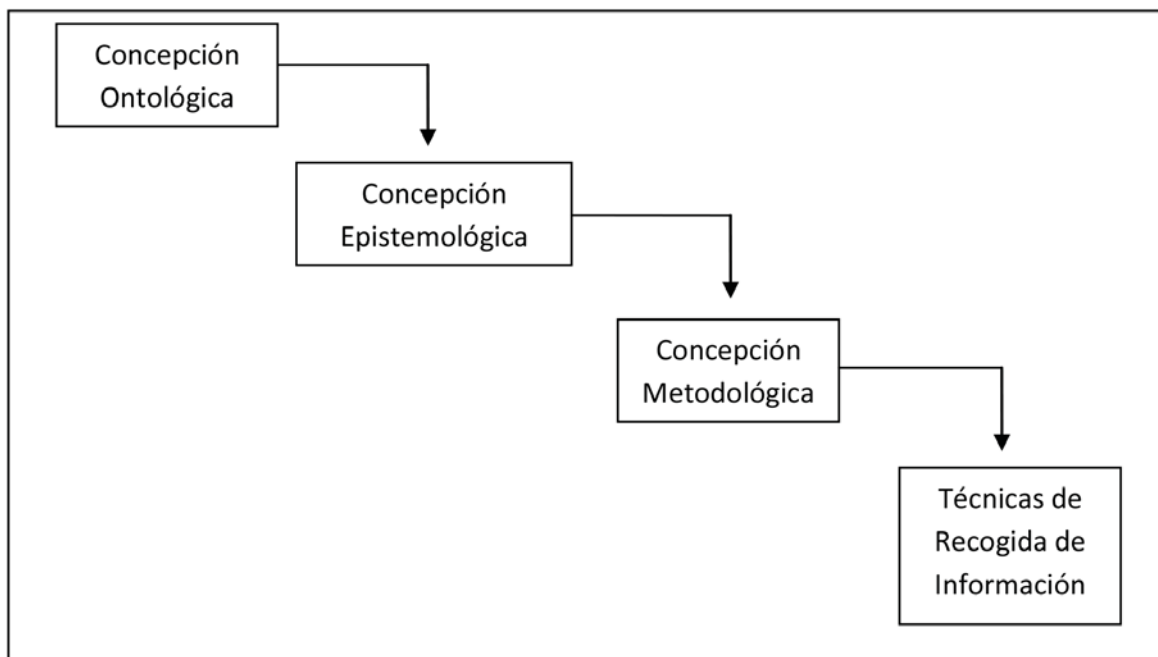


Gráfico 1: Relación entre la Metodología de Investigación y el Paradigma. Fuente: Elaboración Propia

Ante lo comentado, podremos decir que encontramos actualmente, en el campo de las ciencias sociales y de la educación, tres paradigmas distintos:

Paradigma Positivista. También puede ser definido como paradigma cuantitativo, empírico-analítico y racionalista. Tiene como objetivo el contraste de hipótesis, investigando situaciones específicas y convirtiendo las conclusiones en leyes generales. Presenta como principal ideal la objetividad, a través del acuerdo entre jueces o entidades, ya sean personas, instrumentos o

estrategias. (Del Rincón y otros, 1995: 27). Para tanto, dicho paradigma presenta tres modalidades de investigación: experimental, cuasi-experimental y ex-post-facto, y genera datos de tipo cuantitativo. Los instrumentos de recogida de información suelen ser rigurosos y dotados de validez y fiabilidad. Se debe tener en cuenta que este paradigma cuando es llevado a cabo en investigaciones de ámbito educativo lleva asociado el peligro del reduccionismo de la realidad investigada.

Paradigma Interpretativo. Se constituye como una respuesta al pensamiento positivista, poniendo el centro de interés en la comprensión de la realidad investigada a partir de la visión de los actores en el fenómeno, de los significados aportados por los implicados y la intencionalidad implícita en sus acciones. El enfoque interpretativo *desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica* (Sandín, 2003: 56). Así, la perspectiva interpretativa penetra en el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen) Considera la realidad subjetiva y compleja y busca obtener y entender de los significados de las acciones aportadas por los implicados, utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo (Latorre, 1996: 42). La finalidad de esta metodología es comprender cómo las personas experimentan, interpretan y reconstruyen los significados intersubjetivos de su cultura (Del Rincón y otros, 1995: 30). En lo que se refiere a los instrumentos de recogida de información, éstos construyen sus instrumentos *ad hoc*, puesto que el paradigma interpretativo considera cada realidad y contexto social único.

Paradigma Sociocrítico. Introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Sus

principios ideológicos tienen como finalidad la transformación de las estructuras de las relaciones sociales (Latorre, 1996: 42), donde el investigador tiene el papel de cambiar la realidad que investiga. Así, este paradigma intenta superar el reduccionismo del pensamiento racionalista y el conservadurismo del paradigma fenomenológico, dado que éste tiene su centro de interés en la interpretación de la realidad.

Como hemos comentado anteriormente, la práctica docente se trata de una actividad compleja que se desarrolla en un entorno, también, complejo, dotada de un significado único proporcionado por el contexto en que está ubicado. Por ese motivo, la tendencia actual es priorizar modalidades formativas que se desarrollen tomando como base situaciones problemáticas inherentes a un determinado centro educativo, donde el formador desarrolla un papel de mediador entre el profesorado y la resolución de las carencias formativas, a través del trabajo colaborativo entre los docentes de dicho centro.

Sin embargo, para que las necesidades formativas detectadas sean resueltas es necesario que los docentes participantes transfieran los aprendizajes a su práctica diaria y, como vimos anteriormente, dicha transferencia está condicionada por factores específicos inherentes, en general, a las características de la formación, del centro educativo y del profesorado participante.

Así, pues, el presente estudio presenta como objetivo general comprender y valorar el proceso de evaluación de la transferencia de los programas de formación permanente de profesorado, desarrollados a través de la modalidad de asesoramiento en Cataluña, a la luz de las voces de los implicados en dicho proceso. Y, para que se alcance dicho objetivo, fueron establecidos los objetivos específicos a continuación:

- Interpretar y valorar la evaluación de los programas de formación permanente de profesorado desarrollados actualmente;
- Identificar y analizar los elementos presentes en el contexto investigado que condicionan la transferencia de la formación a la práctica docente diaria;
- Identificar y analizar los elementos (agentes, momentos, instrumentos y barreras) que condicionan la evaluación de la transferencia en las distintas fases del proceso formativo.

Dicho eso, y teniendo en cuenta las prácticas de enseñanza como prácticas humanas y, por lo tanto, de carácter subjetivo relevante a ellas, además de los objetivos planteados, destacamos que la investigación propuesta descansa bajo el paradigma interpretativo, puesto que buscamos entender el por qué de las acciones de los implicados en la evaluación de los programas de formación permanente de profesorado en general y, sobre todo, en las acciones llevadas a cabo para evaluar la transferencia de la formación.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Sandín (2003), aludiendo a los trabajos de Wilson (1977), destaca dos conjuntos de supuestos *cualitativo-fenomenológico* y *ecológico-naturalista*, donde en el primero se reconoce la singularidad e impredecibilidad de toda situación de enseñanza-aprendizaje. *El conocimiento derivado de la investigación es utilizado siempre con carácter hipotético y contextual, en virtud de las características peculiares actuales e históricas del grupo (aula, centro, etc.) y de las experiencias de los docentes que en él desarrollan su labor* (Sandín, 2003: 57). Así, el contexto social en que se desarrolla el fenómeno investigado gana más importancia, puesto que, bajo la concepción fenomenológica, la generalización de los resultados encontrados sería imposible, puesto que cada contexto social y educativo es único.

En este sentido, el segundo supuesto hace hincapié en el sentido de que el contexto en que está situada la realidad investigada determina las acciones humanas, por lo tanto, desde esta perspectiva, se defiende que el ambiente en el que esos procesos se materializan es la fuente de donde se deben obtenerse los datos para su estudio (Geertz, 1987 en Sandín, 2003: 57). Por lo tanto, y teniendo claro los objetivos de esta investigación, destacamos que el planteamiento metodológico descansa sobre los presupuestos de los estudios de casos.

2.1. El estudio de casos

Se trata del análisis de una situación específica, de un proceso (sea educativo o no), de una institución en un determinado contexto particular. Esta metodología está inserida en el marco del paradigma cualitativo y *la lógica de este tipo de investigación deriva de una visión global de la investigación cualitativa* (Pérez Serrano, 1994: 81).

Para Goode y Hatt (1975) el estudio de casos es una metodología de investigación que considera el fenómeno estudiado como carácter unitario, concibiéndolo como un todo, incluso su desarrollo. Por tanto, se pretende estudiar, como una unidad, las características importantes para el objeto de investigación.

Según Latorre y otros (1996: 233-234),

“El estudio de casos es la forma más relevante y natural de las investigaciones idiográficas realizadas desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero potencial yace de su capacidad de generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales.” (Latorre y otros, 1996: 233-234)

En lo que consiste a un caso, específicamente, Riba (2010: 39) señala que *un caso es un conjunto de circunstancias, de condiciones, de hechos, que concretan una situación determinada y una serie de posibles líneas de desarrollo a partir de ésta.*

En este sentido, para Araneda y otros (2008: 51) *el principal fundamento del estudio de casos es constituir, en la práctica, una situación concreta y auténtica e, igualmente, es importante que sea representado en su totalidad y no parcialmente*. Por lo tanto, un estudio de casos trata de investigar el desarrollo de un fenómeno específico situado en un espacio y tiempo que les son propios. Para Pérez Serrano (1994: 81), *este método consiste en la búsqueda de soluciones a través discusión y el análisis de un problema dentro de un grupo, bien sea de carácter real o simulado*.

Por otro lado, para Araneda y otros (2008: 52)

“La fuerza investigativa de este método radica en que se focaliza en estudiar los aspectos ocultos y complejos de los fenómenos educativos, que no son evidentes a primera vista, sino que deben ser interpretados. Así, por su naturaleza interpretativa, permite asumir y estudiar los conflictos y discrepancias de puntos de vistas que surgen entre los participantes, otorgando una visión realista de las personas u organizaciones objeto de estudio.”

Para Stake (2000) el estudio de casos se caracteriza no por la metodología que la investigación puede llegar a utilizar, sino por el interés en casos individuales. El autor destaca que no todo puede ser considerado un caso, dado que un caso es la unidad específica, un sistema determinado donde las partes son integradas. Además de lo comentado, el autor añade a las características la posibilidad de comprensión del fenómeno estudiado que esta metodología proporciona, dada la interpretación de la realidad a partir de la experiencia de aquellos que se encuentran implicados en dicho proceso.

En este sentido, el estudio de casos se constituye como una importante herramienta de investigación cualitativa, pues proporciona una amplia, profunda y fidedigna visión del fenómeno investigado, puesto que, por un lado, *en el marco de la investigación cualitativa enfatiza su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa* (Sandín, 2003: 174) y, por otro lado, destaca los elementos intrínsecos a dicha realidad a partir de la visión de los participantes implicados en dicha realidad. Los estudios de casos además de presentar varias características que favorecen su aplicabilidad en el ámbito educativo, éstos contribuyen a la generación de nuevos marcos conceptuales, modelos, etc. Incluso, los estudios de casos, a través de la reflexión y comprensión del fenómeno estudiado por parte de profesorado, contribuyen hacia la formación permanente de éste. Así, pues, tras dicha comprensión del fenómeno, es posible tomar decisiones y medidas que mejoren la realidad investigada.

Entendemos que la evaluación de los planes y programas de formación permanente de profesorado, en Cataluña, se desarrollan en un contexto específico, donde están implicados agentes e instituciones también específicas, donde se derivan acciones y medidas únicas y significativas en lo que corresponde a dicha evaluación⁹. El presente estudio, por lo tanto, concibe como caso la evaluación de los programas de formación permanente de profesorado en Cataluña y, en especial, la evaluación de la transferencia de la formación a la práctica diaria del docente, así como todo lo inherente a este fenómeno, pues *el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento* (Stake, 1998: 16).

En este sentido, consideramos dichos procesos evaluativos,

⁹ El contexto en lo cual se desarrolla la investigación está expuesto más detalladamente en el apartado siguiente.

realizados por los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP's) y los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE's), constituyen una situación específica que se desarrolla en un determinado contexto particular, dado que el estudio de caso es *el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes* (Stake, 1998: 11).

Por lo tanto, la presente investigación pretende comprender dicho fenómeno, poniendo énfasis en la evaluación de la transferencia, a través de la interpretación de los agentes implicados en el proceso, proponiendo, en seguida, estrategias de mejora del objeto de investigación.

Tenemos claro que tanto los roles desarrollados por los responsables en evaluar la formación dirigida al profesorado, como las acciones llevadas a cabo por ellos para la optimización de las tareas a ellos encargadas, están condicionadas por aspectos contextuales (la Administración educativa, las instituciones y centros educativos, dispositivos y sistemas burocráticos de análisis de necesidades la demanda formativa, agentes implicados o que deberían implicarse en las acciones evaluativas de la formación, entre otros) inherentes a la realidad investigada.

Así, más que elaborar leyes con el intento de generalizar los resultados obtenidos, proponemos, a través de esta investigación, comprender el fenómeno de la evaluación de la transferencia de la formación de los docentes, el papel de los agentes implicados en dicho fenómeno, los significados aportados por dichos agentes a este proceso a través de sus acciones, cómo éstas influyen en el contexto general y, en consecuencia, contribuir con propuestas

hacia la mejora del objeto de investigación y de la realidad en que está inmersa.

Está claro, por lo tanto, el paradigma cualitativo en que esta investigación se constituye, pues el objetivo es describir, interpretar y valorar el fenómeno estudiado. Para ello, fueron planteados cuestionarios a los Centros de Recursos Pedagógicos distribuidos por Cataluña y, luego, entrevistas a los expertos en evaluación y gestión de la formación de profesorado, como estrategia hacia la recogida de información. En este sentido, los apartados a continuación tratan de exponer en respecto a dichos instrumentos.

2.2. Los instrumentos de recogida de información.

2.2.1. *El cuestionario*

Teniendo en cuenta los métodos descriptivos que suelen ser utilizados en las investigaciones en el campo de las ciencias sociales, el cuestionario se destaca como un importante instrumento utilizado para la recogida de información (Latorre y otros, 1996; Martínez, 2002). Tal preferencia por esta herramienta reside en el modo directo cómo se recoge y selecciona los datos y en la posibilidad de implicar una representativa cantidad

que participantes que pueden constituir una muestra de una población. Así, el cuestionario se define como una técnica de investigación que se constituye de una serie de preguntas, preparadas con antelación por el investigador. Dichas preguntas van dirigidas a los participantes que, a su vez, deben representar una población que se caracterizan por relacionarse de manera directa o indirecta con el objeto de estudio.

Los cuestionarios pueden ser divididos en dos tipos, abiertos y cerrados, de acuerdo con el tipo de respuesta que se requiere de los participantes. Los cuestionarios abiertos suelen ser más fáciles de elaborar por dos motivos: (i) o porque el investigador no necesita, quizás, tener tanto conocimiento del tema, o bien de las posibles respuestas de los participantes, y/o; (ii) porque el investigador no quiere influenciar en las respuestas de los sujetos. No obstante la facilidad de elaboración de un cuestionario abierto, llegado el proceso de análisis de la información se convierte en algo más complicado, puesto que las respuestas son más extensas y hay que analizarlas y separarlas mediante categorías. En cambio, en los cuestionarios cerrados el investigador necesita tener amplio conocimiento del tema para encuadrar, a priori, las posibles respuestas del participante en las opciones, pero el análisis de las informaciones recogidas es a través de la cuantificación de las respuestas, convirtiéndolas en números. Más allá de la facilidad de un sistema u otro, las distintas maneras de analizar la información recogida, cualitativamente y cuantitativamente, ofrecen distintas maneras de ver el fenómeno en la realidad investigada. En la investigación a que este estudio se dedica, en la fase que corresponda la aplicación del cuestionario, hay claramente una mezcla de preguntas abiertas y cerradas, pues al combinar las distintas formas de análisis se consideró

que será posible tener una visión más amplia del fenómeno investigado, tal como señala Martínez (2002):

“Tras varios años de investigaciones que eran exclusivamente cuantitativas o cualitativas se ha observado que el uso combinado de ambas metodologías aporta una visión complementaria de la misma realidad y que para su mejor comprensión es preferible utilizar los dos tipos de metodologías. El cuestionario, cuando está diseñado con este propósito, se compone de preguntas cuantitativas y cualitativas que, con un análisis diferenciado, aportan información que permite vislumbrar mejor qué sucede en la realidad investigada” (Martínez, 2002: 12)

Dicho cuestionario, instrumento de esta investigación pretende recoger información sobre la opinión de los responsables de CRPs/SE acerca de evaluación de los programas de formación permanente de profesorado y, sobre todo, informaciones sobre las acciones formativas llevadas a cabo en la modalidad de asesoramiento (Anexo 4). Así, la población seleccionada son los agentes de los Centros de Recursos Pedagógicos (C.R.P.) y/o los Servicios Educativos de Cataluña (Tabla, 21), que llevan a cabo la evaluación de dichas acciones formativas en toda la región, pues como señalan Latorre y otros (1996):

“La encuesta¹⁰ es un método de investigación basado en una serie de preguntas dirigidas a sujetos que pueden constituir una muestra representativa de una población con el fin de describir y/o relacionar características y ciertos ámbitos de de información necesarios para responder al problema de investigación como pueden ser: intereses, motivaciones, creencias, actitudes, intenciones, deseos, percepciones, vivencias

10 El autor, en el texto, hace referencia a la encuesta de una manera general. Ésta, a su vez, incluye las técnicas de cuestionario y entrevistas.

y conductas personales o de grupos.” (Latorre y otros, 1996: 182)

BARCELONA CIUDAD	BAIX LLOBREGAT	GIRONA	TARRAGONA	LLEIDA	VALLÈS ORIENTAL	VALLÈS OCIDENTAL
Ciutat Vella	Castelldefels	Pla de l'Estany	Baix Camp	CRP de la Noguera	CRP del Vallès Oriental IV	CRP del Vallès Oriental IV
Eixample	Baix Llobregat V	Selva II	Ext. de CRP de Cornudella de Montsant	CRP de la Segarra	CRP del Marasme III	CRP del Marasme III
Sant's Montjuïc	Baix Llobregat IV	L'Alt Empordà	Baix Penedès	CRP l'Alta Ribagorça	CRP del Vallès Oriental I	CRP del Vallès Oriental I
Les Corts	Baix Llobregat VIII	Gironès	Priorat	CRP l'Alt Urgell	CRP del Marasme I	CRP del Marasme I
Sarrià – Sant Gervasi	Baix Llibregat II	Baix Empordà	Conca de Barbera	CRP de les Garrigues	CRP del Vallès Oriental II	CRP del Vallès Oriental II
Gracia	Baix Llobregat VII	Garrotxa	Reus	CRP del Segria	CRP del Marasme II	CRP del Marasme II
Horta-guinardó	Baix Llobregat III	Cerdanya	Tarragonès	CRP Pla d'Urgell	CRP Valles Oriental III	CRP Valles Oriental III
Nou Barris	Baix Llobregat I	Ripollès	Alt Camp	CRP del Solsonès	----	----
Sant Andreu	Baix Llobregat VI	Selva I	----	CRP del Pallars Sobira	----	----
Sant Martí	----	----	----	CRP de l'Urgell	----	----
----	----	----	----	CRP del Pallars Jussà	----	----
----	----	----	----	CRP de la Val d'Aran	----	----

Tabla 21: Listado de Centros de Recursos Pedagógicos y/o Servicios Educativos a que fueron enviados los cuestionarios de evaluación de la formación permanente de profesorado. Fuente: Elaboración Propia.

Así, se constató que este instrumento, en general, resulta ser una buena técnica de recogida de datos, pues se ajusta a la realidad investigada y a la diversidad de temas, pudiendo recoger información de un conjunto amplios de participantes además de tener presente en sí una cierta estandarización de la situación que no está presente en otras técnicas

La construcción de un cuestionario debe seguir algunos pasos importantes, pues la ausencia del investigador para administrarlo puede causar equívocos en el momento de contestarlo. Así, Martínez (2002: 19) señala cinco pasos básicos para la elaboración de un cuestionario, que, de los cuales, destacamos cuatro:

1. Describir la información que necesita: este aspecto se hace referencia a la atención que se debe dispensar al tema que será abordado y a la población que va direccionado el cuestionario. Es decir, se hace necesario describir qué tipo de información el investigador busca, contextualizándola en un marco teórico relevante, y, además, acotar a qué grupo de personas el investigador pretende obtener las respuestas. Dado lo comentado, tratamos de buscar informaciones sobre qué niveles evaluativos los CRP's realizan, qué instrumentos utilizan para recoger informaciones de los implicados, poniendo énfasis en la evaluación de la transferencia, buscando conocer qué estrategias utilizan en dicho nivel de evaluación, así como, las barreras encontradas para llevarla a cabo.
2. Redactar las preguntas y la manera de contestar:

- Se hace necesario determinar el tipo de pregunta de acuerdo con la manera de contestar; (a) las preguntas abiertas son utilizadas cuando se quiere dejar la persona encuestada libre para contestar lo que quiera, y son usadas cuando el investigador no tiene claro qué tipo de respuestas el encuestado pueda dar; (b) las preguntas cerradas están para que el encuestado conteste entre las posibles respuestas existentes. Se usa cuando el investigador tiene claro lo que el encuestado puede contestar. En las preguntas cerradas podremos destacar las respuestas excluyentes, que son aquellas donde la persona encuestada solo puede elegir una respuesta, o no excluyentes, donde la persona encuestada puede seleccionar diversas respuestas.
3. Redactar un texto introductorio y las instrucciones; Llegado este momento, el investigador debe aclarar de manera simple y directa el objetivo del estudio, exponiendo el cómo el encuestado debe contestar las preguntas, y la confidencialidad (cuando solamente el investigador sabe quién ha contestado las preguntas y se garantiza que esta información no se divulgará por ningún medio) y/o anonimato de los datos (cuando es imposible saber quién ha contestado las preguntas). Además del texto introductorio en el inicio del cuestionario (Anexo 4), fue realizada una breve presentación del mismo a través del texto del correo electrónico, donde, además de presentar el cuestionario, indicaba los objetivos a que éste perseguía.
 4. Diseñar el aspecto formal del cuestionario; aquí el

investigador debe tener claro algunos puntos importantes; (a) el cuestionario debe ser atractivo de leer y contestar, para que encuestado no se aburra y se sienta cómodo para contestar sinceramente; (b) el cuestionario debe iniciarse con preguntas fáciles de contestar, pues además de buscar la atractividad del instrumento, las preguntas deben seguir una línea de desarrollo lógico, es decir, de las preguntas más fáciles a las más difíciles.

Cabe destacar la existencia de algunos factores que contribuyen hacia la no devolución de los cuestionarios, como cuestionarios mal diseñados, la falta de tiempo e interés del participante y la ausencia del investigador en el momento de responder el cuestionario. En este, Fox (1981) en Padilla (2005) propone algunas estrategias para asegurar el mayor número de respuestas posibles:

- Limitación de la extensión del cuestionario para que todos los sujetos tengan que dedicar el menor tiempo posible al contestarlo. En este sentido, tratamos de limitar el número de cuestiones que deberían ser contestadas, optimizando el tiempo que dedicaría el participante y convirtiéndolo más atractivo;
- Estructuración del modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir al mínimo lo que tenga que escribir los sujetos. En el cuestionario que proponemos a los CRP's, en lo que se refiere a las preguntas abiertas, tratamos de limitar las aportaciones de los participantes en una determinada cantidad de informaciones;

- Redacción del material introductorio de un modo elocuente y sincero para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos y se convenzan de que es una finalidad útil y profesional deseable. En esto, además de las instrucciones en el inicio del cuestionario, fue elaborado un texto introductorio, ubicado en el correo electrónico (Anexo 3), que presentaba a éste y sus finalidades;
- Arbitrar algún sistema para que los sujetos, si lo desean, puedan conocer los resultados del diagnóstico. Al final del texto de presentación del cuestionario fue informamos a los participantes que, si lo desean, les sería presentados los resultados de la investigación, así como las conclusiones y las propuestas de mejora. (Fox, 1981 en Padilla, 2005: 148)

Además de lo comentado, y con el objetivo de tener el máximo de devolución, fueron enviados un total de tres correos electrónicos (Anexos 3.1, 3.2 y 3.3) con el objetivo de recordar a los CRP's de contestar el cuestionario sobre la evaluación de la formación permanente de profesorado. A continuación exponemos un extracto del cuestionario que fue dirigido a este colectivo.

23/05/2012 Cuestionario - Centro de Recursos Pedagógicos (C.R.P.'s)

Cuestionario - Centro de Recursos Pedagógicos (C.R.P.'s)

Instrucciones: Por favor conteste las preguntas abajo, marcando de acuerdo con su experiencia en las evaluaciones de las actividades de Formación Permanente de Profesorado.
*Obligatorio

1. Actualmente, en los centros educativos de la zona de su institución (C.R.P. o S.E.), ¿se está realizando algún tipo de evaluación de los programas/actividades de formación permanente de profesorado? *

Sí
 No

2. En GENERAL, ¿qué se está evaluando en el conjunto de las actividades/programas formativos de apoyo (C.R.P. o S.E.)? *

Puede elegir más de una opción.

Satisfacción del profesorado participante
 Aprendizajes del profesorado participante
 Transferencia de los aprendizajes a la práctica docente diaria
 Impacto de las actividades formativas en el centro educativo

3. En concreto respecto a las modalidades de ASESORAMIENTO, ¿qué está evaluando su institución de apoyo (C.R.P. o S.E.)? *

Puede elegir más de una opción.

Satisfacción del profesorado participante
 Aprendizajes del profesorado participante
 Transferencia de los aprendizajes a la práctica docente diaria
 Impacto de las actividades formativas en el centro educativo

4. También respecto al ASESORAMIENTO, ¿qué instrumento han utilizado para la recogida de información? *

Puede elegir más de una opción.

Cuestionario estándar de satisfacción
 Informe del formador/a
 Informe del equipo directivo

5. ¿Cómo valora usted estos instrumentos utilizados para recogida de información de las actividades/acciones formativas en las modalidades de ASESORAMIENTO? *

Por favor, conteste teniendo en cuenta solamente los instrumentos que nos ha indicado usted en la cuestión anterior.

	Insatisfactorios	Mejorables	Buenos	Excelentes
Cuestionario estándar de satisfacción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informe del formador/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dHFRcBNZjVLTDM3eU1mT3MOR2FmT1E5...> 12/13

Ilustración 9: Extracto reducido del cuestionario dirigido a los CRP's.

El cuestionario de este estudio, direccionado a la población anteriormente mencionada, después de finalizado fue debidamente validado a través de una aplicación piloto a cinco personas que desarrollan el mismo papel de los participantes en el fenómeno investigado (Anexo 2), tal como señala Padilla (2005):

“Por mucho cuidado que se haya puesto en la confección del cuestionario o la entrevista, es necesario realizar

algún tipo de estudio previo del instrumento antes de utilizarlo para la finalidad con la que fue diseñado. Una pregunta perfecta, a juicio del constructor del instrumento, puede presentar dificultades en su interpretación (...) son los sujetos con características similares a los que compondrán la muestra de estudio los que opinan sobre el instrumento, indicando las dificultades que han tenido para interpretar y comprender las preguntas.” (Padilla, 2005: 154).

Además de lo comentado anteriormente, convendría que el investigador tuviera clara la longitud del instrumento y la facilidad de contestarlo y devolverlo, pues siempre que el cuestionario se presente de manera atractiva y fácil de rellenarlo, más grande será el número de cuestionarios devueltos.

2.2.2. La entrevista

En la perspectiva de satisfacer los objetivos planteados por esta investigación, uno de los instrumentos que será utilizado para recoger las informaciones necesarias será la entrevista. Ésta puede ser definida como una conversación entre dos o más personas que interactúan de manera verbal y no verbal, donde la pregunta es realizada por el entrevistador y contestada por el entrevistado con el objetivo de atender a un propósito previamente fijado. Según Del Rincón y otros (1995: 307) la entrevista permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador.

Teniendo en cuenta el paradigma constructivista en que descansa

esta investigación, cabe destacar que la entrevista como instrumento de recogida de información responde a los retos fijados por dicho paradigma, pues proporciona informaciones que permiten al investigador una visión interna, dado que dichas informaciones son expuestas desde las perspectivas y significados construidas por el entrevistado. Es decir, la investigación atenderá a su objetivo, puesto que la entrevista permite al investigador conocer el fenómeno desde la mirada de los actores implicados y el significado de sus acciones en la realidad estudiada.

En este sentido, resulta importante señalar que la interacción personal, entre entrevistador y entrevistado, es lo que caracteriza y diferencia la entrevista de otras modalidades de encuesta. Por lo tanto, la entrevista es, como hemos señalado, una conversación oral, entre dos o más personas, que obedece a una finalidad, dónde las habilidades del entrevistador deben direccionar dicha conversación a atender a las finalidades anteriormente fijadas. Así, pues, Mateu y Fuentes (1992) y Silva (1992) en Padilla (2002: 125) destaca que la entrevista, a través de la relación interpersonal, proporciona unas ventajas como:

“La flexibilidad que permite al investigador adaptarse sobre la marcha a las peculiaridades del entrevistado; la posibilidad de observación del comportamiento del entrevistado, tanto en le dimensión verbal como no verbal; la posibilidad de registrar grandes cantidades de información de carácter subjetivo y de tipo biográfico; y la posibilidad de evaluar personas que no podrían ser examinadas con otros instrumentos.”
(Mateu y Fuentes, 1992 y Silva, 1992 en Padilla, 2002: 125)

Cabe destacar que las expresiones no verbales proporcionadas por el entrevistado, bien como las peculiaridades de éste, en determinados casos, dotan de sentido a muchas informaciones

recogidas por el entrevistador. Por lo tanto, resulta importante que este último domine las habilidades necesarias para la utilización de esta técnica.

En este sentido, la entrevista aporta la metodología constructivista¹¹ la profundidad, el detalle, y las perspectivas de los entrevistados, permitiendo la interpretación de los significados y de las acciones (Del Rincón y otros, 1995: 308).

Sin embargo, cabe destacar que el investigador o la persona que asume el rol de entrevistador hay que tener claro los objetivos previamente fijados para que la conversación no pierda el rumbo. Por ello, es importante que el entrevistador dirija el rumbo de conversación hacia los objetivos planteados en la investigación.

Para Padilla (2002: 126) podemos utilizar como criterios de clasificación de las entrevistas:

- Según los objetivos: donde se destacan las entrevistas que persiguen la recogida de información (entrevistas de investigación) y las que persiguen la intervención (entrevistas de evaluación o terapéuticas);
- Según el marco teórico del investigador: donde se podrían diferenciarse entre la entrevista fenomenológica, psicodinámica y conductual;
- Según el grado de estructuración: hace referencia a las preguntas, a las respuestas, la secuencia de preguntas, el registro y la interpretación de la información.

11 La conferencia "Alternative Paradigms" de San Francisco adoptó el término constructivista para designar esta metodología, siendo otras aceptaciones frecuentes: investigación etnográfica, metodología cualitativa, metodología humanístico-interpretativa o histórico-hermenéutica (Del Rincón, 1995: 29).

Dado que este último se trata del criterio más utilizado (Padilla, 2002) y que las entrevistas realizadas en este estudio fueron construidas bajo este criterio, no es nuestra intención rescatar todas los tipos de entrevistas y sus respectivas definiciones. Así que explicitaremos el criterio relevante al objetivo de esta investigación.

De acuerdo con el grado de estructuración, se destacan dos modalidades de entrevista:

- Entrevistas Estructuradas. Cuando el texto y secuencias de las preguntas están prefijadas. Hace referencia a una situación, donde el entrevistador tiene en manos una serie de preguntas pre-establecidas con una serie limitada de categoría de respuestas.
- Entrevistas no Estructuradas. Ocurre cuando las preguntas no están pre-establecidas. Éstas suelen ser de carácter “abierto” y el entrevistado tiene que construir la respuesta. Son entrevistas flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos (Del Rincón y otros, 1995: 310)

En este sentido, con la intención de alcanzar los objetivos planteados por este estudio, las entrevistas de modalidad no estructurada se muestran como los instrumentos más adecuados, pues

“La entrevista informal¹² tiene la ventaja de facilitar que el entrevistador se muestre sensible a las diferencias individuales y a los cambios situacionales. Las cuestiones pueden individualizarse para poder llegar a

12 Según el autor, en el contexto de la investigación etnográfica, la entrevista no estructurada suele denominarse entrevista informal.

un nivel más profundo. Al mismo tiempo, el entorno inmediato favorece enormemente la concreción de las preguntas o respuestas. Por otro lado, está más expuesta que la entrevista estructurada a los efectos que puede causar la relativa habilidad social de cada entrevistador.” (Del Rincón y otros, 1995: 311).

Así, establecidos los informantes-clave relevantes para esta investigación, las entrevistas no estructuradas se llevaron a cabo con el propósito de alcanzar los objetivos fijados por esta investigación, pues la finalidad de las entrevistas no estructuradas consiste en profundizar en una realidad hasta alcanzar explicaciones convincentes o conocer como otras personas – participantes de un contexto o situación educativa – ven y perciben su realidad, siempre desde su propia perspectiva (Padilla, 2002: 129).

Con el propósito de comprender el fenómeno de las acciones de evaluativas de la formación permanente de profesorado y, sobre todo, aquellas que tienen como objetivo evaluar la transferencia de la formación a la práctica docente diaria, fue elaborado un guión de entrevista¹³ (Anexo 10) y dirigido a los participantes de esta investigación.

13 Cabe destacar que el guión de entrevista, en su mayor parte, era igual para todos los entrevistados. Sin embargo, contenía algunas variaciones en lo que se refiere a los trabajos realizados por cada uno de ellos sobre gestión y evaluación de los programas de formación permanente de profesorado.

3. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En Cataluña los programas formativos son gestionados por los Centros de Recursos Pedagógicos y/o por los Servicios Educativos, desde el proceso inicial de detección de necesidades a las acciones que tienen como objetivo conocer los resultados de dichos programas formativos. Dichos programas y acciones formativas están constituidos en el marco del Plan de Formación de Zona, que se trata de un recurso puesto al servicio de la formación, con el propósito de mejora de los centros educativos y de la práctica docente del profesorado de una determinada zona educativa. Y cuyos son:

- Dar soporte a los proyectos educativos de los centros para la mejora de los resultados y de los procesos educativos;
- Mejorar las competencias profesionales del profesorado para su práctica docente y de otros personales adscritos a los centros educativos;
- Mejorar las competencias profesionales de las personas formadoras y de los servicios educativos.

Cada Plan de Formación de Zona está constituido por una comisión¹⁴ que, a su vez, presenta diversos agentes y roles:

- Inspector/a: actúa como presidente de la comisión;

¹⁴ http://www.xtec.cat/web/formacio/plans_formacio_zona/presentacio

- Un/a profesional de los servicios educativos: actúa como secretaria de la comisión;
- Representantes de los centros educativos de la zona; se asegura la representación de este colectivo en las diferentes etapas y sectores (públicos y concertados) educativos;
- Un/a representante del Instituto del Ciencias de la Educación;
- Un/a representante de los movimientos de renovación pedagógica;
- Un/a representante del consejo comarcal o del ayuntamiento.

En lo que corresponde a las acciones formativas, éstas pueden ser llevadas a cabo a través de tres tipos de categorías formativas:

1. Formación en el Centro: modalidades formativas conectadas a proyectos de cambio o mejora del centro;
2. Formación para el Profesorado de Diversos Centros: incluye modalidades formativas como seminarios, talleres, cursos presenciales y semi presenciales;
3. Actuaciones de Dinamización y Sensibilización: incluye encuentros pedagógicos, conferencias y mesas redondas, grupos de trabajo y seminarios de coordinación.

Los Institutos de Ciencias de la Educación, a su vez, conectados a las universidades públicas de Cataluña, tienen como uno de sus objetivos la formación de formadores que, a la vez, dan respuestas a las demandas de formación derivadas de los Centros de Recursos Pedagógicos, sobre todo aquellas acciones formativas que desarrolladas en el propio centro educativo.

Tras el análisis documental de las memorias evaluativas de los cursos 2006/2007 y 2008/2009, verificamos que la modalidad formativa más solicitada es la modalidad asesoramiento, que es desarrollada en el propio centro educativo, puesto que presenta como característica el objetivo de cambio o mejora de la escuela.

En este sentido, la investigación se ha desarrollado en dos momentos distintos. En el primer momento el objetivo ha sido conocer la percepción de los Centros de Recursos Pedagógicos y/o Servicios Educativos distribuidos por Cataluña en respecto a la evaluación de los programas formativos en general y, principalmente, sobre la evaluación de la transferencia de las acciones formativas desarrolladas bajo la modalidad de asesoramiento. Así fue elaborado un cuestionario y enviado a dichas instituciones. En un segundo momento, en base a los resultados de los cuestionarios, fueron elaboradas entrevistas y dirigidas a los expertos en gestión y evaluación de los programas de formación permanente de profesorado.

Tras el análisis de los resultados emergidos, fueron elaboradas conclusiones y propuestas de mejora.

PARTE III:

RESULTADOS

CAPÍTULO IV – VALORACIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN SEGÚN LOS CENTROS DE RECURSOS PEDAGÓGICOS (CRP`s).

Con el objetivo de conocer cómo se desarrolla la evaluación de los programas formativos, se construyó un cuestionario para responsables de la formación permanente (Anexo 4). En él se preguntó acerca de los niveles evaluativos en general puestos en práctica, los instrumentos utilizados en ellos, sobre los implicados en la evaluación de la transferencia, los instrumentos utilizados y las barreras encontradas para la evaluación de este nivel. El cuestionario fue enviado 82 instituciones de apoyo, CRP's y/o SE. De estos, 17 contestaron el cuestionario (20.73%).

Dichas instituciones al ser preguntadas sobre si están realizando o poniendo en marcha algún tipo de valuación de los programas y/o acciones formativas, percibimos que un 100% de los CRP's y/o S.E. respondieron positivamente a la realización de las evaluaciones de los programas formativos dirigidas a la escuela bajo sus administraciones (Tabla 22). Así, pues, se percibe la importancia que se está dedicando a las evaluaciones de las acciones formativas.

	Parcial	Total
SÍ	17	17 - 100%
NO	0	0 - 0%

Tabla 22: Centros que evalúan las acciones formativas.

Se ha preguntado, a las instituciones responsables de gestionar los programas formativos dirigidos al profesorado, qué nivel de evaluación de los resultados de la formación éstas están desarrollando en este momento. De acuerdo con la tabla 23, a continuación, se nota que 23.52% de los CRP's de Cataluña solo evalúan la satisfacción de los participantes. Dicho dato informa que la cultura evaluativa aún no está totalmente desarrollada, lo que está en consonancia con los trabajos de Pineda (2008) y Antúnez (2009) cuando afirman que las evaluaciones de los programas formativos solo llegan a medir la satisfacción del profesorado asistente. Los resultados indican que otro 23.52% de los CRP's que contestaron el cuestionario, informan que realizan la evaluación de satisfacción y de la transferencia, lo que resulta un tanto incoherente, debido a la importancia de la secuencia a ser seguida, puesto que se hace necesario aprender las habilidades, destrezas y/o actitudes impartidas en las sesiones formativas para, en seguida, transferir a la práctica docente. Es posible que la evaluación de los aprendizajes sea llevada a cabo por la persona formadora de la manera que más le convenga, a ésta y al centro educativo, y no por los gestores del programa de formación. Por otro lado, solo una de las instituciones participantes se encuentra realizando los cuatro niveles de evaluación de los resultados de las acciones que se desarrollan. Se nota, por lo tanto, que la evaluación de los resultados de la formación dirigida al profesorado no obedece a un sistema configurado e integrado, pues se percibe una determinada autonomía de dichas instituciones.

CRP y/o SE	Satisfacción	Aprendizajes	Transferencia	Impacto	Sólo Satisfacción	Satisfacción + Aprendizajes	Satisfacción + Transferencia	Satisfacción + Aprendizajes + Transferencia	Satisfacción + Aprendizajes + Transferencia + Impacto
1	X	X				+			
2	X	X	X					+	
3	X		X				+		
4	X				+				
5	X				+				
6	X	X	X					+	
7	X	X	X					+	
8	X	X	X	X					+
9	X		X				+		
10	X				+				
11	X	X				+			
12	X		X						
13	X	X				+			
14	X	X	X					+	
15	X		X				+		
16	X				+				
17	X	X	X					+	
TOTAL:	17	9	10	1	4	3	4	5	1
TOTAL (%) :	100%	52.94%	58.82%	5.88%	23.52%	17.64%	23.52%	29.41%	5.88%

Tabla 23: Niveles de evaluación de los resultados de la formación de cada institución de apoyo (CRP y/o SE) participante.

Ya en lo que se refiere a las acciones formativas desarrolladas bajo la modalidad de asesoramiento, solamente un 5.88% realizan solamente la evaluación de satisfacción de los participantes, a la vez que un 23.52% llevan a cabo los niveles de satisfacción y transferencia, un 41.17% evalúa los niveles de satisfacción, aprendizajes e transferencia y, un 11.76% evalúa los resultados en todos sus niveles (Tabla 24).

Se nota, por lo tanto, que los diferentes niveles de evaluación, en las modalidades de asesoramiento, están más presentes que en la mirada hacia la evaluación de la formación en general (cursos, talleres, jornadas, seminarios, etc.). Es decir, cuando

comparamos las respuestas de esta cuestión con la anterior, percibimos que los CRP's, que contestaron el cuestionario, enseñan una actividad evaluativa más presente cuando se trata de la modalidad asesoramiento. Quizá debido que el asesoramiento es la modalidad que más solicitada¹⁵ a los CRP's, con casi un 30%.

	Satisfacción	Aprendizajes	Transferencia	Impacto
Participante 1	X	X	X	
Participante 2	X	X	X	
Participante 3	X		X	
Participante 4	X		X	X
Participante 5	X			
Participante 6	X	X	X	
Participante 7	X	X	X	
Participante 8	X	X	X	X
Participante 9	X		X	
Participante 10	X	X	X	
Participante 11	X	X	X	X
Participante 12	X		X	
Participante 13	X	X	X	
Participante 14	X	X	X	
Participante 15	X		X	
Participante 16	X			X
Participante 17	X	X	X	
TOTAL:	17	10	15	4
TOTAL (%):	100%	58.82%	88.23%	23.52%

Tabla 24: Niveles en los cuales se evalúa los resultados de las acciones formativas de cada institución de apoyo (CRP y/o SE) participante en las modalidades de asesoramiento.

Siguiendo con la evaluación de las modalidades de asesoramiento, las instituciones de apoyo fueron preguntadas en respecto a los instrumentos que utilizan para la recogida de información. Tras el análisis documental, destacamos que dichos instrumentos son estándares, aunque presente algunas modificaciones, para todas las modalidades formativas, siendo éstos los instrumentos utilizados por gran parte de los CRP's, un

¹⁵ Dato extraído de las memorias evaluativas realizadas por el ICE en los años 2007 y 2008.

76.47%, (Tabla 25). En este sentido, los resultados señalan, por lo tanto, participan la participación de tres agentes en el proceso evaluativo: profesorado participante (a través del cuestionario de satisfacción), la persona formadora (mediante el informe) y el equipo directivo del centro educativo (a través del informe) en que se desarrolla la acción formativa.

	Cuestionario de Satisfacción	Informe del Formador	Informe del Equipo Directivo
Participante 1		X	X
Participante 2	X	X	X
Participante 3	X	X	X
Participante 4	X	X	X
Participante 5	X	X	
Participante 6	X	X	X
Participante 7	X	X	X
Participante 8	X	X	X
Participante 9			X
Participante 10	X	X	X
Participante 11	X	X	X
Participante 12	X	X	X
Participante 13	X	X	X
Participante 14	X	X	X
Participante 15	X	X	X
Participante 16	X	X	X
Participante 17	X		
TOTAL:	15	15	15
TOTAL (%):	88.23%	88.23%	88.23%

Tabla 25: Instrumentos utilizados por cada institución de apoyo participante (CRP y/o SE) en la evaluación de las acciones formativas en la modalidad de asesoramiento.

En la tabla 26, las instituciones participantes indicaron su valoración en lo que se refiere a los instrumentos de recogida de información utilizados en la evaluación del asesoramiento. Tras esta pregunta, destacamos que los cuestionarios de satisfacción,

aunque estándares, como se presentó en la pregunta anterior, son clasificados por la mayoría de los CRP's (52.94%) como "buenos". No obstante, en términos relativos, el cuestionario de satisfacción, en comparación con los informes del formador y equipo directivo, puede y debe ser mejorado, como informa un 41.17% de los CRP's encuestados. Un 64.70% creen que el *Informe del Formador* y el *Informe del Equipo Directivo* son, también, buenos, mientras que 35.29% creen que son mejorables. Así, en una visión general, los instrumentos utilizados para la recogida de información son buenos, según los informantes.

	Insatisf.	%	Mejorab.	%	Buenos	%	Excel.	%	TOTAL
Cuestionario Estándar de Satisfacción	0	0%	7	41.17%	9	52.94%	1	5.88%	17
Informe del Formador	0	0%	6	35.29%	11	64.70%	0	0%	17
Informe del Equipo Directivo	0	0%	6	35.29%	11	64.70%	0	0%	17

Tabla 26: Valoración de los instrumentos utilizados en las evaluaciones de las acciones formativas en asesoramiento

Aunque dichos instrumentos de recogida de información son clasificados como buenos, en la tabla 27 las instituciones de apoyo participantes, en su gran mayoría, un 94.11%, creen que, en lo que se refiere a la evaluación de los asesoramientos, los instrumentos ya implementados deben ser complementados con otros para una valoración más relevante de las acciones formativas.

	Parcial	Total
SÍ	16	16 – 94.11%
NO	1	1 – 5.88%

Tabla 27: Valoración de las instituciones de apoyo (CRP y/o SE) sobre la necesidad de utilización de otros instrumentos de recogida de información

En general, es posible señalar que los 94.11% que contestaron "sí"

para la necesidad de utilizar otros procedimientos o estrategias para recoger información de los participantes, formadores o equipo directivo, respecto a los asesoramientos, indican instrumentos más cualitativos como entrevistas y observaciones (Tabla 28) para complementar las informaciones recogidas con los cuestionarios e informes.

Entre las más indicadas por los responsables de CRP's están las entrevistas, con un 41.17% de respuestas. De estos 41.17%, casi la mitad (42.85%) sugieren, además de los instrumentos utilizados, la entrevista con el equipo directivo y, otro 42.85% la entrevista con el profesorado participante. Se nota, ante los datos hallados que, además de sugerir el uso de estrategias más cualitativas, los responsables de CRP's, también creen que la participación del equipo directivo y del profesorado en el proceso evaluativo sería relevante. La participación de los participantes es considerada oportuna, pues la evaluación deja de ser solamente externa y pasa a tener una responsabilidad compartida entre todos los interesados por la mejora de la calidad educativa. Desde estas perspectivas, Cabrera (2000: 19) señala que *el papel del evaluador es más el de un facilitador que contribuye a la formación de los distintos agentes e implicados en las políticas y programas a ser auto suficientes para conducir sus propias evaluaciones y cada vez más hábiles para identificar y expresar sus necesidades, establecer objetivos y expectativas, [...] establecer los pasos lógicos y necesarios para conseguir los objetivos, evaluar resultados a corto y largo plazo, etc.*

NIRI: Nuevos Instrumentos de Recogida de Información

NIRI	P. 1	Conversa amb l'equip directiu
	P. 2	Recogida de evidencias
	P. 3	
	P. 4	valoración cualitativa, valorativa, presencial, de seguimiento a largo plazo
	P. 5	Entrevista personal con el formador/a. Valoración conjunta y compartida con el equipo directivo y participantes
	P. 6	entrevistas con las personas responsables de la formación de cada centro i/o con el equipo directivo
	P. 7	
	P. 8	
	P. 9	Entrevistas con el profesorado
	P. 10	Un seguimiento por parte del equipo directivo de la transferencia de la formación dentro del propio centro
	P. 11	acompanyament als centres al llarg del procés amb el formador/a i després d'acabar la formació
	P. 12	realizar entrevistas a diferentes profesores estratégicos del centro para tener visiones diferentes de la misma
	P. 13	
	P. 14	
	P. 15	Nosotros pasamos un instrumento de valoración sobre la transferencia en el aula que contestan los asistentes al asesoramiento y después se pone en común todas las respuestas y se hace un informe entre un miembro del equipo directivo y la persona del CRP, este informe se adjunta a la encuesta de valoración y la encuesta del formador...
	P. 16	El profesor que asiste a cualquier actividad de formación en nuestra zona debe realizar algún trabajo que muestre como ha puesto en práctica los aprendizajes recibidos.... (Huellas de Trabajo) ... observación...
	P. 17	Tal vez sería conveniente mejorar el mismo instrumento y complementarlo con algún otro i/o con entrevistas con el profesorado y con el equipo directivo (entrevistas por separado)

Tabla 28: Instrumentos de recogida de información sugeridas por las instituciones de apoyo (CRP y/o SE) para la evaluación del asesoramiento

Otro ítem hacía referencia a los motivos no haber implementado aún dichos instrumentos de recogida de información (Tabla 29). Los responsables de los CRP's y S.E. señalan algunas de las principales dificultades enfrentadas para la implementación de nuevos instrumentos de recogida de información, indicándonos, entre ellas, la falta de tiempo, de organización de la gestión y de recursos humanos. Entre las más indicadas están la falta de tiempo y recursos humanos.

Sin embargo, añadir instrumentos cualitativos a las evaluaciones formativas llevadas a cabo en Cataluña, y en general, se hace relevante, puesto que dichos instrumentos pueden enseñar otra versión de una misma realidad. Martínez (2002) señala que la combinación de instrumentos cualitativos y cuantitativos puede proporcionar una visión complementaria del fenómeno investigado y que para una mejor comprensión es preferible utilizar los dos tipos de instrumentos.

DINIRI: Dificultades para Implantar nuevos Instrumentos de Recogida de Información.

DINIRI	P. 1	Per manca de disponibilitat de temps i recursos humans
	P. 2	
	P. 3	Porque implica a otros agentes de la educación
	P. 4	Por falta de organización y tiempo
	P. 5	Básicamente por falta de tiempo en general y en concreto por falta de recursos humanos (del Servicio Educativo)
	P. 6	
	P. 7	La dificultad de la gestión
	P. 8	Por falta de Recursos humanos
	P. 9	Falta de medios y de personal. Escasa retribución de los formadores, lo que impide exigirles más dedicación a la actividad, una vez finalizada la misma
	P. 10	Por falta de tiempo y porque es un concepto relativamente nuevo
	P. 11	
	P. 12	Por falta de tiempo y falta de personal gestor
	P. 13	Porque era una evaluación cuantitativa i ahora se valora también la calidad
	P. 14	
	P. 15	
	P. 16	Hace falta implicar otros entes
	P. 17	Porque falta la de implicación decidida de la administración (tal vez de la inspección) quizá por falta de convencimiento en el modelo formativo actual o en la misma necesidad de evaluar la transferencia

Tabla 29: Razones mencionadas por las instituciones de apoyo (CRP y/o SE) para la no implementación de otros instrumentos de recogida de información en la evaluación de los asesoramientos.

Además de los instrumentos, la mayoría de los responsables de CRP`s (82.35%) creen que también se debería implicar otros agentes como fuentes para la recogida de información (Tabla 30).

	Parcial	Total
SÍ	14	14 – 82.35%
NO	3	3 – 17.64%

Tabla 30: Valoración de las instituciones de apoyo (CRP/SE) sobre la implicación de otros agentes en la evaluación de los asesoramientos.

En este sentido, les fue preguntado qué agentes deberían incorporarse en el proceso de evaluación del asesoramiento. De los 70.58% que contestaron, casi todos, un 91.66% (Tabla 31) señalan que la inspección educativa debe incorporarse como agente y fuente de información en los procesos evaluativos llevados a cabo por los CRP's. La inspección educativa se sitúa en el terreno de la intersección entre las escuelas y las autoridades educativas y permite tener acceso a distintos grupos y servicios que apoyan a las instituciones escolares (Silva, 2008). Antúnez (2009) nos señala que es un recurso desaprovechado, teniendo en cuenta *su proximidad a los centros y su contacto frecuente con ellos proporcionan múltiples oportunidades para reunir informaciones relevantes y relevantes, obtenidas directamente de los escenarios y contextos escolares, que pueden ayudar de manera muy eficiente a calibrar los efectos de los programas de formación y también a mejorar su diseño e implementación.*

NAEA: Nuevos Agentes en la Evaluación del Asesoramiento

NAEA	P. 1	Inspecció educativa
	P. 2	La Inspección Educativa
	P. 3	Inspecció educativa
	P. 4	La Inspección Educativa
	P. 5	Inspecció educativa
	P. 6	
	P. 7	Inspección
	P. 8	Externos al sistema
	P. 9	Inspección
	P. 10	La inspección educativa
	P. 11	Qui ha d'avaluar tot el procés és Inspecció... ... però qui ha d'avaluar és Inspecció
	P. 12	
	P. 13	Centro de Recursos, Inspección
	P. 14	
	P. 15	
	P. 16	coordinación con inspección
	P. 17	

Tabla 31: Sugerencia por parte de las instituciones de apoyo (CRP y/o SE) de nuevos agentes en la evaluación de los asesoramientos.

Según las instituciones encuestadas, entre las dificultades principales para la implicación de la Inspección Educativa, se destacan la falta de tiempo y de recursos financieros (Tabla 32). No obstante, las respuestas indican, en general y como también señala uno de los encuestados, que la función de la inspección educativa aún está poco definida en este ámbito. Así, su implicación en los procesos evaluativos todavía depende de cada inspector.

No obstante, un factor que dificulta la participación de los inspectores es la naturaleza que marca la función de la inspección educativa es la excesiva carga de trabajo, la complejidad de dicho trabajo y, por lo tanto, la función inspectora se caracteriza por la exigente dedicación. Asimismo, Silva (2008) afirma que *en esta función profesional se han depositado diversos propósitos. Por su naturaleza resulta difícil responder a todos ellos, primero porque las actividades son muchas y además heterogéneas y*

segundo porque las demandas que se derivan de sus actividades cotidianas son difíciles de definir y conciliar, con lo que añadir, además, una función vinculada a la evaluación de la formación incrementaría y dispersaría sus tareas.

DINA: Dificultades para la Implicación de Nuevos Agentes

DINA	P. 1	
	P. 2	
	P. 3	Porque la función evaluativa de la Inspección no está desarrollada y aun depende de la voluntad de cada inspector sin garantía de continuidad
	P. 4	Por falta de tiempo, por otras prioridades
	P. 5	
	P. 6	
	P. 7	Porque son prioritarias otras actuaciones
	P. 8	Per falta de directrices i coordinaciones
	P. 9	Per falta de tempo
	P. 10	por falta de tiempo y de tradición en estas labores
	P. 11	Creiem que no és un tema prioritari per Inspecció
	P. 12	Falta de recursos, voluntad, economía
	P. 13	Porque se trata de un proceso muy complicado y hasta ahora la formación está gestionada por agentes más lejanos a la realidad
	P. 14	
	P. 15	
	P. 16	Esta dinámica no se contempla
	P. 17	Porque falta la de implicación decidida de la administración (tal vez de la inspección) quizá por falta de convencimiento en el modelo formativo actual o en la misma necesidad de evaluar la transferencia

Tabla 32: Razones mencionadas por las instituciones de apoyo (CRP/SE) para la no implicación de nuevos agentes en la evaluación de los asesoramientos.

Pasando a un nivel más específico del cuestionario, se preguntó a las instituciones de apoyo que aún no habían llegado a evaluar la transferencia de las acciones formativas desarrolladas mediante la modalidad de asesoramiento, las razones para ello. En este sentido, los encuestados indicaron, como principales dificultades, la falta de participación de los formadores después de acabada la formación, falta de dinero y, algunas veces, el desconocimiento sobre los agentes y objetos de evaluación (Tabla 33). Antúnez (2009) afirma que una de las complicaciones hacia la evaluación de los programas formativos es que *el objeto de análisis pocas*

veces se ha identificado de manera certera ni se ha orientado hacia la búsqueda de las informaciones más relevantes. Ello se da, como afirma el autor, porque en formación permanente de los profesionales de la educación escolar¹⁶ (FPPEE) hemos pasado de no evaluar prácticamente nada, o únicamente la mera asistencia a las acciones formativas, a tratar de evaluarlo todo.

Por otro lado, los participantes de la investigación también aludieron a una cierta desorganización entre los órganos que administran la educación en Cataluña, en lo que se refiere a este tema.

16 Antúnez (2009) explica que las siglas FPPEE hace referencia a las acciones formativas dirigidas a todas las personas que desarrollan actividades educadoras en los centros educativos y no solamente a los docentes.

DAETA: Dificultades para Aplicar la Evaluación de la Transferencia

DAETA	P. 1	
	P. 2	
	P. 3	
	P. 4	- Desde el Departamento de Educación no se había planteado hasta hace unos dos años. - Porqué no se había planteado tampoco en el Servicio Educativo - Algunos centros educativos incluyen ésta evaluación como evaluación interna. Quizá por falta de motivación de los participantes
	P. 5	Es un proceso al que hay que llegar paulatinamente y siempre de manera posterior al proceso de valoración personal y de implementación en el aula. La transferencia nunca es inmediata (el mismo curso) y requiere la implicación del formador/a una vez finalizada la formación, hecho que no se consigue tan fácilmente. Cuestiones económicas. El importe de la formación debería contemplar prever una cantidad para financiar esta mayor dedicación.
	P. 6	-Dificultad de concretar el objeto i los sujetos de la evaluación -Elaboración de protocolos a seguir -Falta de tiempo
	P. 7	No se da el caso
	P. 8	
	P. 9	
	P. 10	No creo que nos corresponda, es una responsabilidad del centro. Nuestra función es ayudar en la elaboración de los instrumentos para el seguimiento y la evaluación a medio y largo plazo.
	P. 11	Ausencia de “acompanyament als centres al llarg del procés amb el formador/a i després d'acabar la formació per veure com estan aplicant el que han après, com s'organitzen, qui ho impulsa, quins instruments fant servir per recollir els resultats de les millores, etc.” Respuesta del Participante 12 a la pregunta 8.
	P. 12	la falta de tiempo, la dedicación dispersa y las dudas del contenido
	P. 13	
	P. 14	
	P. 15	
	P. 16	
	P. 17	

Tabla 33: Dificultades mencionadas por las instituciones de apoyo (CRP y/o SE) para la implementación de la evaluación de la transferencia del asesoramiento.

Quizá, dicha desorganización, a la que aludieron los encuestados, sea causada porque la evaluación de la transferencia es un concepto relativamente nuevo. Por lo tanto, es posible que la evaluación de la transferencia todavía no tenga conquistada su ubicación en las acciones evaluativas llevadas a cabo por los CRP's.

Además de lo comentado por las instituciones de apoyo encuestadas, éstas sugirieran otras estrategias y/o ideas hacia

la mejora de la evaluación de la transferencia de las acciones formativas en general y, en particular, aquellas llevadas a cabo bajo la modalidad de asesoramiento. Los resultados muestran (Tabla 34) que dichas instituciones consideran que la evaluación de la transferencia es un elemento importante hacia la mejora de los programas formativos y de la calidad de la enseñanza. No obstante, hay algunos aspectos que, según ellos, deben mejorar. Por una parte, la mejor definición de la función de la inspección educativa hacia una mayor implicación en los procesos evaluativos, puede ayudar en una mayor coordinación con el equipo directivo.

Por otra parte, el equipo directivo, a su vez, debe, según los participantes, implicarse más tanto en el proceso formativo como en su evaluación, potenciando el vínculo de dicha formación y evaluación al proyecto educativo del centro, además de promover la concienciación del profesorado de la importancia de se evaluar la transferencia. Tal iniciativa coopera hacia la evaluación pues dota a los evaluadores de evidencias y/o indicadores que orientan el proceso evaluativo.

Dichas estrategias, tal vez, contribuirán hacia la mayor implicación de los agentes que participan de la gestión y evaluación de la formación, creando en el seno de las instituciones educativas la cultura evaluativa, donde fomentará la constante preocupación por la mejora de las actividades y acciones formativas y su relevante evaluación.

SUMETA	P. 1	...estem treballant en els diferents instruments d'avaluació i intentat que hi siguin presents tots els elementst rellevants per analitzar la trsnferència.
	P. 2	
	P. 3	Que los asesoramientos pudieran tener más horas de duración Que los equipos del CRP i ELIC dispusieran de más personal. Que los centros educativos incorporen la "cultura" de la evaluación, en el aspecto positivo
	P. 4	Hacer un seguimiento a largo plazo de acuerdo con la implicación del equipo directivo y la inspección.
	P. 5	Potenciar el vinculo entre el proyecto educativo del centro y el programa de la formación (asesoramiento) a partir de una valoración inicial (diagnóstica) que mostrara la necesidad de la formación así como también la repercusión que se prever (cambios organizativos y metodológicos). (también habría que valorarse más la necesidad de evitar modelos personales y potenciar más los modelos de equipos i/o corresponsabilizados). requiere la implicación del formador/
	P. 6	coordinación entre el equipo directivo, la inspección, el formador/a i el CRP i también entrevistas i/o contactos con el profesorado
	P. 7	
	P. 8	Con formación dirigida al personal del CRP Con formación de los formadores Con formación a los componentes de las Comisiones del Plan De Formación de la Zona Mejorar la formación a los centros para poder ajustar su Plan de Formación de Centro
	P. 9	
	P. 10	Un seguimiento por parte del equipo directivo de la transferencia de la formación dentro del propio centro
	P. 11	concretar molt bé els objectius amb el formador/a i planificar el procés de la transferència des de l'inici de l'activitat de formació acompanyament als centres al llarg del procés amb el formador/a i després d'acabar la formació
	P. 12	Que los equipos directivos dirijan y trabajen por el proyecto educativo Que haya buenos formadores Que haya economía para sufragar el precio y el coste de una verdadera formación
	P. 13	
	P. 14	- Formadores bien formados y informados de lo que supone para el centro la transferencia - Profesorado concienciado de la importancia de la evaluación de la transferencia para su práctica diaria -Equipo directivo potente para llevar a cabo su plan de formación en el centro
	P. 15	
	P. 16	
	P. 17	. Debería haber un cambio en el modelo formativo que conlleva una mayor calidad de la formación (incluida la formación de los formadores) La formación debería ser vinculante para el profesorado (como se sabe, actualmente es voluntaria u un cierto sector del profesorado asiste sólo por la obtención del certificado que le dará méritos para el plus salarial de los estadios) En tercer lugar, la evaluación de la transferencia debería hacerse con rigor

Tabla 34: Sugerencia por parte de las instituciones de apoyo (CRP y/o SE) para la implementación de la evaluación de la transferencia de los asesoramientos.

CAPÍTULO V – VALORACIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS EXPERTOS: Dificultades y Propuestas.

1. ENTREVISTA A LOS EXPERTOS EN GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN.

A la luz del análisis de los resultados emergidos del cuestionario dirigido a las instituciones de apoyo responsables de evaluar los programas y acciones formativas dirigidas al profesorado, fue elaborado un guión de entrevista dirigida a los expertos en gestión y evaluación de los programas de formación docente. El perfil de los entrevistados se caracteriza por tres catedráticos de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona y tres profesionales de los Institutos de Ciencias de la Educación de estas universidades, que tienen como función la preparación de formadores para los programas y acciones formativas, totalizando seis entrevistas.

A partir del análisis de los resultados de las entrevistas dirigidas a los expertos en gestión y evaluación de la formación, emergieron las unidades de significado abajo descritas, que fueron agrupadas en cuatro categorías: (1) Valoración de la evaluación de la formación actualmente (Tabla 35); (2) La formación de profesorado actualmente y propuestas de condiciones para el diseño y desarrollo de las actividades de formación (Tabla 36); (3) Condiciones para favorecer la transferencia de la formación:

transferencia (Tabla 37) y; (4) Propuestas y condiciones para favorecer la evaluación de la transferencia (Tabla 38). Esta misma clasificación será utilizada para exponer a continuación los resultados más relevantes en el trabajo en dicho orden.

1. VALORACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN- ACTUALMENTE		
1.2. Evaluación de la Transferencia	1.1. General	
	1.1.1. Genéricas	<ul style="list-style-type: none"> 1.1.1.1. Constatación de la inexistencia de evaluación formativa; (6) 1.1.1.2. Características del sistema formal de evaluación; (12) 1.1.1.3. Proposición acerca de una evaluación rigurosa en el sistema informal; (2) 1.1.1.4. Constatación de inexistencia de la Evaluación de los Aprendizajes; (2) 1.1.1.5. Constatación de inexistencia de cultura evaluativa; (9) 1.1.1.6. Constatación de la inexistencia de un sistema de evaluación integrado; (6) 1.1.1.7. Constatación de la insuficiencia de la evaluación actual; (12) 1.1.1.8. Énfasis en la evaluación de la satisfacción; (9)
	1.1.2. Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> 1.1.2.1. Finalidades de la evaluación en el sistema formal; (3) 1.1.2.2. Objetivos de la evaluación en el sistema informal; (3) 1.1.2.3. Objetivo principal de la evaluación actual: rendición de cuentas; (6)
	1.1.3. Agentes	<ul style="list-style-type: none"> 1.1.3.1. Agentes de la evaluación de la formación en el sistema formal; (4) 1.1.3.2. Proposición acerca de la existencia de un escalón más bajo, donde existe preocupación por la evaluación de la formación; (4) 1.1.3.3. Influencia de los recortes económicos en los agentes de evaluación de la formación; (2)
	1.2.1. Genéricas	<ul style="list-style-type: none"> 1.2.1.1. Constatación de la inexistencia de la evaluación de la transferencia; (7) 1.2.1.2. Proposición acerca de evaluación de la transferencia en otros centros; (5) 1.2.1.3. Proposición acerca de interés de evaluación de la transferencia; (4)
1.2.2. Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> 1.2.2.1. Constatación de la insuficiencia de los instrumentos empleados en la evaluación de la transferencia; (3) 1.2.2.2. Proposición acerca de la elaboración de instrumentos para evaluar la transferencia; (6) 	

Tabla 35: Unidades de significados relacionadas a las acciones de la evaluación de la formación permanente de profesorado actualmente.

2. LA FORMACIÓN DE PROFESORADO ACTUALMENTE Y PROPUESTAS DE CONDICIONES PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN	
2.1. Administración	<p>2.1.1. Constatación de inexistencia de detección de necesidades rigurosa; (9)</p> <p>2.1.2. Constatación acerca de la inexistencia de definición por modalidades; (4)</p> <p>2.1.3. Constatación de la poca participación del profesorado en el plan de formación; (6)</p>
2.2. Propuestas genéricas	<p>2.2.1. Propuesta del aumento del número de asesores capacitados; (1)</p> <p>2.2.2. Objetivo de la formación permanente: repercusión en el centro educativo; (7)</p>
2.3. Relativas a la modalidad de asesoramiento	<p>2.3.1. Criterios para el mejor funcionamiento del asesoramiento; (19)</p> <p>2.3.2. Constatación de la necesidad de asesoramientos más largos; (3)</p> <p>2.3.3. Constatación acerca de razones para la asignación de la modalidad asesoramiento; (16)</p> <p>2.3.4. Constatación de la influencia de los recortes económicos en los asesoramientos; (7)</p> <p>2.3.5. Constatación de la escasez de buenos asesores; (2)</p> <p>2.3.6. Característica del asesoramiento; (28)</p> <p>2.3.7. Constatación de pocas horas asignadas a los asesoramientos; (9)</p> <p>2.3.8. Alteración de la definición de la modalidad asesoramiento; (2)</p> <p>2.3.9. Constatación de la alta cantidad de de asesoramientos asignados equivocadamente; (3)</p> <p>2.3.10. Constatación de la inexistencia de diseño estratégico en los asesoramientos; (7)</p>

Tabla 36: Unidades de significado relacionadas a la formación de profesorado actualmente.

3. CONDICIONES PARA FAVORECER LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN: TRANSFERENCIA	
3.1. Estrategias para favorecer la transferencia del Asesoramiento: Agentes; (25)	
3.2. Estrategias para favorecer la transferencia de la formación: Acciones; (24)	
3.3. Estrategias para favorecer la transferencia de la formación: Condiciones/Barreras; (11)	

Tabla 37: Unidades de significado relacionadas a las condiciones para favorecer la transferencia de la formación.

4. PROPUESTAS Y CONDICIONES PARA FAVORECER LA EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA		
4.1. DETECCIÓN DE NECESIDADES	4.1.1.	Favorecer la Evaluación de la Transferencia en el Proceso de Detección de Necesidades: (6)
4.2. EVALUACIÓN INICIAL	4.2.1.	Favorecer la Evaluación de la Transferencia en el Proceso de Evaluación Inicial: (3)
4.3. EVALUACIÓN DE PROCESO	4.3.1.	Favorecer la Evaluación de la Transferencia Durante la Evaluación Proceso: (5)
4.4. EVALUACIÓN DE RESULTADOS: SATISFACCIÓN	4.4.1.	Criterios de evaluación de la satisfacción: (3)
4.5. EVALUACIÓN DE RESULTADOS: APRENDIZAJES	4.5.1.	Propuesta hacia la Evaluación de los Aprendizajes: (2)
4.6. EVALUACIÓN DE RESULTADOS: TRANSFERENCIA	4.6.1. Genéricas	4.6.1.1. Criterios/Requisitos para la evaluación de la transferencia del asesoramiento: (13)
	4.6.2. Instrumentos	4.6.2.1. Propuesta de instrumentos óptimos para la evaluación de la transferencia: (20) 4.6.2.2. Propuesta de instrumentos adaptados: (6)
	4.6.3. Agentes	4.6.3.1. Propuesta de implicación de la inspección educativa en la evaluación de la transferencia: (17) 4.6.3.2. Propuesta de agentes para la evaluación de la transferencia del asesoramiento: (22) 4.6.3.3. Propuesta de involucrar todos los agentes implicados en el asesoramiento: (4) 4.6.3.4. Propuesta de la permanencia del asesor acabado el asesoramiento: (3) 4.6.3.5. Propuesta de responsable de la evaluación de la transferencia del asesoramiento: (3)
	4.6.4. Momentos	4.6.4.1. Propuesta de Momentos óptimos para la para la evaluación de la transferencia: (6)
4.6.6. Estrategias (Propuestas)	4.6.5. Barreras	4.6.5.1. Barreras para la permanencia del asesor después del asesoramiento: (6) 4.6.5.2. Barrera para evaluación de la transferencia: (30) 4.6.5.3. Barrera para evaluación de la transferencia: coste: (6) 4.6.5.4. Barrera para evaluación de la transferencia: tiempo: (3)
	4.6.6. Estrategias (Propuestas)	4.6.6.1. Propuesta de Evidencias para la evaluación de la transferencia del asesoramiento: (12) 4.6.6.2. Estrategias para la evaluación de la transferencia del asesoramiento: (52) 4.6.6.3. Propuesta de basar la evaluación de la transferencia del asesoramiento en evidencias: (7) 4.6.6.4. Propuesta de evaluación Individualizada/Adaptada: (8) 4.6.6.5. Propuesta de mayor implicación del centro: (2) 4.6.6.6. Propuesta de formación a los agentes responsables por la evaluación de la transferencia del asesoramiento: (5)
		4.7.1. Relativas a la Evaluación de Impacto (3)
4.7. EVALUACIÓN DE RESULTADOS: IMPACTO	4.7.1.	Relativas a la Evaluación de Impacto (3)

Tabla 38: Unidades de significado relacionadas a las propuestas y condiciones para favorecer la transferencia de la formación.

2. VALORACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN ACTUALMENTE

2.1. Evaluación de la formación de profesorado en general

En primer lugar, se ha detectado que actualmente la evaluación de las actividades de formación dirigidas al profesorado no es realizada de manera integrada. Es decir, los procesos evaluativos realizados pueden ser divididos, atendiendo al agente promotor, en dos tipos, que aquí los denominaremos *formal* o *oficial* y, el otro, realizado a partir de la *iniciativa interna*. El sistema *formal* o *oficial* de evaluación de la formación es el realizado institucionalmente por la Administración. Según los expertos entrevistados, dicho sistema de evaluación es llevado a cabo entre 3 y 5 años, por parte del Departamento de Educación.

“Bueno, por lo que conozco, desde el propio departamento de enseñanza, que son los formales, se hacen evaluaciones a muy largo plazo que son de 3, 4 o 5 años. Después de finalizado el plan de formación se hacen como grandes evaluaciones formales finales de la consecución de los planes que se basan no solo en la recogida de información de profesores participantes, sino también de los agentes de formación. Y participamos, digamos, todos los ICE’s y los CRP’s damos nuestra opinión en función del desarrollo de programas.” (E2)

El sistema formal de evaluación tiene como principal objetivo la rendición de cuentas y la organización del próximo plan de formación. En este sentido, no pretende la mejora de las

actividades formativas en curso y, en consecuencia, la mejora de la labor de aquellos que participan, sino que tiene un carácter más sumativo o una finalidad formativa para la siguiente edición o plan de formación.

“Eso es lo que hemos hecho, y, por tanto, eso es una rendición de cuentas [...] A un nivel muy básico. Es una justificación de presupuestos.” (E4)

“... lo que pienso es que es un sistema muy formal muy, a largo plazo, muy externo a la formación y que se centra más en la organización de las actividades y no tanto en el impacto y en la detección de las necesidades o en los aspectos, digamos, más nucleares de lo que es la formación y su repercusión.” (E2)

Es de conocimiento común que muchas de las organizaciones solo evalúan la satisfacción de aquellos que participaron en las acciones formativas (Pineda 2000, 2002, 2011; Antúnez, 2009), pues a la medida que se avanza en los niveles evaluativos (satisfacción, aprendizajes, transferencia e impacto), éstos se convierten más complicados debido a la naturaleza del objeto evaluado y, en consecuencia, los recursos que se necesita para llevarlos a cabo.

“... todo eso es muy caro.” (E3)

“Y ese procedimiento es muy costoso, además.” (E2)

Sin embargo, avanzar hacia niveles más profundos de evaluación es importante si queremos conocer la efectividad de la formación. Así, y como veremos más adelante, según la opinión de los

expertos encuestados la evaluación de las acciones formativas resulta insuficiente, dado que evaluar la satisfacción de los participantes no significa, de hecho, evaluar la formación, sino sólo un primer estadio. Por lo tanto, para una evaluación eficaz es necesario conocer la incidencia de la acción formativa en el centro educativo.

“Se tendría que facilitar eso de introducir un poco la cultura de que es necesario evaluar resultados y de ayudar...” (E3)

Aunque Beltrán y otros (1999) señalan que la rendición de cuentas puede ser uno de los objetivos de la evaluación, ello corresponde a una de las características de la evaluación sumativa. Ésta, como destaca Cabrera (1999), tiene como finalidad primera valorar la eficacia y eficiencia global del programa de formación, mientras que la evaluación formativa tiene como principal objetivo la mejora del objeto evaluado. Para que se cumpla este último es necesario el acompañamiento, en paralelo, de todo el programa formativo, desde el diseño del plan de formación hasta transcurrir un determinado período de tiempo después de haber acabada la acción formativa, contemplando todas las etapas evaluativas.

El sistema formal de evaluación se caracteriza por ser burocrático y poco dirigido a la mejora del proceso formativo, dado que el mismo solamente considera la asistencia como requisito para la acreditación del profesorado y cuenta con poca participación del mismo, tanto en la planificación de las acciones formativas como en sus respectivas evaluaciones, como se desprende de las palabras siguientes:

“El sistema actual yo creo, claro, es que es

mejorable [...] Y es, digamos, muy genérico, muy estadístico o muy formal...” (E2)

“... hay muchas y muchas acciones formativas, donde lo que se pide es pura asistencia, asistencia regular...” (E1)

“... lo único que se evalúa es la asistencia...” (E5)

Por otro lado, el sistema formal de evaluación únicamente valora la satisfacción del profesorado participante, donde los criterios están entre el material utilizado en la acción formativa, el horario y, sobre todo, el desempeño de la persona formadora.

“... la evaluación se limita a determinar la satisfacción del usuario.” (E4)

“Se le pregunta si el contenido era adecuado, si el contenido se puede aplicar en el aula, si las sesiones son las correctas, si el horario ha sido el correcto, si el formador ha estado a la altura de lo que ellos esperaban.” (E6)

Los comentarios expuestos se encuentran en consonancia con los cuestionarios dirigidos a los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP's) de Catalunya. Hemos detectado que 100% los CRP's que respondieron la encuesta (20.73%) realizan la evaluación de la satisfacción. De hecho, un 23.52% de estos llevan a cabo solamente este primer nivel. Como comentamos anteriormente, la evaluación de la satisfacción se trata del nivel evaluativo más realizado, quizá debido a la baja cantidad de recursos que necesita, puesto que se trata de un nivel superficial de evaluación. No obstante, Cabrera (2003) aludiendo a los trabajos de Alliger y Janak (1989), como comentamos en el análisis bibliográfico, destaca el bajo valor predictivo de este nivel de evaluación.

En este sentido, destacamos la importancia en avanzar hacia niveles más profundos en la evaluación de resultados (Pineda, 2002), pues para conocer la efectividad de la formación en el centro educativo resulta imprescindible verificar la aplicación de los conocimientos, habilidades y destrezas, logradas durante el desarrollo de una acción formativa, en el contexto de trabajo del profesorado.

Así, detectamos que el éxito de la formación, muchas veces, depende, de la actuación de la persona formadora.

“Depende de lo divertido que sea el formador...”
(E4)

“... aquí valoramos el formador para saber si había gustado o no había gustado a los asistentes...” (E6)

En esta línea, a juicio de los expertos entrevistados, parece que el sistema formal de evaluación está caracterizado, sobre todo, por ser insuficiente. Es decir, teniendo en cuenta que el objetivo de la evaluación de las acciones formativas es la mejora de todo el proceso formativo y, en consecuencia, la mejora de la práctica docente, está claro que dicha evaluación no alcanza dichos objetivos, dado que ésta presenta como único objetivo la redición de cuentas.

“... la experiencia que tenemos aquí, en España y en Cataluña, en evaluación de la formación y [...] yo diría que es escasa, es insuficiente...” (E1)

“... en realidad no se están evaluando estos programas...” (E3)

“... desde que llevo yo, que es desde 1995, que llevo formación permanente de profesorado y gestión de formación permanente, hasta ahora no evaluamos prácticamente nada...” (E6)

Tratándose de la iniciativa interna de evaluación, ésta se establece por un cuidado de aquellos que se preocupan por el proceso formativo y, sobre todo, sobre su incidencia en el centro educativo. Sin embargo, dicho sistema evaluativo no está previsto desde el Departamento de Educación.

“Qué no están obligados, ¡cuidado! Porque el marco general no te lo exige”. (E4)

“Actualmente el departamento, que es lo que básicamente encarga actividades de este tipo, es que simplemente con algunas indicaciones de temas, o de áreas, o de prioridades, pero nunca exigiendo ningún tipo de vivencia o de actividad evaluativa, ¿eh? A pesar de ello, se llevan a cabo, pero por voluntad propia y no porque el sistema prevé.” (E2)

Por lo tanto, según parte de los expertos encuestados y desde una perspectiva interna, se destaca un creciente interés por avanzar hacia los otros niveles de evaluación, sobre todo, de la transferencia. Cabe destacar que los expertos que aluden a dicho interés por evaluar la transferencia de la formación son aquellos que están, efectivamente, en el trabajo de la gestión y evaluación de los programas de formación permanente de profesorado, como es posible verificar en la etiqueta de unidades de significado “Proposición acerca del interés de evaluación de la transferencia” con el código 1213 en la tabla de frecuencia a continuación (Tabla 39).

 PRIMARY DOCS

CODES	1	2	3	4	5	6	Totals
1111 - Constatación	3	3	3	0	0	0	9 3
1112 - Característic	1	4	0	4	1	2	12 5
1113 - Proposición a	0	2	0	0	0	0	2 1
1114 - Constatación	1	0	0	0	0	1	2 2
1115 - Constatación	2	0	0	1	1	5	9 4
1116 - Constatación	0	2	2	1	0	1	6 4
1117 - Constatación	5	1	1	4	0	1	12 5
1118 - Énfasis en la	1	1	1	2	1	3	9 6
1121 - Finalidades d	0	2	0	0	0	1	3 2
1122 - Objetivos de	0	1	0	2	0	0	3 2
1123 - Objetivo prin	1	0	0	5	0	0	6 2
1131 - Agentes de la	0	2	1	1	0	0	4 3
1132 - Proposición a	3	0	0	1	0	0	4 2
1133 - Influencia de	1	0	0	1	0	0	2 2
1211 - Constatación	2	0	1	1	1	2	7 5
1212 - Proposición a	0	0	1	2	0	1	4 3
1213 - Proposición a	0	0	0	1	1	3	5 3
1221 - Constatación	1	1	0	0	0	1	3 3
1222 - Proposición a	0	0	0	0	0	6	6 1
211 - Constatación d	0	1	0	3	3	2	9 4
212 - Constatación a	1	0	0	3	0	0	4 2

213 - Constatación d	0	0	0	5	0	0	5	1
221 - Propuesta del	1	0	0	0	0	0	1	1
222 - Objetivo de la	2	1	1	0	2	2	8	5
231 - Criterios para	2	0	0	12	4	0	18	3
2310 - Constatación	0	0	1	0	2	5	8	3
232 - Constatación d	2	0	0	0	1	0	3	2
233 - Constatación a	0	0	0	4	3	9	16	3
234 - Constatación d	0	0	0	2	0	5	7	2
235 - Constatación d	1	1	0	0	0	0	2	2
236 - Característica	11	9	8	0	0	0	28	3
237 - Constatación d	5	0	0	0	2	2	9	3
238 - Alteración de	1	0	0	0	0	0	1	1
239 - Constatación d	0	0	0	2	1	0	3	2
31 - Estrategias par	0	1	7	2	9	4	23	5
32 - Estrategias par	0	0	6	3	8	4	21	4
33 - Estrategias par	0	2	2	0	0	6	10	3
411 - Favorecer la E	0	0	0	4	2	1	7	3
421 - Favorecer la E	0	0	0	1	0	2	3	2
431 - Favorecer la E	0	0	0	2	1	2	5	3
441 - Criterios de e	1	0	0	1	0	1	3	3
451 - Propuesta haci	0	0	0	0	0	2	2	1
4611 - Criterios/Req	0	1	6	4	0	3	14	4
4621 - Propuesta de	4	6	2	3	1	4	20	6

4622 - Propuesta de	2	0	1	0	2	1	6	4
4631 - Propuesta de	2	2	1	3	2	7	17	6
4632 - Propuesta de	2	9	2	0	1	7	21	5
4633 - Propuesta de	0	3	0	1	0	0	4	2
4634 - Propuesta de	0	3	0	0	0	0	3	1
4635 - Propuesta de	0	0	0	2	2	0	4	2
4641 - Propuesta de	0	0	0	1	2	3	6	3
4651 - Barreras para	4	0	0	0	0	2	6	2
4652 - Barrera para	7	6	0	4	2	12	31	5
4653 - Barrera para	0	1	3	2	0	0	6	3
4654 - Barrera para	0	1	1	0	0	0	2	2
4661 - Propuesta de	2	0	2	2	5	1	12	5
4662 - Estrategias p	0	9	16	5	14	13	57	5
4663 - Propuesta de	3	2	2	0	0	0	7	3
4664 - Propuesta de	0	5	3	0	0	0	8	2
4665 - Propuesta de	0	0	1	1	0	0	2	2
4666 - Propuesta de	0	0	0	2	0	3	5	2
471 - Relativas a la	1	0	0	0	0	3	4	2

Totals	75	82	75	100	74	133	539	

Tabla 39: Tabla de frecuencias de las unidades de significados. Fuente: Elaboración Propia.

“si ya bajamos a situaciones más técnicas, sí es cierto que tenemos comisiones, que tenemos servicios educativos, que tenemos grupos que están muy preocupados por la calidad...” (E4)

“En cuanto a la evaluación de la transferencia o del impacto de la formación en el aula se está empezando a trabajar hace dos años [...] Últimamente se están dando instrucciones a los formadores y a los gestores de formación para que evalúen si el profesor asimiló los contenidos y si existe transferencia de lo aprendido a la clase.”
(E6)

Dichos expertos corresponden a un 50% de los entrevistados. Estos aludieron al tema de interés por evaluar la transferencia de la formación un total de cinco veces. Aunque dicha frecuencia parezca baja cuando comparamos con otras unidades de significado, sobre todo aquellas que fueron comentadas entre dieciocho y cincuenta veces, dicha unidad de significado destaca una determinada relevancia, pues el colectivo que a ella se refiere – aquellos que están insertos en la labor diaria de la planificación y evaluación de los planes de formación – señala una preocupación hacia la efectividad de las acciones formativas.

En este sentido, hay un importante sector de profesionales, responsables de la planificación y desarrollo de las acciones formativas, que sí se preocupan por una evaluación más rigurosa, intentando verificar la incidencia de la formación en el centro educativo, tal y como ha aparecido en las entrevistas.

Teniendo en cuenta que dicho proceso evaluativo no es contemplado, o bien exigido, desde el departamento de educación, lo enunciaremos como una iniciativa interna que es llevada a cabo por los responsables de las acciones formativas. Está claro, ante la voz de los participantes de esta investigación, que dicha iniciativa interna de evaluación tiene como objetivo

la mejora de la acción formativa, como la adecuación de la modalidad formativa, suficiencia de los recursos (financieros, humanos y materiales)

“... las actividades que, de hecho, hacemos cada vez que se lleva a cabo una actividad de formación sí realmente tiene como consecuencia, lo que has dicho, es decir, la continuidad de la propia actividad, la continuidad de la colaboración de determinado formador, en fin, relevancia de los materiales, el cambio de modalidades; si pasamos un curso presencial a on-line o semi presencial. En fin, todas las decisiones, digamos, de mejora directa para cada una de las actividades...” (E2)

Por otro lado, según los expertos y protagonistas del proceso evaluativo, la iniciativa interna de evaluación está más dirigida a aquellas modalidades formativas que son llevadas a cabo en el propio centro educativo.

“Después, ciertamente hay zonas, hay servicios que se han tomado la evaluación, muy en serio y han desarrollado programas, más a fondo. Sobre todo en determinadas modalidades formativas. No en cursos. La evaluación de los cursos se limita a la satisfacción del usuario, pero quizá sí en los temas de asesoramientos a centros. Ahí sí que ha habido un poco más de implicación.” (E4)

Tras el análisis de los cuestionarios dirigidos a los CRP's, percibimos una consonancia con el comentario expuesto, pues mientras que en la evaluación de las acciones formativas en general un 29.41% evalúan la satisfacción, aprendizajes y transferencia, en las evaluaciones dirigidas a la modalidad de asesoramiento este número crece a un 41,17%.

Para Broad Newstrow (2002: 106) *“la formación en el puesto de trabajo, o la formación incorporada a las funciones del puesto, constituye la forma más eficaz para lograr los nuevos comportamientos deseados”*. Dicho autor establece este factor como elemento fundamental a ser definido antes de la formación, pues las acciones formativas desarrolladas en el mismo local de trabajo contribuyen a la transferencia de estos aprendizajes a la labor diaria.

“... las comisiones de los planes de formación de las zonas educativas deciden qué formaciones se harán en los centros cada año. [...] si la Administración tiene que gastar dinero, - y lo que tiene es poco - es para que repercuta en los centros y, para ello, la modalidad reina es el asesoramiento.” (E6)

Los resultados muestran, por lo tanto, el énfasis puesto en la modalidad de asesoramiento, dada su característica de desarrollarse en el propio centro educativo, lo que contribuye hacia la transferencia de la formación a la práctica docente diaria. Así, y teniendo en cuenta la actual crisis económica, consideramos que evaluar más profundamente las acciones formativas desarrolladas en el propio centro educativo es una actitud coherente, en tanto que prioriza los recursos disponibles para aquellas acciones que presentan más posibilidades de cambio. Dichas modalidades son consideradas estratégicas, pues se adaptan a la realidad particular del centro educativo, favoreciendo, además, la transferencia de la formación a la labor diaria del profesorado. En este sentido, se concibe que verificar la efectividad de dicha acción formativa constituye una importante estrategia para que se aplique los aprendizajes y, en consecuencia, se solvete las necesidades formativas

anteriormente detectadas.

2.2. Evaluación de la transferencia de la formación de profesorado actualmente.

En lo que se refiere a la evaluación de la transferencia de la formación, según los expertos entrevistados, en estos momentos prácticamente no se está realizando. Según éstos, sobre todo aquellos que actúan en la gestión de los planes de formación, ello se debe al hecho de que la evaluación de la transferencia es un tema novedoso hacia los centros educativos.

“...evaluación real de resultados, que es la evaluación de la transferencia no se está haciendo.” (E3)

“Pero, podríamos decir que eso es un esfuerzo de hace solo cuatro años y que todavía no es extensible...” (E6)

Anteriormente, los planes de formación contemplaban la formación individual del docente. Por ello, el objetivo de la evaluación era conocer la satisfacción que el profesorado participante tenía referente a la acción formativa que había participado.

“...fundamentalmente, hasta ahora, la formación se ha planteado como una formación individual del profesor. [...] Y, claro, desde un enfoque de formación individual lo que interesaba era saber si esta persona estaba satisfecha con el curso que había recibido.” (E6)

En este sentido, y con el objetivo de favorecer el cambio educativo en las escuelas, la Administración está priorizando las acciones formativas desarrolladas en el propio centro educativo, con el objetivo de que dichas acciones repercutan en la escuela. Además, se considera las acciones formativas llevadas a cabo en el propio centro educativo como acciones estratégicas, pues se construyen a partir de necesidades concretas de un determinado centro educativo.

“... lo que se ha primado son los asesoramientos y creo que la política que decide este planteamiento es correcta. Es decir, si queremos que haya un cambio, vamos a ir donde se puede producir, que es en los centros y vamos a intervenir para que, de alguna manera, se puedan hacer cambios cualitativos.” (E5)

Sin embargo, podríamos considerar que, en estos momentos, el proceso de evaluación de las acciones formativas pasa por un momento de transición, pues aunque se manifieste un creciente interés por evaluar la transferencia de la formación, todavía los instrumentos empleados son referentes a la evaluación de la satisfacción.

“En estos momentos lo que está perfeccionado es el de satisfacción porque llevamos muchos años.” (E6)

Hemos constatado, a través de los cuestionarios contestados por los CRP's, que los instrumentos que valoran la satisfacción del profesorado participante en los asesoramientos son clasificados por la mayoría de ellos (52.94%) como “buenos”, en una escala de insatisfactorios, mejorables, buenos y excelentes. No obstante,

en términos relativos, el cuestionario de satisfacción, cuando comparados a los informes del formador y equipo directivo, puede y debe ser mejorado, como informa un 41.17% de los CRP's encuestados. Un 64.70% creen que el *Informe del Formador* y el *Informe del Equipo Directivo* son, también, buenos, mientras que 35.29% creen que son mejorables.

Sin embargo, aunque los instrumentos de evaluación de los asesoramientos sean considerados buenos por los CRP's participantes, un 91.11% de éstos señalan que sería deseable la utilización de instrumentos más cualitativos hacia la recogida de información y posterior evaluación de los asesoramientos. Entre éstos, podríamos destacar como más señalados las entrevistas (41.17%). De éstos, casi la mitad (42.85%) sugieren que las entrevistas sean con el equipo directivo y otro 42.85% entrevistas con el profesorado participante.

En este sentido, y con el propósito de convertir la evaluación en un proceso más relevante, consideramos importante una mayor participación del profesorado implicado en la evaluación de los programas formativos. Dicha participación convierte la evaluación en un proceso de responsabilidad compartida entre aquellos que tienen interés por la mejora de la calidad educativa.

No obstante, dada la naturaleza de la evaluación de la transferencia y, por supuesto, los instrumentos necesarios para la realización idónea de ella, ésta es considerada, por los expertos en evaluación, como inviable.

“Evaluar la transferencia es, de todas, digamos, quizá, la modalidad más costosa en cuanto a

tiempo y fuentes.” (E2)

Según, Martínez (2002) la combinación de instrumentos cualitativos y cuantitativos puede proporcionar una visión complementaria del fenómeno investigado y que para la mejor comprensión es preferible utilizar los dos tipos de instrumentos. Los CRP's, a su vez, y en consonancia con los expertos entrevistados, indican que las principales barreras hacia la implementación de instrumentos más cualitativos son, principalmente, la falta de recursos humanos y de tiempo. Sin embargo, consideramos que la implementación de instrumentos cualitativos en la evaluación de las acciones formativas llevadas a cabo bajo la modalidad de asesoramiento es una estrategia óptima, hacia el conocimiento de la efectividad de la formación, dada la naturaleza de la misma, dado que dicha evaluación requiere la verificación en el propio entorno de trabajo del profesorado participante. Para llevar a cabo, constatamos, todavía a juicio de los entrevistados, la ausencia de una cultura evaluativa, sobre todo en lo que corresponde a la evaluación de la transferencia. Por ello, dicho tema novedoso se convierte en una barrera hacia la evaluación de la transferencia de la formación.

“En las escuelas no es fácil que se abran, que se sinceren, que expliquen para qué les sirvió el asesoramiento. [...] Yo creo que un obstáculo es ese, de tipo cultural que es de explicar lo que realmente pasó en el asesoramiento” (E1)

“nunca se ha involucrado al profesorado, la cultura evaluativa no ha prosperado, y no hay una demanda desde los centros para llevarla a cabo...” (E4)

En este sentido, consideramos que es importante la sistematización de dicha evaluación, bajo la responsabilidad de los centros educativos, puesto que es allí donde se desarrolla la acción formativa. Por otro lado, la reglamentación de la evaluación por parte del Departamento de Educación, puede promover la concienciación de la transferencia de la formación a la práctica diaria, a través de su posterior evaluación.

Por otro lado, dado el creciente interés por evaluar la transferencia de la formación que comentamos anteriormente, los responsables de planificar y evaluar los planes y acciones formativas, a través de una experiencia piloto – que tenía como objetivo la preparación de diversos agentes para la evaluación de la transferencia - promovieron formación a los implicados en el proceso de formativo, con el objetivo de que el propio centro educativo sea capaz que construir sus instrumentos de evaluación de la transferencia.

“... desde el ICE hicimos una formación dirigida principalmente a los agentes que intervienen en la formación como son: los directores, los formadores y los gestores de la formación. La formación se hizo con la idea que los agentes fueran capaces de elaborar sus propios instrumentos de evaluación. [...] Se están elaborando unos instrumentos de evaluación para comprobar esta transferencia... (E6)

Se constata, así, el interés en evaluar la transferencia de la formación permanente de profesorado, por parte, sobre todo, de aquellos que son responsables de planificar y evaluar las acciones formativas.

Teniendo en cuenta que la transferencia de la formación a la labor diaria se hace, por supuesto, en el mismo local de trabajo, la verificación de dicha transferencia debe implicar aquellos que comparten tal ambiente. Broad y Newstrow (2002), Moreno (2009) y Pineda (2011a) incluyen en este proceso de evaluación, además de los participantes, los compañeros de trabajo, el superior, los formadores y, en algunos casos, la dirección de la organización.

En base al análisis bibliográfico y dada la naturaleza compleja y única de cada centro educativo, consideramos relevante que cada uno de éstos se haga responsable de evaluar la transferencia de la formación realizada en su contexto, desarrollando sus propios instrumentos de recogida de información e involucrando tal proceso evaluativo en la dinámica del centro educativo.

“Es clave que la dirección conozca y apuesta por una evaluación de los asesoramientos que se hacen en su centro educativo.” (E6)

Sin embargo, teniendo en cuenta que la evaluación de la transferencia es un tema novedoso hacia los centros educativos, según los expertos entrevistados éstos todavía no están preparados para ello. En este sentido, y quizá debido a la actual crisis económica, se están priorizando otros temas formativos en lugar de la debida preparación de los centros educativos. Algunos de los expertos entrevistados consideran que los centros de recursos pedagógicos deberían auxiliar las escuelas en esta evaluación, pero no siempre tal auxilio es eficaz.

En estos momentos, como es muy nuevo y estamos empezando a cambiar la cultura y que

entren en el tema de la evaluación. El formador está entrando bien porque es su trabajo, ¿no? Y está potenciando. Los directores de centro no están concienciados y yo creo que se necesitaría una formación a los directores de centro, que es lo que nosotros pretendemos hacer. [...] Al haber pocos recursos se priorizaron otras formaciones y se contó con los centros de recursos para que acompañaran los centros educativos en sus planes de formación de centro. [...] Los protocolos de evaluación inicial, de detección de necesidades de formación, de seguimiento y de transferencia son elaborados en su mayoría por los centros de recursos con la ayuda de los ICE's. Debo reconocer que no todos los centros de recursos hacen estas tareas y algunos improvisan o salen como pueden de la situación. (E6)

Cabe destacar que el experto entrevistado (E6), que aporta informaciones relevantes al interés por evaluar la transferencia de la formación, pertenece al perfil de aquellos que se encuentran, de hecho, en la práctica diaria de la gestión y evaluación de los programas de formación permanente de profesorado, incluso de la evaluación de la transferencia.

Los entrevistados corresponden a expertos tanto de la formación como en gestión y evaluación de la formación. En este sentido, debido la diferencia entre los perfiles de los participantes, en algunos puntos importantes de de las entrevistas se ha producido una diferencia en el discurso. Cabe destacar, que dichos discursos no se contradicen, sino que, en el caso de los entrevistados que ocupan cargos en los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), proporcionan informaciones más extensas y ajustadas al objeto de estudio, frente a las reflexiones de los expertos en evaluación de la formación, que ofrecen reflexiones más genéricas y los

responsables de los ICE's, tal vez por su rol, tratan el tema con mayor concreción y sugieren más propuestas.

3. LA FORMACIÓN DE PROFESORADO ACTUALMENTE. PROPUESTAS Y CONDICIONES PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN.

Aunque el principal objetivo de este trabajo esté en la evaluación de la transferencia de la formación de profesorado, los participantes, como era de esperar, aportaron informaciones importantes sobre los principales temas que se ven implicados por los planes de formación docente.

Según los participantes de la investigación, el proceso de detección de necesidades es mejorable en lo que se refiere a la recogida de informaciones más relevantes al contexto de cada centro educativo.

“... no se sabe exactamente lo que se quiere o lo que se necesita. Y si lo sabe un grupo, la necesidad no está compartida...” (E5)

“Muy a menudo detectamos, en los centros donde vamos o en las peticiones que nos vienen, que no ha habido una participación de todo el centro o en todo caso que no responde a las necesidades del centro.” (E6)

Además de lo expuesto por los expertos entrevistados, o quizá en consecuencia, según éstos los programas de formación permanente de profesorado no presentan objetivos previos evaluables.

“¿la actividad tiene objetivos previos? ¡Casi

nunca! [...] Sólo disponen de una semana al año para que digan qué formación quieren, a partir de unos cuestionarios.” (E4)

Consideramos que para que la evaluación de los programas de formación permanente de profesorado se realice de manera idónea es fundamental fijar los objetivos adecuadamente, pues, y en consonancia con Castillo y Cabrerizo (2006: 73) *“la formulación del objetivo define qué es lo que se pretende lograr y, por tanto, qué es lo que hay que evaluar”*. Teniendo en cuenta que los objetivos formativos deben estar basados en las carencias formativas detectadas o, incluso, en proyectos relevantes al desarrollo de los centros educativos, es importante que el progreso de las acciones formativas sean basadas en la persecución de objetivos claros y evaluables. La ausencia de un análisis de necesidades riguroso, así como de dichos objetivos, compromete la transferencia de los aprendizajes.

Como hemos comentado anteriormente, en el estudio bibliográfico de este trabajo (Cabrera, 2003; Pérez Juste, 2006; Moreno, 2009 y Pineda, 2011) es en la detección de necesidades que se hacen evidentes las carencias formativas y es tomando como base dichas carencias, que se establecen los objetivos que se quiere alcanzar con el programa formativo. Para Gairín y Barrera (2009) *son necesidades las que delimitan y permiten concretar los objetivos curriculares de la formación y con ellos los demás elementos del programa formativo: contenidos, actividades, estrategias metodológicas, sistema de evaluación, entre otros*. Por lo tanto, un proceso de detección de necesidades poco riguroso puede comprometer la transferencia de la formación a la práctica diaria.

Además de lo comentado, hemos detectado, a través de los comentarios de los entrevistados, que el análisis de necesidades cuenta con poca participación del profesorado participante y, en eso, muchas veces la orientación hacia el tema formativo es indicado por jefes de estudios o, incluso, por la preferencia por la persona formadora que irá mediar el asesoramiento.

“Detectamos que la formación solicitada la pide el jefe de estudios, o el coordinador pedagógico, o el director del centro por una moda... Incluso por un formador que les gusta...” (E6)

En lo que se refiere a la carencia de una detección de necesidades rigurosa, ésta fue la unidad de significado más comentadas por los expertos entrevistados. En un total de 18 comentarios sobre la administración de los programas de formación permanente de profesorado (tabla 36), la “constatación de inexistencia de detección de necesidades rigurosa” detiene 50% de los comentarios (unidad de Significado 211 – tabla 39).

Teniendo en cuenta que las necesidades formativas que deberían ser detectadas corresponden a las carencias del profesorado participante, resulta contradictorio que este colectivo tenga poca participación en el proceso de análisis de necesidades, dado que son ellos los que llevan a cabo la tarea cotidiana de enseñar. Por ello, consideramos de fundamental importancia la puesta en marcha de procesos de detección de necesidades más rigurosos y contextualizados a cada centro educativo, y que consideren una participación más significativa del profesorado, dado que ello, contribuye hacia la transferencia de los aprendizajes a la práctica docente diaria.

Tras el análisis de las memorias evaluativas del ICE de la Universidad de Barcelona, hemos detectado que la modalidad asesoramiento es la más solicitada por centros educativos, con casi un 30%. Uno de los participantes, del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, señala que lo mismo ocurre en dicha Universidad. Sin embargo, ésta y otros expertos indican que la preferencia por la modalidad asesoramiento se debe a una priorización por parte de la Administración. Ello nos hace creer que tal preferencia por la modalidad asesoramiento es extensible a otros ICE's.

“Es la más solicitada lo es por exigencias de la normativa, porque si tu pides otra no te la darán.”
(E5)

Percibimos, así, una diferencia en el discurso generado por los entrevistados. Los participantes que tienen un perfil de expertos en gestión y evaluación de la formación (E1; E2 y E3) señalan que las razones para el asesoramiento ser la modalidad más solicitada se debería darse por las características inherentes a ésta.

“Porque el asesoramiento busca cubrir una necesidad sentida por las escuelas. [...] es la que tiene más efectos inmediatos en la práctica y tiene más efectos inmediatos porque es seguida por la mayoría de los profesores del claustro...” (E1)

En cambio, los participantes que trabajan en los ICE's (E4; E5 y E6) y que, por ello, se encuentran en el entorno que implica la elaboración y evaluación de los planes de formación, aportan, como comentamos anteriormente, que la principal razón para la asignación de la modalidad se debe a una priorización por parte del Departamento de Educación.

“... porque la normativa y las instrucciones sobre la formación apoyan este tipo de formación...”
(E6)

Está claro que la priorización de la modalidad asesoramiento, por parte de la Administración, se debe a las características que ésta presenta. Sin embargo, dicha priorización provoca la petición de asesoramientos que, en realidad, las necesidades formativas del respectivo profesorado serían mejor solventadas bajo otra modalidad. Ello, añadido a la ausencia de un análisis de necesidades riguroso, genera una alta cantidad de asesoramientos asignados equivocadamente.

“... si analizaras, yo diría que, entre el 70 y el 80% de las actividades del último curso que se llaman asesoramientos, no son asesoramientos...” (E4)

En consecuencia, muchos asesoramientos parecen ser asignados equivocadamente. Es decir, la priorización por parte de la administración por las modalidades de asesoramiento, así como la ausencia de un análisis de necesidades riguroso, promueve la asignación de acciones formativas bajo la modalidad asesoramiento, aunque ésta no sea la modalidad más adecuada.

“Pero no creo que haya que darles un asesoramiento cuando ni se han planteado que lo necesiten.” (E5)

En este sentido, y siguiendo el “efecto dominó” característico de la cadena de niveles de los planes formativos, el diseño estratégico – tan característico de los asesoramientos es seriamente comprometido.

“... si estuviera orientada a la aplicación, dentro de la petición ya estaría pensado cómo lo voy a aplicar, cómo lo voy a llevar al aula y a que necesidades responde...” (E6)

Sin embargo, antes de seguir con las aportaciones de los participantes que influyen en el diseño estratégico de los planes y acciones formativas, nos cabe definirlo. Concebimos el diseño estratégico como un conjunto de acciones y decisiones relevantes al plan formativo o acción formativa que tengan como principal objetivo la solución de las necesidades formativas, a través de la aplicación de los aprendizajes adquiridos, por parte del profesorado participante, tras la formación.

El diseño estratégico también puede verse afectado por la baja cantidad de horas que se asigna a los asesoramientos. En este sentido, los expertos entrevistados que actualmente se dedica poco tiempo a esta modalidad.

“Fíjate cómo se establece la categoría asesoramiento; te llaman y te dicen “Venga usted y nos hace un asesoramiento, pero tiene que ser 15 horas. El ICE o el Departament no nos permiten más [...] Entonces, es poco tiempo.” (E1)

Está claro que, para que los asesoramientos puedan satisfacer las necesidades formativas del centro educativo, es imprescindible que las horas asignadas para ello cumplan los requisitos de suficiencia.

Según uno de los participantes de la investigación, el diseño estratégico, característico de esta modalidad, está comprometido

por las “modas” establecidas por la Administración.

“A menudo nos damos cuenta que son modas. El propio departamento de educación creo que es culpable de estas modas y yo soy testigo de estas modas porque yo llevo mucho tiempo asesorando y estando en las comisiones que deciden qué formación vamos a dar. El año pasado la moda era tecnologías, 1 x 1. ¿Por qué era tecnologías, 1 x 1? Porque el departamento de educación habló de las tecnologías y quería implantar los ordenadores en todas las aulas. Hemos cambiado de gobierno. En este cambio de gobierno, el 1 x 1 no interesa. Han bajado, drásticamente, las peticiones de nuevas tecnologías este año. Si el año pasado era de 80%, han bajado al 10% porque hay profesores que se mantienen. En cambio, ha subido, espectacularmente, “comprensión lectora” y “expresión escrita”. Todo eso ha subido espectacularmente este año, ¿por qué? Porque nuestra consejera a puesto el acento en esto. Cuando el departamento de educación puso el acento en “mediación, convivencia y conflicto” todo era “mediación, convivencia y conflicto”. Hace dos o tres años fueron las “competencias básicas”. No teníamos suficientes formadores para dar respuesta. Es decir, son como modas. Nosotros, como ICE, nos preparamos para tener formadores sobre los temas que puede haber peticiones de formación. Y, a menudo, estas modas van tan rápidas que a nosotros no nos da tiempo de tener profesionales preparados para dar respuesta a estas peticiones. Es lo que quiero decir, que no está dedicada a la aplicación.” (E6)

Cabe destacar que el asesoramiento es una modalidad formativa construida a la medida, de acuerdo con las necesidades del profesorado. Para (Moreno, 1997: 331) *el asesoramiento se encaja a la realidad de la escuela como una importante herramienta formativa, pues los aspectos estructurales no explican, únicamente, los acontecimientos de un centro educativo,*

sino los procesos dinámicos en las organizaciones educativas los que poco a poco han adquiriendo una importancia relevante. En este sentido, el asesoramiento debe basarse, sobre todo, en una necesidad sentida por el profesorado.

“...el asesoramiento busca cubrir una necesidad sentida por las escuelas. Una acción formativa que se vincula con las preocupaciones de este equipo docente. No es una acción formativa indiscriminada que se ofrece a todos los centros escolares igual, sino que surge a demanda de un centro escolar que percibe problemas que son propios y para ellos es muy importante que se considere el contexto en el que se desarrolla la acción...” (E1)

Por último, el diseño estratégico se encuentra comprometido debido a la actual crisis económica. La reducción de los recursos destinados a la formación de profesorado perjudica el desarrollo idóneo de los asesoramientos. Los responsables de planificar y desarrollar los planes formativos, con el objetivo de optimizar la utilización de los recursos dirigidos a la formación del profesorado, incorporan varios centros educativos en un mismo asesoramiento. Ello permite con que se pervierta el asesoramiento, puesto que la principal característica de dicha modalidad es adecuación a la necesidad específica de un centro educativo.

“Las secuencias eran de 20 horas el primer año, 15 horas el segundo y 10 horas el último. Este año para poder optimizar recursos se han juntado varios centros para compartir formación. [...] Han acabado con la fórmula del asesoramiento. Se utiliza el eufemismo: asesoramiento intercentros...” (E6)

En este sentido, y teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, tras el análisis bibliográfico, está claro que los asesoramientos se constituyen como un apoyo externo a un centro educativo con necesidades formativas específicas. Así, consideramos que para que se solvete las necesidades detectadas es importante que el asesoramiento cumpla el criterio de suficiencia en lo que se refiere a las horas destinadas a las sesiones formativas.

4. ESTRATEGIAS Y CONDICIONES PARA FAVORECER LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN.

Cabe destacar que el principal objetivo de este estudio es la evaluación de la transferencia de la formación del profesorado a la práctica docente diaria. Sin embargo, la evaluación es un fenómeno indisociable del objeto evaluado. En este sentido, resulta imposible investigar sobre la evaluación de la transferencia sin tener en cuenta la transferencia de la formación propiamente dicha.

Por lo tanto, en este apartado trataremos de exponer los resultados encontrados que se refieren a las condiciones y barreras, acciones y agentes que condicionan la transferencia de la formación, según los expertos participantes de este estudio.

4.1. Estrategias para favorecer la transferencia de la formación: condiciones y barreras.

Como hemos comentado de manera exhaustiva en el capítulo sobre los factores de transferencia, existen diversos aspectos que pueden portarse como barreras, o mismo favorecer la transferencia de la formación a la práctica docente diaria. Según Sarramona (2002: 86) *las consecuencias de la mejora del comportamiento laboral que causa la formación tendrán efectos*

positivos sobre la calidad de los profesionales y, en consecuencia, de la organización. En consonancia con el autor mencionado, Moreno (2009) señala que la transferencia de la formación no es una consecuencia directa de la acción formativa, sino que existen una serie de factores que afectan, positiva o negativamente, dicha transferencia.

Según los expertos entrevistados, uno de los condicionantes de la transferencia de la formación es la oportunidad que el profesorado participante tiene para poner en práctica las habilidades, actitudes y destrezas logradas tras la acción formativa.

“... la transferencia exige en primer lugar, pues, que los profesores tengan suficientes oportunidades de aplicar y de llevar a cabo. [...] nos falta tiempo para llevar a cabo estas actividades de que, digamos, no es fácil prever en qué tiempo será necesario para que los profesores implementen todo aquello que han trabajado durante los asesoramientos.” (E2)

Para Pineda (2011a), la oportunidad de aplicación de los aprendizajes en el puesto de trabajo se refiere a una de las características del contexto del local en que se desarrolla la labor del participante. Consideramos que ello está íntimamente conectado con el tema formativo, pero si no hay la oportunidad de aplicación de dichos aprendizajes, no habrá transferencia. Por otro lado, es recomendable, como señala la misma autora, que la evaluación de la transferencia se lleve a cabo tras transcurrir un determinado período de tiempo, con el objetivo de que la transferencia se materialice en el lugar de trabajo.

Otro factor que hemos detectado, tras el análisis de las entrevistas con los expertos, es que la falta de motivación propia y el apoyo por parte de los compañeros, pueden portar como una barrera hacia la transferencia de la formación.

“... la falta de motivación, que también es un elemento que se da, dificulta muchísimo. [...] la falta de apoyo que tiene que dar también los compañeros, o que te den tu equipo.” (E3)

Para Tejada y Ferrández (2007) no solamente la falta de apoyo de los compañeros, sino el boicoteo, por parte de éstos, a la aplicación de las nuevas competencias logradas puede llevar la acción formativa al fracaso. Así, pues, consideramos importante que, tanto la Administración educativa como los centro educativos promuevan la formación para concienciar no solo el profesorado participante, sino a toda la comunidad inherente al centro educativo.

“... pienso que lo importante es crear unas estructuras de trabajo, como te he dicho, que permitan que la formación circule, y circule y se hable de ella...” (E5)

Percibimos que, en consonancia con la literatura analizada (Moreno, 2009 y Pineda 2011a), la transferencia de la formación se encuentra íntimamente condicionada a la detección de necesidades. Como hemos comentado anteriormente, la ausencia de un análisis riguroso de las carencias formativas provoca la configuración de objetivos previos difusos. Ello compromete la transferencia de la formación y su posterior evaluación.

“... yo creo que el error viene desde del inicio de

cómo lo piden. Muy a menudo detectamos, en los centros donde vamos o en las peticiones que nos vienen, que no ha habido una participación de todo el centro o en todo caso que no responde a las necesidades del centro.” (E6)

Podemos destacar que Moreno (2009) señala este aspecto como *concreción de los objetivos de formación*, pues verifica si los objetivos planteados por la acción formativa son claros y específicos, puesto que, a partir de éstos, se despliegan los indicadores hacia la posterior evaluación de la transferencia de la formación. Por lo tanto consideramos importante, como destacamos anteriormente, no solamente una acción formativa basada en las necesidades formativas específicas de un centro educativo, sino que resaltamos la que, a partir de éstos, se concreten los objetivos pedagógicos de la formación así como los indicadores observables hacia la evaluación.

Por otro lado, y partiendo de una detección de necesidades rigurosa, la transferencia de los aprendizajes también depende de que el diseño de la acción formativa esté dirigida hacia la aplicación.

“Para que pudiera evaluar de manera más eficaz, la evaluación de la transferencia depende de tener una buena detección de necesidades, depende de que desde el principio se implique todo el mundo y depende, también, de que la formación que se va a ofrecer vaya orientada hacia esta transferencia.” (E6)

Llorens y Grau (2004) en este factor señalan tres estrategias importantes que pueden favorecer la transferencia: (a) la

creación de un ambiente de formación similar al del trabajo; (b) proposición de planteamientos de principios y estrategias generales y observar su aplicación a través de ejemplos, y; (c) la existencia de oportunidades donde el alumno pueda practicar hasta conseguir un grado extra de aprendizaje en diferentes contextos. Ello seguramente facilitará la generalización de los conocimientos logrados con la formación en el local de trabajo.

Para Moreno (2009), a su vez, este factor de transferencia se establece como la *presencia de orientaciones y/o pautas para la transferencia*, pues incluye en las sesiones de trabajo orientaciones y/o pautas que tiene como objetivo plantear estrategias hacia la aplicación de los aprendizajes. Por lo tanto, consideramos de suma importancia que las acciones formativas, sobre todo aquellas llevadas a cabo bajo la modalidad asesoramiento, contemplen dicha aplicación con el objetivo de hacer la acción formativa efectiva.

4.2. Estrategias para favorecer la transferencia de la formación: acciones.

Como señalamos en el análisis bibliográfico de este estudio, Moreno (2009) plantea la transferencia de la formación a la práctica diaria en dos momentos distintos: (a) generalización, donde es el momento en lo cual los aprendizajes son puestos en práctica en situaciones distintas de las aprendidas durante la acción formativa y; (b) mantenimiento: hace referencia a la

amplitud en el tiempo en que son aplicados los aprendizajes de manera eficaz. Con relación a esto, los expertos entrevistados aportaron diversas informaciones importantes sobre las acciones idóneas para que la transferencia se materialice en el seno del centro educativo.

Como comentamos anteriormente, la ausencia de conexión entre las necesidades formativas y el diseño de la formación se trata de una de las principales barreras hacia la transferencia. En este sentido, los expertos entrevistados indican como una de las acciones que favorezcan la transferencia la conexión entre el tema formativo y las necesidades formativas del profesorado.

“... que todo el asesoramiento esté organizado en función de aquello que les preocupa, y procurando que haya un trasvase de aquello que se hace en la formación con lo que sucede en el aula...” (E5)

En este sentido, como hemos comentado anteriormente, según Moreno (2009) y Pineda (2011a), una detección de necesidades dirigida a las necesidades sentidas por el profesorado, favorece la transferencia de la formación a la labor diaria. Por otro lado, detectamos que las acciones formativas, además de estar vinculadas a las carencias formativas del profesorado, deben, también, estar vinculadas a un proyecto del propio centro educativo

“... que la formación, que se da a los centros y que es gratuita, estuviera siempre ligada al proyecto de centro, a la organización.” (E6)

Podríamos considerar las carencias relevantes al centro educativo son, de hecho, necesidades normativas, dado que,

como señala Antúnez (2009), son caracterizadas por las carencias que necesita la organización para su desarrollo. Destacamos, por lo tanto, la necesidad de negociación entre las necesidades sentidas, derivadas de las carencias formativas del profesorado, y dichas necesidades normativas. Sin embargo, como señalamos anteriormente, el bajo índice de participación del profesorado en el proceso de detección de necesidades les excluye de dicha negociación, generando acciones formativas basadas en las demandas del centro educativo y/o de la Administración. En este sentido, si el profesorado participante no entiende los objetivos formativos como objetivos coherentes a su práctica docente, ello puede comprometer considerablemente la transferencia de la formación a las aulas escolares, pues éste puede llegar a sentirse desmotivado caso entienda que la acción formativa no llegará a solventar sus carencias. Por lo tanto, consideramos importante acciones que promuevan la concienciación del profesorado en sus necesidades formativas y la implicación de éstos en los procesos de detección de necesidades, con el objetivo de convertir la acción formativa en una estrategia eficaz hacia el desarrollo del docente y de la organización educativa, a través de la transferencia de la formación.

“... tenemos que hacer unos ajustes para asegurar que la mayor parte del profesorado lo conozca, se lo pueda apropiar, lo podamos contrastar, lo podamos seguir, podamos ver si se está aplicando o no, podamos ver las dificultades...” (E5)

Cabe destacar que 4 de los 6 expertos entrevistados señalan que el proceso de detección de necesidades es considerado mejorable, y señalan a la necesidad de un análisis de las carencias formativas idóneo como uno de los elementos importantes hacia la transferencia de los aprendizajes a la práctica docente diaria.

De los 6 expertos entrevistados, la mitad se dedica diariamente en la gestión y evaluación de los programas de formación permanente de profesorado.

Dicho eso, destacamos la importancia de solventar dichas necesidades formativas a través de la modalidad asesoramiento, puesto que es considerada una modalidad estratégica, pues su diseño se adecua a las necesidades del centro.

“... la propia modalidad estratégica, es decir, de los asesoramientos.” (E3)

Sobre eso, Moreno (2009) señala en dos factores de transferencia distintos. Por un lado destaca la *coherencia entre teoría y práctica* de la acción formativa y, por otro lado la *estandarización de la formación*, corresponde a la coherencia entre los objetivos formativos y las carencias detectadas. Las acciones formativas llevadas a cabo bajo la modalidad asesoramiento contemplan positivamente estos factores, puesto que son características de dicha modalidad tanto su configuración en función de las necesidades formativas detectadas como el equilibrio entre teoría y práctica, dado que está orientada a la aplicación.

“No es una acción formativa indiscriminada que se ofrece a todos los centros escolares igual, sino que surge a demanda de un centro escolar que percibe problemas que son propios y para ellos es muy importante que se considere el contexto en el que se desarrolla la acción.” (E1)

“... esa es la modalidad, de la incidencia de la formación y del profesorado, que más cumple las condiciones a nivel de diseño.” (E3)

Según los expertos entrevistados, otra estrategia favorece la transferencia de la formación es la elaboración de un plan de acción. Éste se encuentra comentado por dichos expertos un total de cinco veces entre estrategias que favorezcan la transferencia de la formación como su posterior evaluación, dada la doble funcionalidad de esta estrategia.

“... hacer un plan de acción que consiste en pedir a los participantes que identifiquen los primeros pasos que han realizado. Y eso se podría hacer en la mitad de la formación y al final [...] Pedir que identifiquen lo que han aprendido y que eso lo conviertan en acciones para llevar al puesto de trabajo. [...] es introducir elementos de transferencia en la formación.” (E3)

Consideramos que la elaboración de un plan de acción (así como el plan de seguimiento, como veremos más adelante) corresponde a un factor de transferencia relevante a la fase de implementación de la formación: *presencia de orientaciones y/o pautas para la transferencia* (Moreno, 2009). En este sentido, destacamos que la configuración de dicho plan, con la implicación del profesorado participante, contribuye hacia la transferencia de la formación, pues les hace conscientes de la necesidad de transferir los conocimientos, habilidades y destrezas logradas con la acción formativa a su práctica diaria, además de generar indicadores hacia la posterior evaluación de la transferencia.

“... el plan de acción que ayuda las personas a aplicar y que te da evidencias para evaluar.” (E3)

Para Pineda (2011a: 25) *es un instrumento al cual se empieza a recurrir con frecuencia para evaluar la transferencia. Consiste*

en un “contrato” que revela las aplicaciones que se pretenden ejecutar en el lugar de trabajo a partir de los aprendizajes adquiridos con la formación. Tiene, por lo tanto, una doble funcionalidad: acompañar la transferencia (orientar las acciones a desarrollar en el lugar de trabajo para la transferencia) y evaluar la transferencia (comprobar las acciones que se han desarrollado en el lugar de trabajo para la transferencia)

Por otro lado, el plan de seguimiento se encuentra señalado por los entrevistados un total de seis veces. Dicho plan de seguimiento se convierte en una estrategia óptima tanto hacia la materialización de la transferencia como su mantenimiento, pues éste consiste en el acompañamiento, por parte del formador, de la aplicación de los aprendizajes a la práctica diaria.

“... es importante que haya un seguimiento de la aplicabilidad o de la aplicación que tiene este proceso de innovación que se ha puesto en marcha...” (E5)

Dicho acompañamiento tiene como principal objetivo la verificación de la transferencia de los aprendizajes se hace de manera idónea, promoviendo los ajustes necesarios, si es el caso. En este sentido, consideramos que el papel del formador debe ir más allá de las sesiones de trabajo. La participación del formador en el momento final de la acción formativa tanto puede contribuir como factor motivador hacia la transferencia como aportar informaciones sobre dicha transferencia.

“El acompañamiento forma parte de la propia actividad, es decir, sin acompañamiento no hay asesoramiento, prácticamente.” (E2)

Para Pineda (2011a), la *existencia de estrategias hacia el acompañamiento de la transferencia* se destaca como un factor inherente a las características de la formación. Por lo tanto, está claro que la acción formativa debe contemplar, aparte de las horas asignadas a las sesiones formativas, horas destinadas al acompañamiento del asesor a la aplicación de los conocimientos, actitudes y destrezas por parte del profesorado.

Aplicados los conocimientos destrezas y habilidades a la práctica docente diaria, los expertos en gestión y evaluación de la formación, consideran importantes estrategias y acciones para que dicha transferencia se mantenga a lo largo del tiempo. Una de ellas es el reconocimiento.

“... la aplicación de la formación, la transferencia, podría también premiarse de alguna manera. O reconocerse.” (E3)

Según Moreno (2009) *la existencia de incentivos para la transferencia de la formación al local de trabajo*, que se trata de una característica de la organización, se constituye de un clima propicio hacia la transferencia de los aprendizajes, marcado por elogios y la puesta en evidencia de la calidad de tu trabajo tras la acción formativa.

4.3. Estrategias para favorecer la transferencia de la formación: agentes.

Siguiendo a la temática de promover estrategias que puedan favorecer la transferencia de la formación, en este apartado trataremos de exponer que contribuciones los agentes implicados en todo el proceso formativo pueden aportar para que los cambios perseguidos, de hecho, se materialicen en el seno del centro educativo.

Uno de los elementos más destacados en las entrevistas con los expertos fue la importancia de la persona formadora, con un total de ocho comentarios. Según los participantes, el formador tiene un importante rol en la concienciación del profesorado hacia la transferencia de la formación, pues, durante las sesiones formativas éste puede insertar en su metodología aspectos que favorezcan la aplicación en el aula.

“El formador puede introducir mecanismos para facilitar que las personas lo apliquen...” (E3)

Incluso, según los expertos entrevistados, el formador tiene parte de la responsabilidad de hacer con que los participantes transfieran sus aprendizajes.

“... el formador ha de tener el “chip” de que su encargo es que las personas transfieran.” (E3)

Por otro lado, dadas las características inherentes a la modalidad asesoramiento, donde los objetivos formativos son establecidos en común acuerdo entre el profesorado, a través de la mediación

del formador, la concreción de dichos objetivos de manera compartida, contribuye hacia la transferencia de los aprendizajes a la práctica docente diaria.

“... el formador o formadora, que va dar la respuesta, tengan los objetivos compartidos y explicitados.” (E4)

En este sentido, el papel del formador consiste en, además de concienciar al profesorado sobre los objetivos concretos de la acción formativa, orientar las actitudes del profesorado hacia la transferencia de la formación, vinculando las actividades formativas a la realidad del aula.

“... un formador o una formadora que en la manera de organizar la formación se preocupa de que tenga una conexión con el aula...” (E5)

Como vimos en el análisis bibliográfico de este estudio, Moreno (1997) señala que el asesoramiento no se trata de una intervención *sobre* el profesorado, sino que se trata de una intervención *con* éste, generando una situación de colaboración entre iguales. Moreno (2009), a su vez, señala que la *existencia de sesiones y/o pautas orientativas* es un factor de transferencia relacionado a las características de la formación en el momento de implementación de la acción formativa.

Sin embargo, quizá debido la baja cantidad de horas asignadas a los asesoramientos, no sea posible realizar dichas orientaciones y/o acompañamientos por parte del formador al final de la acción formativa. No obstante, resaltamos la importancia de ello con objetivo de favorecer a transferencia y su evaluación.

Tras el análisis de las entrevistas, detectamos que es importante, para la transferencia de la formación, la implicación del equipo directivo en el proceso formativo, con un total de cinco comentarios.

“... y que tenga también la implicación del equipo directivo.” (E3)

“... es imprescindible el papel que desempeña el equipo directivo, porque pensamos cada vez más que en el momento en que se hace una demanda de formación es imprescindible también que el equipo directivo entienda que, a partir de ahora, no se puede “lavar las manos” y no puede decir ‘el formador ya vendrá y ya explicará lo que sepa’, sino que, con el formador vamos a pactar qué es lo que vamos a hacer, pero como centro tenemos la obligación de que aquello que se trabaje en la formación de alguna manera se implemente.” (E4)

Por otro lado, el apoyo del equipo directivo a la acción formativa y, sobre todo, a la aplicación de los aprendizajes por parte de los participantes, resulta una importante estrategia para que la transferencia de la formación se materialice en el qué hacer escolar.

“...tener el apoyo de la dirección.” (E3)

Broad y Newstrom (2002), aludiendo a los trabajos de Kotter (1988), señalan que, desde la percepción de los directivos, una de las principales barreras hacia la transferencia de la formación es la falta de implicación, por parte de los directivos, en los procesos de cambios de comportamientos. Por otro lado, y en consonancia con lo mencionado, Broad y Newstrom (2002: 42),

ahora refiriéndose a los trabajos de Newstrom (1986), señalan que, según la visión de los formadores, una de las principales barreras hacia la transferencia de la formación es *la falta de refuerzos en el trabajo que estimulen y fomenten la aplicación*. Es decir, si por un lado no existe la exigencia por parte del equipo directivo y, por la otra, los participantes no se sienten exigidos a transferir, la aplicación de los aprendizajes a la práctica docente diaria se ve seriamente comprometida.

Moreno (2009) y Pineda (2011a) consideran que el soporte de la organización, en nuestro caso del equipo directivo del centro educativo, se trata de un factor de transferencia inherente al local de trabajo. En este sentido, en consonancia con las referidas autoras, y teniendo en cuenta el contexto educativo en que se centra esta investigación, aunque el equipo directivo no sea una posición tan cercana de la labor docente, consideramos que su apoyo refleja en los salones de clase.

Aún siguiendo este factor de transferencia, los entrevistados comentaron dos veces sobre el apoyo de los compañeros y de los jefes como estrategias que favorecen la transferencia de la formación a la práctica docente diaria.

“... tener el apoyo de los compañeros. [...] son elementos que pueden ayudar como el apoyo de los jefes, de los compañeros...” (E3)

Llorens y Grau (2004: 59) señalan que *el soporte del supervisor se considera un factor clave, que puede afectar el proceso de transferencia*. Por lo tanto, concebimos como imprescindible que todo el centro educativo considere la formación como principal herramienta para el desarrollo, tanto del profesorado como del

propio centro educativo.

“Las leyes educativas apuestan por una autonomía del centro, es decir, un centro tiene autonomía, tiene un proyecto y al tener un proyecto, necesita la formación para desarrollar ese proyecto. Esa es la herramienta más poderosa. La formación es un recurso más para que las escuelas puedan mejorar.” (E6)

En este sentido, según los expertos, una estrategia óptima para la implementación de los aprendizajes logrados durante la acción formativa en la práctica docente diaria y, en consecuencia, en el trabajo cotidiano del centro educativo, es la configuración de un grupo impulsor, que tiene como objetivo potenciar la formación en el centro, concienciando todos los implicados, sobre todo, al profesorado de la importancia de la formación y de su aplicación

“... es muy importante que haya un grupo dentro del centro capaz... no digo una mayoría, ¿eh? un grupo impulsor, capaz de hacer que esta demanda tenga fuerza, que todo aquello que se trabaje en la formación después se trasvase al aula y se hable de ello...” (E5)

La inspección educativa, debido al papel que desarrolla en el fenómeno investigado, se destaca, también, como un colectivo importante hacia la promoción de la transferencia de la formación al día a día escolar.

“También pienso que tiene un papel importante la inspección educativa, impulsándola.” (E5)

Por otra parte, los expertos entrevistados indican que los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP's) reconocen la autoridad

de la inspección educativa y ello favorece la transferencia de la formación, puesto que *la proximidad a los centros y su contacto frecuente con ellos proporcionan múltiples oportunidades para reunir informaciones relevantes y relevantes, obtenidas directamente de los escenarios y contextos escolares, que pueden ayudar de manera muy eficiente a calibrar los efectos de los programas de formación y también a mejorar su diseño e implementación* (Antúnez, 2009).

“Los centros de recursos también reconocen que la autoridad de un inspector es buena aliada para poder cumplir con los criterios marcados en la formación.” (E6)

Los comentarios referentes a la inspección educativa están en consonancia con los resultados encontrados por Silva (2008), pues *“el apoyo y participación de los inspectores resultaba fundamental en el desarrollo de actividades en los centros y en el fortalecimiento de la organización y el funcionamiento de las instituciones escolares. En particular, se observó que en los casos donde el inspector estaba involucrado directamente el impulso de actividades de mejora avanzaron de manera sustantiva.”*

Además de lo comentado, según los participantes, la inspección educativa ocupa un importante rol en las orientaciones temáticas hacia las acciones formativas dirigidas a las zonas.

“Un inspector preside la comisión de formación de las zonas y por lo tanto es muy influyente en las orientaciones de la formación y en establecer los objetivos específicos de formación para la Zona.” (E6)

Ante lo dicho, destacamos la importancia de la implicación de los

inspectores educativos más allá de las orientaciones formativas, en la promoción de la transferencia de la formación, puesto que la posición ocupada por éstos, en el fenómeno investigado, permite la impulsión de la aplicación, así como la participación como agente en la evaluación de la transferencia, como veremos más adelante.

5. OPUESTAS Y CONDICIONES PARA FAVORECER LA EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA.

En los apartados anteriores comentamos los resultados sobre la evaluación de la formación en general desarrollada actualmente - en especial sobre la evaluación de la transferencia - , los planes de formación de profesorado y sobre las estrategias hacia la promoción de la transferencia de la formación a la práctica docente diaria. Ahora nos cabe exponer los resultados encontrados sobre las propuestas y condiciones para favorecer la evaluación de la transferencia de la formación.

Por otro lado, y de una manera general, los expertos entrevistados informan que las actividades evaluativas no se llevan a cabo en paralelo con el desarrollo del proceso formativo.

“Incluso, no se aprovechan, creo, en el sistema actual, las posibilidades de encargar al mismo tiempo que se hace de las actividades de formación incluir también actividades de evaluación o recoger algunas evidencias.” (E2)

Consideramos, por lo tanto, que la evaluación de los planes de formación docente es mejorable, en este aspecto, en dos puntos: (a) Promover un sistema de evaluación de las acciones formativas integrado y flexible, que permita su adaptación al contexto de cada centro educativo y; (b) contemplar la evaluación formativa, de los planes de formación, promoviendo la mejora de las acciones formativas, haciéndolas más relevantes a la realidad de los participantes y, así, posibilitar la mejora de la labor diaria de

aquellos que participan.

En este sentido, los apartados a seguir, están ordenados a partir del proceso común de desarrollo de una acción formativa. Es decir, consideramos que la evaluación de la transferencia de la formación, incluso por su propia naturaleza, para que sea realizada de manera idónea, debe ser considerada desde las actividades de análisis de las necesidades formativas hasta la verificación de la transferencia de la formación en diferido. Así, consideramos que la presencia de la evaluación de la formación desde la planificación de la formación contribuye hacia la transferencia de la formación a la práctica docente diaria y su respectiva evaluación.

5.1. Favorecer la evaluación de la transferencia en el proceso de detección de necesidades.

Según los expertos, y en consonancia con los factores destacados por Moreno (2009), la evaluación de la transferencia empieza desde la detección de necesidades.

“... tenemos que empezar por la detección de necesidades. [...] la evaluación de transferencia empieza en el mismo momento de la detección de necesidades.” (E4)

Como comentamos anteriormente, Moreno (2009) asocia el tipo de modelos de detección de necesidades a las características inherentes a la organización en la fase exploratoria, antes de

la implementación de la acción formativa. Por otro lado, la misma autora, en esta misma fase, menciona la *visión que la organización tiene de la formación*, pues ésta puede condicionar el modelo que se utilizará hacia la detección de necesidades. En este sentido, un proceso de detección de necesidades riguroso es imprescindible para el éxito de la formación.

Cabe destacar la importancia que el centro educativo y/o la Administración debe tener hacia las necesidades sentidas por el profesorado. Para Antúnez (2009), dichas necesidades *“se construyen” mediante procesos grupales, reflexivos y deliberativos. Se trata de reconocerlas y de tomar conciencia de grupo de que se sienten como verdaderas*. En este sentido, si el profesorado no concibe, o más bien no han tomado conciencia, la acción formativa como útil para solventar sus necesidades formativas, es probable que la transferencia no se materialice.

En este sentido, los participantes resaltan la importancia de una detección de necesidades que contemplen, tanto el desarrollo profesional del docente, como el desarrollo de la organización.

“Esta detección de necesidades de analizar las necesidades de profesor como profesional pero también las necesidades de la escuela como una organización que quiere obtener resultados.” (E6)

Así, pues, la concienciación del problema o de la necesidad formativa por parte del profesorado contribuye hacia la transferencia de la formación a la labor diaria del docente, así como genera indicadores hacia la evaluación de dicha transferencia.

“... en primer lugar la idea de que no puedes

hacer una formación si no hay todo un trabajo de conseguir que haya consenso interno en el claustro, alrededor de un problema.” (E5)

Para Antúnez (2006), la falta de concienciación alrededor de la necesidad formativa puede llegar a pervertir la modalidad asesoramiento, convirtiéndola en un curso, pues el asesoramiento se caracteriza, principalmente, por la autonomía del profesorado tanto sobre la necesidad formativa como sobre las soluciones para solventarlas.

Con el objetivo de ilustrar lo que hemos dichos hasta aquí, Llorens y Grau (2004) hacen un amplio rescate de los modelos de planes formativos. En éstos, todo el proceso formativo se construye y se desarrolla en función de los objetivos formativos, que, a su vez, se concretan a partir de las necesidades formativas. Por lo tanto, resulta obvio concluir que si la detección de las carencias formativas no es realizada de manera idónea, ello compromete el desarrollo de las acciones formativas y, en consecuencia, la transferencia de la formación.

Además de lo comentado, un proceso de detección de necesidades, llevado a cabo de manera adecuada, debería de favorecer el planteamiento de indicadores y evidencias que, a su vez, orientan toda la evaluación de la transferencia y, por supuesto, los ajustes necesarios para la aplicación de los aprendizajes de manera adecuada y relevante al contexto del centro educativo.

5.2. Favorecer la evaluación de la transferencia en el proceso de evaluación inicial.

La evaluación inicial, como hemos expuesto en el análisis bibliográfico de esta investigación, tiene como objetivo verificar la idoneidad del programa o acción formativa para la solución de las necesidades detectadas.

Para los expertos participantes, la evaluación inicial es el momento en el que se pueden evaluar los objetivos formativos, así como los compromisos de aplicación y los indicadores que orientaran la posterior evaluación de la transferencia.

“Se clarifican los objetivos de la formación, la viabilidad, los horarios y los compromisos de aplicación. Se marcan los indicadores que se utilizarán para evaluar la formación.” (E6)

Destacamos que, y en consonancia con Cabrera (1999), que el comentario realizado por el participante anterior se centra en verificar la validez interna de la acción formativa, pues valora la coherencia de todas las estrategias propuestas hacia la consecución de los objetivos fijados.

Por otro lado, el experto entrevistado resalta la importancia de la implementación de la evaluación inicial como estrategia hacia la verificación e implementación de objetivos formativos hacia el centro educativo.

“Propongo cambios como una evaluación inicial, que tenga que tener en cuenta los objetivos del

centro.” (E6)

Está claro que la evaluación inicial verifica la relevancia de toda la acción formativa a los objetivos perseguidos por ésta y los objetivos del centro educativo. Así, dada la característica inherente a las acciones formativas desarrolladas en los centros educativos, es importante que éstas no solamente contemplen los objetivos señalados por la Administración, sino que se consideren el contexto de cada centro educativo.

Por lo tanto, por un lado consideramos que la evaluación inicial favorece la evaluación general del programa o acción formativa, puesto que contribuye hacia la relevancia de los objetivos tanto de la acción formativa como los objetivos del centro educativo. Por otro lado, (Pérez Juste, 2006) señala la capacidad inherente a la evaluación inicial de adecuar la acción formativa al contexto en que ésta se desarrolla. En este sentido, dicha adecuación, potencia la transferencia de la formación al contexto de la escuela, puesto que se trata de un momento adecuado para la concienciación del profesorado hacia la aplicación de los futuros aprendizajes.

“... insistir mucho en los participantes sobre que deben aplicar e informarles exactamente el cómo se va a utilizar, para evaluar eso. O sea, si se va pasar un cuestionario, si se va observar.” (E3)

Dada la característica de la modalidad asesoramiento como, destacamos la importancia de la participación autónoma del profesorado en este momento de la evaluación inicial, aportando y recibiendo informaciones sobre la aplicación de los aprendizajes. Dicha estrategia involucra el profesorado

en el proceso evaluativo, favoreciendo la transferencia de la formación y evaluación, pues determina (de manera colectiva y consensuada) lo qué y cómo se debe aplicar los aprendizajes y cómo se evaluará.

Dicho de otro modo, la evaluación inicial propone un marco importante, pues consideramos que lleva consigo una doble funcionalidad: (a) verifica la coherencia de la acción formativa en la búsqueda de los objetivos formativos y del centro educativo, adecuándola a su entorno, y, si no es el caso, llega el momento de reorientar la acción formativa, y; (b) se trata del momento de hacer el profesorado consciente de la transferencia de los aprendizajes y de la existencia de su posterior evaluación, que, a su vez, no tiene el objetivo de sancionar, sino de mejorar la aplicabilidad de los conocimientos, habilidades y/o destrezas a la práctica docente diaria.

5.3. Favorecer la evaluación de la transferencia en la evaluación de proceso.

La evaluación de proceso corresponde a la valoración de la acción formativa durante su implementación en el centro educativo, con el objetivo de verificar si dicha acción formativa se desarrolla de la manera que se había planteado. En este sentido, los expertos entrevistados, mencionan estrategias sobre cómo este proceso evaluativo puede contribuir hacia la evaluación de la transferencia, aportando estrategias y acciones.

En primer lugar, destacamos la importancia de que se lleve a cabo la evaluación de proceso de la acción formativa.

“... la evaluación tiene que ser una evaluación de proceso [...] hacer la evaluación de proceso...”
(E4)

Para Nirenberg y otros (2000: 55) la evaluación de proceso *“genera información sobre los procesos, las actividades y los productos, y los compara con las metas formuladas y con la que se van reformulando a lo largo del proceso de implementación”*. Consideramos, así que se debe llevar a cabo de manera sistemática y periódica, identificando los desvíos y ajustándolos a la solución de las necesidades detectadas.

“A mí me parece que un momento clave es en la mitad del asesoramiento. Hay que ver lo qué está pasando y hasta qué punto se está conectando con lo que pasa en el aula y con los problemas que tiene el centro...” (E5)

Los entrevistados consideran que uno de los momentos idóneos para verificar la transferencia de la formación es a la mitad del asesoramiento.

“Se puede hacer una segunda visita al centro a la mitad del proceso de formación para reorientar y modificar si necesario.” (E6)

Sin embargo, en el caso de los asesoramientos, y dada su orientación a la aplicación, consideramos que dicha evaluación durante el proceso formativo no corresponde a la evaluación de la transferencia, puesto que la aplicabilidad de los conocimientos, habilidades y actitudes puede estar sometida a modificaciones

y ajustes. Por lo tanto, concebimos que mirar si se produce algún tipo de aplicación durante la acción formativa es más coherente con una evaluación de los aprendizajes logrados por los participantes

No obstante, no desconsideramos la posibilidad de que en dicho proceso durante la acción formativa se encuentre factores que puedan favorecer o bloquear (como estructuras organizativas, falta de apoyo de los superiores y/o compañeros, desacuerdo con el tema formativo por parte del docente, etc.) dicha transferencia.

5.4. Evaluación de los resultados: transferencia

Evaluar la transferencia de la formación supone tratar de conocer la efectividad de la formación, dado que dicha evaluación tiene como objetivo verificar la aplicación de los aprendizajes logrados tras la acción formativa, y los cambios generados frutos de dicha aplicación.

En este sentido, en este apartado trataremos de exponer, según los expertos entrevistados, las condiciones, barreras, agentes, momentos, instrumentos y estrategias idóneas para que la evaluación de la transferencia se realice de manera óptima.

5.4.1. Aspectos genéricos referentes a la evaluación de la transferencia.

Teniendo en cuenta que las acciones formativas llevadas a cabo en el puesto de trabajo, en nuestro caso, en los centros educativos, tratan de formaciones que tienen como principal objetivo, además del desarrollo profesional docente, el desarrollo del centro, como institución educativa, la evaluación de la transferencia debe verificar si las necesidades formativas detectadas han sido resueltas o no.

“... debería evaluarse para el centro. Para dar una respuesta al centro. O sea, para mostrar si se ha cubierto sus necesidades o no.” (E3)

Por otro lado, para que la evaluación de la transferencia sea eficaz, potenciando los factores favorables y ajustando aquellos que se portan como barreras, los entrevistados consideran importante la implicación del centro educativo en este proceso.

“... para poder evaluar resultados, haga falta que el centro se implique...” (E3)

Teniendo en cuenta que la formación es impartida en el centro, y éste está inserto en un contexto propio, resulta coherente la implicación de la institución educativa como agente responsable por la evaluación de la transferencia, lo que trataremos más adelante, de manera más exhaustiva, en el apartado que corresponde a los agentes óptimos hacia la evaluación de la transferencia.

Además de la implicación del centro como institución, los entrevistados consideran que la evaluación de la transferencia depende de la implicación de todos aquellos relevantes al proceso formativo.

“... depende de que desde el principio se implique todo el mundo...” (E6)

En consonancia con lo que aporta la persona entrevistada, consideramos importante que la evaluación de la transferencia implique todos aquellos relevantes al proceso: profesorado participante, compañeros, coordinadores, equipo directivo y, en algunos casos, el alumnado, de acuerdo con el momento en el cual se pretende evaluar la transferencia. La implicación de uno u otro agente, depende íntimamente del momento en que se llevará a cabo la evaluación de la transferencia (antes, al final y/o en diferido). La implicación del alumnado deberá aportar perspectivas complementarias sobre la transferencia de la formación, proporcionando al centro educativo una orientación más relevante al fenómeno y, en consecuencia, a los ajustes de los factores de transferencia.

Los entrevistados destacan que la realización de la evaluación de la transferencia de manera eficaz, depende, además, de la preparación de aquellos implicados en el proceso formativo. En nuestro caso, en los asesoramientos.

“... tiene que haber recursos personales, profesionales preparados que puedan llevar a cabo ese proceso [...] si estuvieran formados o si hubiera alguien dentro del centro capacitado para hacerlo...” (E4)

En este sentido, destacamos la importancia que tiene la implicación del centro educativo en la promoción de acciones formativas que tengan como objetivo preparar los implicados en el proceso de formación hacia la evaluación de la transferencia, dado que son de dichos centros educativos la responsabilidad de verificar la aplicación de los aprendizajes.

Evaluar la transferencia de la formación corresponde a una acción intrínseca a la escuela, puesto que la aplicación de los aprendizajes en la labor docente del profesor depende íntimamente de factores intrínsecos al centro educativo. Por lo tanto, la evaluación de la transferencia se debe llevar cabo mediante las acciones formativas dichas estratégicas, o sea, aquellas impartidas en el propio local de trabajo.

“... cuando hablo de evaluación de la transferencia estoy pensando siempre en una modalidad que sea estratégica y que permita la aplicación en el puesto de trabajo [...] que sea estratégica. Que realmente responda a sus objetivos y que ayude a responder a una necesidad...” (E3)

En este sentido, señalamos una condición hacia la evaluación de la transferencia: la viabilidad. Es decir, dada la condición intrínseca comentada anteriormente, valorar la transferencia de la formación impartida a través de modalidades formativas que no se desarrollan en el propio centro educativo resultaría inviable, pues implicaría un alto coste y pocos resultados positivos, dado que dichas modalidades, en su mayoría, no están orientadas a la aplicación.

La formación impartida en el propio lugar de trabajo favorece

exponencialmente la transferencia de la formación, pues, en el caso del ámbito educativo y de los asesoramientos, éstos cuentan con la participación de la mayoría del claustro. Además, los asesoramientos, por característica, son desarrollados a partir de necesidades concretas de los centros educativos.

La evaluación de la transferencia se caracteriza por ser un proceso en lo cual depende de una realización eficaz de las fases anteriores, pues dichas fases generan la configuración de indicadores que favorecen dicha evaluación. Por lo tanto, está claro que para se verifique si la transferencia de la formación se materializa en el día a día escolar, es necesario que las otras fases evaluativas culminen en la aplicación de los aprendizajes y en su evaluación.

Por otro lado, la evaluación de la transferencia de la formación también depende de la implicación de todos los agentes que participan del proceso formativo de manera integrada. Sin embargo, es importante que los responsables de verificar la transferencia de la formación sean capaces

5.4.2. Instrumentos referentes a la evaluación de la transferencia.

La naturaleza de la evaluación de la transferencia de la formación se caracteriza, sobre todo en el ámbito educativo, por la subjetividad y complejidad que está al alrededor de este fenómeno. Por ello, para que la evaluación de la transferencia se realice de manera idónea, es necesaria, según los expertos

entrevistados, la verificación en el propio puesto de trabajo.

“Si yo quiero evaluar, como vamos luego hablar de la transferencia, debo comprobarlo in situ, debo verlo, poder tener indicios de que ocurrió.” (E1)

Dicha afirmación está en consonancia con la propia definición de la evaluación de la transferencia, dado que éste se trata de verificar los cambios ocurridos en el puesto de trabajo como consecuencia de la acción formativa (Cabrera, 2003; Cano, 2004; Moreno, 2009 y Pineda, 2011a). En este sentido, los instrumentos propuestos es la propia observación de la labor docente, el análisis documental de las huellas de trabajo, grupos de discusión y entrevistas.

“... instrumentos que tienen que ver con metodologías de observación y metodologías de análisis documental...” (E1)

En lo que se refiere a la observación, para Cabrera (2003: 139), *la observación directa de los de los comportamientos profesionales representa la manera más exacta de obtener información sobre el nivel de aplicación de las competencias adquiridas en las acciones formativas.* Pineda (2011a: 25) *la observación es la técnica que se emplea habitualmente para evaluar acciones formativas concretas. Consiste en llevar a cabo una observación directa y sistemática de un o diversos trabajadores en su local de trabajo.* Ya Anguera (1992) señala que es posible tener la información tal como ocurre, pues las técnicas de observación aportan datos que atañen directamente a situaciones de comportamiento típicas. Además, el juicio sobre los que se percibe por parte del observador es distinto del juicio del objeto observado.

Por otro lado, según el entrevistado, el análisis documental se destaca como instrumento óptimo hacia la evaluación de la transferencia de la formación, en consonancia con Moreno (2009) y Pineda (2011a).

En los cuestionarios dirigidos a los CRP's, en la primera fase de esta investigación, cuando éstos fueron preguntados por sus opiniones sobre la implementación de otros instrumentos hacia la evaluación de la transferencia de las acciones formativas llevadas a cabo a través de asesoramientos, señalaron (94.11%) que están de acuerdo en la implementación de otros instrumentos. Tras el análisis de los instrumentos propuestos, percibimos que un 100% de aquellos que contestaron, opinan por instrumentos más cualitativos, así como los expertos entrevistados.

“Tienen que ser instrumentos más cualitativos.”
(E6)

Teniendo en cuenta que el protagonista de la transferencia de la formación a la práctica docente diaria es el profesorado participante en las acciones formativas, los expertos, por otro lado, también consideran importante, como instrumento de recogida de información, además de la observación, entrevistas con este colectivo, asesores y/o equipo directivo.

“Seguramente sería preferible un seguimiento más dedicado y basado más en entrevistas en profundidad con profesores que participan...” (E2)

“También se puede hacer una entrevista al director o al responsable de la formación en el equipo directivo.” (E6)

En consonancia con los expertos entrevistados, un 41.17% de los CRP's encuestados proponen como instrumento óptimo hacia la recogida de información las entrevistas. De éstos, casi la mitad (42.85%) proponen como fuente de información el profesorado participante, mientras que un otro 42.85% proponen como fuente de información el equipo directivo.

Teniendo en cuenta que la transferencia de la formación se trata de un fenómeno que se desarrolla en un plan más cercano al profesorado participante, compañeros y coordinadores. Para Padilla (2002) la entrevista es considerada una estrategia fundamental en los procesos diagnósticos. Además, la autora mencionada indica que las entrevistas no solo cumple una función diagnóstica, sino que también sirve a otras funciones, como con la recogida amplia de información sobre el sujeto y una función motivadora, pues establece una relación positiva, cambio de actitudes y expectativas, etc.

Cabrera (2003), por su parte, indica la entrevista con las personas formadas como instrumento idóneo hacia el conocimiento de los comportamientos profesionales, señala este instrumento como estrategias hacia el conocimiento de las razones de la no transferencia. Por otro lado, la autora indica que *se trata de una técnica fundamental para evaluar los resultados de programas formativos relacionados con el desarrollo de habilidades personales e interpersonales, las cuales son muy difíciles de cuantificar en índices de rendimiento y se prestan a una gran subjetividad valorativa por parte de la persona formada* (Cabrera, 2003: 144). En este sentido, consideramos que, en primer lugar, los responsables de evaluar la transferencia, deberían entrevistar al profesorado y, ya en conocimiento de los factores que favorecen

y/o bloquean la transferencia de la formación, sería el momento de entrevistar al equipo directivo con el objetivo de potenciar y/o ajustar respectivos factores. Para Pineda (2011a: 25) la entrevista *pretende interrogar una persona sobre la ejecución – propia o ajena – en situación de trabajo de los aprendizajes adquiridos con la formación, así como de los factores condicionantes de esta ejecución.*

Por otro lado, los expertos entrevistados señalan la utilización de los grupos de discusión como un instrumento más hacia la recogida de información.

“Incluso grupos de discusión que sería interesante.”
(E2)

“... a través de un grupo de discusión, que hay unos puntos que vamos a trabajar y que vamos a reflexionar.” (E4)

En los grupos de discusión, para Suárez (2005: 21), *los efectos producidos individualmente son combinados, aumentando así la información y las ideas obtenidas.* Con ello, el grupo adopta funciones que refuerzan las respuestas dadas por los sujetos de manera individual, pues la rica interacción producida por el grupo está marcada por la diversidad de hablas en torno al tema que es objeto de investigación, en nuestro caso, la transferencia de la formación.

Por otro lado, con el objetivo de convertir la evaluación de la transferencia de la formación en un proceso más dinámico e integrado a la dinámica del centro, consideramos importante la celebración de reuniones específicas y ordinarias, con el objetivo

de conocer los factores que dificultan y favorecen la transferencia.

Pineda (2011a) en consonancia con Moreno (2009) consideran la implementación de instrumentos cualitativos como estrategia específica hacia la evaluación de la transferencia. Teniendo en cuenta que los asesoramientos deban ser diseñados, implementados, desarrollados y transferidos a la labor diaria de los docentes participantes de acuerdo con el contexto del centro educativo, resulta obvio que la evaluación de la transferencia de la formación siga dicha premisa de conexión a la realidad del centro.

Por lo tanto, siguiendo este concepto, los entrevistados afirman la necesidad de crear instrumentos específicos, o más bien que dichos instrumentos (guión de observación, de grupo de discusión y/o de entrevista) tengan hacia la evaluación de la transferencia

“... el asesoramiento como tal modalidad requiere unos instrumentos distintos de evaluación que otras modalidades [...] crear herramientas específicas...” (E1)

“La modalidad de asesoramiento necesita unos instrumentos de evaluación adaptados a cada centro [...] Los instrumentos también tienen que ser adecuados con el tipo de planteamiento que tenga el centro y con el tipo de formación que se haya realizado.” (E6)

Y, además de instrumentos específicos a cada centro, los expertos entrevistados destacan la importancia de que éstos sean relevantes al tema formativo y a los objetivos del centro

educativo como institución

5.4.3. Agentes referentes a la evaluación de la transferencia.

Los agentes que participan del proceso evaluativo, así como los instrumentos componen una buena parcela de importancia para que dicha evaluación se realice de manera idónea. En este sentido, y dado el contexto educativo en que lleva a cabo la evaluación de la transferencia, los expertos entrevistados consideran importante la implicación de la inspección educativa.

“... involucrar claramente la inspección educativa...” (E2)

“Sí, sí, la comparto porque pienso que la inspección podría ayudar aquí.” (E3)

En los cuestionarios dirigidos a los CRP's, un 91.66% de éstos señalan consonancia con la opinión de los expertos entrevistados, destacando que la inspección educativa debe incorporarse como agente y fuente de información en la evaluación de la transferencia a la práctica docente diaria. Según Antúnez (2009), por el rol que desarrollan, dicho colectivo se caracteriza por estar próximo a los centros educativos, proporcionando un contacto frecuente y múltiples ocasiones donde se puede reunir informaciones relevantes sobre la transferencia de la formación. Y, además, el autor mencionado señala que dichas informaciones son obtenidas directamente de los escenarios de los centros educativos.

Por otro lado, los participantes entrevistados, además de señalar la importancia de la implicación de la inspección educativa, destacan que la evaluación de la transferencia se trata de una de las funciones relevantes a este colectivo.

“Sí, sí. Una de las funciones de la inspección, justamente, es esa. Es evaluar, digamos, la actividad de los centros y de toda actividad...” (E2)

“... este tipo de evaluación la tiene que hacer los inspectores...” (E6)

En este sentido, y en consonancia con los expertos entrevistados y los CRP's encuestados, destacamos la importancia de la implicación de este colectivo en el proceso de evaluación de la transferencia, pues el rol que ocupa dicho colectivo en el contexto escolar puede proporcionar informaciones relevantes sobre la transferencia de la formación. La inspección educativa, debido las funciones que desarrolla y su proximidad con la Administración, puede contribuir tanto al ajuste de los factores que bloquean la transferencia, como a la potenciación de los factores que favorecen dicha transferencia, que derivan del Departament de Educació.

Antes de la formación, la inspección educativa puede reforzar la importancia de una determinada formación para un centro educativo, exponiendo en qué aspectos dicho tema formativo podría contribuir hacia la consecución de los objetivos del centro o de un proyecto escolar. Ya después de la formación, tras un determinado período de tiempo, dicho colectivo podrá comprobar la efectividad de la formación ante la Administración educativa, a través de indicadores de mejora, como: mejora de la

calificación del alumnado, consecución de objetivos planteados en los proyectos de centro, etc.

Por otro lado, los CRP's, cuando han sido preguntados sobre las dificultades de implicar otros agentes en el proceso de evaluación de la transferencia, indican que las principales barreras son la falta de tiempo y de recursos financieros y que, además, en el caso de la inspección educativa, las funciones de este colectivo no están muy bien definidas, quedando, dado que ésta está marcada por excesiva carga de trabajo, la complejidad que es característica y, por lo tanto, dicha función inspectora se caracteriza por la exigente dedicación. Así, su participación en esta fase del proceso evaluativo está sujeta a la voluntad de cada inspector. En este sentido, consideramos importante la reglamentación de la participación de este colectivo en la evaluación de la transferencia como una de sus funciones, dada la importancia de este colectivo para dicho proceso.

Además de la implicación de la inspección educativa, los expertos entrevistados destacan, en primer lugar, que la participación del profesorado participante es de fundamental importancia para el éxito de la evaluación de la transferencia.

“... el juicio básico son de los profesores porque están, en realidad, en la base de la necesidad identificada... son los profesores [...] Fundamentalmente es la base del juicio evaluativo.” (E2)

Teniendo en cuenta que el profesorado participante es el protagonista de la transferencia de la formación a la práctica docente diaria, está claro que dicho colectivo puede aportar

las informaciones más relevantes sobre dicha transferencia, indicando los aspectos que la apoyan y aquellos que la impiden. En este sentido, consideramos importante la participación de este colectivo mediante la celebración de reuniones específicas y ordinarias, donde el profesorado pueda indicar los factores que dificultan la transferencia, así como aquellos que la favorecen.

Por otro lado, los expertos entrevistados destacan que los compañeros del profesorado participante y sus superiores, también deben participar de la evaluación de la transferencia como fuente de información.

“... luego alguien, de sus compañeros, sus amigos, o quizá su superior que es el coordinador de ciclo”.
(E3)

“... mejor todavía contrastada con la observación o evaluación de colegas o superiores...” (E2)

En este sentido, consideramos que dicho colectivo puede participar de la evaluación de la transferencia mediante la observación entre iguales, donde las informaciones pueden ser registradas mediante un cuestionario sobre la transferencia de la formación.

Para Pineda (2011a: 23) *la persona participante y su superior son los agentes que mejor se encajan en este rol, porque saben de primera mano en qué medida se transfiere la formación, qué elementos intervienen positivamente y negativamente en el proceso de transferencia y qué resultados se obtienen.*

Otra fuente de información, que detiene en su función una determinada importancia, el formador, dado que él tiene el dominio sobre el tema formativo y puede aportar informaciones sobre si la transferencia se materializa o no.

“... los puede observar el asesor...” (E1)

“... los expertos que participan en las actividades...” (E2)

En consonancia con los expertos entrevistados, y con Pineda (2011a), que destaca que el formador o formadora son aquellos que conocen los contenidos de la acción formativa, destacamos que la participación de la persona formadora tiene una doble funcionalidad: (a) antes de la acción formativa, el asesor puede indicar aquellos factores que, quizá, podrán portarse como barreras para transferencia y aquellos que podrán favorecerla relacionados a al centro educativo, para que las posibles barreras la transferencia de la formación se eliminen y se potencie las que favorecen, y; (b) después de acabada la acción formativa, el formador puede participar aportando informaciones sobre si la aplicación se materializa de manera óptima.

Para Broad y Newstrow (2002: 108), el formador, entre otras funciones antes del proceso formativo, puede *alinearse el programa formativo al plan estratégico de la organización*. Ya, después de acabado el proceso formativo, según los autores mencionados, los formadores pueden: (i) dar apoyo y hacer el seguimiento; (ii) dirigir encuestas de evaluación, y; (iii) establecer sesiones de refresco/resolución de problemas.

Sin embargo, la participación del formador en este proceso

evaluativo resulta difícil, pues, acabada la formación, éste deja el escenario formativo y ya no participa en el proceso.

“Porque normalmente la persona asesora abandona el escenario cuando ya prestó la ayuda, que era acompañar en un proceso de mejora. Pero, no se queda a verificar lo que pasó...” (E1)

El presupuesto dedicado a las acciones formativas no contempla la permanencia de la persona asesora luego que se acaba las sesiones formativas.

“No se contempla pagar a los formadores para estas tareas extras. [...] El director del centro, el personal del CRP o del ICE puede programar las reuniones o las entrevistas en sus horas de trabajo pero no se remunera al formador por estas reuniones organizadas fuera de la horas del curso.” (E6)

Por un lado, se percibe que la figura del asesor no está profesionalizada en el contexto educativo, como nos señala uno de los entrevistados.

“Ni desde el punto de vista económico, ni desde el punto de vista de disponibilidad se puede contar con un colectivo de formadores que se dediquen sólo a asesorar [...] Casi todos los asesores del ICE son, a la vez, profesores y docentes en una escuela, en un instituto [...] no es tan fácil profesionalizar la figura del asesor.” (E1)

Por otro lado, los CRP's encuestados informan que una de las principales barreras hacia la permanencia del asesor, acabada la formación, es la falta de recursos financieros y, algunas veces, el desconocimiento sobre los agentes y objetos de evaluación.

Para Antúnez (2009), el desconocimiento específico del objeto de análisis y la falta de orientación hacia la búsqueda de informaciones más relevantes, se convierten en barreras hacia la evaluación de los programas y acciones formativas.

Además de los agentes aquí comentados por los expertos entrevistados, también se considera la implicación del equipo directivo en un trabajo conjunto con la mayoría de los implicados en el proceso formativo

“... creo que esta evaluación tiene que ser un trabajo conjunto entre el director del centro, el formador, el gestor de la formación y el inspector...” (E6)

Los principales trabajos desarrollados sobre la evaluación de la transferencia de la formación (Cabrera, 2003; Moreno, 2009 y Pineda, 2011a) destacan la importancia de involucrar en esta fase evaluativa todos los agentes que participan, directa o indirectamente, de la acción formativa.

Teniendo en cuenta que el equipo directivo responde por la institución, es decir, por el centro educativo, la implicación de dicha institución en el proceso se convierte en una condición determinante hacia la evaluación de la transferencia, puesto que es la propia institución que debe responsabilizarse por este nivel evaluativo.

“... es que la evaluación, en este caso, la debería hacer el propio centro.” (E4)

“... es más probable que el propio centro sea capaz de tener sus propios mecanismos para ir contrastando hasta qué punto se está logrando o

no consolidar el cambio [...] Para mí, lo importante es hacer al centro consciente de que hay que incluir en los planes de evaluación interna del propio centro la evaluación de la transferencia de la formación, que debe formar parte del proceso reflexivo del propio centro.” (E5)

Consideramos que la apropiación de la evaluación de la transferencia por parte de las escuelas puede constituir parte del proceso de autonomía de centro. En este sentido, Más (2010: 117) señala que *la autonomía del centro es determinante para la mejora de su calidad y para conseguir la excelencia y la calidad educativa.*

Una vez que las acciones formativas estratégicas, como los asesoramientos, son llevadas a cabo en el propio seno del centro educativo y que la transferencia de los aprendizajes adquiridos, tras dicha acción formativa, se debe materializar en el día a día de la institución, resulta obvio que la responsabilidad de evaluar dicha transferencia deba ser de la institución en la que se desarrolla la acción formativa.

Según los expertos entrevistados, para que la evaluación de la transferencia se realice de manera idónea, resulta importante la participación de todos los implicados.

“... la evaluación del asesoramiento tiene que llevarse a cabo teniendo en cuenta los puntos de vista de todos los agentes que participan directa o indirectamente...” (E2)

“... yo creo que es imprescindible la implicación de todos los agentes de esta formación.” (E4)

Como se puede percibir, la transferencia de la formación a la práctica docente diaria se trata de un fenómeno que implica a todos aquellos que participaron en la acción formativa, desde la detección de necesidades hasta la aplicación de los aprendizajes, puesto que cada uno de los agentes desarrolla un papel en dicho fenómeno.

Para Bisquerra y otros (2006: 190) señala la importancia de la evaluación 360º, pues *la información obtenida con esta técnica, al igual que otras que interpretan y evalúan el comportamiento de una persona, es importante porque: a) son observaciones más realistas que el auto informe; b) es importante saber cómo nos perciben los demás, tangán razón o no, ya que la percepción de los demás influye en el propio comportamiento; c) si la opinión de los demás es inexacta conviene saberlo*. Por lo tanto, consideramos importante la utilización de los principios de la evaluación 360º, puesto que la participación de todos los implicados proporcionará una comprensión completa del fenómeno, orientando la toma de decisiones con más objetividad

5.4.4. Momentos referentes a la evaluación de la transferencia.

Así como los instrumentos de recogida de información y los agentes implicados en el proceso formativo, los momentos idóneos para llevar a cabo la evaluación de la transferencia se constituyen un aspecto de fundamental importancia hacia su

realización de manera óptima.

Algunos de los participantes de esta investigación consideran importante llevar a cabo la evaluación de la transferencia durante el desarrollo de la acción formativa y al final de la misma.

“... veo muy importante a la mitad y al final.” (E4)

Cabe destacar, por nuestra parte, que verificar la aplicación de los aprendizajes durante el desarrollo de la acción formativa no constituye una evaluación de la transferencia, pues, en este momento, los aprendizajes están sujetos a ajustes para que la aplicación se realice de manera idónea. Por ello, consideramos que dicha verificación está más relevante a una evaluación de los aprendizajes, puesto que la transferencia solo se materializa, en el seno de la organización, cuando se acaba la acción formativa.

Otros expertos entrevistados, indican que la aplicación de los aprendizajes se debe verificar al final de la acción formativa.

“... la evaluación de la transferencia cuando finaliza la formación, que sería la transferencia inmediata.” (E6)

Por otro lado, según los participantes, la evaluación de la transferencia, también, debe ser llevada a cabo tras transcurrir un determinado período de tiempo.

“Al año siguiente haría una evaluación de la transferencia diferida.” (E6)

Tras el análisis bibliográfico de este estudio, percibimos que

algunos autores (Cabrera, 2003; Moreno, 2009 y Pineda 2011a) solamente consideran evaluar la transferencia de la formación en diferido, es decir, tras transcurrir un determinado período de tiempo, dado que es necesario que los participantes tengan la oportunidad de poner en práctica sus aprendizajes.

Diversos autores (Cabrera, 2003; Llorens y Grau, 2004; Moreno, 2009 y Pineda, 2011a) desconsideran la evaluación de la transferencia luego que se acaba la acción formativa, pues es necesario esperar que los participantes tengan suficientes oportunidades para aplicar los aprendizajes adquiridos con la formación. Sin embargo, y en consonancia con el Plan de Formación de Zona - 2005/2010, consideramos importante que, en determinados temas formativos, se lleve a cabo la evaluación de la transferencia inmediata, pues dicha evaluación permite conocer si los aprendizajes se están generando en la práctica diaria del docente, evidenciando los respectivos factores que bloquean o favorecen dicha transferencia. Dicha evaluación debe orientar la toma de decisiones, con el objetivo de ajustar los factores que bloquean la transferencia y potenciar aquellos que favorecen.

Así, pues, más adelante, la evaluación de la transferencia diferida debe verificar los cambios ocurridos en la práctica docente como fruto de la aplicación de los aprendizajes. En este sentido, se verifica si dichos cambios son relevantes con los objetivos perseguidos por el asesoramiento y, incluso, se puede detectar nuevas necesidades formativas.

5.4.5. Barreras referentes a la implementación y desarrollo de la evaluación de la transferencia.

En este apartado trataremos de exponer, según la opinión de los expertos entrevistados, las barreras más importantes hacia la evaluación de la transferencia de la formación a la práctica docente diaria. Como comentamos anteriormente, evaluar la transferencia de la formación, dada la naturaleza de este fenómeno, sobre todo en el contexto educativo, implica la utilización de instrumentos cualitativos que puedan verificar la transferencia *in situ*. Así, el análisis de los datos puede llegar a convertirse en una barrera, debido a las características de dichos instrumentos.

“... los instrumentos cualitativos, tú ya lo conoces porque ya te dedicas a eso, tienen el problema de vaciado y no están preparados para hacer el vaciado del contenido...” (E6)

Tras el análisis de los cuestionarios dirigidos a los CRP's, éstos cuando preguntados sobre las razones por no haberse implementados, hasta el momento, instrumentos de recogida de información más cualitativos, señalaron, principalmente por la falta de tiempo y recursos humanos. Está claro que el análisis de los datos generados por los instrumentos cualitativos necesita más tiempo y agentes preparados para ello.

“... tiene que haber recursos personales, profesionales preparados que puedan llevar a cabo ese proceso.” (E4)

Quizá, los CRP's se refiera a la falta de recursos personales y de tiempo como barrera a la implementación de instrumentos más cualitativos, pues, además de ellos, los centros educativos, por su parte, se encuentran agotados por las demandas burocráticas generadas por la Administración.

“Los centros están bombardeados por muchas demandas de la Administración” (E5)

“El profesorado se forma y luego el “día a día se le come” y no tiene tiempo para dedicar a uno proyecto nuevo.” (E3)

Así, pues evaluar la transferencia genera una demanda en lo que se refiere a tiempo que la dinámica de los centros educativos puede no soportar. En este sentido, el tiempo que se hace necesario dedicar a esta evaluación puede ser un aspecto negativo que impide dicha evaluación.

“Es complicado desde el tiempo, o en la parte del tiempo de la interacción dedicar a la evaluación de lo que se está haciendo [...] Evaluar la transferencia es, de todas, digamos, quizá, la modalidad más costosa en cuanto a tiempo” (E2)

“Una es la falta de tiempo.” (E3)

Si evaluar la transferencia de la formación pasa por la utilización de instrumentos cualitativos, que a su vez, se necesita una determinada cantidad de tiempo para el análisis de los datos, resulta obvio que verificar la aplicación de los aprendizajes implica en un coste elevado. Y, ello, se constituye como una barrera más hacia la evaluación de la transferencia.

“Sí, pero, el coste es altísimo [...] es la evaluación más cara que hay.” (E4)

“... todo eso es muy caro.” (E3)

Por otro lado, algunos de los expertos entrevistados señalan como barrera hacia la evaluación de la transferencia la ausencia del formador, acabada la acción formativa.

“No da tiempo, porque no hay opción, a verificar si hubo mejoras, puesto que el asesoramiento llega un momento en que se acaba y el asesor se va [...] no siempre es fácil que venga el asesor a seguirme acompañando.” (E1)

Consideramos de importancia singular la presencia de la persona asesora al final de la acción formativa, pues el formador se convierte en el agente más indicado para en este momento evaluativo, informando si la transferencia de la formación se genera de manera óptima, dado su dominio en los contenidos formativos. Por lo tanto, creemos que una buena estrategia sería incluir, en el contrato del formador, las horas que serían destinadas a evaluar la transferencia de la formación.

Algunos de los expertos entrevistados, también consideran como la evaluación de la transferencia se trata de un tema novedoso en los centros educativos.

“... a los centros educativos todavía les parece muy novedoso” (E5)

Teniendo en cuenta que la evaluación de la formación, hasta el momento, solo consideraba la asistencia por parte del

profesorado participante, según los expertos entrevistados, los docentes presentan resistencias hacia la evaluación de la transferencia.

“De todas maneras tengo que decir que hay resistencias a ser evaluado como profesor.” (E6)

Quizá, la ausencia de una cultura evaluativa hace con que la evaluación de la transferencia se convierta en un tema novedoso. Ello, añadido al ambiente de trabajo del docente – que es el aula, y que suelen ser ambientes impenetrables – puede llegar a crear una barrera para la implementación de la evaluación de la transferencia, pues suele ser común asociar la evaluación a estrategias de control y sanción.

“Tenemos la idea de que la evaluación no es para mejorar, sino que es para el control y la sanción. Entonces, el profesor no quiere ser evaluado en ese sentido.” (E6)

Ante lo expuesto, percibimos que evaluar la transferencia de la formación se trata de una tarea ardua y que requiere tiempo y recursos financieros. A lo largo de este capítulo notamos que, desde la fase inicial de las acciones formativas, el análisis de necesidades, las actividades puestas en marcha no contribuyen hacia la evaluación de la transferencia. Además, aspectos relevantes al contexto de los centros educativos (crisis económica, sobre encargo de los centros, etc.) deben ser considerados como barreras potenciales hacia este nivel evaluativo.

5.4.6. Estrategias referentes a la implementación y desarrollo de la evaluación de la transferencia.

Aunque la evaluación de la transferencia encuentre importantes barreras, verificar la aplicación de los aprendizajes resulta una tarea imprescindible, si queremos conocer la efectividad de las acciones formativas llevadas a cabo en los centros educativos. En este sentido, los expertos entrevistados señalan estrategias, con el objetivo de transponer las barreras indicadas y evaluar la transferencia de la formación de manera idónea y contextualizada.

Así, los expertos entrevistados señalan que la evaluación de la transferencia de la formación debe, sobre todo, basarse en las evidencias generadas por la acción formativa.

¿cómo se puede verificar la transferencia del asesoramiento? Por indicios, por evidencias, por huellas de trabajo [...] Yo lo que necesito son evidencias, no opiniones. (E1)

"... buscar la manera de ver evidencias de que los profesores están aplicando eso. [...] recoger evidencias de ahí..." (E3)

Teniendo en cuenta que la transferencia de la formación debe generar evidencias de dicha aplicación, resulta obvio que la evaluación de la transferencia debe basarse, sobre todo, en dichas evidencias.

"O sea, evidencias, yo insisto en huellas de trabajo de los profesores o huellas de los trabajos de los alumnos." (E1)

En este sentido, consideramos oportuna la utilización del análisis documental con el objetivo de señalar dichas evidencias como indicadores de la transferencia de la formación a la labor docente. Por otro lado, los expertos entrevistados, señalan que el principal indicador para orientar la evaluación de la transferencia es lo que se ha trabajado en durante la acción formativa.

“... los indicadores-clave es lo que se ha hecho durante la formación y que eso tenga un aprovechamiento en el aula...” (E5)

Sin embargo, algunos de los entrevistados consideran que la evaluación de la transferencia debe usar como evidencia la incidencia de la formación en la práctica del docente.

“Analizar la incidencia que tiene la formación, comprobar si existe un cambio metodológico o mejora del que ya utilizaba.” (E6)

“...me centraría más en la concreción del cambio, de la mejora de la práctica educativa de los profesores que participan.” (E2)

Creemos importante hacer una reflexión sobre los comentarios de los participantes. Consideramos, aquí, claramente destacados el momento en que se lleva a cabo la evaluación de la transferencia: en diferido. Ello, porque se utiliza como base al juicio evaluativo los resultados generados por la acción formativa, es decir, las evidencias. Sin embargo, en el caso de la evaluación de la transferencia inmediata, es posible que no se hayan generados cambios o resultados todavía, dado que el profesorado participante aún empieza a aplicar los aprendizajes logrados.

Por otro lado, tratándose del ámbito educativo y dependiendo del tema formativo, la frontera entre la evaluación de la transferencia de la formación en diferido y la evaluación del impacto es difusa. Es decir, es posible que los cambios en la práctica docente y los resultados esperados, tras dichos cambios, se confundan con evidencias de la evaluación de impacto.

Teniendo en cuenta que los asesoramientos son modalidades formativas muy vinculadas a una realidad específica de un centro educativo, dado que son necesarios mediante carencias formativas específicas de una escuela, la evaluación de la transferencia se debe llevar a cabo de manera específica, adaptándola a cada situación.

“...en cada caso debería diseñarse una estrategia específica para valorar la transferencia.” (E2)

“Hay que pensar, bueno, en cada caso, lo que sería lo más idóneo...” (E3)

En este sentido, uno de los entrevistados señala la importancia de la Administración educativa buscar implementar instrumentos de recogida de información que sean adaptados a la realidad de los centro educativos.

“...la Administración educativa que está gestionando la formación continua busque mecanismos adaptados...” (E3)

Moreno (2009) y Pineda et al. (2011a) señalan que se puede evaluar la transferencia de la formación a través de dos estrategias distintas: genérica y específica. La primera hace referencia a la utilización de instrumentos de recogida de información más

generalizados, aportando pocos datos, sin embargo, se trata de una estrategia más viable en lo que se refiere al coste. La segunda utiliza instrumentos de recogida de información elaborados de manera relevante al tema formativo y a la realidad de la escuela, aportando más datos relevantes a la realidad evaluada, no obstante, este tipo de estrategia suele tener un elevado coste. Por lo tanto, cabe a la institución educativa decidir la estrategia más viable, de acuerdo con la importancia de dicha acción formativa hacia el centro educativo.

Algunos de los expertos sugieren que, para favorecer la evaluación de la transferencia de la formación en acciones formativas de larga duración, es importante llevarse a cabo la evaluación en paralelo a todo el desarrollo de la acción formativa.

“...si una actividad es muy larga, podría, perfectamente, llegar a oportunidades de utilizar, incluso, la evaluación para la mejora de la propia actividad, mientras se lleva a cabo.” (E2)

La evaluación de la formación se porta como un eslabón entre la acción formativa y las necesidades formativas detectadas en el centro educativo, promoviendo y fomentando una conexión entre las actividades formativas y la solución de las carencias formativas. Dicha conexión, a su vez, favorece la aplicación de los aprendizajes a la práctica docente diaria y, en consecuencia su propia evaluación.

Como hemos detectado anteriormente, tras las aportaciones de los expertos entrevistados, los centros educativos se encuentran “agotados” con las demandas burocráticas generadas por la Administración. Por ello, los expertos aportan como estrategia

hacia la evaluación de la transferencia de la formación, la implementación de instrumentos ágiles, que puedan integrarse a la dinámica del centro educativo.

“Hay que pensar en sistemas ágiles [...] hay que pensar en fórmulas ágiles pero no burocráticas [...] Lo mejor es integrarlo en la dinámica interna del centro.” (E5)

Está clara la doble importancia de hacer que la evaluación de la transferencia se lleve a cabo de manera ágil. Por una parte, cuanto más rápidamente se transfiere los aprendizajes, de manera idónea, más rápidamente las necesidades formativas son solventadas. Por otra parte, hacer que los instrumentos de recogida de información y el posterior análisis de los datos se conviertan en un proceso ágil, promueve la integración de la evaluación en el día a día del centro educativo, contribuyendo hacia la implementación de la cultura evaluativa.

En este sentido, una de las estrategias más indicadas por los expertos entrevistados es la implementación del plan de acción, pues promueve la aplicación de los aprendizajes y orienta la evaluación de la transferencia, a través de las evidencias generadas.

“Mejor tener un poco, una pequeña programación que pueda servir de guía para poder organizar un proceso, digamos, de seguimiento.” (E2)

“...el plan de acción que ayuda las personas a aplicar y que te da evidencias para evaluar.” (E3)

Por otro lado, los expertos entrevistados señalan que es

importante la información previa al profesorado participante de que éstos deben aplicar los conocimientos, habilidades y/o destrezas logradas tras la acción formativa.

“...insistir mucho en los participantes sobre que deben aplicar e informarles exactamente el cómo se va a utilizar, para evaluar eso.” (E3)

Percibimos, por lo tanto, la necesidad de hacer el profesorado participante consciente de la necesidad de poner en práctica los aprendizajes logrados con la acción formativa, informándoles, además, previamente de la existencia de una evaluación que tiene como objetivo verificar la aplicación de éstos.

En este sentido, y con el objetivo de hacer con que la evaluación de la transferencia de la formación se convierta en un proceso ágil e inserido en la dinámica del centro educativo, los expertos entrevistados señalan la importancia de utilizar la reflexión colectiva hacia dicha evaluación.

“...que sea un proceso de reflexión colectiva” (E4)

Así, pues, y en consonancia con lo comentado, otro experto entrevistado señala la importancia de implementar reuniones ordinarias que permitan hacer reflexiones sobre la aplicación de los aprendizajes a la práctica docente diaria.

“Y aquí se ha creado una organización de diez horas al año, puestas en el calendario de las reuniones ordinarias donde se va hablar de cómo se comparte lenguaje y de cómo se comparten objetivos, de cómo se integra en el aula y qué problemas han surgido y valorar hasta qué punto esto está permitiendo avanzar o no’ [...] Esta organización me ha parecido extraordinaria, por

lo que te explico, porque está integrada en la propia estructura organizativa del centro.” (E5)

“Entonces, si un tiempo después de la formación, las personas que se han formado saben que serán convocados para una reunión que tienen que llevar lo que han hecho y que hagan una discusión allí.” (E3)

Así, si el profesorado asistente sabe, con antelación, que los aprendizajes deberán ser transferidos a su labor diaria y que ello será evaluado, consideramos que dicha concienciación favorecerá la aplicación y mantenimiento de los conocimientos adquiridos con la acción formativa.

Los entrevistados afirman que, para que la evaluación de la transferencia se realice de manera óptima, es necesario que se establezca un contexto de tranquilidad y apoyo.

“...crear un contexto de tranquilidad, de respeto, de confianza, en el que puedas sentir que no tienes que esconderte de cuál es tu práctica, sino al revés: el comunicar la práctica es algo que nos enriquece y que nos ayuda...” (E5)

Cabe destacar la importancia de hacer el profesorado consciente de que la evaluación de la transferencia de la formación no tiene como el objetivo el control y/o la sanción.

“Intentaría que el profesorado perdiera el miedo a la evaluación y no la viera como una sanción [...] Demostrándole que no hay sanción. Es decir, que ira aplicándolo, cada vez más, hasta que entre de tal manera que sea un hábito.” (E6)

Dicha estrategia favorece la implementación de la cultura evaluativa, dado que el profesorado se hace consciente de que la verificación de la aplicación de los aprendizajes se trata, solamente, de un proceso de verificación de la efectividad de la formación hacia la organización, y no como una herramienta de control y sanción de los docentes. El profesorado, consciente de la real función formativa de la evaluación de la transferencia, éste podrá apropiarse más de la labor y comprometerse más con la transferencia.

Además de hacer consciente a los docentes sobre la importancia de la evaluación de la transferencia hacia el centro educativo, los expertos entrevistados señalan, como estrategia para dicha evaluación, la concienciación del formador.

“...una seria asegurarme que los formadores son conscientes de la importancia que tiene la transferencia y buscar mecanismos para eso y darles herramientas [...] asegurar el rol que tiene el formador y dar herramientas para que él pueda evaluar.” (E3)

Los formadores se tratan de los agentes que del contexto formativo que dominan los contenidos formativos administrados a lo largo de la acción formativa. Por lo tanto, por la posición que ocupa, es él el agente más apropiado para emitir un juicio sobre la aplicación de los aprendizajes a la práctica diaria del profesorado participante en el momento de la evaluación de la transferencia inmediata.

Como hemos comentado anteriormente, debido a los recortes económicos, la modalidad asesoramiento se está pervirtiendo,

dado que se incorporan varios centros educativos en una misma acción formativa, además de las pocas horas asignadas a dicha acción. En este sentido, los expertos entrevistados consideran importante, para la evaluación de la transferencia, que dicha modalidad se lleve a cabo de la manera adecuada, proporcionando identidad a la modalidad formativa.

“...darle carta de identidad al asesoramiento...”
(E4)

Se percibe que algunos de los expertos consideran que llevar a cabo el asesoramiento de manera idónea contribuye a la evaluación de la transferencia. Está claro la importancia de llevarse a cabo el asesoramiento de manera idónea hacia la transferencia del asesoramiento, pues si la acción formativa no está totalmente integrada a las necesidades de un centro educativo específicamente, ello puede comprometer la aplicación de los aprendizajes y la eliminación de las necesidades formativas. Sin embargo, creemos que, en lo que corresponde a la evaluación de la transferencia de la formación, la ejecución inadecuada del asesoramiento no llega a comprometer dicho proceso evaluativo, pero sí puede llegar a comprometer los resultados de éste.

PARTE IV:

CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA.

1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

1.1. En relación a la evaluación de la formación en general.

Hemos constatado que, a juicio de los responsables de la formación permanente, la evaluación de los programas y acciones formativas no es realizada de manera integrada y homogénea. Según ellos coexisten dos sistemas de evaluación: (a) la evaluación formal, gestionada por la Administración educativa, donde el objetivo principal es la rendición de cuentas, y; (b) en algunos casos, la evaluación desde la iniciativa interna, que no es reglada y/o exigida por la Administración educativa, sino que es llevada a cabo a través de la iniciativa de aquellos que están implicados en el día a día de la gestión y evaluación de los programas de formación permanente de profesorado. El principal objetivo de esta segunda evaluación es verificar, de hecho, la incidencia de la formación en el centro educativo.

Por otro lado, tras el análisis de los resultados, podremos destacar que los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP's) tienen una cierta autonomía en lo que se refiere a la evaluación de los programas de formación docente, pues los resultados muestran que los niveles de evaluación de los resultados, así como los

instrumentos utilizados para dicha evaluación cambian de un CRP a otro.

En lo que se refiere a los instrumentos utilizados por los CRP's hacia la evaluación de las acciones formativas desarrolladas bajo la modalidad de asesoramiento, éstos se configuran con el objetivo de verificar la satisfacción de tres de los agentes implicados en el proceso formativo: el profesorado participante, el equipo directivo y la persona formadora. Los resultados mostraron que no existe una evaluación formativa de los planes, programas y/o acciones formativas dirigidas al profesorado, que tienen como objetivo la mejora de las propias acciones formativas, sino solo la acreditación.

Cuanto a la evaluación de la transferencia de la formación, el análisis de los datos enseña que ésta no ocurre, aunque podríamos destacar que existe el interés por parte de algunos centros que realizan procesos de iniciativa interna para evaluar la transferencia de la formación llevada a cabo en el propio centro educativo. Sin embargo, hemos constatado que, según los gestores de los programas y acciones formativas, este nivel de evaluación corresponde al propio centro educativo donde se desarrolla la acción formativa. No obstante, consideran que los centros educativos aún no están preparados para ello, pues, además de la sobrecarga de trabajo generada por el sistema actual, las escuelas no son capaces de construir los instrumentos de evaluación.

1.2. En relación a los programas de formación.

Tras el análisis documental de las memorias evaluativas de los cursos 2006/2007 y 2007/2008, constatamos que la modalidad formativa más solicitada es el asesoramiento, con casi un 30%. Según los expertos entrevistados que son catedráticos de universidad, ello ocurre debido a las características inherentes a esta modalidad. Sin embargo, según aquellos expertos que trabajan en los SE's y o en los ICE's, vinculados a la elaboración y evaluación de los programas formativos, las razones del asesoramiento ser la modalidad más solicitada se debe a las normativas generadas por la Administración educativa.

Tenemos claro que las dos perspectivas se complementan, dado que los criterios que llevaron la Administración a priorizar las modalidades de asesoramiento residen en las características de ésta modalidad formativa. Sin embargo, según algunos de los entrevistados, si los centros educativos solicitan la formación bajo otra modalidad, dicha formación a veces no será implementada. En consecuencia, los centros educativos solicitan la formación bajo la modalidad asesoramiento, aunque no sea la modalidad más idónea hacia sus necesidades formativas.

El análisis bibliográfico sobre el asesoramiento señala que dicha modalidad formativa debe desarrollarse con el objetivo de solventar las necesidades intrínsecas de un grupo de profesores. Para ello, es necesario que dichas necesidades sean compartidas y comprendidas por todo el grupo. En este sentido, para que el asesoramiento sea, de hecho efectivo, solventando las necesidades del centro educativo, consideramos importante que

el diseño de dicho asesoramiento esté directamente conectado a la necesidad formativa de este grupo y/o centro educativo.

Los resultados encontrados por la investigación señalan que el proceso de detección de necesidades es, a menudo, poco riguroso. Consideramos que ello condiciona toda la efectividad de la formación dirigida al profesorado, pues si los contenidos pedagógicos de la formación son poco o nada relevantes a la realidad de los docentes, éstos no llevarán sus aprendizajes a la práctica docente diaria. Y ello, a su vez, convierte la formación en un proceso ineficiente.

Por otro lado, son dedicadas pocas horas a los asesoramientos y, ello, compromete el aprendizaje por parte de los participantes y, por supuesto, la transferencia a la labor diaria. Además, debido a la crisis económica vigente, el desarrollo de los asesoramientos está aún más comprometido, puesto que se está integrando en un mismo asesoramiento dos o más centros educativos. En este sentido, y en consonancia con los expertos entrevistados, creemos de fundamental importancia dar carta de identidad a los asesoramientos, es decir, respetar las características de diseño e implementación de esta modalidad formativa, con el objetivo de que funcionen de manera óptima. Ello, favorecerá el diseño estratégico característico de la modalidad, a la vez, el aprendizaje del profesorado participante de los contenidos pedagógicos y, en consecuencia la posterior transferencia de los aprendizajes a la práctica docente diaria.

1.3. En relación a la transferencia de la formación

En lo que se refiere a las barreras encontradas hacia la transferencia de la formación a la práctica docente diaria, destacamos como la más importante la ausencia de una detección de necesidades relevante a la realidad de los centros educativos. Los resultados señalan que los temas formativos, en su mayoría, son determinados por “modas” o tendencias sugeridas por la Administración educativa. En este sentido, como destacamos anteriormente, para que la formación sea efectiva, es importante tener en cuenta, también, las necesidades sentidas por el profesorado, dado que éstos son los protagonistas de la transferencia y también pueden indicar carencias formativas a contemplar. Por otro lado, concluimos que una mayor participación del profesorado en la planificación de las acciones formativa, según los participantes, proporcionará más compromiso, por parte de los docentes, en el momento de transferir y, en consecuencia, en el momento de evaluar también dicha transferencia.

De acuerdo con los resultados encontrados, la transferencia de la formación también se ve condicionada por la coherencia del diseño formativo a las necesidades docentes. En este sentido, consideramos que todo el asesoramiento debe organizarse y diseñarse en función de solventar las carencias formativas, a través de la transferencia de la formación.

Por ello, de acuerdo con los datos encontrados, abogamos que el formador tiene un importante rol, puesto que es éste que

adecua los contenidos pedagógicos a las necesidades detectadas y diseña la formación. Por otro lado, de acuerdo con los resultados encontrados, hemos constatado que el apoyo de los compañeros y del equipo directivo se convierte en una importante herramienta a favor de la promoción de la transferencia, así como el reconocimiento por parte de los directivos, coordinadores de ciclo y jefes de departamento.

1.4. En relación a la evaluación de la transferencia de la formación

Hemos constatado que la evaluación de la transferencia no se trata de un proceso aislado, sino que se encuentra condicionado de evaluaciones y/o análisis anteriores. En este sentido, concluimos que conocer la efectividad de los asesoramientos debe empezar desde la detección de necesidades. Los resultados muestran, como destacamos anteriormente, un análisis de necesidades relevante al contexto de la escuela y del profesorado favorece la posterior transferencia de la formación.

Por otro lado, de acuerdo con los resultados encontrados, la evaluación inicial debe favorecer la evaluación de la transferencia a través de la verificación de la coherencia entre los objetivos de la formación y los objetivos del centro educativo y de la concienciación del profesorado participante de, además de la transferencia, pero de la valoración de la aplicación de los aprendizajes en la práctica docente diaria. Además, consideramos

importante la elaboración de un plan de acción que tiene en sí mismo una doble funcionalidad: (a) promueve la transferencia de la formación a la labor diaria, y; (b) orienta la evaluación de la transferencia, pues proporciona indicadores observables.

Hemos constatado que evaluar la transferencia de la formación, aunque muy importante hacia el centro educativo, puede ser considerada una evaluación inviable en lo que se refiere a tiempo y coste. En este sentido, los participantes de esta investigación proponen como estrategias óptimas hacia la evaluación de la transferencia acciones que se integren el día a día del centro educativo, con el objetivo de hacerla más dinámica y viable, como: reuniones ordinarias específicas sobre la transferencia, observación entre iguales, análisis documental y de indicadores establecidos antes de poner en marcha la acción formativa.

En lo que se refiere a los momentos óptimos en que se lleva a cabo la evaluación de la transferencia, concluimos que, de acuerdo los resultados obtenidos, dicha evaluación se debe realizar: (a) antes de la formación, con el objetivo de ajustar los factores inherentes al centro educativo para que éstos favorezcan la transferencia de la formación; (b) al final de la formación, con el objetivo de verificar si dicha transferencia se generaliza de manera idónea, y; (c) en diferido: con el objetivo de verificar los cambios generados tras la transferencia de la formación.

Cuanto a los agentes que deben ser implicados en este nivel evaluativo, los resultados enseñan claramente que la inspección educativa deba ser incorporada, dado el rol que ésta ocupa en el fenómeno. Además, tanto los participantes de esta investigación como la literatura sobre la evaluación de la transferencia indican

que los compañeros pueden ser una importante fuente de información. Concluimos, así, que, con el objetivo de hacer de la evaluación de la transferencia un proceso relevante, que aporte informaciones precisas, sobre la aplicación de los aprendizajes a la práctica docente diaria, todos los agentes implicados en el proceso formativo necesitan incorporarse en este proceso. Asimismo, y con el objetivo de orientar la evaluación de la transferencia de las acciones formativas dirigidas al profesorado, realizamos una propuesta de evaluación que sigue a continuación.

2. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA

Pese a que las inversiones en los programas de formación dirigidos al profesorado han sido en ocasiones elevadas, poco se conoce respecto a la transferencia de los aprendizajes logrados a la práctica docente diaria.

En este sentido, tras el análisis bibliográfico realizado sobre el tema, tal como el análisis de los resultados de los cuestionarios aplicados y de las entrevistas realizadas, proponemos el esquema de evaluación anteriormente mencionado. Dicho propuesta de evaluación tiene como objetivo verificar la transferencia de la formación dirigida al profesorado a la práctica docente diaria, a través del análisis de la labor de los docentes, potenciando los aspectos positivos que favorecen la transferencia y orientando, en el informe final, la toma de decisiones que debe ajustar los factores que no la favorecen.

Tenemos claro que la recogida de información debe empezar a partir de aquellos que participan directamente de la acción formativa, pues son éstos que aportan informaciones más relevantes acerca de la aplicación de los aprendizajes, mencionando los factores que se portan como barreras y aquellos que potencian dicha aplicación.

En este sentido, consideramos en el esquema que proponemos que el proceso de recogida debe orientarse a partir de las informaciones aportadas por aquellos que participaron de la acción formativa, dado el rol que desarrollan en el proceso como protagonistas de la transferencia. Por lo tanto, consideramos que todo el proceso de recogida de información y valoración de ésta

se desarrolle de manera simultánea, con objetivo de orientar serán los próximos agentes implicados en el proceso formativo que aportaran informaciones.

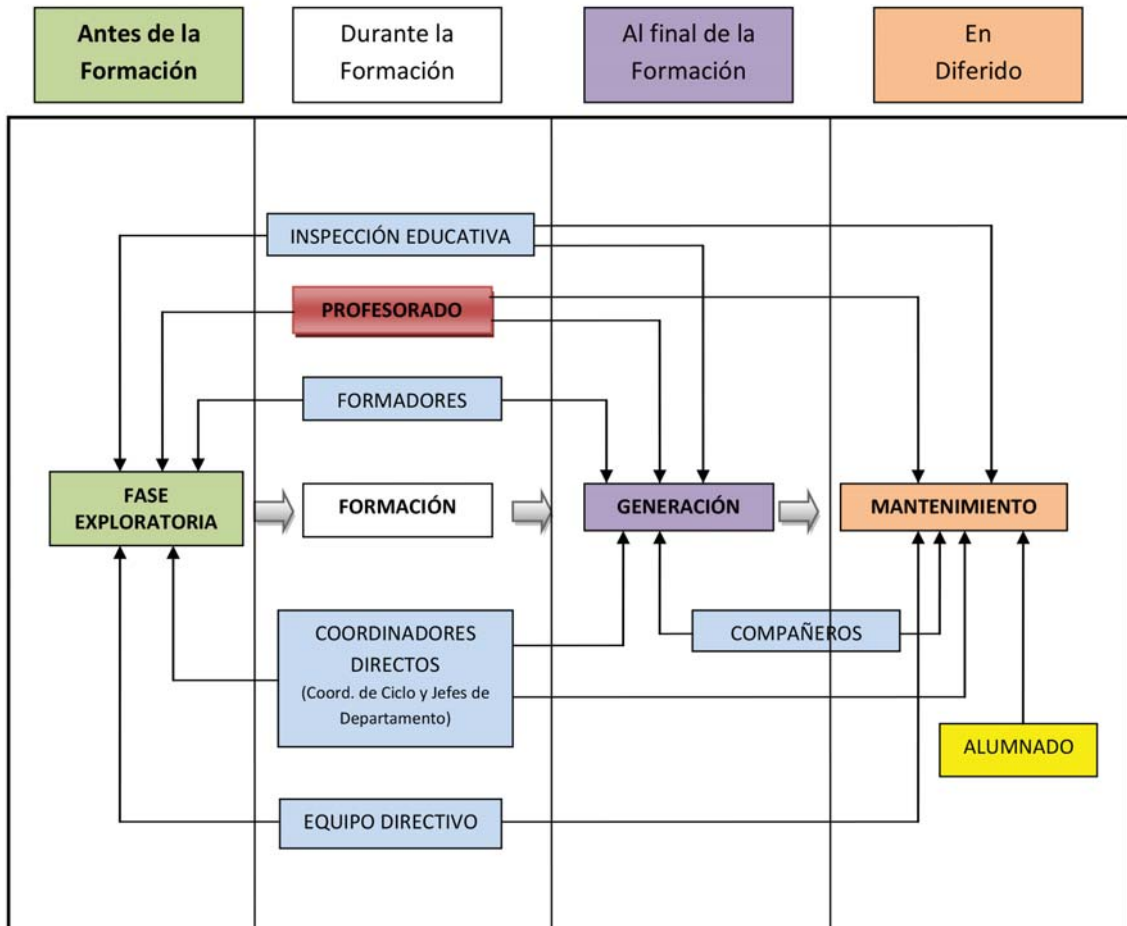


Gráfico 2: Propuesta para la Evaluación de la Transferencia de la Formación. Fuente: Elaboración Propia

Así, a continuación expondremos sobre la participación de cada uno de los agentes implicados en el proceso formativo, proponiendo instrumentos idóneos hacia la recogida de información.

2.1. Planteamiento de agentes de la evaluación de la transferencia

El profesorado participante

Este colectivo puede aportar informaciones significativamente importantes, puesto son ellos los protagonistas de la formación y son quienes transfieren sus aprendizajes a la práctica docente diaria y, por lo tanto, pueden aportar informaciones relevantes sobre la transferencia. Los resultados encontrados tras el análisis de las entrevistas, además, indican que el profesorado debe participar más activamente en el proceso de evaluación de la transferencia, puesto la posición que ocupan en las actividades formativas. En este sentido, consideramos oportuna la participación de este colectivo en todos los momentos evaluativos propuestos.

Tras el análisis de la bibliografía, de los cuestionarios dirigidos a los CRP's y de las entrevistas realizadas, está claro que ante este nivel evaluativo los instrumentos de recogida de información más adecuados son aquellos que obedecen más a la premisa cualitativa, es decir: observación, entrevistas, grupos de discusión. Sin embargo, los resultados muestran que los centros educativos se encuentran sobrecargados en términos burocráticamente, por parte de la Administración, así, pues, consideramos que el análisis de la información proporcionada por dichos instrumentos podría inviabilizar la evaluación.

Por lo tanto, tratamos de proponer instrumentos de recogida de información que se adapten a la dinámica del centro educativo, con el objetivo de hacer de la evaluación de la transferencia un

proceso integrado en el día a día de la institución, como: (i) un cuestionario dirigido al profesorado que debe ser contestado bajo la forma de autoevaluación y; (ii) El análisis documental de las actas de reuniones específicas sobre la transferencia de la formación.

Los compañeros directos

Los compañeros directos del profesorado participante también se constituyen una importante fuente de información, pues comparten con los participantes de la formación la realidad de práctica docente. Pineda (2011a: 23) destaca que son *importantes agentes que pueden aportar información sobre el desarrollo del trabajo a partir de la formación*.

En este sentido, y siguiendo las premisas expuestas para las fuentes de información anteriores, verificamos que, tras el análisis de la bibliografía, de las entrevistas realizadas y de los cuestionarios dirigidos a los CRP's proponemos como instrumentos de recogida de información para este colectivo el cuestionario que debe ser contestado mediante la observación directa de la realidad de aquellos que han participado de las acciones formativas. El objetivo del cuestionario es simplificar el registro de la observación que se está realizando.

Formadores

Este colectivo se trata de aquellos que son responsables por impartir los contenidos formativos a lo largo de las sesiones formativas. Por ello, pueden aportar importantes informaciones

sobre la transferencia de la formación a la práctica docente diaria, sobre todo sobre la aplicación idónea de los conocimientos, habilidades y/o destrezas adquiridas. Moreno (2009: 78) destaca que *los formadores que conocen los contenidos de la acción formativa también pueden ser una fuente de información útil*. Por otra parte, tras los resultados encontrados en esta investigación que los formadores pueden aportar informaciones en los siguientes momentos:

Ante lo comentado, para proponer los instrumentos de recogida de información tomamos como base las estrategias para evaluar la transferencia propuestas por Moreno (2009) y Pineda (2011a). Por lo tanto, para una evaluación de *tipus* específica proponemos la entrevista, pues dada la importancia que tiene la fuente de información indicada, este instrumento puede recoger las informaciones de manera más exhaustiva. Sin embargo, tenemos en cuenta que el análisis de las informaciones recogidas puede ser poco dinámico para el día a día del centro educativo, aparte de generar más costes. Por ello, como estrategia de *tipus* genérica proponemos como estrategia de recogida de información el cuestionario, que debe ser contestado durante la observación directa de la práctica docente

Coordinadores Directos

Este colectivo está compuesto por los superiores directos de los participantes de la acción formativa, como los jefes de ciclo o jefes de departamento. Según la bibliografía analizada (Broad y Nestrow, 2002; Moreno, 2009 y Pineda, 2011a), está claro que la implicación de este colectivo es de grande importancia, dado el lugar de intersección que ocupan en la institución: por un

lado, tienen claro los objetivos de la escuela como institución educativa y, por otro, conoce la realidad práctica del docente y el cómo se espera que se transfiera los aprendizajes. Los resultados de las entrevistas dirigidas a los expertos en la evaluación de la transferencia, también, mencionan dicho colectivo como importante fuente de información. En este sentido, consideramos importante la participación de este colectivo en todos los momentos evaluativos.

Tras el análisis documental, de los cuestionarios dirigidos a los CRP's y SE y de las entrevistas dirigidas a los expertos, tenemos claro que, dada la especificidad de este momento evaluativo, que los instrumentos de recogida de información deberían de ser de carácter cualitativo. En este sentido, proponemos como dichos instrumentos la observación directa, que pueden ser registradas a través de un cuestionario y/o el análisis de las actas elaboradas en reuniones específicas.

Inspección Educativa

La inspección educativa se trata un colectivo que ejerce la función de conexión entre los CRP's y los centros educativos. Por ello, éstos negocian la formación que va dirigida a las escuelas que se encuentran bajo su administración. En suma, y para una mejor comprensión, así como los coordinadores directos están en la intercesión entre el profesorado y el equipo directivo, la inspección educativa está en la intercesión entre los CRP's y el centro educativo.

En este sentido, los resultados de las entrevistas dirigidas a

los expertos, percibimos que la inspección educativa tiene la autoridad de su cargo y las oportunidades óptimas de verificación de la transferencia de acuerdo con lo que se ha planeado en los propios escenarios educativos.

Así, pues, y en consonancia con los resultados de esta investigación, tanto en el análisis de las entrevistas como en la valoración de los cuestionarios, consideramos éste colectivo como una de las principales fuentes de información. En este sentido, las informaciones deben ser recogidas a través de la observación de la práctica docente, o bien a través del análisis de huellas de trabajo generadas por el profesorado y, luego, registrar dichas informaciones en la elaboración de un informe o de un *check list*.

Equipo Directivo

Dicho colectivo realiza funciones directivas de la organización educativa. Por ello, aporta informaciones importantes sobre la coherencia de la formación y sus resultados hacia los objetivos de la institución. Cabe destacar que el equipo directivo no se encuentra próximo lo suficiente hacia la verificación de la transferencia, sin embargo, dada la función que ocupa dentro de la organización, este colectivo debe contribuir hacia la evaluación de la transferencia antes de la ejecución de la acción formativa y tras transcurrir un determinado período de tiempo.

Por una parte, antes de la formación, el equipo directivo puede contribuir a través de informaciones sobre la relevancia de la acción formativa hacia los objetivos del centro educativos, donde se podrá tener en cuenta cuáles los factores deberán

ser potenciados para que la transferencia de la formación se materialice de manera idónea.

Por otra parte, en diferido¹⁷, el equipo directivo puede aportar informaciones sobre el grado de coherencia entre los cambios generados, derivados de la aplicación de los aprendizajes, y los objetivos de la institución educativa.

Proponemos como instrumentos hacia la recogida de información el cuestionario, como registro de la observación directa y el análisis documental.

➤ **Alumnado**

Hemos encontrado al analizar las informaciones recogidas mediante las entrevistas aplicadas a los expertos en la evaluación de la transferencia de la formación, que este colectivo puede contribuir con informaciones relevantes, puesto que son éstos los que comparten el espacio de los salones de clase con los docentes en el día a día escolar.

Sin embargo, en lo que se refiere al alumnado como fuente de información, cabe destacar que la participación de éstos queda restringida al tema de la formación impartida, pues aunque toda formación tiene como principal objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza impartida por el docente y, en consecuencia, la mejora del aprendizaje del alumnado, no son todas las acciones formativas que promueven evidencias observables por éste. Se puede dirigir un cuestionario al alumnado para utilizarse como

17 Cabe destacar que, como comentamos anteriormente en el capítulo sobre la transferencia de la formación, dependiendo del tema formativo la evaluación de la transferencia en diferido puede confundirse con la evaluación de impacto de la formación.

registro de la observación o celebrar un grupo de discusión con informantes-clave.

Las informaciones recogidas, tratadas y analizadas deben contribuir hacia la elaboración de un informe final por parte de los responsables de la evaluación. Dicho informe, a su vez, debe valorar la transferencia de la formación impartida, contemplando los factores de transferencia tanto que favorecen la aplicación de los aprendizajes como los factores que están impidiendo dicha aplicación. Por lo tanto, basado en estas informaciones, el informe final debe orientar la toma de decisiones para que la transferencia de la formación se viabilice de la manera más eficaz posible.

2.2. Propuesta de momentos óptimos hacia la evaluación de la transferencia

Podemos destacar tres momentos importantes hacia la evaluación de la transferencia: antes de la acción formativa, al final de la acción formativa y tras transcurrir un determinado período de tiempo (diferida).

La participación de los agentes aquí propuesta está condicionada por sus respectivos roles hacia la transferencia de los aprendizajes logrados en las sesiones formativas.

	Profesorado	Compañeros	Inspección Educativa	Formadores	Equipo Directivo	Coord. Directos	Alumnado
Antes	X		X	X	X	X	
Al Final	X	X	X	X		X	
Diferida	X	X	X		X	X	X

Tabla 40: Agentes y Momentos hacia la Evaluación de la Transferencia

Profesorado Participante. Este colectivo, como los principales actores de la transferencia de la formación, debe servir de fuente de información en todos los cuatro momentos evaluativos.

Antes de la formación, estos agentes pueden aportar informaciones sobre la motivación que sienten para el aprendizaje y para la mejora de la actuación docente, sus actitudes hacia la carrera profesional, el compromiso con el centro educativo y la posesión de informaciones sobre el desarrollo profesional docente (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 14).

CUESTIONARIO – PROFESORADO PARTICIPANTE
Antes de la Acción Formativa.

Asesoramiento: _____
Fecha: _____

Objetivos de la formación: _____

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la futura transferencia de la formación antes que ésta haya empezado. Así, le rogamos que, tras un análisis de los objetivos de la formación, conteste a las preguntas a continuación, de acuerdo como se indica en cada una de éstas.

- Si se ha realizado el proceso de detección de necesidades, ¿cree usted que los objetivos de la formación son coherentes con las necesidades formativas detectadas?

SÍ	NO
----	----
- Si usted ha contestado SÍ a la pregunta anterior, ¿en qué grado cree usted que la acción formativa satisfará las necesidades formativas detectadas?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------
- ¿Cree usted que podrá transferir los aprendizajes que serán logrados con la formación a su práctica diaria?

SÍ	NO
----	----
- ¿Qué elementos cree usted que se debe tener en cuenta para que se FAVOREZCA la transferencia de los aprendizajes que serán adquiridos por usted en la formación a su práctica diaria? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - Apoyo de los compañeros;
 - Apoyo de los coordinadores directos (reconocimiento, concordancia con los temas formativos, etc.);
 - Apoyo del equipo directivo;
 - Apoyo de la inspección educativa;
 - Características del centro educativo;
 - Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
 - Formación muy aplicable a la práctica docente;
 - Razones inherentes a la propia formación (Equilibrio entre teoría y práctica, metodología empleada por el formador, etc.);
 - Existencia de recursos (tiempo, dinero, etc.);
 - Otros: _____
- ¿Se siente usted motivado con la formación que va a ponerse en marcha y con los nuevos aprendizajes que ésta conlleva?

SÍ	NO
----	----
- Si usted ha contestado SÍ a la pregunta anterior, ¿en qué grado de motivación cree usted que se encuentra?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------

Muchas gracias por su colaboración.

Ilustración 10: Propuesta de cuestionario al profesorado antes de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.

Al final de la formación, los docentes deben aportar más información aún: las oportunidades de aplicación; sobre las capacidades y habilidades logradas tras las sesiones formativas, si se sienten o no preparados y motivados para transferir, qué factores funcionan como barreras para la transferencia y qué factores favorecen, si tienen soporte de los compañeros y del coordinador directo, si tienen o no la autonomía necesaria hacia la transferencia, si se sienten abiertos a los cambios y, finalmente, cuáles sus expectativas de auto eficacia (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 15).

informaciones sobre si las barreras encontradas en la evaluación anterior fueron solventadas y si los factores que favorecen la formación fueron potenciados y si se han producidos cambios derivados de la transferencia de la formación (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 16).

CUESTIONARIO – PROFESORADO PARTICIPANTE
Diferido

Asesoramiento: _____
Fecha: _____

Objetivos de la Formación:

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la transferencia de la formación realizada después de un determinado periodo de tiempo que ésta haya finalizado. Así, le rogamos que, tras una auto reflexión sobre su práctica docente, conteste a las preguntas a continuación, de acuerdo como se indica en cada una de éstas.

1. ¿Sigue usted poniendo en práctica los aprendizajes adquiridos en la acción formativa mencionada? Por favor, si contesta usted NO, va directamente a la pregunta 8.
SÍ NO
2. Si ha contestado usted SÍ a la pregunta anterior, ¿En qué grado cree usted que sigue transfiriendo los aprendizajes adquiridos a su práctica diaria?
Muy poco 1 2 3 4 Mucho
3. Si ha contestado SÍ a la pregunta 1, ¿qué factores cree usted que FAVORECEN el mantenimiento de la aplicación de los aprendizajes a su práctica diaria? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - a. Apoyo de los compañeros;
 - b. Apoyo de los coordinadores directos (reconocimiento, concordancia con los temas formativos, etc.);
 - c. Apoyo del equipo directivo;
 - d. Apoyo de la inspección educativa;
 - e. Características del centro educativo;
 - f. Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
 - g. Formación muy aplicable a la práctica docente;
 - h. Razones inherentes a la propia formación (Equilibrio entre teoría y práctica, metodología empleada por el formador, etc.);
 - i. Existencia de recursos (tiempo, dinero, etc.);
 - j. Otros: _____
4. ¿Ha percibido usted cambios, sea en su práctica o en el propio alumnado, derivados de la aplicación de los aprendizajes a su práctica diaria?
SÍ NO
5. Si ha contestado SÍ a la pregunta anterior, por favor Indíquenos entre 1 y 3 cambios más relevantes que haya percibido.
a).
b).
c).
6. ¿Cree usted que los cambios generados en su práctica, derivados de la aplicación de los aprendizajes, son coherentes con los objetivos de la formación?
SÍ NO
7. Si ha contestado SÍ a la pregunta anterior, por favor Indíquenos en qué grado de coherencia cree que los cambios generados se encuentran en relación a los objetivos de la formación.
Muy poco 1 2 3 4 Mucho

Ilustración 12: Extracto de la propuesta de cuestionario al profesorado en el momento diferido. Fuente: Elaboración Propia.

Los **compañeros**. Estos agentes pueden aportar informaciones en dos de los momentos evaluativos.

Al final de la formación, pues pueden verificar si los participantes aplican los aprendizajes logrados en la práctica docente diaria, identifican qué factores funcionan como barreras y qué favorecen la transferencia, si el profesorado participante demuestra iniciativa hacia la transferencia y si estos reciben el soporte necesario para la aplicación de los aprendizajes por parte de los propios compañeros, de los coordinadores directos y del centro educativo (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 15).

CUESTIONARIO – COMPAÑEROS
Al Final de la Acción Formativa.

Asesoramiento: _____
Fecha: _____

Objetivos de la formación:

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la transferencia de la formación luego que ésta haya finalizado. Así, le rogamos que, tras la observación de la práctica docente de su compañero, conteste a las preguntas a continuación, de acuerdo como se indica en cada una de éstas.

1. ¿Cree usted que su compañero transfiere a la práctica los aprendizajes adquiridos en la acción formativa mencionada?

SÍ	NO
----	----

2. Si usted ha contestado SÍ a la pregunta anterior, ¿en qué grado cree usted que su compañero transfiere lo que ha aprendido en las sesiones formativas referentes a la acción formativa mencionada a su práctica diaria?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------

3. Si ha contestado SÍ a la pregunta 1, ¿qué factores cree usted que FAVORECEN que su compañero/a transfiera sus aprendizajes adquiridos a su práctica diaria? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - a. Apoyo de los compañeros;
 - b. Apoyo de los coordinadores directos (reconocimiento, concordancia con los temas formativos, etc.);
 - c. Apoyo del equipo directivo;
 - d. Apoyo de la inspección educativa;
 - e. Características del centro educativo;
 - f. Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
 - g. Formación muy aplicable a la práctica docente;
 - h. Razones inherentes a la propia formación (Equilibrio entre teoría y práctica, metodología empleada por el formador, etc.);
 - i. Existencia de recursos (tiempo, dinero, etc.);
 - j. Otros: _____

4. Si ha contestado NO a la pregunta 1, ¿qué factores cree usted que se portan como BARRERAS hacia la transferencia de los aprendizajes adquiridos a la práctica diaria de su compañero? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - a. Falta de apoyo de los compañeros;
 - b. Falta de apoyo de los coordinadores directos (falta de reconocimiento, discordancia con los temas formativos, etc.);
 - c. Falta de apoyo del equipo directivo;
 - d. Falta de apoyo de la inspección educativa;
 - e. Características del centro educativo;
 - f. Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
 - g. Formación poco aplicable a la práctica docente;
 - h. Razones inherentes a la propia formación (Equilibrio entre teoría y práctica, metodología empleada por el formador, etc.);
 - i. Falta de recursos (tiempo, dinero, etc.);
 - j. Otros: _____

Ilustración 13: Extracto de la propuesta de cuestionario a los compañeros al final de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.

En el momento diferido, los compañeros pueden informar sobre la permanencia o no de las barreras hacia la transferencia y la potenciación de los aspectos que la favorecen, si se han producidos cambios derivados de la aplicación de los aprendizajes y si se siguen transfiriendo los aprendizajes (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 16).

CUESTIONARIO – COMPAÑEROS Diferido

Aseesoramiento: _____

Fecha: _____

Objetivos de la Formación: _____

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la transferencia de la formación realizada después de un determinado período de tiempo que ésta haya finalizado. Así, le rogamos que, tras la observación de la práctica de su compañero, conteste a las preguntas a continuación, de acuerdo como se indica en cada una de éstas.

1. ¿Cree usted que su compañero sigue poniendo en práctica los aprendizajes adquiridos en la acción formativa mencionada? Por favor, si contesta usted **NO**, va directamente a la pregunta 8.

SÍ	NO	NO SE SABE
----	----	------------

2. Si ha contestado usted **SÍ** a la pregunta anterior, ¿en qué grado cree que su compañero sigue transfiriendo los aprendizajes adquiridos a su práctica diaria?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------

3. Si ha contestado **SÍ** a la pregunta 1, ¿qué factores cree usted que **FAVORECEN** el mantenimiento de la aplicación de los aprendizajes a la práctica diaria de su compañero? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - a. Apoyo de los compañeros;
 - b. Apoyo de los coordinadores directos (reconocimiento, concordancia con los temas formativos, etc.);
 - c. Apoyo del equipo directivo;
 - d. Apoyo de la inspección educativa;
 - e. Características del centro educativo;
 - f. Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
 - g. Formación muy aplicable a la práctica docente;
 - h. Razones inherentes a la propia formación (Equilibrio entre teoría y práctica, metodología empleada por el formador, etc.);
 - i. Existencia de recursos (tiempo, dinero, etc.);
 - j. Otros: _____

4. ¿Ha percibido usted cambios, sea en práctica de su compañero o en el propio alumnado, derivados de la aplicación de los aprendizajes logrados con la formación?

SÍ	NO	NO SE SABE
----	----	------------

5. Si ha contestado **SÍ** a la pregunta anterior, por favor indiquenos entre 1 y 3 cambios más relevantes que haya percibido usted en la práctica de su compañero.
 - a).
 - b).
 - c).

6. ¿Cree usted que los cambios generados en la práctica de su compañero, derivados de la aplicación de los aprendizajes, son coherentes con los objetivos de la formación?

SÍ	NO	NO SE SABE
----	----	------------

7. Si ha contestado **SÍ** a la pregunta anterior, por favor indiquenos el grado de coherencia entre los cambios generados y a los objetivos de la formación.

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------

Ilustración 14: Extracto de la propuesta de cuestionario a los compañeros en el momento diferido. Fuente: Elaboración Propia.

La **inspección educativa**. Se trata de un agente muy importante hacia la evaluación de la transferencia y puede aportar informaciones relevantes al centro educativo en tres momentos distintos.

Antes de la formación, en este momento evaluativo dicho agente puede informar a los responsables de la evaluación sobre la visión que el centro educativo tiene de la formación, la relevancia de la formación al contexto del centro educativo y sobre la suficiencia de la previsión de los recursos que serán necesarios hacia la transferencia de la formación (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 14).

CUESTIONARIO – INSPECCIÓN EDUCATIVA
Antes de la acción formativa.

Asesoramiento: _____

Fecha: _____

Objetivos de la formación:

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la futura transferencia de la formación antes que ésta haya empezado. Así, le rogamos que, tras un análisis de los objetivos, conteste a las preguntas a continuación, de acuerdo como se indica en cada una de éstas.

1. ¿Cree usted que los objetivos de la formación son coherentes con las necesidades formativas detectadas?

SÍ	NO
----	----

2. Si usted ha contestado SÍ a la pregunta anterior, ¿en qué grado cree usted que la acción formativa satisfará las necesidades formativas detectadas?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------
3. ¿Cree usted que los objetivos formativos planteados son coherentes con los objetivos de los objetivos del centro educativo?

SÍ	NO
----	----
4. Si usted ha contestado SÍ a la pregunta anterior, ¿en qué grado cree usted que los objetivos formativos corresponden a los objetivos del centro?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------
5. ¿Cree usted que el profesorado participante podrá transferir los aprendizajes que serán logrados con la formación a su práctica diaria?

SÍ	NO
----	----
6. ¿Qué elementos cree usted que se debe tener en cuenta para que se FAVOREZCA la transferencia de los aprendizajes que serán adquiridos en la formación a la práctica diaria del profesorado? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - a. Apoyo de los compañeros;
 - b. Apoyo de los coordinadores directos (reconocimiento, concordancia con los temas formativos, etc.);
 - c. Apoyo del equipo directivo;
 - d. Apoyo de la inspección educativa;
 - e. Características del centro educativo;
 - f. Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
 - g. Formación muy aplicable a la práctica docente;
 - h. Razones inherentes a la propia formación (Equilibrio entre teoría y práctica, metodología empleada por el formador, etc.);
 - i. Existencia de recursos (tiempo, dinero, etc.);
 - j. Otros: _____

Muchas gracias por su colaboración.

Ilustración 15: Propuesta de cuestionario a la inspección educativa antes de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.

Al final de la formación, este agente puede informar sobre la existencia o no de estrategias para el acompañamiento de la transferencia y sobre los recursos necesarios para tanto (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 15).

CUESTIONARIO – INSPECCIÓN EDUCATIVA
Al final de la acción formativa.

Asesoramiento: _____
Fecha: _____

Objetivos de la formación:

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la transferencia de la formación realizada luego ésta haya finalizado. Así, le rogamos que, tras la observación de la práctica del profesorado o bien tras el análisis documental de las huellas de trabajo, conteste a las preguntas a continuación, de acuerdo como se indica en cada una de éstas.

1. ¿Cree usted que el profesorado participante está poniendo en práctica los aprendizajes adquiridos en la acción formativa mencionada?

SÍ	NO
----	----

2. Si ha contestado **SÍ** a la pregunta anterior, ¿en qué grado cree usted que el profesorado participante transfiere los aprendizajes adquiridos a su práctica diaria?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------

3. Si ha contestado **SÍ** a la pregunta 1, ¿qué factores cree usted que **FAVORECEN** la aplicación de los aprendizajes a la práctica diaria del profesorado? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - a. Apoyo de los compañeros;
 - b. Apoyo de los coordinadores directos (reconocimiento, concordancia con los temas formativos, etc.);
 - c. Apoyo del equipo directivo;
 - d. Apoyo de la inspección educativa;
 - e. Características del centro educativo;
 - f. Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
 - g. Formación muy aplicable a la práctica docente;
 - h. Razones inherentes a la propia formación [Equilibrio entre teoría y práctica, metodología empleada por el formador, etc.];
 - i. Existencia de recursos (tiempo, dinero, etc.);
 - j. Otros: _____

4. Si ha contestado **NO** a la pregunta 1, ¿qué factores cree usted que se portan como **BARRERAS** para que la transferencia se materialice la práctica diaria del profesorado? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - a. Falta de apoyo de los compañeros;
 - b. Falta de apoyo de los coordinadores directos (falta de reconocimiento, discordancia con los temas formativos, etc.);
 - c. Falta de apoyo del equipo directivo;
 - d. Falta de apoyo de la inspección educativa;
 - e. Características del centro educativo;
 - f. Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
 - g. Formación poco aplicable a la práctica docente;
 - h. Razones inherentes a la propia formación [Equilibrio entre teoría y práctica, metodología empleada por el formador, etc.];
 - i. Falta de recursos (tiempo, dinero, etc.);
 - j. Otros: _____

Ilustración 16: Extracto de la propuesta de cuestionario a la inspección educativa al final de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.

En el momento diferido, la inspección educativa aporta informaciones sobre si hay evidencias de los cambios producidos en consecuencia de la aplicación de los aprendizajes y la coherencia de dichos cambios con los objetivos del centro educativo (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 16).

CUESTIONARIO – INSPECCIÓN EDUCATIVA Diferido

Asesoramiento: _____

fecha: _____

Objetivos de la Formación:

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la transferencia de la formación realizada, después de un determinado periodo de tiempo que ésta haya finalizado. Así, le rogamos que, tras la observación de la práctica del profesorado, conteste a las preguntas a continuación, de acuerdo como se indica en cada una de éstas.

1. ¿Cree usted que el profesorado participante sigue poniendo en práctica los aprendizajes adquiridos en la acción formativa mencionada? Por favor, si contesta usted **NO**, va directamente a la pregunta 10.

SÍ	NO
----	----

2. Si ha contestado usted **SÍ** a la pregunta anterior, ¿En qué grado cree que el profesorado participante sigue transfiriendo los aprendizajes adquiridos a su práctica diaria?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------

3. Si ha contestado **SÍ** a la pregunta 1, ¿qué factores cree usted que **FAVORECEN** el mantenimiento de la aplicación de los aprendizajes a la práctica diaria del profesorado? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - a. Apoyo de los compañeros;
 - b. Apoyo de los coordinadores directos (reconocimiento, concordancia con los temas formativos, etc.);
 - c. Apoyo del equipo directivo;
 - d. Apoyo de la inspección educativa;
 - e. Características del centro educativo;
 - f. Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
 - g. Formación muy aplicable a la práctica docente;
 - h. Razones inherentes a la propia formación (Equilibrio entre teoría y práctica, metodología empleada por el formador, etc.);
 - i. Existencia de recursos (tiempo, dinero, etc.);
 - j. Otros: _____

4. ¿Ha percibido usted cambios, sea en práctica del profesorado participante o en el propio alumnado, derivados de la aplicación de los aprendizajes logrados con la formación?

SÍ	NO
----	----

5. Si ha contestado **SÍ** a la pregunta anterior, por favor indiquenos entre 1 y 3 cambios más relevantes que haya percibido usted en la práctica del profesorado.
 - a).
 - b).
 - c).

6. ¿Cree usted que los cambios generados en la práctica del profesorado participante, derivados de la aplicación de los aprendizajes, son coherentes con los objetivos de la formación?

SÍ	NO
----	----

7. Si ha contestado **SÍ** a la pregunta anterior, por favor indiquenos en qué grado de coherencia cree usted que los cambios generados se encuentran en relación a los objetivos de la formación.

Ilustración 17: Extracto de la propuesta de cuestionario a la inspección educativa en el momento diferido. Fuente: Elaboración Propia.

Los **formadores**. Son aquellos que imparten los contenidos pedagógicos en las sesiones formativas y participan de tres de los momentos evaluativos.

Antes de la formación, pueden aportar informaciones sobre la concreción de los objetivos formativos en objetivos evaluables y sobre el equilibrio establecido entre la teoría y la práctica (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 14).

CUESTIONARIO – FORMADORES

Antes de la Acción Formativa

Aseoramiento: _____

Fecha: _____

Objetivos de la formación:

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la futura transferencia de la formación antes que ésta haya empezado. Así, le rogamos que, tras un análisis de los objetivos y de los contenidos de la formación, conteste a las preguntas a continuación, de acuerdo como se indica en cada una de éstas.

1. ¿Considera usted los objetivos formativos planteados objetivos operativos y evaluables?

SÍ NO

2. Si usted ha contestado SÍ a la pregunta anterior, ¿en qué grado cree usted que los objetivos formativos son objetivos operativos y evaluables?

Muy poco 1 2 3 4 Mucho

3. ¿Considera usted que el diseño de la acción formativa está orientado a la futura aplicación de los aprendizajes en la práctica docente del profesorado?

SÍ NO

4. Si usted ha contestado SÍ a la pregunta anterior, ¿en qué grado cree usted que el diseño de la formación está orientado a la futura aplicación de los aprendizajes en la práctica docente del profesorado?

Muy poco 1 2 3 4 Mucho

5. ¿Cree usted que el profesorado participante podrá transferir los aprendizajes que serán logrados por éstos con la formación a su práctica diaria?

SÍ NO

6. ¿Qué elementos cree usted que se debe tener en cuenta para que se FAVOREZCA la transferencia de los aprendizajes que serán adquiridos en la formación a la práctica diaria del profesorado? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.

- Apoyo de los compañeros;
- Apoyo de los coordinadores directos (reconocimiento, concordancia con los temas formativos, etc.);
- Apoyo del equipo directivo;
- Apoyo de la inspección educativa;
- Características del centro educativo;
- Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
- Formación muy aplicable a la práctica docente;
- Razones inherentes a la propia formación [Equilibrio entre teoría y práctica, metodología empleada por el formador, etc.];
- Existencia de recursos (tiempo, dinero, etc.);
- Otros: _____

Muchas gracias por su colaboración.

Ilustración 18: Propuesta de cuestionario a los formadores antes de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.

Al final de la formación, los formadores informan si los participantes de la formación están transfiriendo los aprendizajes de manera idónea (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 15).

El **Equipo Directivo**, son los que están a frente de la organización y administración del centro educativo. Participan en tres momentos evaluativos.

Antes de la formación, participan aportando informaciones sobre qué visión tiene el centro educativo de la formación, sobre las prioridades establecidas como necesidades formativas, sobre la coherencia entre los objetivos formativos y los objetivos del centro educativo y sobre la suficiencia de los recursos previstos hacia la transferencia (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 14).

En el momento diferido, estos agentes aportan informaciones sobre la coherencia entre los cambios producidos, en consecuencia de la aplicación de los aprendizajes, y los objetivos del centro educativo (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 16).

**QUESTIONARIO DIRIGIDO AL EQUIPO DIRECTIVO
Diferido.**

Asesoramiento: _____
 Fecha: _____

Objetivos de la Formación: _____

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la transferencia de la formación realizada después de un determinado período de tiempo que ésta haya finalizado. Así, le rogamos que, tras la observación de la práctica del profesorado o bien tras el análisis documental de las huellas de trabajo, conteste a las preguntas a continuación, de acuerdo como se indica en cada una de éstas.

1. ¿Cree usted que es posible percibir cambios en la práctica diaria del profesorado participante en la práctica diaria? Por favor, si contesta usted **NO**, va directamente a la pregunta 7.

SÍ	NO
----	----

2. Si ha contestado **SÍ** en la pregunta anterior, ¿en qué grado cree que los cambios se han producido?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------

3. Si ha contestado **SÍ** a la pregunta 1, ¿qué factores cree usted que **FAVORECEN** el mantenimiento de la aplicación de los aprendizajes a la práctica diaria del profesorado? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - a. Apoyo de los compañeros;
 - b. Apoyo de los coordinadores directos (reconocimiento, concordancia con los temas formativos, etc.);
 - c. Apoyo del equipo directivo;
 - d. Apoyo de la inspección educativa;
 - e. Características del centro educativo;
 - f. Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
 - g. Formación muy aplicable a la práctica docente;
 - h. Razones inherentes a la propia formación (Equilibrio entre teoría y práctica, metodología empleada por el formador, etc.);
 - i. Existencia de recursos (tiempo, dinero, etc.);
 - j. Otras: _____

4. Si ha contestado **SÍ** a la pregunta 1, por favor indiquenos los 3 cambios más relevantes que haya percibido usted, en la práctica del docente o bien del alumnado, que sean derivados de la aplicación de los aprendizajes.
 - a).
 - b).
 - c).

5. ¿En qué grado cree usted que los cambios producidos en la práctica del profesorado participante cubre las necesidades formativas detectadas?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------

6. ¿En qué grado cree usted que dichos cambios son pertinentes a los objetivos del centro educativo?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------

7. Si ha contestado usted **NO** a la pregunta 1, ¿qué factores cree usted que se portan como **BARRENAS** para su transferencia se mantenga en la práctica diaria del profesorado? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - a. Falta de apoyo de los compañeros;

Ilustración 21: Extracto de la propuesta de cuestionario al equipo directivo en el momento diferido. Fuente: Elaboración Propia.

Los **coordinadores directos**, aportan informaciones privilegiadas debido a la posición que ocupan en el centro educativo, pues están entre la administración y organización del centro educativo y la realidad de la práctica docente diaria. Por ello, participan en todos los cuatro momentos evaluativos.

Antes de la formación, pueden aportar informaciones sobre la visión que tiene el centro educativo de la formación, sobre las prioridades formativas establecidas y la suficiencia de los recursos necesarios previstos (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 14).

Al final de la formación, estos agentes informan sobre los incentivos destinados a los participantes hacia la transferencia de la formación, las estrategias establecidas hacia el acompañamiento de la transferencia, la disponibilidad de los recursos necesarios para la transferencia, la autonomía necesaria para que los participantes transfieran, el clima adecuado en el ámbito docente para que la transferencia se materialice, el soporte dirigido a los participantes por parte de ellos mismos, de los compañeros y del equipo directivo y, de hecho, si se transfieren o no los aprendizajes logrados a la práctica docente diaria (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 15).

**QUESTIONARIO – COORDINADORES DIRECTOS, JEFES DE ESTUDIOS O JEFES DE CICLO,
Al Final de la Acción Formativa**

Aseesoramiento: _____
Fecha: _____

Objetivos de la formación:

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la transferencia de la formación luego que ésta haya finalizado. Así, le rogamos que, tras la observación de la práctica docente del profesor mencionado, conteste a las preguntas a continuación, de acuerdo como se indica en cada una de éstas.

1. ¿Cree usted que el profesor observado está poniendo en práctica los aprendizajes adquiridos en la acción formativa mencionada?

SÍ	NO
----	----

2. Si usted ha contestado SÍ a la pregunta anterior, ¿en qué grado cree usted que el profesor participante transfiere lo que ha aprendido en las sesiones formativas a su práctica diaria?

Muy poco	1	2	3	4	Mucho
----------	---	---	---	---	-------

3. Si ha contestado SÍ a la pregunta 1, ¿qué factores cree usted que FAVORECEN, al profesor participante, que transfiera sus aprendizajes adquiridos a su práctica diaria? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - a. Apoyo de los compañeros;
 - b. Apoyo de los coordinadores directos (reconocimiento, concordancia con los temas formativos, etc.);
 - c. Apoyo del equipo directivo;
 - d. Apoyo de la Inspección educativa;
 - e. Características del centro educativo;
 - f. Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
 - g. Formación muy aplicable a la práctica docente;
 - h. Razones inherentes a la propia formación (Equilibrio entre teoría y práctica, metodología empleada por el formador, etc.);
 - i. Existencia de recursos (tiempo, dinero, etc.);
 - j. Otros: _____

4. Si ha contestado NO a la pregunta 1, ¿qué factores cree usted que se portan como BARRERAS hacia la transferencia de los aprendizajes adquiridos a la práctica diaria del profesor participante? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.
 - a. Falta de apoyo de los compañeros;
 - b. Falta de apoyo de los coordinadores directos (falta de reconocimiento, discordancia con los temas formativos, etc.);
 - c. Falta de apoyo del equipo directivo;
 - d. Falta de apoyo de la Inspección educativa;
 - e. Características del centro educativo;
 - f. Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
 - g. Formación poco aplicable a la práctica docente;
 - h. Razones inherentes a la propia formación (Equilibrio entre teoría y práctica, metodología empleada por el formador, etc.);
 - i. Falta de recursos (tiempo, dinero, etc.);
 - j. Otros: _____

Ilustración 23: Extracto de la propuesta de cuestionario a los coordinadores directos al final de la acción formativa. Fuente: Elaboración Propia.

En el momento diferido, aportan informaciones sobre si se siguen transfiriendo los participantes los aprendizajes logrados, si es posible evidenciar cambios derivados de la transferencia y si dichos cambios están de acuerdo con los objetivos del centro

educativo (ver la propuesta de cuestionario en el anexo 16).

**CUESTIONARIO – COORDINADORES (Coord. de Ciclo y/o Jefes de Departamento)
Diferido**

Asesoramiento: _____

Fecha: _____

Objetivos de la Formación:

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la transferencia de la formación realizada después de un determinado periodo de tiempo que esta haya finalizado. Así, le rogamos que, tras la observación de la práctica del profesorado, conteste a las preguntas a continuación, de acuerdo como se indica en cada una de éstas.

1. ¿Cree usted que el profesor observado sigue poniendo en práctica los aprendizajes adquiridos en la acción formativa mencionada? Por favor, si contesta usted NO, va directamente a la pregunta 10.

SÍ NO

2. Si ha contestado usted SÍ a la pregunta anterior, ¿En qué grado cree usted que el profesor observado sigue transfiriendo los aprendizajes adquiridos a su práctica diaria?

Muy poco 1 2 3 4 Mucho

3. Si ha contestado Sí a la pregunta 1, ¿qué factores cree usted que FAVORECEN el mantenimiento de la aplicación de los aprendizajes a la práctica diaria del docente? Si lo desea, puede usted elegir más de una opción.

- a. Apoyo de los compañeros;
- b. Apoyo de los coordinadores directos (reconocimiento, concordancia con los temas formativos, etc.);
- c. Apoyo del equipo directivo;
- d. Apoyo de la Inspección educativa;
- e. Características del centro educativo;
- f. Características personales con relación a los aprendizajes adquiridos;
- g. Formación muy aplicable a la práctica docente;
- h. Razones inherentes a la propia formación (Equilibrio entre teoría y práctica, metodología empleada por el formador, etc.);
- i. Existencia de recursos (tiempo, dinero, etc.);
- j. Otros: _____

4. ¿Ha percibido usted cambios, sea en práctica del profesor observado o en el propio alumnado, derivados de la aplicación de los aprendizajes logrados con la formación?

SÍ NO

5. Si ha contestado Sí a la pregunta anterior, por favor indiquenos entre 1 y 3 cambios más relevantes que haya percibido usted en la práctica del docente.

- a).
- b).
- c).

6. ¿Cree usted que los cambios generados en la práctica del docente observado, derivados de la aplicación de los aprendizajes, son coherentes con los objetivos de la formación?

SÍ NO

7. Si ha contestado Sí a la pregunta anterior, por favor indiquenos en qué grado de coherencia cree que los cambios generados se encuentran en relación a los objetivos de la formación.

Ilustración 24: Extracto de la propuesta de cuestionario a los coordinadores directos en el momento diferido. Fuente: Elaboración Propia.

El **alumnado**, se trata de un colectivo de informantes que su participación en el proceso evaluativo está ampliamente condicionada por el tema de la formación. Así, pueden aportar informaciones *al final de la formación*, identificando posibles cambios en las actitudes del profesorado o bien *en el momento diferido*, evidenciando posibles cambios en la mejora de su aprendizaje en consecuencia de los cambios en las actitudes del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, V. y MORENO, A. (coords) (2007). *Guía de Actuaciones Educativas en el Ámbito de Educación y Lenguaje*

ALONSO, P. (2007). Evaluación Formativa y su Repercusión en el Clima del Aula. En *Revista de Investigación Educativa*, Vol 25(2), pp. 389 – 402.

ANTÚNEZ, S. (2006). Principios Generales de la Asesoría a los Centros Escolares. En A. Martínez, *La Asesoría a las Escuelas. Reflexiones para la Mejora Educativa y la Formación Continua de los Maestros*. (pp. 57 – 73). México: Secretaria de Educación Pública.

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

ANTÚNEZ, S., IMBERNÓN, F. (2009). *La Formación permanente de Docentes en la Región Centroamericana y República Dominicana: Análisis de la Situación y Propuestas para la Convergencia Regional*. San José (Costa Rica): Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC/SICA.

ANGUERA, M (1992). *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Catedra.

ARGUINIS, H. y KRAIGER, K. (2009), Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. En *Annual Review of Psychology*, num 60, 451 – 474.

ARANEDA, A.; PARADA, M. y VÁSQUEZ, A. (2008). *Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.

AREA, M. y YÁÑEZ, J (1990). El Asesoramiento Curricular a los Centros Escolares. La Fase de Contacto Inicial. En *Qurriculum*, 1, pp, 51-78.

BARBIER, J. M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona/ Madrid: Paidós/M.E.C.

BALDWIN, T. T. y FORD, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. En *Personnel Psychology*, núm. 41(1), pp. 63-105.

BARNARD. Y.; VELDHUIS, G. y VAN ROOIJ, J. (2001). Evaluation in Practice: Identifying Factors for Improving Transfer of Training in Technical Domains. En *Studies in Educational Evaluation*, num. 27, pp. 269 – 290.

BENEDITO, V.; FERRER, V. y FERRERES, V. (1995). *La Formación Universitaria a Debate. Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

BENEDITO, V. (2006). *La Formación del Profesorado Universitario. La Experiencia de la Formación del Profesorado Universitario Novel de la Universidad de Barcelona*. Conferencia presentada en La Formación del Profesorado Universitario ante los Retos del Futuro, Marzo, Barcelona.

BELTRÁN, F.; SALINAS, B., SAN MARTÍN, A. (1999), La evaluación de la formación permanente del profesorado. En *Conceptos de Educación*, núm. 5.

BIENCINTO, C y CABALLO, R. (2004). Revisión de Modelos de Evaluación del Impacto de la Formación en el Ámbito Sanitario: de lo general al específico. En *RELIEVE*, vol. 10, num. 2, pp 101 – 116.

BIENCINTO, C.; CARBALLO, R.; y CARRASCO, M. (2005). Evaluación del Impacto del Diploma Metodología de Investigación en Clínica. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 1, pp. 173 – 185.

BISQUERRA, R.; MARTÍNEZ OLMO, F.; OBIOLS, M. y PÉREZ ESCODA, N. (2006). Evaluación 360º: Una Aplicación a la Educación Emocional. En *Revista de Investigación Educativa*, vol 24, núm. 1, pp. 187 – 203.

BOLIVAR, A. (2006). La formación Inicial del profesorado y el Desarrollo de las Instituciones de Formación. En ESCUDERO, J. y GÓMEZ, A. (coords). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación: políticas y prácticas*. Madrid: Octaedro, pp. 123 – 154.

BONE, T. (1980). Currents Trends in Initial Training. En HOYLE, E. y MEGARRY, J. (Eds.) *Professional Development of Teachers*. London: Kogan, pp. 57 – 68.

BOQUÉ TORREMORELL, M. y GARCÍA RAGA, L. (2010). Evaluación Diferida de la Formación del Profesorado en Convivencia y

Mediación. En *REIFOP*, 13 (3), pp 87 – 94.

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

BRANSFORD, J. y SCHWARTZ, D. (2001). Rethink Transfer: A simple proposal with multiple implications. En *Review of Research in Education*, vol 24, pp.: 61 - 100

BURKE, L. A. y HUTCHINS, H. M. (2007). Training transfer: an integrative literature review. En *Human Resource Development Review*, 6, 263–96.

BOSH, C.; MASIP, M. y VIDE, M. (2009). Quina Incidència Té la Formació en els Centres? Un procés d'acompanyament en l'aplicació. En *Revista Guix*, 354, 11 – 14.

CABRERA, F. (1999). *La Evaluación de Políticas y Programas Sociales: La Eficacia y la Participación*. Trabajo presentado en la I Jornada de ASCANN sobre Intervención Social Integrada, julio, Las Palmas de Gran Canaria.

CABRERA, F (2003). *Evaluación de la Formación*. Madrid: Síntesis

CABRERA, F.; MILLAN, M.D.; NAVÍO, A.; ROMANS, M.; RUBIO, M.J. y VILADOT, G. (2005). Tendencias de la Formación en las Organizaciones. En *Revista de Investigació Educativa*, Vol. 23(2), pp. 333 – 361.

CABRERA, F (2007). Validación de un Modelo de Evaluación Participativa Autogestionada para Promover el Aprendizaje

y el Cambio en las Organizaciones. En *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 25(2), pp. 463 – 490.

CANO, E. (2004). *Organización, Calidad y Diversidad*. Madrid: La Muralla.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-acción en la Formación de Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2006). *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: agentes y ámbitos*. Madrid: Pearson.

COMBS, A. (1979). *Claves para la Formación de los Profesores. Un enfoque Humanístico*. Madrid: EMESA.

COMITÉ CONJUNTO DE ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA (1998). *Estándares para la Evaluación de Programas*. Bilbao: Mensajero

COLÁS, P. y JIMENÉZ, R. (2008). Evaluación de Impacto de la Formación (online) en TIC en el Profesorado. Una Perspectiva Sociocultural. En *Revista de Educación*, núm. 346, pp. 187 – 215.

CORREA, J. y BLANCO, J. (2004). El Proyecto Eskolaberri: Evaluación de una Experiencia de Formación de Directivos Escolares para la Integración de la Nueva Tecnología en Centros de Educación Primaria. En *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol 3(1), pp.

COWAN, C.; GOLDMAN, E. y HOOK, M. (2010). Flexible and Inexpensive: Improving Learning Transfer and Program Evaluation Through Participant Action Plans. En *Performance Improvement*, vol 49 (5).

DEL RICÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A y SANS, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: DYKINSON.

DEPARTAMENT d'EDUCACIÓ (2009). *Plan de Formació de Zona*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya.

DÍAZ, P. (1997). El Asesoramiento al Desarrollo Profesional y a los Procesos de Formación. Funciones y Dimensiones. En C. Marcelo, y J. Yáñez, *Asesoramiento Curricular y Organizativo en Educación* (pp. 267-287). Barcelona: Ariel.

ESCUADERO, J. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una Buena Educación para Todos. En ESCUDERO, J. y GÓMEZ, A. (coords). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación: políticas y prácticas*. Madrid: Octaedro, pp. 21 – 54.

ESPINOSA, E. (2010). Asesoramiento y Modalidades de Mediación en la Implementación de una Nueva Propuesta. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz.

ESTEBARANZ, A. (2001). La Enseñanza como Tarea del Profesor. En MARCELO, C. *La Función Docente*. Madrid: Síntesis, pp. 103-139.

FERNÁNDEZ, J.; BEAMUD, M. y FERRÁNDIZ, J. (2003). ¿Es posible medir el impacto de la formación continuada en atención primaria?: una aproximación a la evaluación de los resultados de un plan de formación. En *Revista de Administración Sanitaria*, Vol 1(2), pp. 219 – 33.

FEIMAN–NEMSER, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. En HOUSTON, R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 212 – 233.

FERRY, G. (1991). *El Trayecto de La Formación*. Madrid: Paidós.

FOLGUEIRAS, P. (2007). La Evaluación Participativa de un Programa de Formación para una Participación Activa e Intercultural. En *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 25(2), pp. 491 – 511.

GAIRÍN, J. y BARRERA, A. (2009). La Mejora de la Formación Continua: las guías de evaluación de la transferencia. En *V Congreso de Formación para el Trabajo*. Granada

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.

GAIRÍN, J. (2010). La Evaluación de Impacto en Programas de Formación. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 8(5). Disponible en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1_hm.htm

GÓMEZ, C. y CALATAYUD, M. (2002). La Evaluación de la

Formación Permanente de Profesorado como Variable de Calidad Educativa. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 5(1).

GOODE, W. J. y HATT, P. (1975). *Métodos de Investigación Social*. México: Trillas

GRANADO, C. (2004). Situación Actual y Alternativas a la Evaluación de la Formación Permanente del Profesorado: la construcción de una propuesta de actuación centrada en el marco de un centro de profesores. En *Enseñanza*, vol 12, pp. 139 – 152.

GROSSMAN, R. y SALAS, E. (2011). The Transfer of Training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, Vol 15 (2), pp.: 103 – 120.

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

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), pàg. 333-360.

HOLTON, E. F. III, CHEN, H. y NAQUIN, S. (2003). An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings. En *Human Resource Development Quarterly*, núm. 14(4), pàg. 459-482.

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

HUBERMAN, M. (1989). Un Nuevo Modelo para el Desarrollo Profesional del Profesorado. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, núm. 4.

HUTCHINS, H. (2009). In the Trainer's Voice: A Study of Training Transfer Practices. En *Performance Improvement Quarterly*, 22(1), pp. 69 – 93.

IMBERNÓN, F. (1998). Modalidades Formativas. En F. Hernández (coord.), *Formación de Profesorado*, Barcelona: Praxis.

IMBERNÓN, F. (Coord) (2007). *L'avaluació del Procés Formatiu d'un Assessorament* (Informe Final). Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.

IMBERNÓN, F. (2010). *Formação Docente e Profissional – Formar-se para a Mudança e a Incerteza*. São Paulo: Cortez Editora.

INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ (s/f). Transferència de la Formació en Centre. Disponible en <http://xtec.cat/crp-montcada/formacio/transferencia%20formacio.pdf>

IRANZO, P. (2011). L'Avaluació de la Formació del Professorat al Centre: la facilitació de la transferència. En *Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, nº 2, pp. 36 – 49.

JIMENEZ, B.(Coord) (1999). *Evaluación de Programas, Centros y Profesores*. Madrid: Síntesis.

LABAREE, D. (1999). Poder, Conocimiento y Racionalización de

la Enseñanza. En PÉREZ GOMEZ; RUIZ, J. y RASCO, J., *Desarrollo Profesional Docente: política investigación y práctica*, Madrid: AKAL.

LAFUENTE, E.; TEJADA, J.; MAS, O. y RUIZ, C. (2007). Problemáticas y Facilitadores en la Evaluación de Impacto: una experiencia en la formación de formadores, En Instituto do Emprego e Formação Profissional, *Orientar Qualificar e Certificar: Os Desafios das Novas Oportunidadesde Aprendizagem ao Longo da Vida*, pp. 283 – 294.

LATORRE, A; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR92

LÓPEZ PASTOR, V. (2005). La Evaluación como Sinónimo de Calificación. Implicaciones y Efectos en la Educación y en la Formación de Profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 8(4)

KANFER, R. y ACKERMAN, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: an integrative/-aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. En *Journal of Applied Psychology*, 74, 657–90.

KIRKPATRICK, D. (2000). *Evaluación de Acciones Formativas*. Barcelona: Epise: Gestión.

KIRKPATRICK, J. (2005). Transferring learning to behavior, núm. 59(4), pp. 19.

MARCELO, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado – Teorías y Métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. (1999). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona (PPU)

MARCELO, C. y otros (2001). *La Función Docente*. Madrid: Síntesis.

MARCELO, C. (2002). Los Profesores como Trabajadores del Conocimiento. Certidumbres y Desafíos para una Formación a lo largo de la vida. En *Educar*, num. 30, pp 27 – 56.

MARCELO, C. y ZAPATA, M. (2008). Cuestionario para la Evaluación. “Evaluación de la Calidad para Programas Completos de Formación Docente a través de Estrategias de Aprendizajes Abierto y a Distancia”. Metodología de Uso y Descripción de Indicadores. En *Revista de Educación a Distancia*. Número Monográfico M. (VII).

MATEO, J. (2000). *La Evaluación Educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.

MATEO, J. (2006). Claves para el Diseño de un Nuevo Marco Conceptual para la Medición y Evaluación Educativa. En *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 24 (1), pp. 165 – 186.

MATEO, J y MARTÍNEZ, F. (2008). *Medición y Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.

MARTÍNEZ, F. (2000). *La Formació en Centres. Un estudi de cas a l'Educatió Infantil*. Tesis Doctoral, Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona.

MARTÍNEZ, F. (2002). *El Cuestionario: un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.

MÁS, C. (2010). Inspección de Educación y Autonomía de Centros. En *CEE Participación Educativa*, 13, pp. 116 – 126.

MEDINA, J.; JARAUTA, B. y URQUIZU, C. (2005). Evaluación del Impacto de la Formación del Profesorado Universitario Novel: Un Estudio Cualitativo. En *Revista de Investigación Educativa*, vol 23, núm. 1, pp. 205 – 238.

MINGORANCE, P. (2001). Aprendizaje y Desarrollo Profesional de los Profesores. En MARCELO, C. *La Función Docente*, Madrid: Síntesis, pp. 85-101.

MOLERO, M. y RUIZ, J. (2005). La Evaluación de la Docencia Universitaria. En *Revista de Investigación Educativa*, Vol 23(1), pp. 57 – 84.

MOLINA, E.; IRANZO, P.; LÓPEZ LÓPEZ, M. y MOLINA MERLO, M. (2008). Procedimientos de Análisis, Evaluación y Mejora de la Formación Práctica. En *Revista de Educación*, 346, pp. 335 – 361.

MONTERO, L. (2006). Las Instituciones de la Formación Permanente, los Formadores y las Políticas de Formación en el Estado de las Autonomías. En ESCUDERO, J. y GÓMEZ, A. (coords). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación: políticas y prácticas*. Madrid: Octaedro, pp. 155 – 196.

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.

MORENO, M. (1997). El Proceso de Asesoramiento. En C. Marcelo, y J. Yáñez, *Asesoramiento Curricular y Organizativo en Educación* (pp. 331-346). Barcelona: Ariel.

MUÑOZ, C. (2004). Análisis del Desempeño: Nuevas Tendencias en La Llamada Evaluación de Personal. En *Pensamiento y Gestión*, núm. 16, pp. 43 – 51.

NIRENBERG, O; BRAWERMAN, J y RUIZ, V. (2000). *Evaluar para la Transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.

NOE, R. A. e SCHMITT, N. (1986). «The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model». *Personnel Psychology*, núm. 39, pàg. 497-523.

NOE, R. A. (1996). Trainees attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. En *Academy of Management Review*, núm. 11(4), pàg. 736-749.

OLSEN, J. (1998). The Evaluation and Enhancement of Training Transfer. En *International Journal of Training and Development*, 2(1).

PADILLA, M. (2002). *Técnicas e Instrumentos para el Diagnóstico y la Evaluación Educativa*. Madrid: CCS

PÉREZ GOMEZ, A. (1992). La Función y Formación del Profesor/a en la Enseñanza para la Comprensión. Diferentes Perspectivas. En: GIMENO, J y PÉREZ, A. *Comprender la Enseñanza*. Madrid: Morata: 398 – 429.

PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.

PÉREZ JUSTE, R. (2007). La Evaluación Externa y Sus Implicaciones. Aspectos Técnicos, Prácticos y Éticos. En *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 6.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

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

PINEDA, P. (2002) (COORD.). Evaluación de la Formación en las Organizaciones. En *Gestión de la Formación en las Organizaciones*. Barcelona: Ariel.

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

PINEDA, P. y 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.

PINEDA, P (2007). La Formación en las Organizaciones. Planes Formativos y Evaluación de la Formación. En FUENTE, R. y DIEGO, R. *Estrategias de Liderazgo y Desarrollo de Personas en las Organizaciones*. Madrid: Pirámide.

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. En *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. En *European Early Childhood Educational Research Journal*, Vol. 18(3), pp. 407 – 421.

PINEDA, P. (coord); QUESADA, C. y MORENO, M. (2011a). *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. (2011b). Evaluation of Training Effectiveness in the Spain Health Sector. En *Journal of Workplace Learning*, Vol 23 (5), pp. 315 – 330.

PROGRAMA NACIONAL DE CHEFIAS INTERMÉDIAS (PRONACI) (2002). *Avaliação da Formação na Empresa*. Portugal: AEP.

Edição 2002

RAMÍREZ, A. (1997). *Valoración de la formación*. Madrid: Griker División Editorial.

RIBA, C. (2010). *Mètodes d'Investigació Qualitativa*. Barcelona: UOC

ROBBINS, S. P. y JUDGE, T. A. (2009). *Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

RODRIGUEZ SANTERO, J. y ÁLVAREZ ROJO, V. (2005). Evaluación del Diseño del Programa “Magallanes – Atando Cabos”. En *Revista de Investigación Educativa*, vol 23, núm. 2, pp. 363 – 390.

ROMERO, M. (1996). *El Asesoramiento en Educación*. Málaga: Aljibe.

RUANA, W.; MICHAEL, L.; HOLTON, E. y BATES, R. (2002). The Relationship between learner utility Reactions and predicted learning transfer among trainees. En *International Journal of Training and Development*, 6(4).

SANDÍN, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill

SARRAMONA, J. (2002). *La Formación Continua Laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.

SALAS, E.; WILSON, K.; PRIEST, H. y GUTHRIE, J. (2006). Design, Delivery, and Evaluation of Training Systems. En G. Salvendy (ed.), *Handbook of Human Factors and ergonomics*, 3r Ed. (Hoboken, NJ: John Wiley & Sons), pp. 472–512.

SAKS, A. e BELCOURT, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. En *Human Resource Management*, Vol. 45 No. 4, pp. 629-48.

SAKS, A. y BURKE, L. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. En *International Journal of Training and Development*, 16:2.

SILVA, L. y TIerno, J. (2011). La Formación de Formadores como Estrategia de Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. En *Revista de Ciències de l'Educació*, pp. 7 – 24.

SILVA, P. (2008). La Inspección Escolar en Cataluña. Un Estudio de Casos. En *Avances en Supervisión Educativa*, num. 9. Disponible en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=419&Itemid=65

SONG, J.H. e CHERMACK, T.J. (2008): A theoretical Approach to the Organizational Knowledge Formation Process: Integrating the Concepts of Individual Learning and Learning Organization Culture. En *Human Resource Development Review*, núm 7. (Pág. 424 – 442)

STAKE, R. (1998). *Investigación con Estudios de Casos*. Madrid: Morata.

STAKE, R. (2000). Case Studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds), *Handbook of qualitative research*, London: Sage.

STUFFLEBEAM, D. y SHINKHELD, A. (2000). *Evaluación Sistemática*. Barcelona: Paidós

SWITZER, K; NAGY, M. y MULLINS, M. (2005). The Influence of Training Reputation, Managerial Support and Self Efficacy on Pre-Training Motivation and Perceived Training Transfer. En *Applied H. R. M. Research*, vol 10 (1), pp.: 21 – 34.

TEJADA, J. y FERRÁNDEZ, 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.; FERRÁNDEZ, 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.

THAYER, P. W. y TEACHOUT, M. S. (1995). *A climate for transfer model*. Armstrong Laboratory/Human Resources.

TIANA, A.; MATEO, J.; GAVARRÓ, J. y BREZMES, M. (2009). *Avaliació de Programes, Centres i Professorat*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

ULTEMAR, J. (2008). Desenvolvimento Local: avaliação do projeto de alfabetização e formação profissional no vale do Jequitinhonha. En *Revista Gestão Organizacional*, vol 1, Nº 1, PP 31 – 46

YAMNILL, S. y McLEAN, G. (2001). Theories Supporting Transfer of Training. En *Human Resource Development Quarterly*, vol. 12(2).

