

Actualmente las políticas educativas en materia de formación continua docente en Andalucía se decantan por hacer prevalecer la autoformación con respecto a otras modalidades. La presente tesis doctoral recoge los resultados de una investigación llevada a cabo para determinar comparativamente la eficacia de las modalidades de autoformación y formación presencial en Andalucía y, en concreto, en el CEP de Málaga. Partiendo de que la eficacia de una formación dependerá de la satisfacción de los participantes con esta y del grado de transferencia al puesto de trabajo que alcance, se elaboraron dos cuestionarios con un alto grado de fiabilidad y validez para medir sendos aspectos. Los resultados avalan las políticas regionales de esta Comunidad, siendo la autoformación la tipología que más satisface a los participantes y la que garantiza mayor transferencia al puesto de trabajo. Lejos de ser una simple comparativa entre diferentes modalidades de formación, esta investigación ha permitido identificar una serie de factores que facilitan y obstaculizan el proceso de transferencia, formulándose propuestas de mejora orientadas a optimizarlo. Las conclusiones de esta tesis permitirán adoptar decisiones, a nivel político y técnico, en cuanto a las actividades formativas que deben promoverse desde aquellas instituciones que trabajan por desarrollar y mejorar la formación permanente del profesorado.



EVVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LAS MODALIDADES DE AUTOFORMACIÓN Y FORMACIÓN PRESENCIAL

TESIS DOCTORAL

Málaga, 2019

AUTORA

María del Carmen Anegas Novo

DIRECTORES

José Sánchez Rodríguez
Enrique Sánchez Rivas

Programa de Doctorado 'Educación y Comunicación Social'

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Programa de Doctorado 'Educación y Comunicación Social'

Tesis doctoral

EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LAS MODALIDADES DE AUTOFORMACIÓN Y FORMACIÓN PRESENCIAL

AUTORA

María del Carmen Aneas Novo

DIRECTORES


José Sánchez Rodríguez
Enrique Sánchez Rivas

Málaga, 2019



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: María del Carmen Aneas Novo

 <https://orcid.org/0000-0003-1204-1136>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

José Sánchez Rodríguez y Enrique Sánchez Rivas, profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, como directores de la tesis doctoral presentada por D^a. María del Carmen Aneas Novo, titulada ***“evaluación de la eficacia de la formación permanente del profesorado en las modalidades de autoformación y formación presencial”***.

CERTIFICAN

Que el trabajo realizado por la doctoranda reúne los requisitos necesarios de interés académico, rigor científico, coherencia estructural, documentación pertinente y exposición clara y ordenada, de manera que puede procederse a su defensa ante la Comisión legalmente nombrada a tal efecto.

Málaga, 14 de enero de 2019

DIRECTORES DE LA TESIS

Fdo.: José Sánchez Rodríguez

Fdo.: Enrique Sánchez Rivas



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

*A mi hermana, por estar
siempre ahí,
acompañándome para
hacer posible cualquier
sueño.*





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Agradecimientos

Gracias a Carmen, mi pequeña, por ser la fuente de mi esfuerzo, mi manantial de energía, el motor de mi vida. Debo agradecerle todos los momentos sacrificados con ella para elaborar esta tesis, gracias por entender el significado del sacrificio, por estar siempre ahí expectante y sin juzgarme.

Gracias a mis padres por enseñarme a no conformarme, a luchar y a trabajar duro cada día para conseguir nuevas metas, gracias a ellos por confiar y creer en mí y en mis posibilidades. Gracias a mi madre que se empeñó en que me convirtiese en una mujer fuerte e independiente; y gracias a mi padre por querer y pretender siempre lo mejor para mí. Mi principal motivación en todo cuanto hago es que se sientan orgullosos de mí, y espero estar consiguiéndolo.

A Jose, mi compañero de viaje, por darme calma y templanza en todo este tiempo, por saber comprenderme y entenderme siempre.

A mis amigas por perdonarme desaparecer los últimos meses, y a pesar de todo, haberme ofrecido todo su apoyo de forma continua e incondicional en la distancia. Especialmente a Lucía que me ayudó con la revisión ortográfica y de estilo de los artículos.

A mis directores de tesis, porque sin su empeño no habría culminado esta aventura. Gracias por su generosa implicación, por valorar mi esfuerzo y orientarme en todo momento.

A mis compañeros y compañeras del CEP por su colaboración desinteresada en la entrega de cuestionarios y la recogida de datos.

A la muestra de profesorado participante en actividades del CEP de Málaga por su incondicional colaboración.

Al cosmos por esta nueva conquista, a todas las personas que me apoyaron y creyeron en la realización de esta tesis.

Y gracias a Patri, mi hermana, mi conciencia, mi mejor amiga, sin ella nada sería posible en mi vida.

ÍNDICE DE CONTENIDO, TABLAS Y FIGURAS

PREÁMBULO	5
RESUMEN	9
1 INTRODUCCIÓN	13
1.1 ANTECEDENTES	13
1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
1.2.1 La evaluación de la formación.....	16
1.2.2 Formación continua docente en Andalucía.....	18
1.2.3 Autoformación: formación en centros y grupos de trabajo ...	19
1.3 UNIDAD TEMÁTICA DE LOS TRABAJOS DESARROLLADOS	20
2 METODOLOGÍA	27
2.1 ENFOQUE METODOLÓGICO	27
2.2 NEGOCIACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	27
2.3 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	28
2.3.1 ETAPA I. Marco teórico y cuestionarios iniciales.....	31
2.3.2 ETAPA II. Artículo 1.....	33
2.3.3 ETAPA III. Artículo 2	34
2.3.4 ETAPA IV. Artículo 3	35
2.3.5 ETAPA V. Presentación de la tesis por compendio de artículos	36
2.4 MUESTRA.....	36
3 COPIA ORIGINAL DE LOS ARTÍCULOS	41



ARTÍCULO 1. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE DOS CUESTIONARIOS DIRIGIDOS A EVALUAR LA EFICACIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO 45

 3.1.1 Revista: Docencia e investigación..... 45

ARTÍCULO 2. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: COMPARATIVA ENTRE AUTOFORMACIÓN Y FORMACIÓN PRESENCIAL 73

 3.1.2 Revista: Gestión y análisis de políticas públicas..... 73

ARTÍCULO 3. VALORACIÓN DE LA TRANSFERENCIA EN LAS MODALIDADES DE AUTOFORMACIÓN Y FORMACIÓN PRESENCIAL 95

 3.1.3 Revista Innoeduca. International Journal of Technology and Educational 95

4 RESUMEN GLOBAL DE LOS RESULTADOS 111

 4.1 ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS 111

 4.2 RESULTADOS DE LA VALORACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD..... 113

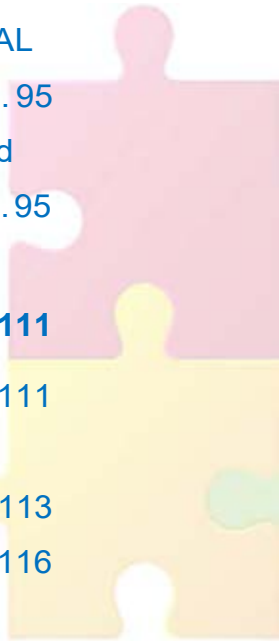
 4.3 RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DE LA TRANSFERENCIA 116

5 CONCLUSIONES..... 123

 5.1 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN 123

 5.2 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN 130

REFERENCIAS 135



ANEXOS..... 149

1. Cuestionario A. “valoración general de la actividad formativa”
2. Cuestionario B. “transferencia”
3. Certificado aceptación de publicación del artículo 2
4. Acta de consentimiento informado del CEP de Málaga
5. Carta de consentimiento informado para participar en el grupo de 15 jueces expertos para validar el contenido de dos cuestionarios
6. Consentimiento informado cuestionario a. “valoración general de la actividad formativa”
7. Consentimiento informado cuestionario b. “transferencia”

TABLA 1. CRONOLOGÍA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN..... 29

FIGURA 1. RELACIÓN DE ARTÍCULOS 21

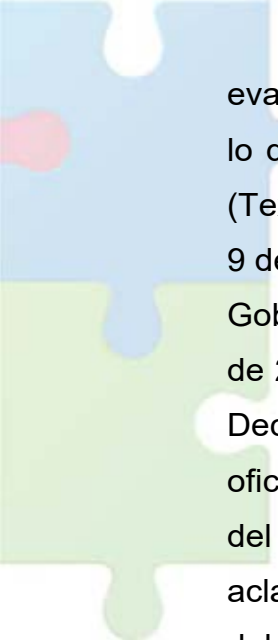




PREÁMBULO

Esta tesis doctoral titulada “Evaluación de la eficacia de la formación permanente del profesorado en las modalidades de autoformación y formación presencial” es planteada ante la eventual necesidad del CEP de Málaga por conocer y comparar la eficacia de la autoformación y la formación presencial. Se enmarca en el programa de doctorado de ‘Educación y Comunicación Social’ y ha contado con la dirección de José Sánchez Rodríguez y Enrique Sánchez Rivas, profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Dicha tesis da cumplimiento a los requisitos exigidos para su evaluación como tesis doctoral por compendio de publicaciones conforme a lo dispuesto en el Reglamento de doctorado de la Universidad de Málaga (Texto aprobado en el Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga de 9 de octubre de 2012, con las modificaciones aprobadas en los Consejos de Gobierno de la Universidad de Málaga de 19 de julio de 2013, de 19 de junio de 2014 y de 13 de mayo de 2015) que desarrolla lo establecido en el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado (BOE de 10 de febrero) y su modificación por medio del Real Decreto 534/2013, de 12 de julio (BOE de 13 de julio de 2013). La aclaración anterior es obligatoria para justificar y comprender la organización del proceso de investigación seguido y la arquitectura bajo la que se presenta esta tesis. Según el artículo 21 del Reglamento de doctorado de la Universidad de Málaga, podrá presentarse para su evaluación una tesis doctoral por compendio de publicaciones integrada por un conjunto de trabajos publicados por el doctorando directamente relacionados sobre el tema de la tesis doctoral; será necesario que esté compuesta por un mínimo de tres publicaciones que se tendrán en cuenta para avalar la tesis.



La presente tesis doctoral está avalada por el compendio de los siguientes artículos:

- Artículo 1: Aneas, C., Sánchez J. y Sánchez E. (2018). Diseño y validación de dos cuestionarios dirigidos a evaluar la eficacia de la formación del profesorado. *Docencia e Investigación*, 28, 50-76.
- Artículo 2: Aneas, C., Sánchez J. y Sánchez E. (2019). Valoración de la formación del profesorado: comparativa entre autoformación y formación presencial. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 21, (aceptado para publicación en 2019).
- Artículo 3: Aneas, C. (2018). Valoración de la transferencia en las modalidades de autoformación y formación presencial. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4 (2), 193-203.

De acuerdo con el Artículo 19 del Reglamento de doctorado, las tres publicaciones han sido presentadas, publicadas o aceptadas (caso del artículo 2) para su publicación con posterioridad a la fecha de matrícula del doctorando en el Programa de Doctorado, que tuvo lugar 29 de octubre de 2015.

Con respecto a la autoría de las publicaciones, en dos de las publicaciones esta doctoranda comparte coautoría con sus directores de tesis, estando la primera por orden de firma en ambos trabajos.

Por último, dando cumplimiento al Artículo 21 del Reglamento, la presentación de esta tesis está integrada por los siguientes capítulos:

- **Capítulo 1. Introducción.** Se presentan los antecedentes, la justificación de la investigación y la unidad temática de los trabajos desarrollados.



- **Capítulo 2. Metodología.** Este capítulo, si bien no se recoge como tal en el artículo 21, se ha considerado conveniente introducirlo al objeto de exponer la descripción y justificación del método empleado para el análisis de la problemática de investigación.
- **Capítulo 3. Copia original de los artículos.** Incluye una copia de las publicaciones.
- **Capítulo 4. Resumen global de los resultados.** Capítulo donde se conectan, vinculan y analizan los resultados recogidos en las publicaciones.
- **Capítulo 5. Conclusiones.** Una vez descritos y analizados los resultados globales se ha procedido en este capítulo a realizar la discusión y conclusiones que conducen a la consolidación de los resultados, al tiempo que se trazan futuras líneas de investigación a raíz de las conclusiones obtenidas.
- **Referencias.** Se recogen las fuentes empleadas para obtener la información con la que se ha trabajado en esta investigación. Se han utilizado las normas de la American Psychological Association 6ta (sexta) edición.
- **Anexos.** Incluye documentos de interés como los cuestionarios, certificado de publicación, etc.





RESUMEN

Actualmente las políticas educativas en materia de formación continua docente en Andalucía se decantan por hacer prevalecer la autoformación con respecto a otras modalidades. La presente tesis doctoral recoge los resultados de una investigación llevada a cabo para determinar comparativamente la eficacia de las modalidades de autoformación y formación presencial en Andalucía, en concreto en el CEP de Málaga. Partiendo de que la eficacia de una formación dependerá de la satisfacción de los participantes con esta y del grado de transferencia al puesto de trabajo que alcance, se elaboraron dos cuestionarios con un alto grado de fiabilidad y validez para medir dichos aspectos. Los resultados avalan las políticas regionales de esta comunidad, siendo la autoformación la tipología que más satisface a los participantes y la que garantiza mayor transferencia al puesto de trabajo. Lejos de ser una simple comparativa entre diferentes modalidades de formación, esta investigación ha permitido identificar una serie de factores que facilitan y obstaculizan el proceso de transferencia, formulándose propuestas de mejora orientadas a optimizarlo. Las conclusiones de esta tesis permitirán adoptar decisiones, a nivel político y técnico, en cuanto a las actividades formativas que deben promoverse desde aquellas instituciones que trabajan por desarrollar y mejorar la formación permanente del profesorado.





CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN



1 INTRODUCCIÓN

1.1 ANTECEDENTES

Los antecedentes de esta tesis doctoral se remontan a 2015 cuando, tras acabar mis estudios de Máster¹, decidí iniciar un proyecto de investigación dirigido a elaborar esta tesis doctoral. La labor que vengo desarrollando desde 2014 como asesora de formación en el CEP de Málaga, me colocaba en una situación privilegiada para abordar el estudio y análisis de la actual situación de la formación permanente del profesorado. No en vano, mi trabajo fin de máster (TFM) había abordado el estudio de la modalidad de autoformación “formación en centro”, investigando acerca del reto individual dentro del colectivo como estrategia para el desarrollo del proceso de innovación educativa (trabajo que dirigió el profesor Ángel I. Pérez Gómez). La investigación llevada a cabo con el TFM supondría el origen de esta tesis, cuya finalidad sería evaluar comparativamente la eficacia de las dos principales modalidades de formación permanente del profesorado desarrolladas en el CEP de Málaga: autoformación y formación presencial.

La elección de José Sánchez Rodríguez y Enrique Sánchez Rivas como directores de tesis se debió a su vinculación con el actual sistema de formación permanente del profesorado en Andalucía, aparte de que ambos cuentan con una demostrada y dilatada experiencia en el campo de la investigación educativa; el primero está muy especializado en formación continua docente gracias a su participación en diferentes formaciones en toda la red de CEP de Andalucía, lo que le proporciona una excelente perspectiva y conocimiento sobre la materia; el segundo, es actualmente

¹ Máster Universitario ‘Políticas y Prácticas de Innovación Educativa’ (curso 2014-2015) organizado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga.

director del CEP de Málaga, pero con anterioridad ha sido ponente y asesor de formación y esto le confiere un excelente criterio acerca del tema objeto de esta tesis.

Durante 2015 tuvimos una formación interna para el equipo asesor en el CEP de Málaga que desarrolló el grupo EFI², dirigido por Pilar Pineda Herrero, sobre el proceso de evaluación de la transferencia en actividades formativas. Esta formación me impactó enormemente y decidí documentarme y profundizar sobre la cuestión; para ello, analicé y estudié numerosas investigaciones sobre evaluación de la transferencia que existían tanto a nivel nacional e internacional, descubriendo un vasto e interesante panorama para mi futura investigación. La labor de documentación que desarrollé, sin la menor duda, acabaría por acrecentar mi interés por la evaluación de la formación. Por ese mismo año, las políticas educativas en materia de formación del profesorado en nuestra comunidad querían poner en valor y hacer prevalecer la autoformación, en sus modalidades de formación en centro (FC) y grupo de trabajo (GT), por encima del resto de actividades formativas, lo que hacía surgir el interrogante de si dichas políticas eran eficaces, máxime cuando debíamos tener en consideración que éramos un organismo público con la obligación de rendir cuentas sobre el destino de los fondos destinados a formación continua del profesorado. No obstante, no se identificó ningún estudio que lo avalara, y esto supuso el golpe de efecto final porque me vi en el firme compromiso de arrojar luz sobre el asunto.

Como resultado del inicial proceso de investigación seguido y de las conclusiones que fui extrayendo en los debates que al respecto mantuve con mis directores de tesis, elaboré la memoria científica que sustentaría el

² Grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona que estudia la evaluación de la formación continua desde distintas disciplinas y poniendo especial énfasis en la transferencia de la formación. EFI lo forman investigadoras y profesionales con una base pedagógica, psicológica y sociológica. <http://grupsderecerca.uab.cat/efi/>



proceso de investigación que más adelante seguiría para elaborar esta tesis, dirigida a evaluar la eficacia de la formación docente desde el punto de vista de la satisfacción de los participantes con la formación y de la transferencia de los conocimientos adquiridos en la misma, al puesto de trabajo.

De este modo tuvo lugar mi iniciación como investigadora, sin más pretensión que la de arrojar luz con los resultados de la evaluación de la formación del profesorado que tenía lugar en el CEP de Málaga. Para ello diseñé un instrumento válido y fiable, de cuya aplicación se han obtenido resultados muy significativos que contribuirán a la toma de decisiones políticas en cuanto al diseño de líneas de actuación en materia de formación del profesorado.

1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación desarrollada con esta tesis doctoral ha perseguido comparar la formación presencial con la autoformación en Andalucía, en concreto en el CEP de Málaga, a partir de la evaluación de dichas acciones formativas y de la confrontación de los resultados obtenidos con dicha evaluación, con el propósito de determinar cuál de dichas modalidades resulta más eficaz para la formación continua del profesorado.

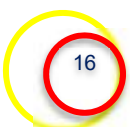
En nuestra región, en materia de formación del profesorado, las políticas educativas se inclinan por dar prioridad a la autoformación por encima de la formación presencial, aduciendo que la autoformación conlleva superar la enorme dependencia de la formación presencial a la que asisten los docentes buscando respuestas universales para problemas particulares, y que deben ser estos los que generan su propio aprendizaje y proporcionan soluciones a sus necesidades específicas. No obstante, no hemos encontrado evaluaciones cuantitativas que avalen que esta modalidad resulte más eficaz para el profesorado; aquí reside la importancia de esta investigación, ya que nos permitirá valorarlas y compararlas.

1.2.1 La evaluación de la formación

En la actualidad, para la Administración pública la formación permanente constituye el baluarte de las políticas de mejora dirigidas hacia los funcionarios y sus organizaciones (Lama, 2014). En concreto, en educación, el tiempo que nos ha tocado vivir provoca que los avances de la sociedad tengan lugar a un ritmo vertiginoso, lo que exige que nuestros docentes deban adecuarse a las demandas de la sociedad actual y provocar en los discentes el desarrollo de todas sus capacidades (Díaz, 2016; Pérez, 2017; Valle, 2017). Sin embargo, esta promoción de la mejora de la función docente a través de la formación no se acompaña de una pertinente evaluación de su calidad (Tejada, Ferrández, Jurado, Más, Navío y Ruiz, 2008), lo que no solo ocurre en educación sino que se trata de un fenómeno generalizado que también podemos identificar en el sector privado (Tejada y Ferrández, 2007).

Con relación al sector público urge que dicho proceso se someta a evaluación dado que todos los organismos públicos deben justificar el empleo de los presupuestos destinados a la formación permanente de funcionarios (Quesada, Espona, Ciraso y Pineda, 2015). Ahora bien, no solo se deben rendir cuentas sino que se hace necesario optimizar las inversiones en formación continua para garantizar su eficacia y calidad (Manzanares y Galván, 2012). De este modo, partiendo de la necesidad de tener una formación del profesorado eficaz, surge el compromiso de evaluar su impacto, debiendo generar modelos y herramientas que nos permitan hacerlo (López, 2005).

En la bibliografía podemos encontrar diferentes modelos de evaluación: los de Grotelueschen, Kenny y Harnisch, (1980), Robinson y Robinson (1989), Boterf (1991) o Kumpikaitė (2007). Sin duda, uno de los modelos más conocidos es el ofrecido por Kirkpatrick, que en 1959 presentó su modelo de evaluación de la formación, apoyado en las teorías del



aprendizaje cognitivo y teorías conductistas; hoy día constituye un modelo aceptado y probado en múltiples organizaciones. Presenta 4 niveles: reacción, aprendizaje, transferencia e impacto (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2007). Phillips sumó a los anteriores el nivel *return-on-investment*, dirigido a medir el retorno de la inversión en formación (Phillips y Phillips, 2016). Una variación del modelo de Kirkpatrick es el diseñado por Pineda y colaboradores, que plantea el llamado 'Modelo Holístico de Evaluación de la Formación' integrado por 6 niveles (Pineda, 2002). Todos estos contemplan el nivel de la *transferencia*, concebida como el grado en el que los formados utilizan en su puesto de trabajo los conocimientos y competencias logrados con la formación (Pereda, Berrocal y Alonso, 2014). La eficacia de una formación dependerá de que los conocimientos adquiridos modifiquen la actuación de estos en su puesto de trabajo de manera global y durante un lapso concreto (Blume, Ford, Baldwin y Huang, 2010). En este sentido, podemos identificar diferentes modelos encaminados a evaluarla como los de Burke y Hutchins (2008), Holton (2005), Pineda, Quesada y Ciraso, (2013) y Aneas, Sánchez y Sánchez (2018). Estudios más actuales han generado modelos encaminados a medir la sostenibilidad del proceso de transferencia, es decir, el sostenimiento a largo plazo de las competencias alcanzadas con la formación (Rodrigo, Cid, Marti y Moral, 2017).

En concreto, en el modelo de evaluación elaborado para esta tesis por Aneas et al. (2018), se parte de la premisa de que una formación será tanto o más eficaz en la medida que se consiga que los contenidos impartidos satisfagan a los formados y modifiquen su actuación en el puesto de trabajo (Blume, Ford, Baldwin y Huang, 2010). Por ello, se han elaborado y validado dos cuestionarios encaminados a determinar dicha eficacia: uno dirigido a medir la satisfacción general de los participantes en una formación y otro con el que se persigue medir la transferencia desde el punto de vista de los participantes pasado un tiempo de la finalización de la formación.



1.2.2 Formación continua docente en Andalucía

En Andalucía, el desarrollo de las políticas educativas en formación continua del profesorado se ha apoyado en las investigaciones de autores como Marcelo (1999), Imbernón (1996), Bandeira (2001) o Barquín (2014), lo que ha provocado un cambio de modelo que persigue reducir la tradicional formación presencial en favor de la autoformación. Esto tiene su reflejo en el desarrollo del marco legislativo autonómico de la materia, que ha contribuido de manera decisiva a la consecución de dicho objetivo. En el Decreto 93/2013 donde se regula la formación inicial y permanente del profesorado en Andalucía, el legislador plantea la autoformación como el modelo más adecuado para conseguir que los centros educativos sean los escenarios primordiales de la formación. También el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (2014) propone hacer prevalecer actuaciones formativas que se materialicen a través de la autoformación en sus dos modalidades: FC y GT. Al igual que en la Resolución de 12 de septiembre de 2017 (que desarrolla las líneas estratégicas de formación que deben constituir los ejes de trabajo en los CEP de Andalucía durante el curso 2017/2018) en la cual se dispone que se prioricen este tipo de acciones formativas. Así, cada año la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos de la Consejería de Educación publica unas instrucciones con las directrices de participación y funcionamiento de FC y GT; en concreto, en el curso 2017/2018, fueron las instrucciones 17 y 18 respectivamente. En ellas la FC es contemplada como una iniciativa de formación vinculada al proyecto educativo de un centro y dirigida a dar respuesta a las necesidades formativas del claustro; en otras palabras, está orientada a la búsqueda de soluciones específicas para mejorar la práctica docente y los resultados del alumnado. La participación en esta modalidad supone un compromiso colectivo, de al menos la mitad del claustro, con los objetivos propuestos en el proyecto de actuación, la realización de tareas con incidencia directa en el aula y en el centro y la utilización de estrategias de

trabajo colaborativo, que se deberán detallar en cada proyecto de FC (Instrucción 17/2017). Los GT determinan una opción formativa igualmente enfocada a la práctica, asociada a contextos específicos que posibilitan dar respuesta a diferentes niveles de experiencia profesional. Se trata, pues, de un proyecto de trabajo colaborativo, en el que se implican de 3 a 10 participantes, generando un espacio para la reflexión, el intercambio, la construcción conjunta de aprendizajes y la innovación (Instrucción 18/2017).

1.2.3 Autoformación: formación en centros y grupos de trabajo

En la línea de los razonamientos de índole política y legal que se han venido señalando, nos indica Marcelo (1999) que las Administraciones plantean la autoformación como una herramienta para el desarrollo de sus políticas de formación del profesorado, aceptando que tales iniciativas deben partir de los propios centros educativos, lo que implica plausiblemente una apuesta por la profesionalización del profesorado, aceptando su capacidad para tomar decisiones y, sobre todo, la autonomía de dichos centros. Desde esta óptica, el centro educativo se debe transformar en el lugar idóneo para que tenga lugar la formación del profesorado, lo que sucederá siempre que se consoliden las relaciones entre el claustro (Santos, 2010). De esta manera, la autoformación facilita la tarea de ser docente en la medida en que la escuela acoge la formación, convirtiéndose en el lugar en el que se aprende a enseñar mediante la práctica, la reflexión, la relación con los otros y el intercambio de conocimientos y experiencias (Imbernón, 2017).

Sistematizando las investigaciones sobre autoformación, localizamos la llevada a cabo por Martín (2005), que justifica que los docentes seleccionan esta modalidad debido a sus ventajas con respecto a otras; igualmente, una investigación realizada en Cataluña en 2014 por Jarauta, Colén, Barredo y Bozu destaca la necesidad de potenciar esta modalidad por su eficacia en relación a otros modelos formativos; y Barquín (2014) confirma que este modelo de formación es el preferido entre los docentes andaluces



que deciden formarse. En el marco de las observaciones anteriores, los autores consultados ponen el énfasis en el éxito de este tipo de acciones formativas argumentando que, al trasladar la formación desde los CEP a los centros educativos, el aprendizaje se contextualiza y se genera la colaboración y cohesión de los docentes implicados, lo que provoca que se forjen nuevos conocimientos fácilmente identificables en la práctica a nivel de aula y de centro (García et al, 2001; Imbernón, 1996, 2017; Martín, 2005; Murillo y Krichesky, 2018; Pérez, López, Peralta y Municio, 2000; Santos, 2010).

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

1.3 UNIDAD TEMÁTICA DE LOS TRABAJOS DESARROLLADOS

La tesis doctoral que se presenta en estas páginas se organiza bajo la estructura de las tesis por compendio de publicaciones. Como señala Ortega (2014), este tipo de tesis no es solo un colección de artículos publicados:

- Los trabajos están publicados en revistas de prestigio y reflejan el proceso investigador que se ha seguido en torno a la temática descrita en los antecedentes.
- Las publicaciones tienen coherencia entre sí y se ensamblan convenientemente para contribuir de forma relevante al conocimiento.

En concreto, esta tesis está integrada por tres artículos que ofrecen a profesionales e interesados en la materia una información valiosa y útil en referencia a la evaluación de la formación del profesorado y a la eficacia de la autoformación y la formación presencial.

Las publicaciones que avalan esta tesis se incluyen en la siguiente figura:

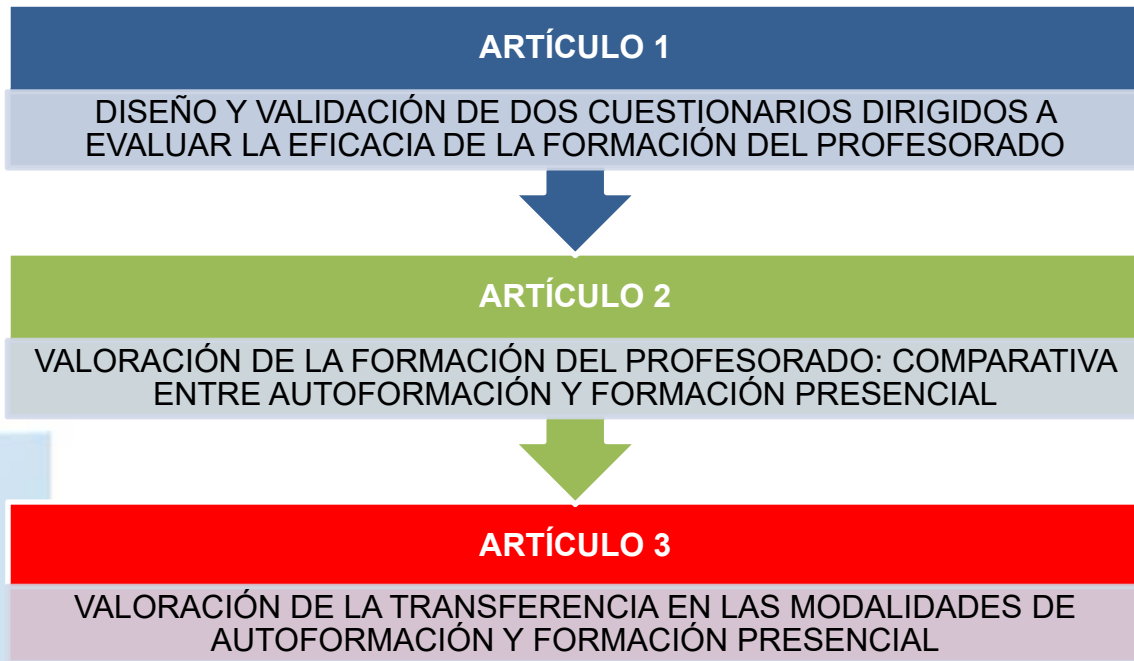


Figura 2. Relación de artículos

El **primer artículo** ofrece los resultados de la elaboración y validación de dos cuestionarios diseñados para valorar la eficacia de una formación desde el punto de vista de los participantes, midiendo, por un lado, la satisfacción y el grado de aprendizaje logrado tras la finalización de una actividad formativa (cuestionario A) y, por otro, la transferencia al puesto de trabajo transcurrido un periodo de tiempo (cuestionario B). Los cuestionarios se sometieron al juicio de 15 expertos responsables de validar su contenido por el procedimiento establecido por Lawshe (1975). Los índices de validez de contenido (IVC) obtenidos a través de la fórmula de Lawshe en las preguntas que pasaron esta prueba obtuvieron un valor superior a la razón de validez de 0,49, eliminándose todas aquellas que obtuvieron un valor inferior; en concreto, se eliminaron 15 y tres preguntas en el Cuestionario “A” y “B”, respectivamente, formulándose una nueva versión de los mismos.

Esta nueva versión formó parte de un pilotaje en cinco formaciones, que tuvieron lugar durante el curso 2017/2018, al objeto de someter los nuevos cuestionarios a un estudio estadístico para determinar su fiabilidad y validez. En cuanto a la validez de constructo, el valor de KMO se situó próximo a 0,8, para el cuestionario “A”, y a 0,808 y a 0,799 en el cuestionario “B”, lo que confirma que la relación entre variables es notable y que el modelo factorial es aplicable ya que la prueba es significativa (p -valor < 0,05). Por otro lado, el análisis factorial identificó seis dimensiones para el “A” y tres para el “B”, confiriendo una estructura organizada y coherente a las preguntas de cada uno.

En definitiva, los procedimientos descritos dieron como resultado dos cuestionarios con un alto grado de fiabilidad y validez, cuya aplicación suministraría los resultados objeto de análisis y discusión que se incluyen en los artículos 2 y 3.

El **segundo artículo** ofrece una comparativa entre las modalidades de autoformación y formación presencial, en relación con la valoración general que realizan los participantes de estas formaciones una vez las concluyen. El propósito de la investigación fue determinar cuál es la opción mejor valorada por los docentes. En Andalucía, actualmente, las políticas educativas en materia de formación del profesorado apuestan por la autoformación como eje principal de su planificación en detrimento de la formación presencial. Este trabajo persigue verificar si los docentes se inclinan en el mismo sentido.

En el estudio colaboraron 1596 profesores que, durante el curso 2017/2018, participaron en 105 actividades diferentes de autoformación y formación presencial, en el CEP de Málaga. Se les proporcionó el cuestionario A de valoración general de la actividad, dirigido a medir la satisfacción y el grado de aprendizaje logrado tras la finalización de una actividad formativa. Dicho cuestionario fue facilitado en la formación

presencial el último día de la actividad, por medio de un código QR para acceder al mismo. En autoformación, dado que esta formación se prolonga durante todo el curso académico y finaliza el 31 de mayo, los participantes contaron con una semana previa a esta fecha para cumplimentar los cuestionarios.

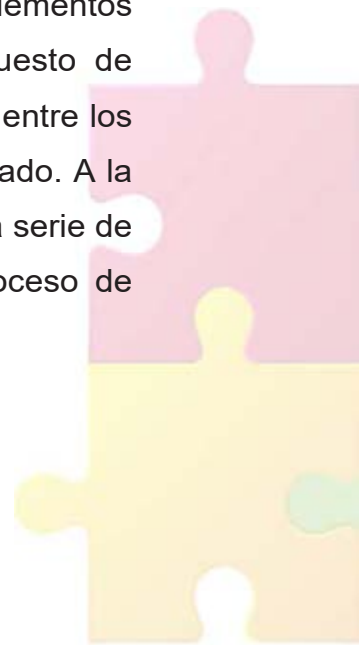
El análisis estadístico de los datos recopilados, tras ser sometidos a la prueba de Mann-Whitney y la *t* de Student, mostró que las respuestas a los diferentes ítems de los participantes dependían de la modalidad formativa de que se trate. Los resultados obtenidos respaldaban la buena dirección de las estrategias adoptadas en formación del profesorado en dicha comunidad, dado que la autoformación constituye la modalidad con mejor valoración. Las razones principales son: que los participantes perciben su mayor aplicabilidad, el apoyo de las ponencias externas, la metodología, los contenidos y el fomento del trabajo colaborativo en este tipo de actividades.

El **tercer artículo** ofrece los resultados obtenidos al aplicar el cuestionario B, que conduce a evaluar la transferencia en las mismas 105 actividades que el anterior, pero transcurrido un tiempo para que los participantes pudieran transferir. Por tanto, el cuestionario se facilitó en diferido a los asistentes de las actividades de formación presencial, es decir, transcurridos tres meses del último día en que finalizó la formación, con la intención de verificar si se había producido transferencia al puesto de trabajo de los aprendizajes logrados. Este lapso fue diferente en autoformación debido a que esta formación se prolonga desde principio hasta final de curso, disponiendo de todo este periodo para transferir, dado que la aplicación en el aula forma parte de la propia formación; por ello, se sometieron al cuestionario coincidiendo con el final de la formación. A pesar de que se proporcionó el cuestionario a la misma muestra que el artículo 2, se obtuvieron un número menor de respuestas válidas y solo un total de 1242 docentes completaron el cuestionario.



Al igual que se hizo en el artículo 2, los datos recopilados se sometieron a las pruebas de Mann-Whitney y la *t* de Student, confirmándose que las respuestas de los participantes dependían de la modalidad formativa de que se tratara, lo que permitía comparar los resultados de las medias de cada ítem.

Los resultados apuntan a que el proceso de transferencia es ligeramente mayor en autoformación que en la formación presencial. Asimismo, se han identificado una serie de factores, comunes a ambas modalidades, que facilitan u obstaculizan dicho proceso. Entre elementos facilitadores destacan: la necesidad de la formación para el puesto de trabajo, la ayuda de los compañeros y la motivación por transferir; entre los obstáculos: la falta de tiempo y recursos y la resistencia del alumnado. A la luz de los análisis realizados, en este artículo se han esbozado una serie de propuestas de mejora dirigidas a incrementar la eficacia del proceso de transferencia.





CAPÍTULO II METODOLOGÍA



2 METODOLOGÍA

2.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Para el diseño de los cuestionarios se ha seleccionado un modelo de investigación no experimental, transeccional descriptivo, dado que se realiza sin manipular deliberadamente variables, observando el fenómeno tal y como se produce en un contexto y en un tiempo único para, posteriormente, analizarlos indagando en la incidencia y los valores en los que se manifiestan una o más variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

En la aplicación de los cuestionarios definitivos diseñados, el enfoque metodológico se ejecuta desde la perspectiva de una metodología cuantitativa de tipo exploratorio y de índole longitudinal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), se centra en analizar las respuestas de los participantes a dos cuestionarios de valoración general de la actividad y de la transferencia en las modalidades de autoformación y formación presencial.

2.2 NEGOCIACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar rigor a este estudio y poder llevarlo a cabo, dado su carácter emergente y el gran volumen de muestra a la que se quería acceder, se mantuvieron varias reuniones con el equipo directivo del CEP de Málaga al objeto de acordar los términos en que se realizaría. En dichas reuniones, se dio amplia explicación verbal sobre la investigación que se deseaba efectuar, y habida cuenta de que ambas partes aceptábamos diferentes compromisos se instituyó el primer vínculo de confianza con este organismo.

Para dejar constancia documental de este proceso de consentimiento informado, cuya principal pretensión era la protección de datos de los individuos que participarían en la realización del cuestionario, se levantó un acta de la última reunión en la que se recogía explicación por escrito de proceso de investigación que se formalizaba y la confirmación del consentimiento del CEP de Málaga para participar en dicho estudio.



Por otro lado, en la fase de diseño y elaboración de los cuestionarios también se necesitó de la ayuda de 15 jueces expertos en formación del profesorado: cinco profesores universitarios expertos en la materia con más de quince años de experiencia profesional, cinco asesores del CEP de Málaga con más de nueve años de experiencia y cinco profesores con un amplio bagaje de formación permanente en los últimos diez años (dos de secundaria y tres de primaria). Para garantizarles el anonimato de su intervención se realizó un modelo de consentimiento informado en el que se les significaba que toda la información que nos proporcionaran para el estudio sería de carácter estrictamente confidencial, y para asegurar la confidencialidad de sus datos, se les identificó bajo una categoría: profesor/a universitario experto en la materia con más de quince años de experiencia profesional; asesor/a del CEP del Málaga con más de nueve años de experiencia; y profesor/a con un amplio bagaje de formación permanente (secundaria o primaria).

Asimismo, al suministrar cada cuestionario se informaba a los sujetos que su participación era absolutamente voluntaria y anónima, y que con los datos recopilados se perseguía analizar la eficacia de la formación del profesorado en el CEP de Málaga, y que los resultados de la elaboración y análisis de datos se publicarían en revistas de impacto en abierto, quedando a disposición de quienes quisieran consultarlos.

2.3 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de las fases de la investigación ha sufrido modificaciones conforme se avanzaba en la misma, principalmente debido a la naturaleza emergente de la propia investigación, lo que exigía dotes de improvisación y una capacidad para dar respuesta a las contingencias que iban surgiendo. Asimismo, esta tesis que desde el principio nació con vocación de presentarse por compendio de publicaciones, se fragua a través de un proceso significativamente diferente a las tesis ordinales, de forma que la

presentación y publicación de los artículos han ido fijando los hitos más relevantes y fundamentales en el desarrollo de la presentación de esta.

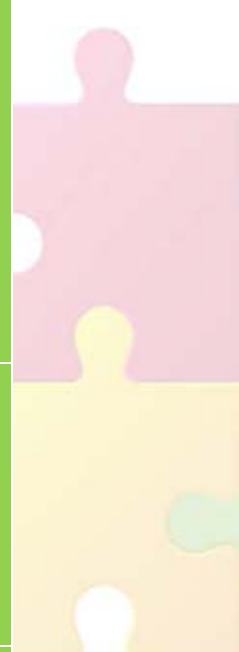
El cronograma de trabajo ha sufrido numerosos ajustes sujetos, como anteriormente se ha comentado, al propio devenir de la investigación, ahora bien, sin llegar a perder de vista en ningún momento la finalidad de este proyecto.

En definitiva, la cronología final del proceso de investigación seguido se recoge en la tabla siguiente:

Tabla 1. Cronología del proceso de investigación

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN		
ETAPA	TAREA	PRODUCTO
<p>ETAPA I: septiembre 2015 mayo 2017</p>	<p>→ <i>Definición de las categorías teóricas y los criterios de búsqueda e interpretación de la información.</i></p> <p>→ <i>Elaboración marco teórico y del estado de la cuestión.</i></p> <p>→ <i>Diseño y elaboración de la primera versión de los cuestionarios.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Marco teórico</i> ▪ <i>Cuestionarios iniciales</i>

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN		
ETAPA	TAREA	PRODUCTO
<p>ETAPA II: mayo 2017 marzo 2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> → <i>Negociación</i> → <i>Validez de contenido</i> → <i>Ajuste de la primera versión</i> → <i>Pilotaje de los cuestionarios</i> → <i>Determinación de la fiabilidad. Método α-Cronbach</i> → <i>Validez de constructo. Análisis factorial.</i> → <i>Definición de las dimensiones de los cuestionarios</i> → <i>Versión final</i> → <i>Redacción de artículo 1.</i> → <i>Recolección de información a través de los cuestionarios.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cuestionarios definitivos</i> ▪ <i>Artículo 1</i>
<p>ETAPA III: marzo 2018 agosto 2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> → <i>Recolección de información a través de los cuestionarios.</i> → <i>Análisis e interpretación de datos.</i> → <i>Redacción Artículo 2</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Artículo 2</i>
<p>ETAPA IV: septiembre 2018 diciembre 2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> → <i>Análisis e interpretación de datos.</i> → <i>Redacción Artículo 3</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Artículo 3</i>
<p>ETAPA V: diciembre 2018 enero 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> → <i>Redacción del documento Tesis por compendio de artículos.</i> → <i>Iniciación del proceso para solicitar la admisión a trámite de la Tesis.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Tesis por compendio de artículos.</i>



2.3.1 ETAPA I. Marco teórico y cuestionarios iniciales

Temporalmente, esta fue sin duda la etapa más amplia en el proceso de investigación seguido; no en vano, la teoría determinó el sustento de todos los análisis posteriores y de las propuestas de trabajo que se realizaron. Supuso la delimitación de la temática de estudio, de la problemática del estado de la cuestión y su vinculación con las teorías científicas. Asimismo, la construcción del mapa conceptual de la temática exigió la delimitación de las categorías teóricas y de los criterios de búsqueda de la información que se tenía que manejar, interpretar y relacionar.

Se llevó a cabo una labor de compilación, categorización y evaluación de información. Se acudió a diferentes fuentes documentales como la biblioteca de la UMA, bases de datos con repositorios de documentos digitales en acceso abierto y diferentes revistas científicas.

La primera fase de esta etapa estuvo orientada a investigar acerca de los diferentes procesos de evaluación de la formación continua de los trabajadores que se emplean en los sectores público y privado actualmente, identificando una prolija información de la materia. En esta fase se mantuvo conversaciones telefónicas con miembros del grupo EFI, con un amplio bagaje y una demostrada experiencia en el ámbito de la investigación de la evaluación de la formación permanente, de los que se recibió orientación desinteresada mediante el ofrecimiento de lecturas de libros y artículos de enorme interés para esta investigación.

A continuación, el trabajo estuvo encaminado a analizar la situación de la formación del profesorado en Andalucía para lo que se mantuvieron largas charlas con varias asesorías del CEP de Málaga, comprobándose que existía un tímido sistema de evaluación que no iba más allá de valorar la satisfacción del profesorado con las actividades formativas que realizaba. También, se efectuó una exhaustiva revisión de toda la normativa que regula la materia en esta Comunidad Autónoma. Conforme avanzó la investigación,



se comprobó que en esta región se estaba procurando hacer prevalecer la autoformación en relación con otras opciones formativa, lo que llevó a profundizar en las instrucciones y directrices que reglamentaban la autoformación, en sus dos modalidades: formación en centros y grupos de trabajo.

La siguiente fase de documentación se orientó a la búsqueda de publicaciones que refrendaran las ventajas que el gobierno andaluz presuponía a la autoformación, encontrando muchos estudios cualitativos al respecto; sin embargo, al no encontrar evaluaciones cuantitativas que valoraran las ventajas de esta modalidad, se creyó conveniente centrar la investigación en este aspecto.

En las últimas fases de esta etapa se disponía de un exhaustivo mapa conceptual sobre la evaluación de la formación permanente, la situación de la formación del profesorado y la autoformación en Andalucía.

Por ello, comenzaos a trabajar en el diseño de los cuestionarios, partiendo de los empleados en los trabajos del grupo EFI, de los cuestionarios de valoración de actividades formativas en la Red de Centros del Profesorado de Andalucía y de la investigación bibliográfica llevada a cabo a lo largo de esta etapa. En un principio se realizó un pilotaje experimental, utilizando los cuestionarios del grupo EFI, pero los participantes mostraron reticencias para completarlos dada su extensa longitud. El 44,7% se anularon por estar incompletos, lo que llevó a descartar utilizarlos en este estudio. En cuanto a la encuesta de Séneca, si bien presentaba una extensión aceptable, las preguntas dirigidas a obtener información acerca de la transferencia eran reducidas y se realizaban justo al acabar la actividad formativa, no dando la posibilidad al participante de haber podido transferir los conocimientos de esta, lo que conllevaba un sesgo en la valoración de la transferencia. Tras sopesar las ventajas e

inconvenientes que ofrecían los anteriormente descritos, se llegó a la determinación de diseñar dos nuevos cuestionarios partiendo de estos:

- Cuestionario A: dirigido a evaluar la satisfacción de los participantes con la actividad formativa realizada y el grado de aprendizaje logrado.
- Cuestionario B: para medir la transferencia de la formación al puesto de trabajo.

2.3.2 ETAPA II. Artículo 1

Como se señaló en el apartado 2.2, en esta etapa, tras mantener varias reuniones con el equipo directivo del CEP de Málaga para fijar los términos y condiciones en los que se iba a efectuar esta investigación, se levantó un acta de consentimiento informado dejando constancia documental del acuerdo de investigación formalizado. También se realizaron las negociaciones pertinentes con los 15 jueces expertos que participaron en la validación del contenido de los cuestionarios.

Los cuestionarios diseñados en la Etapa I (cuestionarios iniciales) se sometieron a una prueba de validez, mediante la determinación del índice de validez de contenido (IVC), basado en la valoración de cada pregunta por un grupo de 15 jueces (expertos en formación del profesorado) como innecesaria, útil o esencial (Lawshe, 1975). Como resultado de la aplicación del IVC y de llevar a cabo una mejor redacción con las recomendaciones de los expertos, se realizó el primer ajuste de la versión inicial.

Una vez los cuestionarios se reajustaron tras la validación de contenido se procedió a realizar una prueba piloto. Las formaciones seleccionadas tuvieron lugar durante el primer trimestre del curso 2017/2018. El cuestionario A se pasó una vez finalizaron las formaciones en ese primer trimestre y el cuestionario B a principios del segundo trimestre de este curso.

Los datos obtenidos en la prueba piloto fueron analizados estadísticamente con el programa estadístico SPSS 20.0. Para establecer la



fiabilidad de los instrumentos, es decir, su consistencia interna, empleando la determinación del coeficiente alfa de Cronbach, y para comprobar la validez de constructo se utilizó la técnica del análisis factorial, lo que permitió establecer las dimensiones de los cuestionarios.

Como resultado de las fases anteriores, se obtuvieron dos cuestionarios aptos y válidos para medir la eficacia de una formación mediante la valoración general de la actividad y la evaluación de su transferencia al puesto de trabajo.

Todos estos resultados obtenidos en esta etapa permitieron la elaboración y redacción del artículo 1 que se publicaría en el mes de agosto en la revista *Docencia e investigación*.

Además, durante toda esta etapa, desde un principio, tuvo lugar la recopilación de la información que permitiría posteriormente configurar los artículos 2 y 3.

2.3.3 ETAPA III. Artículo 2

Durante esta etapa se continuó con la recolección de información que se inició en la etapa anterior. Una vez se tuvieron todos los datos, se inició el proceso de análisis de las respuestas de los participantes al cuestionario A, de valoración general de la actividad en las modalidades de autoformación y formación presencial. La investigación se realizó desde la perspectiva de una metodología cuantitativa de tipo exploratorio y de índole longitudinal (Hernández et al., 2014). Estuvo centrada en analizar las respuestas de los participantes a un cuestionario de valoración general de la actividad en las modalidades de autoformación y formación presencial.

A los datos se les aplicó la prueba de Mann-Whitney y la *t* de Student observándose que existían diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades de formación estudiadas, es decir, que las respuestas de los participantes dependen de la modalidad formativa de que se trate. Esto

nos permitió comparar las medias de cada ítem en cada modalidad. Por otro lado, las respuestas abiertas recogidas con el cuestionario permitieron ir matizando los resultados de los datos cuantitativos.

También, fue necesario ordenar información acerca del marco teórico que formaría parte de esta etapa, realizando la aproximación y reflexión de este objeto de estudio.

De esta manera comenzó todo el proceso de redacción y presentación del artículo 2 a la revista de Gestión y Análisis de Políticas Públicas, cuya publicación se realizará en mayo de 2019. Este artículo formaría parte de los avales de la presente tesis, para lo que se ha dispuesto de una certificación del compromiso de publicación de la revista.

2.3.4 ETAPA IV. Artículo 3

El procedimiento metodológico seguido en esta fase es similar al descrito en la etapa anterior, pero en este caso con los datos del cuestionario B.

Así, nuevamente se sometieron los datos disponibles a la prueba de Mann-Whitney y la *t* de Student. Dichas pruebas significaron que existían independencia de respuestas de acuerdo con la modalidad seleccionada, y esto permitió comparar las medias obtenidas en cada caso. Por otro lado, este cuestionario disponía de tres preguntas abiertas que facilitaron la interpretación de los resultados cuantitativos y permitió identificar los aspectos que obstaculizan o facilitan la transferencia al puesto de trabajo, así como una serie de propuestas de mejora para mejorar el proceso de transferencia.

Así, llegados al final de esta etapa, se reorganizó la información que conformaría el marco teórico del artículo 3 con el que se cerrarían los avales de la tesis y se dio comienzo a su redacción. Este artículo ha sido publicado en el número de diciembre de 2018 de la revista Innoeduca.



2.3.5 ETAPA V. Presentación de la tesis por compendio de artículos

Esta etapa comenzó en diciembre de 2018, finalizada la redacción, presentación y publicación de los artículos que avalarían la tesis. Se inició el proceso que conduciría a la admisión a trámite y defensa de esta tesis.

Se revisó toda la información relativa al marco teórico, así como todos los materiales empleados y generados durante el proceso de investigación y se elaboró la introducción, el resumen global de los resultados y las conclusiones, dándose comienzo a la redacción y estructuración de la tesis en cumplimiento de lo establecido en el artículo 21 del Reglamento de Doctorado de la UMA.

Esta etapa culminó con la presentación del actual documento.

2.4 MUESTRA

Esta investigación ha empleado diferentes muestras poblacionales, conforme a los fines previstos en cada una de las etapas descritas con anterioridad.

- En la etapa II:
 - Para determinar la validez del contenido se contó con 15 jueces expertos en formación del profesorado (ocho hombres y siete mujeres): cinco profesores universitarios expertos en la materia con más de quince años de experiencia profesional; cinco asesores del CEP del Málaga con más de nueve años de experiencia; y cinco profesores con un amplio bagaje de formación permanente en los últimos diez años: dos de secundaria y tres de primaria.
 - Para establecer la fiabilidad y la validez de constructo se realizó un pilotaje para el que se seleccionó una muestra no probabilística, sujeta a la autorización del CEP de Málaga, para aplicar los

cuestionarios en cinco formaciones diferentes, en las que había inscritos 72 docentes.

- En la etapa II, III y IV, para recopilar los datos que llevaron a establecer la valoración general y la transferencia de las actividades, tras aplicar los cuestionarios A y B respectivamente, el procedimiento de selección de la muestra de estudio fue no probabilístico (Hernández et al., 2014). Los criterios empleados fueron: 1) la temporalización, formaciones que tuvieron lugar entre septiembre de 2017 y mayo de 2018; 2) la modalidad de formación, FC, GT y CP; y 3) la selección de 35 actividades de cada una de las modalidades previstas. Para calcular del margen de error de la muestra se consideró como población al profesorado que participó en una formación en el CEP de Málaga en el curso 2016/2017, un total de 7573 personas. Para este volumen de población, y conforme a las diferentes estratificaciones previstas, se seleccionó una muestra de 1676 personas que participaban en 105 actividades formativas, con un nivel de confianza del 95% ($Z^2_{\alpha}=1,96$) y un margen de error del 2,1%.







CAPÍTULO III

COPIA ORIGINAL DE LOS ARTÍCULOS



3 COPIA ORIGINAL DE LOS ARTÍCULOS

Esta tesis es presentada por la modalidad por compendio de publicaciones, está integrada y avalada por tres artículos, dos de ellos publicados actualmente y otro con certificado de aceptación para su publicación próximamente. Las referencias que respaldan el cuerpo de esta tesis son las siguientes:

ARTÍCULO 1. Aneas, M. Carmen, Sánchez, J., y Sánchez, E. (2018). Diseño y validación de dos cuestionarios dirigidos a evaluar la eficacia de la formación del profesorado. *Revista Docencia e Investigación*, 28, 50-76.

ARTÍCULO 2. Aneas, M. Carmen, Sánchez, J., y Sánchez, E. (2019). Valoración de la formación del profesorado: comparativa entre autoformación y formación presencial. *Revista Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 21, **-**.

ARTÍCULO 3. Aneas, M. Carmen. (2018). Valoración de la transferencia en las modalidades de autoformación y formación presencial. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 193-203.





Diseño y validación de dos cuestionarios dirigidos a evaluar la eficacia de la formación del profesorado

Design and validation of two questionnaires to evaluate the effectiveness of teacher training

Carmen ANEAS NOVO, José SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Enrique SÁNCHEZ RIVAS
Universidad de Málaga

Resumen

El presente artículo de investigación forma parte de un estudio más amplio dirigido a evaluar la eficacia de las actividades formativas que tienen lugar en el Centro del Profesorado (CEP) de Málaga. Persigue elaborar y validar dos cuestionarios orientados a determinar la eficacia de una formación desde el punto de vista de los participantes, midiendo la satisfacción y el grado de aprendizaje logrado tras la finalización de una actividad formativa (cuestionario A), y la transferencia al puesto de trabajo tras un periodo de tiempo (cuestionario B). Los cuestionarios diseñados para validar su contenido y sus valoraciones se formaron en un piloto en cinco foros de trabajo. Los datos recopilados en el piloto se utilizaron para validar y su validez de contenido y validez de constructo han sido descritos en el artículo de Sánchez-Rivas et al. (2017).

Palabras clave: Formación de profesores, autoformación, formación presencial.

Abstract

Docencia e Investigación
Nº 28 (2018)

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: COMPARATIVA ENTRE AUTOFORMACIÓN Y FORMACIÓN PRESENCIAL
ASSESSMENT OF TEACHER TRAINING: COMPARISON BETWEEN SELF-TRAINING AND FACE-TO-FACE INSTRUCTION

Carmen Anegas-Novo
carmen.aneas@cepma.málaga.com
(https://orcid.org/0000-0003-1204-1136)
José Sánchez-Rodríguez
jsanchez@uma.es
(https://orcid.org/0000-0003-4525-8767)
Enrique Sánchez-Rivas
enriques@uma.es
(https://orcid.org/0000-0003-2519-2026)

INNOVUCA INTERNATIONAL JOURNAL OF TECHNOLOGY AND EDUCATIONAL INNOVATION
Vol. 4, No. 2, Diciembre 2018 pp. 193-203 | ISSN: 2444-2925 DOI: http://dx.doi.org/10.24310/innovuca.2018.v4i2.1939

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

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

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

Recibido el 24 de octubre de 2018; revisado el 31 de octubre de 2018; aceptado el 4 de diciembre de 2018; publicado el 11 de diciembre de 2018

RESUMEN:

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

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

ABSTRACT:

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

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



ARTÍCULO 1. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE DOS CUESTIONARIOS DIRIGIDOS A EVALUAR LA EFICACIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

3.1.1 Revista: Docencia e investigación

Título	Docencia e investigación
Título Abreviado	Docencia invest.
País	España
Situación	Vigente
Año de inicio	1975
Frecuencia	Dos números al año (desde 2015)
Tipo de publicación	Publicación periódica
Soporte	En línea e impreso en papel
Idioma	Español
ISSN	1133-9926
ISSN (on-line):	2340-2725
Temas	Ciencias Sociales
Subtemas	Educación
Clasificación Decimal	37
Universal	
Editorial	Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Educación de Toledo
Lugar de Edición	Toledo, España
Clasificación UNESCO:	Pedagogía – 531204
Naturaleza de la publicación	Revista de investigación científica
Naturaleza de la organización	Institución educativa
Licencia	Creative Commons Reconocimiento – No comercial – Sin obras derivadas (CC-BY-NC-ND)
Revista arbitrada	Si
Indizaciones	DICE; CiteFactor – Academic Scientific Journals; CSIC-CCHS; DIALNET; DOAJ; DRJI (Directory of Research Journals Indexing); Dulcinea; EBSCO; Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB; Google Scholar; IRESIE; Latindex; MIAR; REBIUM; REDINED; British Library; OCLC WorldCat; COPAC; SUDOC; ZDG; Research Bible
Indicios de calidad editorial	Categoría ANEP: C Clasificación CIRC: B



Cumplimiento
de criterios de
calidad editorial

Criterios CNEAI: 10 de 18
Criterios ANECA: 14 de 21
Latindex: 36 de 36



Diseño y validación de dos cuestionarios dirigidos a evaluar la eficacia de la formación del profesorado

Design and validation of two questionnaires to evaluate the effectiveness of teacher training

Carmen ANEAS NOVO; José SÁNCHEZ RODRÍGUEZ; Enrique SÁNCHEZ RIVAS

Universidad de Málaga

Resumen

El presente artículo de investigación forma parte de un estudio más amplio dirigido a evaluar la eficacia de las actividades formativas que tienen lugar en el Centro del Profesorado (CEP) de Málaga. Persigue elaborar y validar dos cuestionarios orientados a determinar la eficacia de una formación desde el punto de vista de los participantes, midiendo la satisfacción y el grado de aprendizaje logrado tras la finalización de una actividad formativa (cuestionario A), y la transferencia al puesto de trabajo transcurrido un periodo de tiempo (cuestionario B). Los cuestionarios diseñados se sometieron al juicio de 15 expertos responsables de validar su contenido por el procedimiento establecido por Lawshe, a partir de sus valoraciones se formuló una nueva versión de los cuestionarios con la se efectuó un pilotaje en cinco formaciones que tuvieron lugar durante el curso 2017/2018. Los datos recopilados en el experimento permitieron realizar un análisis estadístico dirigido a establecer la fiabilidad de los cuestionarios, a través del Alfa de Cronbach; y su validez de constructo por medio de un análisis factorial. Los procedimientos descritos han dado como resultado dos cuestionarios con un alto grado de fiabilidad y validez.

Palabras clave: Aprendizaje; Centro de Profesores; Formación Continua; Formación de Profesores; Transferencia del aprendizaje.

Abstract

Docencia e Investigación
Nº 28 (2018)

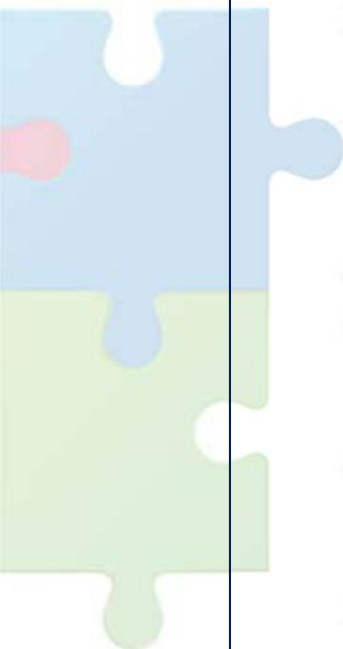
50 ISSN: 1133-9926
e-ISSN: 2340-2725



En definitiva, los resultados de esta investigación avalan la posibilidad de contar con dos instrumentos ágiles para medir la eficacia de una formación, compatibles con la observación de todos los protagonistas implicados en el proceso. Se abre un vasto escenario de investigación cuyos resultados van a posibilitar establecer cómo mejorar el diseño de las formaciones que tienen lugar en el CEP de Málaga para hacerlas más eficaces, y por la extrapolación y difusión de los resultados en el resto de los CEP que integran la Red de Centros del Profesorado de Andalucía.

Referencias

- Axtell, C. M., Maitlis, S. & Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201-213. DOI: <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. DOI: <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Brown, T. C. (2005). Effectiveness of distal and proximal goals as transfer-of-training interventions: A field experiment. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 369-387. DOI: <https://doi.org/10.1002/hrdq.1144>
- Carnoy, M. (2006). *Economía de la educación*. Barcelona: Editorial UOC
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *The Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.678>
- Costa, A. (2015). Los movimientos de renovación pedagógica, las reformas y la formación del profesorado en España. En: T. González, ed., *Reformas educativas y formación de profesores*, (pp.171-194). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz, L. A. (2016). Políticas de la Unión Europea en materia de formación continua del profesorado. En *Democracia y Educación en la formación docente, 2016*, (pp. 305-311). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Decreto 93/2013, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, 30 de agosto de 2013.



- Dreer, B., Dietrich, J. & Kracke, B. (2017). From in-service teacher development to school improvement: factors of learning transfer in teacher education. *Teacher Development*, 21(2), 208-224. DOI:<https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1224774>
- Fernández, J. T., Lafuente, E. F., Santos, P. J. de los, Torelló, Ó. M., Gámez, A. N. & Bueno, C. R. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(1), 163-185.
- Ford, J. K. (2014). *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*. Nueva York: Psychology Press.
- Foxon, M. (1997). The Influence of Motivation to Transfer, Action Planning, and Manager Support on the Transfer Process. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 42-63. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1997.tb00048.x>
- García, F. (2002). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Ciudad de México: Editorial Limusa.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Nueva York: Routledge.
- González, A., Alonso, M. A. & Berrocal, F. (2017). *Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública: la transferencia al puesto de trabajo*. Madrid: INAP. DOI: <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i17.10405>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Holton, E. F., Bates, R. A. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360. DOI: [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200024\)11:4<333::aid-hrdq2>3.0.co;2-p](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::aid-hrdq2>3.0.co;2-p)
- Johannessen, J. A. & Olsen, B. (2003). Knowledge management and sustainable competitive advantages: The impact of dynamic contextual training. *International Journal of Information Management*, 23(4), 277-289. DOI: 10.1016/S0268-4012(03)00050-1
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles (3ªed., revisada y ampliada)* (2007). Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity1. *Personnel Psychology*, 28(4).
- López, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid: CissPraxis.
- Martín, Q. M. & Santana, Y. (2007). *Tratamiento estadístico de datos con SPSS*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- McSherry, M. & Taylor, P. (1994). Supervisory support for the transfer of team-building training. *The International Journal of Human Resource Management*, 5(1), 107-119. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585199400000006>
- Moya, M. & Bovaira, M. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de educación*, (359), 431-455.
- Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Juta de Andalucía, Sevilla, 2 de septiembre de 2014.
- Pérez, A. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario: Homo Sapiens.
- Phillips, J. J. & Phillips, P. P. (2016). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. Nueva York: Routledge.
- Pineda, P. (2002). *Gestión de la formación de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Pineda, P., Moreno, M. V., Quesada, C., Úcar, X. & Belvis, E. (2008). Proyecto de creación de un sistema de evaluación de la formación del profesorado en la Comunidad Foral de Navarra. Informe de resultados, Julio 2008. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/115545>
- Reichheld, F. F. & Markey, R. (2011). *The Ultimate Question 2.0: How Net Promoter Companies Thrive in a Customer-driven World*. Boston: Harvard Business Press.
- Rodrigo, M. L., Cid, M. F., Marti, G. N., & Moral, J. (2017). Evaluación de la formación continuada. Análisis del proceso de transferencia y sostenibilidad. *CIAIQ 2017*, 2(0), 1165-1174.
- Sparkes, J. R., & Miyake, M. (2000). Knowledge transfer and human resource development practices: Japanese firms in Brazil and Mexico. *International Business Review*, 5(9), 599-612. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0969-5931\(00\)00021-4](https://doi.org/10.1016/S0969-5931(00)00021-4)

- Tejada Fernández, J. & Ferrández La Fuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 4.
- Tomàs-Folch, M. & Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop/20.1.240591>
- Valle, J. M. (2012). La formación inicial del profesorado según la Unión Europea. *Nueva Revista* 141, 32-50.
- Velada, R. & Caetano, A. (2007). Training transfer: the mediating role of perception of learning. *Journal of European Industrial Training*, 31(4), 283-296. DOI: <https://doi.org/10.1108/03090590710746441>

ARTÍCULO 2. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: COMPARATIVA ENTRE AUTOFORMACIÓN Y FORMACIÓN PRESENCIAL

3.1.2 Revista: Gestión y análisis de políticas públicas

Título	Gestión y análisis de políticas públicas
Título Abreviado	Gest. anál. polít. públicas
País	España
Situación	Vigente
Año de inicio	1994
Frecuencia	Dos números al año.
Tipo de publicación	Publicación periódica
Soporte	En línea e impreso en papel
Idioma	Español
ISSN	1134-6035
ISSN-L	1134-6035
Temas	Ciencias Sociales
Subtemas	Ciencia política y administración pública
Clasificación Decimal	32
Universal	
Editorial	Ministerio de Administración Pública, Instituto Nacional de Administración Pública
Lugar de Edición	Madrid, España
Clasificación UNESCO:	530907
Naturaleza de la publicación	Revista técnico-profesional
Naturaleza de la organización	Institución gubernamental
Revista arbitrada	Si
Indizaciones	Latindex (catálogo), DOAJ, Redalyc, ÍNDICES CSIC, DICE, Dulcinea, SHERPA/RoMEO, ERIHPLUS, Dialnet, Fuente Académica Plus (EBSCO), Academic Search Premier (EBSCO), ProQuest Central, ProQuest Central Essentials, ProQuest Central Student, Social Science Premium Collection (PROQUEST), VLex, CIRC, MIAR, RESH, CARHUS Plus, ZDB, Scientific Journal Impact Factor (SJIF), Google Scholar, CAPES, ACADEMIA.edu, Mendeley, Actualidad Iberoamericana, Journals For Free.
Cumplimiento de criterios de calidad editorial	Latindex: 33 de 36





VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: COMPARATIVA ENTRE AUTOFORMACIÓN Y FORMACIÓN PRESENCIAL

ASSESSMENT OF TEACHER TRAINING: COMPARISON BETWEEN SELF-TRAINING AND FACE-TO-FACE INSTRUCTION

Carmen Aneas-Novo
Centro del Profesorado de Málaga
(carmen.aneas@cepmalaga.com)
(<https://orcid.org/0000-0003-1204-1136>)
José Sánchez-Rodríguez
Universidad de Málaga
(josesanchez@uma.es)
(<https://orcid.org/0000-0003-4525-8761>)
Enrique Sánchez-Rivas
Universidad de Málaga
(enriquesr@uma.es)
(<https://orcid.org/0000-0003-2518-2026>)

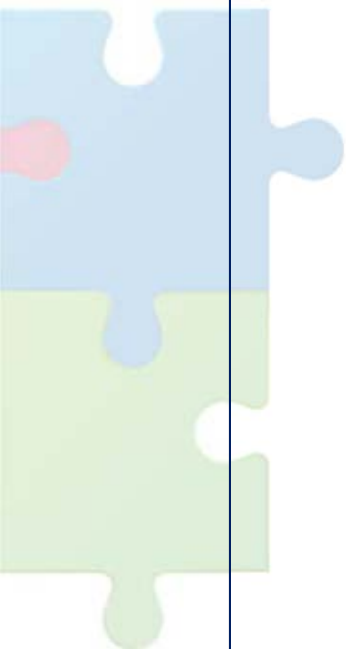
RESUMEN

En Andalucía, actualmente, las políticas educativas en materia de formación del profesorado apuestan por la autoformación como eje principal de su planificación en detrimento de la formación presencial. Este artículo ofrece una comparativa entre ambas modalidades con la intención de determinar cuál es la opción mejor valorada por los docentes. En el estudio han colaborado 1596 profesores que durante el curso 2017/2018 participaron en 105 actividades diferentes en el centro del profesorado (CEP) de Málaga, donde completaron un cuestionario de valoración general de la actividad elaborado y validado *ad hoc*. Los resultados respaldan la dirección de las estrategias adoptadas en formación del profesorado en dicha comunidad, dado que la autoformación constituye la modalidad con mejor valoración; y entre las razones principales están: que los participantes perciben su mayor aplicabilidad, el apoyo de las ponencias externas, la metodología, los contenidos y el fomento del trabajo colaborativo en este tipo de actividades.

Palabras clave: Aprendizaje; Centro de Profesores; Formación Continua; Formación de Profesores.

ABSTRACT

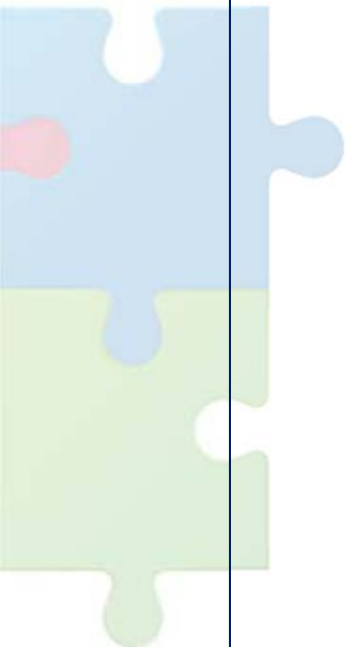
In Andalusia, at present, the educational policies in the field of teacher training opt for self-training as the main axis of their planning to the detriment of face-to-face training. This article offers a comparison between both modalities with the intention of determining which option is best valued by the teachers. The study involved the collaboration of 1596 teachers who, during the 2017/2018 academic year, participated in 105 different activities in the 'centro del profesorado' (CEP) of Malaga, where they completed a general assessment questionnaire for the activity prepared and validated *ad hoc*. The results support the optimal direction of the strategies



en un análisis comparativo entre ambas modalidades, en relación con la transferencia, para comprobar la eficacia de cada una, identificando en qué medida los aprendizajes logrados con la formación se evidencian en la práctica docente una vez que finaliza y determinando qué factores favorecen u obstaculizan el proceso. Otra línea de investigación futura reside en determinar qué aspectos del diseño y desarrollo de una formación aseguran una mayor eficacia en la transmisión de aprendizajes al puesto de trabajo.

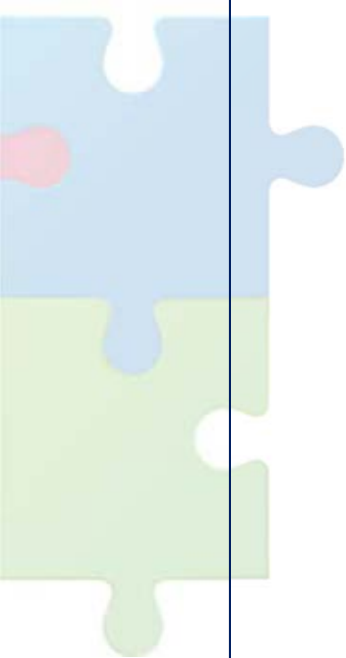
5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aneas, C., Sánchez J. & Sánchez E. (2018). Diseño y validación de dos cuestionarios dirigidos a evaluar la eficacia de la formación del profesorado. *Docencia e Investigación*, 28, 50-76. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/1715>
- Bandeira, W. (2001). Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Bordón*, 53(2), 175-184.
- Barquín, J. (2014). *Informe sobre el profesorado de Andalucía y la formación permanente*. Informe Inédito. EVACENPRO (Estudio sobre la evaluación de los centros de Andalucía). Junta de Andalucía.
- Costa, A. (2015). Los movimientos de renovación pedagógica, las reformas y la formación del profesorado en España. En *Reformas educativas y formación de profesores* (pp. 171-194). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm., 170 de 30 de agosto de 2013, pp. 6-50. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/BOJA13-170-00142.pdf>
- Díaz, L. A. (2016). Políticas de la Unión Europea en materia de formación continua del profesorado. En I. Carrillo (Ed.), *Democracia y Educación en la formación docente* (Vol. 1, pp. 305-311). Barcelona: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5789084>.
- Elliot, J. (2010). El «estudio de la enseñanza y del aprendizaje»: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 223-242. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276062>
- Estadísticas - Recursos Humanos del Sistema Educativo en Andalucía - Consejería de Educación. (2018, septiembre). Recuperado 27 de octubre de 2018, de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/recursos-humanos-del-sistema-educativo-en-andalucia/-/libre/detalle/14Li/datos-avance-2017-2018-menu-recursos-humanos>
- García, E., Colén, M. T., Mauri, T., Rabadán, J. M., Mellado, V., Pérez, J. I. F., Hernández, I. C. (2001). *La formación del profesorado: Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Grao.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª edición). México: Mc Graw Hill.
- Imberón, F. (1996). La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda? *Aula de innovación educativa*, 46, 43-46.
- Imberón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educación*, 30, 15-25.



- Imberón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Investigación educativa*, 8(2), 1-11. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imberon.html>
- Imberón, F. (2012). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86. Recuperado de <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>
- Imberón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Instrucción 17/2017, de 1 de septiembre, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para el desarrollo de la formación en centro para el curso 2017/2018. <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruccion17-2017FormacionCentros17-18.pdf>
- Instrucción 18/2017, de 1 de septiembre, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para el desarrollo de grupos de trabajo para el curso 2017/2018. <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruccion18-2017GruposTrabajo17-18.pdf>
- Jarauta, B., Colén, M. T., Barredo, B. & Bozu, Z. (2014). La formación permanente del profesorado en Cataluña: análisis de los referentes legales. *Bordón*, 66(4), 87-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.13042/bordon.2014.66407>.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Martín, E. (2005). *La formación en centros: un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Murillo, F. J. & Krichesky, G. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de caso. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/edu-cXXI.15080>
- Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm., 170 de 2 de septiembre de 2014, pp. 9-34. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/170/BOJA14-170-00117.pdf>
- Pérez, Á. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pérez, L. (2018). El grupo de trabajo como estrategia de formación permanente del profesorado. *Aula de Encuentro*, 20(1), 4-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i1.1>
- Pérez, R., López, F., Peralta, M. D. & Municipio, P. (2000). *Hacia una educación de calidad: Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Resolución de 12 de septiembre de 2017, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2017/18. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm., 183 de 22 de septiembre de 2017, pp. 120-123. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/183/BOJA17-183-00004-16056-01_00121177.pdf
- Santos, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 175-200. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276058>
- Valle, J. M. (2017). La formación inicial del profesorado según la Unión Europea. *Nueva Revista*, 141, 32-50. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5235>

Vezub, L. F. (2015). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v6i1.535>





ARTÍCULO 3. VALORACIÓN DE LA TRANSFERENCIA EN LAS MODALIDADES DE AUTOFORMACIÓN Y FORMACIÓN PRESENCIAL

3.1.3 Revista Innoeduca. International Journal of Technology and Educational

Título	Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation
Título Abreviado	Innoeduca
País	España
Situación	Vigente
Año de inicio	2015
Frecuencia	Dos números al año.
Tipo de publicación	Publicación periódica
Soporte	En línea
Idioma	Español, portugués, inglés
ISSN	2444-2925
ISSN-L	2444-2925
Temas	Ciencias Sociales
Subtemas	Educación, educación superior, tecnología educativa
Clasificación Decimal	37
Universal	
Organismo responsable	Grupo de Investigación Innoeduca Universidad de Málaga
Editorial	Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación
Naturaleza de la publicación	Revista de investigación científica
Naturaleza de la organización	Institución de investigación
Revista arbitrada	Si
Indizaciones	CIRC; Base de Datos ISOC; ERIH PLUS; MIAR; LATINDEX; DOAJ; Ulrich´s; PKP; DIALNET; DULCINEA; REBIUN; JÁBEGA; DIRECTORY OF RESEARCH JOURNALS INDEXING; WORLDCAT; GOOGLE SCHOLAR; COPAC; REDIB ; BNE; REDINED;
Cumplimiento de criterios de calidad editorial	Latindex: 36 de 36





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

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

Carmen Aneas Novo

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

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

RESUMEN:

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

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

ABSTRACT:

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

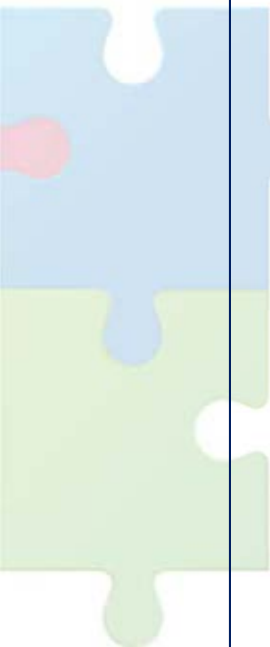
KEYWORDS: LIFELONG LEARNING, TEACHER CENTRE, TEACHER EDUCATION, TRAINING EVALUATION, TRAINING METHODS, TRANSFER OF LEARNING.

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

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

REFERENCIAS

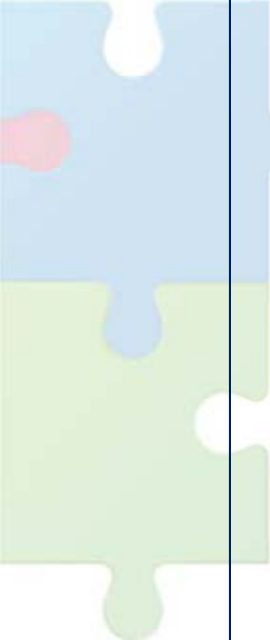
- Aneas, C., Sánchez J. y Sánchez E. (2018). Diseño y validación de dos cuestionarios dirigidos a evaluar la eficacia de la formación del profesorado. *Docencia e Investigación*, 28, 50-76.
- Austin, M. J., Weisner, S., Schrandt, E., Glezes-Bell, S. y Murtaza, N. (2006). Exploring the Transfer of Learning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



Carmen Anegas Novo

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

- performance. *International Journal of Training Research*, 16(1), 61-82.
doi:10.1080/14480220.2017.1411287
- Resolución de 12 de septiembre de 2017, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2017/18. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm., 183 de 22 de septiembre de 2017, 120-123.
https://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/183/BOJA17-183-00004-16056-01_00121177.pdf
- Robinson, D. y Robinson, J. (1989). Training for impact. *Training yamp; Development Journal*. Recuperado de <http://link.galegroup.com/apps/doc/A7560146/AONE?si d=googlescholar>
- Rodrigo, M. L., Cid, M. F., Martí, G. N. y Moral, J. (2017). Evaluación de la formación continuada. Análisis del proceso de transferencia y sostenibilidad. *CLAIQ 2017*, 2(0).
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K. y Smith-Jentsch, K. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74-101.
doi:10.1177/1529100612436661
- Salas, E. y Stagl, K. C. (2015). Design Training Systematically and Follow the Science of Training. En *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (pp. 57-84). Wiley-Blackwell. doi:10.1002/978119206422.ch4
- Santos, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 175-200.
- Sparkes, J. R. y Miyake, M. (2000). Knowledge transfer and human resource development practices: Japanese firms in Brazil and Mexico. *International Business Review*, 5(9), 599-612.
- Tejada, J., Ferrández, E., Jurado, P., Más, O., Navío, A. y Ruiz, C. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(1), 163-185.
- Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 4.
- Tomàs-Folch, M. y Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157.
doi:10.6018/reifop/20.1.240591
- Valle, J. M. (2017). La formación inicial del profesorado según la Unión Europea. *Nueva Revista*, 141, 32-50.
- Velada, R. y Caetano, A. (2007). Training transfer: the mediating role of perception of learning. *Journal of European Industrial Training*, 31(4), 283-296.
doi:10.1108/03090590710746441







CAPÍTULO IV

RESUMEN GLOBAL DE LOS RESULTADOS



4 RESUMEN GLOBAL DE LOS RESULTADOS

Conforme a los requisitos establecidos para la presentación de esta tesis, se incluye a continuación el resumen global de los resultados alcanzados en esta investigación e incluidos en las tres publicaciones que avalan la presentación de la misma. Dichos resultados están orientados en dos direcciones:

- Por un lado, los resultados de la elaboración y validación de un cuestionario que responden a modelo de investigación no experimental, transeccional descriptivo, recopilando una serie de datos que son analizados indagando en la incidencia y los valores en los que se manifiesta cada variable.
- Por otro, la aplicación de dichos cuestionarios en un proceso de investigación longitudinal que, partiendo de una metodología de tipo exploratorio, permite investigar desde un enfoque cuantitativo y cualitativo la comparativa entre autoformación y formación presencial, con las respuestas de un mismo grupo de candidatos en dos momentos diferentes, al finalizar la formación, midiendo la valoración general y, trascurrido un tiempo, para valorar la transferencia al puesto de trabajo.

4.1 ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

Estos cuestionarios diseñados en un principio fueron sometidos a una prueba de validez, mediante la determinación del IVC, basado en la valoración de cada pregunta por un grupo de expertos como innecesaria, útil o esencial (Lawshe, 1975). Como resultado de la aplicación del IVC y de llevar a cabo una mejor redacción con las recomendaciones de los expertos, se realizó el primer ajuste de la versión inicial:



Cuestionario A. “Valoración general de la actividad formativa” pasó de 35 a 20 preguntas. Se configuraba en torno a 18 preguntas cerradas con respuesta en escala Likert y 2 preguntas abiertas.

Cuestionario B. “Transferencia” se modificó de 15 a 12 preguntas. Estructurado en 9 preguntas cerradas con respuesta en escala Likert y 3 preguntas abiertas.

Dichos cuestionarios se sometieron a un pilotaje. Los datos obtenidos en la prueba piloto fueron analizados estadísticamente con el programa SPSS 20. Para establecer la fiabilidad de los instrumentos, es decir, su consistencia interna, se empleó el coeficiente alfa de Cronbach y, para determinar la validez de constructo, se utilizó la técnica del análisis factorial.

Se obtuvo como resultado que el valor de alfa de Cronbach garantizaba la fiabilidad de la escala de estos dos cuestionarios, dado que se obtienen valores superiores a 0,8 que reflejan una consistencia buena conforme al criterio general empleado por George y Mallery (2016). No se consideró la eliminación de ninguna pregunta, dado que los resultados obtenidos mostraban una buena consistencia en ambos cuestionarios.

Los resultados de la prueba de KMO y Barlett que recomiendan George y Mallery (2016), la cual contrasta si las correlaciones parciales entre las variables son pequeñas, mostraban que el valor de KMO es igual a .808 en el cuestionario A y a .799 en el cuestionario B, lo que permitió afirmar que la relación entre variables era notable, y que el modelo factorial se podía aplicar, ya que la prueba es significativa (p -valor < 0,05) (Martín y Santana, 2007).

Estos resultados demuestran que tiene sentido aplicar el análisis factorial. Para ello, se optó por la extracción de factores mediante el análisis de los componentes principales y rotación Varimax, lo cual arrojó que:

- Para el cuestionario A, se observa cómo los seis primeros componentes explican casi el 78% de la varianza.
- Y para el cuestionario B se identificaban 3 factores primarios que explicaban el 72,782% acumulado de la varianza total.

En el cuestionario A, los seis componentes o conjuntos de preguntas determinaron las siguientes dimensiones: organización de la actividad formativa; contenidos de la formación; desarrollo de la formación; actuación del o la ponente; la asesoría; y satisfacción general y aprendizajes logrados.

Y en el cuestionario B, se identificaron tres dimensiones: transferencia de la formación al puesto de trabajo; influencia de los agentes humanos externos; influencia de los agentes humanos internos.

4.2 RESULTADOS DE LA VALORACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD

Los resultados de la aplicación del cuestionario A han ofrecido la percepción global acerca de la satisfacción del profesorado que finaliza una actividad de alguna de las modalidades formativas seleccionadas para el comparativo objeto de este estudio. Se aprecian puntuaciones ligeramente mayores en autoformación que en la formación presencial, y más concretamente en los grupos de trabajo.

Las puntuaciones medias arrojan resultados notablemente altos — entre 7.08 y 8.79 en una escala Likert de 0 a 10 puntos— lo que lleva a interpretar que la satisfacción del profesorado con la formación en ambas modalidades es notoria. Se verifica que la tendencia apuntada por las medias globales se repite; sin embargo, se aprecian valores ligeramente mayores en la modalidad de autoformación. Para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas, se ha realizado un análisis inferencial, partiendo de la comparación de las diferencias observables.

En primer lugar, se realizó la prueba de normalidad, analizando el estadístico Kolmogorov-Smirnov–Lilliefors se comprobó que el estadístico de



contraste era menor que 0,05, en concreto era $p=0$ en todas las dimensiones, por lo que al no detectarse normalidad en la prueba se acordó aplicar el estadístico no paramétrico de Mann-Whitney. Dado que el p -valor asociado al estadístico del contraste de medianas es inferior a 0.05 —para un nivel de confianza del 95%— en todos los casos, se pudo establecer que todas las comparaciones mostraban diferencias estadísticamente significativas, o lo que es lo mismo, se rechazaba la hipótesis nula de igualdad de medianas, en todos y cada uno de los test de la U de Mann-Whitney.

Por otro lado, partiendo de que descriptivamente se comprueba que existe una diferencia entre las medias de las diferentes modalidades y, teniendo en cuenta que la muestra se considera lo suficientemente elevada ($N= 1596$), a pesar de que no se cumplía el supuesto de normalidad, se decidió aplicar la prueba paramétrica de la t de Student que posibilita comparar las medias.

Tanto la prueba de Mann-Whitney como la t de Student apuntaron que las 6 dimensiones del cuestionario sí mostraban diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades de formación estudiadas, ya que todas ofrecen un p -valor menor que 0.05, es decir, que las respuestas a los diferentes ítems sí dependen de la modalidad formativa de que se trate.

Por otra parte, los resultados de las preguntas abiertas proporcionaron un gran volumen de información valiosa y relevante para entender y matizar los datos cuantitativos.

Entre los aspectos mejor valorados:

- La *aplicación práctica*, en ambas modalidades los participantes consideran que entre los aspectos mejor considerados está la utilidad de la formación, es decir, que el aprendizaje logrado pueda ser aplicable al puesto de trabajo. Siendo su valoración mayor en autoformación que en la formación presencial.

- Las *ponencias*, en formación presencial constituye el primer factor mejor valorado debido a que el ponente es el eje rector de esta formación, muestra sus experiencias didácticas, establece pautas y plantea tareas, y posibilita la resolución inmediata de dudas. Y en autoformación es el segundo factor mejor valorado.
- La *metodología* en torno a la mitad de los participantes la destacan estando ligeramente mejor valorada en autoformación.
- Los *contenidos* aparecen mejor valorados en la formación presencial.
- La *interacción entre participantes*, mejor valorada en autoformación.
- Los *recursos*, tienen desigual consideración entre una y otra modalidad, aunque el porcentaje de formados que los destacan sea muy similar en ambas modalidades.
- El *lugar de realización* es ligeramente mejor reconocido en autoformación.
- La labor de la *asesoría* es observada y percibida en similar valor entre ambas.
- Por último, los *horarios*, es el factor advertido en menor grado y las razones de su consideración divergen de una a otra modalidad.

Entre los aspectos a mejorar, los resultados fueron los siguientes:

- La falta de *tiempo*, pero los argumentos difieren de una modalidad a otra. Percibida en mayor medida en autoformación.
- La falta de *recursos* tanto en autoformación también se aprecia ligeramente mayor.



- La *aplicación práctica* registra valores similares en ambas modalidades.
- La *interacción entre participantes*, mayor en autoformación.
- Los *contenidos* con valoraciones muy similares.
- El entorno virtual de trabajo bajo el modelo de las webs 2.0 *Colabora* solo en autoformación.
- Los *horarios*, en las dos opciones formativas son considerados en similar proporción, pero con argumentos diferentes.
- La *metodología*, al analizar las respuestas observamos que los participantes de la formación presencial son los menos satisfechos con este aspecto.
- Las *asesorías*, cuya visibilidad es más reclamada desde la formación presencial.
- Las *ponencias*, para que se centren en la práctica y desarrollen dinámicas activas que impliquen a todos los participantes.
- El *lugar de realización*, aspecto más negativo en la formación presencial.

4.3 RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DE LA TRANSFERENCIA

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

Las puntuaciones medias arrojan resultados muy notables con valores comprendidos entre 6.86 y 7.99 lo que nos lleva a interpretar que en ambas modalidades tiene lugar un eficaz proceso de transferencia. No obstante, los resultados de las medias calculadas para cada ítem son ligeramente mayores en autoformación, lo que está indicando que existe un mayor grado de transferencia en esta modalidad. Para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas se ha realizado un análisis inferencial partiendo de la comparación de las diferencias observables.

En primer lugar, se realizó la prueba de normalidad, analizando el estadístico Kolmogorov-Smirnov–Lilliefors, comprobándose que el estadístico de contraste p era menor a 0.05 en todas las dimensiones (A, .001; B, .002; C, .000). Esto indica que no se detecta normalidad en la prueba, lo que permite aplicar el estadístico no paramétrico de Mann-Whitney. Como el p -valor asociado al estadístico del contraste de medianas es inferior a .050 —para un nivel de confianza del 95%— en concreto para todos los casos es .000, se puede establecer que todas las comparaciones muestran diferencias estadísticamente significativas, o lo que es lo mismo que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medianas, en todos y cada uno de los test de la U de Mann-Whitney. Por lo tanto, las dimensiones del cuestionario sí muestran diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades de formación estudiadas, los datos respaldan la hipótesis de que las respuestas de los participantes de las modalidades de autoformación difieren de las de los cursos presenciales.

No obstante, las diferencias entre medianas no son significativas para poder compararse, sí lo son descriptivamente las diferencias entre las medias; por ello, para tener la posibilidad de poder compararlas se ha aplicado la prueba paramétrica t de Student considerando que dado que la muestra es elevada ($N= 1242$) a pesar de que no se cumple el supuesto de normalidad, la robustez de esta prueba estadística nos permite aplicarla con seguridad. Sus resultados son similares a los obtenidos con la U de Mann-Whitney, el p -valor asociado a esta prueba es inferior a .050, en todos los casos. Así, los participantes de autoformación presentan un nivel de *transferencia de la formación al puesto de trabajo* mayor que los de los de la formación presencial.

Las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario B permitieron a los encuestados expresarse con mayor libertad y ofrecieron argumentos para interpretar la información cuantitativa.



Entre los aspectos que han facilitado el proceso de transferencia se encuentran: que la actividad responda a las necesidades formativas del profesorado; la ayuda y colaboración prestada por los compañeros; la motivación del individuo por transferir; y la disponibilidad de recursos y soportes pedagógicos para hacerlo. Le siguen, con menor orden de importancia: las ponencias, el clima para transferir, el apoyo del equipo directivo, la satisfacción con la formación, la respuesta del alumnado y el apoyo de las asesorías de referencia.

Los elementos que han obstaculizado que los aprendizajes se transfieran tienen que ver con: la falta de tiempo para poder hacer efectiva la aplicación en el lugar de trabajo; los limitados recursos disponibles en los centros; la resistencia del alumnado a las innovaciones y los nuevos cambios introducidos en el aula como consecuencia de la formación; y la desmotivación e inseguridad del propio sujeto para aplicar lo aprendido. Con menor grado de significación aparecen: la oposición de los compañeros cuando se trata de introducir modificaciones en el proceder habitual de un centro; a veces, la innecesidad de la formación realizada al no responder a las demandas que tiene el sujeto para desempeñar su trabajo; el inadecuado clima de transferencia; los impedimentos y resistencias del equipo directivo; la insatisfacción con la formación realizada y, por último, el desarrollo de desacertadas ponencias que desalientan a los participantes.

Por último, los participantes en la encuesta establecieron una serie de propuestas para mejorar la aplicabilidad en el aula de futuras acciones formativas. Las principales propuestas de mejora apuntan a: realizar un adecuado análisis de las necesidades formativas que tienen los docentes; diseñar cursos cuya aplicación práctica sea directa; dar más recursos al profesorado para facilitar llevar a su puesto de trabajo los aprendizajes logrados con la formación y ofrecer tiempo para materializar proceso. El resto de las propuestas son: nuevas temáticas para cursos; fomentar el apoyo de los compañeros; disponer de un seguimiento externo al proceso de

transferencia; mejorar el diseño de los cursos y, finalmente, promover la ayuda por parte de los equipos directivos.







CAPÍTULO V

CONCLUSIONES



5 CONCLUSIONES

5.1 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Como venimos señalando, fruto de la fase inicial de esta investigación se han obtenido dos cuestionarios válidos para medir la eficacia de una formación mediante la valoración general de la actividad y la evaluación de su transferencia al puesto de trabajo.

En su elaboración comprobamos que los usuarios tienen reticencias a responder cuestionarios largos; por ello, uno de los objetivos que se persiguieron en la fase de diseño, fue buscar preguntas clave y específicas con las que recoger información representativa para este estudio. También se limitaron las preguntas de autoevaluación al observar una predisposición en el profesorado a hacerlo en sentido favorable.

Los cuestionarios definitivos han resultado válidos desde el punto de vista de los contenidos que los integran. Los IVC obtenidos a través de la fórmula de Lawshe —así lo garantizan todas las preguntas que pasaron esta prueba—, obtuvieron un valor superior a la razón de validez de 0,49, en concreto se eliminaron 15 y 3 preguntas en los Cuestionarios “A” y “B”, respectivamente.

En lo que respecta a la fiabilidad del instrumento, los índices del coeficiente alfa de Cronbach certificaron la fiabilidad de la escala de estos cuestionarios, con valores superiores a 0,8, sin necesidad de eliminar ninguna pregunta. Esto reflejó una consistencia buena y permitió admitir que es un instrumento fiable para evaluar la apreciación que hacen los formados sobre la valoración general de la actividad y su transferencia.

En cuanto a la validez de constructo, el valor de KMO se situó próximo a 0.8, para el cuestionario “A” es de 0.808 y de 0.799 en el cuestionario “B”, lo que confirma que la relación entre variables es notable y que el modelo factorial es aplicable ya que la prueba es significativa (p -valor < 0.05). Por



otro lado, el análisis factorial identificó seis dimensiones para el “A” y tres para el “B”, confiriendo una estructura organizada y coherente a las preguntas de cada uno.

En definitiva, los resultados obtenidos avalaron dos instrumentos operativos para medir la eficacia de actividades formativas, que fueron utilizados para recopilar datos en 105 actividades diferentes.

En la aplicación del cuestionario A, sobre valoración general de la actividad en las modalidades de autoformación y formación presencial, obtenemos por un lado los resultados del análisis cuantitativo de las respuestas cerradas y el análisis cualitativo de las respuestas abiertas.

Tras analizar los datos obtenidos con las respuestas cerradas, se observa que muestran diferencias estadísticamente significativas dependiendo de la opción seleccionada y se verifica que todas las valoraciones son ligeramente más altas en autoformación. La evaluación de la organización de la actividad en esta modalidad está caracterizada por que es el individuo, junto con el grupo, el que decide los momentos que dedicará a su proceso de aprendizaje, el cual tiene lugar en un contexto próximo como es el propio centro educativo, que le brinda recursos formativos inmediatos y accesibles. Los objetivos y los contenidos son recogidos en un proyecto que parte del análisis conjunto de la realidad para dar respuesta a unas necesidades formativas concretas. Por tanto, esto permite que la actividad responda a las expectativas iniciales de los participantes, quienes la consideran esencial para mejorar su práctica profesional. Este tipo de formación propicia la interacción entre los sujetos y saca al docente del ostracismo de su aula para compartir inquietudes con sus iguales, potenciando el trabajo colaborativo y desplegando una metodología activa y cooperativa que los involucra a todos. En la investigación de Pérez (2018) sobre autoformación se demuestra que las metodologías que promueven el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo resultan más atractivas y

más efectivas para el cambio de las prácticas educativas. Por otro lado, el apoyo formativo dado a la autoformación genera una inercia muy significativa en el proceso de investigación-acción e impulsa al grupo a superar los escollos que frenan su progreso, dando *feedback* sobre la ejecución y propiciando el aprendizaje activo y la resolución de problemas. La asesoría es percibida con mayor cercanía debido a un contacto constante que se inicia con la redacción del proyecto, prosigue con un seguimiento de su desarrollo y finaliza con el reconocimiento del proceso seguido por cada docente. Como refiere Imbernón (1996) esta modalidad de formación permite que los profesores alcancen sus objetivos y satisfagan sus necesidades de aprendizaje, ya que el docente aprende utilizando como estrategias formativas la confrontación reflexiva de su práctica en un entorno compartido con sus iguales. Todo ello repercute en un mayor grado de satisfacción y en consecuencia los docentes recomendarían esta modalidad a otros.

Con relación a los resultados obtenidos con las preguntas abiertas, llegamos a la conclusión de que la Administración educativa, en materia de formación del profesorado, debe: facilitar recursos y tiempo a sus docentes para permitir su desarrollo profesional a través de la formación; diseñar actividades con transferencia al puesto de trabajo; contratar ponentes que desarrollen metodologías dinámicas y participativas; seleccionar contenidos que respondan a las necesidades formativas de los docentes; favorecer el trabajo colaborativo entre los sujetos y el intercambio de experiencias; acercar la formación a los centros educativos para que cobren protagonismo como espacios para el aprendizaje docente; y asegurar el seguimiento y tutorización de los progresos del profesorado durante la formación.

Los resultados obtenidos tras analizar los datos recopilados con el cuestionario B, relativo a transferencia, también muestran, al igual que en el A, que la autoformación presenta un grado de transferencia mayor que la formación presencial, es decir, constituye la opción formativa más eficaz de las dos analizadas. Por consiguiente, esto avalaría las tesis de la



Administración andaluza, que está apostando por un mayor desarrollo de esta modalidad.

Por otro lado, dentro de la autoformación debemos recalcar que los grupos de trabajo representan la opción con mejores resultados, con casi un punto de diferencia con respecto a la formación presencial, situándose como la metodología formativa más efectiva de las analizadas, extremo apoyado por otros autores como Moreno, Quesada y Pineda (2010), Barquín (2014) o Pérez (2018).

A pesar de lo expresado con anterioridad, debemos reconocer que los resultados reflejan un notable nivel de transferencia en las dos modalidades comparadas: autoformación y formación presencial.

Notoria es la introducción en el aula de innovaciones, cambios metodológicos y organizacionales y en las estrategias de atención del alumnado, como consecuencia de las formaciones, lo que coincide con lo apuntado por autores como Tejada et al. (2008), Johannessen y Olsen (2003) o Rahyuda, Soltani y Syed (2018). En cuanto a si la formación mejora los resultados de los alumnos, es el parámetro que se ha valorado de forma más baja, probablemente esto esté relacionado con lo señalado por Bolívar (2005), que sugiere que para detectar la mejora de los resultados del alumnado se requiere de un plazo mayor de tiempo al analizado en este estudio.

Los factores humanos externos tienen una influencia muy relevante en el proceso de transferencia, en concreto los ponentes, que son los que obtienen las mejores valoraciones. López (2005) ensalza de la importancia de estos factores como elementos facilitadores del proceso.

Por lo que respecta a la influencia de los factores humanos internos, del mismo modo, a la luz de los resultados obtenidos se confirma su notoria influencia, posibilitando que los aprendizajes se identifiquen en el puesto de

trabajo, perspectiva también recogida por Grossman y Salas (2011), Hughes (2016) y Salas y Stagl (2015).

Con las preguntas abiertas del cuestionario B se ha identificado que existen una serie de factores comunes a las dos modalidades formativas y que constituyen elementos clave para predecir y controlar el proceso de transferencia por cuanto que lo benefician o lo limitan.

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

El segundo aspecto que los participantes señalan como un elemento viabilizador de la transferencia, es la ayuda y colaboración de los compañeros, pero también en el mismo sentido se reconoce la del equipo directivo y el alumnado. Si bien, por otra parte, admiten que la acción negativa de estos sujetos tiene un importante efecto limitador, especialmente



el alumnado. Muchas veces este último se muestra reticente a aceptar la introducción de innovaciones y cambios del modelo tradicional, a ello se suman docentes inseguros planteando estrategias que acaban de aprender y no dominan, y frente a esta situación son muchos los que acaban por renunciar a aplicar lo aprendido, volviendo a sus procederes habituales. Para lograr la transferencia es necesario: que los participantes conecten con otras personas que compartan sus mismas inquietudes y aspiraciones; que dispongan de equipos directivos que propicien y respalden su progreso; habituar al alumnado a la innovación y a los cambios; que haya un seguimiento, una mentorización de la transferencia tanto por parte de los ponentes como por parte de las asesorías de referencia para dar *feedback*, seguridad y apoyo a los que están transfiriendo.

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

Los recursos educativos constituyen otro factor esencial para posibilitar y generar oportunidades de transferencia (Grossman y Burke-Smalley, 2018). Su disponibilidad o ausencia es considerada por los participantes como determinante a la hora de facilitar o entorpecer, respectivamente, la aplicación en su puesto. Por tanto, se comprende que

sean altamente demandados en las propuestas de mejora. Los recortes en educación de los últimos años han mermado este componente, imprescindible para garantizar la eficacia de las acciones formativas. Por ello, es decisivo que, para el óptimo desarrollo del proceso, se garanticen recursos suficientes y adecuados (Gaudine y Saks, 2004; Lim y Johnson, 2002; Rahyuda et al., 2018)

El clima de transferencia es otra categoría más, generada por la combinación de las anteriores y que, por tanto, tiene que ver con todo lo que acontece en el lugar de trabajo y en cómo este se organiza. Los equipos directivos deben crear un ambiente que favorezca la transferencia, fomentando la cultura de formación y facilitando la incorporación de innovaciones y cambios organizativos, metodológicos y estratégicos en el aula (Bates y Khasawneh, 2005).

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

Como ya hemos apuntado anteriormente, esta investigación respalda la adecuada dirección de las políticas adoptadas en educación permanente del profesorado en Andalucía. La autoformación constituye la opción con mejor valoración por parte de quienes deciden realizar algún tipo de formación, la necesidad de los profesores de desarrollarse profesionalmente surge no solo a partir de inquietudes personales sino también de la necesidad de resolver grupalmente los problemas de su contexto escolar. No obstante,



la formación presencial también obtiene notables valoraciones, lo que nos debe llevar no solo a defenderla sino a mejorarla. En este sentido, establece Vezub (2015) que los docentes, cuando seleccionan una modalidad u otra, manifiestan su particular modo de entender la formación, de cubrir sus intereses y las necesidades individuales y grupales de su contexto inmediato.

Las conclusiones de esta investigación permiten considerar aspectos que facilitarán la toma de decisiones, a nivel político y técnico, en cuanto a las modalidades formativas que se deben promover desde este tipo de instituciones. Los resultados obtenidos ameritan su difusión en el resto de CEP de Andalucía e incluso en el ámbito nacional. Si bien la ordenación de la educación permanente en el marco nacional posee sus propias especificidades, en todo el territorio se comparte la necesidad de optimizar los limitados recursos económicos destinados a la formación continua. A pesar de que la autoformación podría suponer menores costes que la formación presencial, es necesario asegurar que este modelo formativo reporte efectos positivos al profesorado y, por consiguiente, a las organizaciones que lo implementan.

5.2 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como venimos reiterando, con la investigación recogida en esta tesis, hemos abierto un vasto escenario de investigación cuyos resultados van a posibilitar establecer la mejora del diseño de las formaciones que tienen lugar en el CEP de Málaga para hacerlas más eficaces, y por la extrapolación y difusión de los resultados en el resto de los CEP que integran la Red de Centros del Profesorado de Andalucía, así como a otros organismos que se ocupan de la formación permanente del profesorado en el ámbito nacional.

En el futuro más inmediato perseguimos aventurarnos en dos líneas primordiales de investigación, que resumimos a continuación:

- En primer lugar, analizar comparativamente qué está ocurriendo en el resto de CEP de Andalucía, extendiendo la investigación a toda la Red de Centros de Profesorado y, asimismo, analizar su evolución en el tiempo, para dar mayor relevancia a los resultados de la investigación por ampliación del campo de estudio. También gestionaremos extender la comparativa con los datos de otras CC.AA.
- En segundo lugar, dar un paso más en la evaluación de la formación continua del profesorado, alcanzado el siguiente nivel “*la medición del impacto de la formación*”, es decir, diseñar un modelo de medición que nos permita determinar los efectos reales que las formaciones tienen en el medio y largo plazo en las instituciones educativas, estableciendo qué beneficios conlleva la formación para alcanzar el logro de la calidad educativa.







Referencias



REFERENCIAS

- Aneas, C., Sánchez J. y Sánchez E. (2018). Diseño y validación de dos cuestionarios dirigidos a evaluar la eficacia de la formación del profesorado. *Docencia e Investigación*, 28, 50-76. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/1715>
- Austin, M. J., Weisner, S., Schrandt, E., Glezos-Bell, S. y Murtaza, N. (2006). Exploring the Transfer of Learning from an Executive Development Program for Human Services Managers. *Administration in Social Work*, 30(2), 71-90. doi:10.1300/J147v30n02_06
- Axtell, C. M., Maitlis, S. y Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201-213. doi:10.1177/0149206309352880
- Ballesteros, J. L. (2008). *La formación como proceso de transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos aprendidos: un modelo explicativo aplicado al sector de la restauración*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Bandeira, W. (2001). Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Bordón. Revista de pedagogía*, 53(2), 175-184.
- Barquín, J. (2014). *Informe sobre el profesorado de Andalucía y la formación permanente*. EVACENPRO (Estudio sobre la evaluación de los centros de Andalucía). Junta de Andalucía.
- Bates, R. (2007). Examining the factor structure and predictive ability of the German-version of the Learning Transfer Systems Inventory. *Journal of European Industrial Training*, 31(3), 195-211. doi:10.1108/03090590710739278
- Bates, R. y Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian



- organizations. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 96-109. doi:10.1111/j.1468-2419.2005.00224.x
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. y Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. doi:10.1177/0149206309352880
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. y Palincsar, A. (2011). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3 y 4), 369-398.
- Bolívar, A. (2005). ¿Donde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Educação y Sociedade*, 26(92), 859-888. doi:10.1590/S0101-73302005000300008
- Boterf, G. L. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Broad, M. L. (2005). *Beyond Transfer of Training: Engaging Systems to Improve Performance*. Hoboken: John Wiley y Sons.
- Brown, T. C. (2005). Effectiveness of distal and proximal goals as transfer-of-training interventions: A field experiment. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 369-387. doi:10.1002/hrdq.1144
- Burke, L. y Hutchins, H. (2008). A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19, 107-128. doi:10.1002/hrdq.1230
- Carnoy, M. (2006). *Economía de la educación*. Barcelona: Editorial UOC
- Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. *International Journal of*

Training and Development, 6(3), 146-162. doi:10.1111/1468-2419.00156

Colquitt, J. A., LePine, J. A. y Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *The Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707. doi:10.1037/0021-9010.85.5.678

Costa, A. (2015). Los movimientos de renovación pedagógica, las reformas y la formación del profesorado en España. En: T. González, ed., *Reformas educativas y formación de profesores*, (pp.171-194). Madrid: Biblioteca Nueva.

Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm., 170 de 30 de agosto de 2013, 6-50. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/BOJA13-170-00142.pdf>

Díaz, L. A. (2016). Políticas de la Unión Europea en materia de formación continua del profesorado. En *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 305-311). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Dreer, B., Dietrich, J. y Kracke, B. (2017). From in-service teacher development to school improvement: factors of learning transfer in teacher education. *Teacher Development*, 21(2), 208-224. doi:10.1080/13664530.2016.1224774

Elliot, J. (2010). El «estudio de la enseñanza y del aprendizaje»: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 223-242.



Estadísticas - Recursos Humanos del Sistema Educativo en Andalucía - Consejería de Educación. (2018, septiembre). Recuperado 27 de octubre de 2018, de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/recursos-humanos-del-sistema-educativo-en-andalucia/-/libre/detalle/14Li/datos-avance-2017-2018-menu-recursos-humanos>

Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C. y Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 401-416. doi:10.1174/021037013807533034

Fernández, M. J., Rodríguez, J. M. y Fernández, F. J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 85-101. doi:10.13042/Bordon.2016.68206

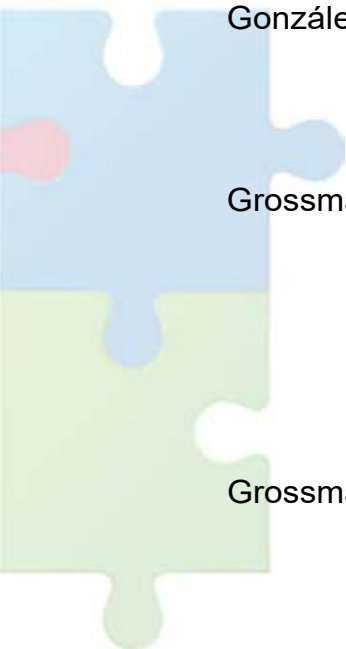
Ford, J. K. (2014). *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*. Nueva York: Psychology Press.

Foxon, M. (1997). The Influence of Motivation to Transfer, Action Planning, and Manager Support on the Transfer Process. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 42-63. doi:10.1111/j.1937-8327.1997.tb00048.x

García, E., Colén, M. T., Mauri, T., Rabadán, J. M., Mellado, V., Pérez, J. I. F., Hernández, I. C. (2001). *La formación del profesorado: Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Grao.

García, F. (2002). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Ciudad de México: Editorial Limusa.

- Gaudine, A. P. y Saks, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 57-76. doi:10.1002/hrdq.1087
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D. y Gruber, H. (2009). Integrative Literature Review: Motivation to Transfer Training: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403-423. doi:10.1177/1534484309335970
- George, D. y Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Nueva York: Routledge.
- González, A., Alonso, M. A. y Berrocal, F. (2017). Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública: la transferencia al puesto de trabajo, 0(17), 113-127. doi:10.24965/gapp.v0i17.10405
- Grossman, R. y Burke-Smalley, L. A. (2018). Context-dependent accountability strategies to improve the transfer of training: A proposed theoretical model and research propositions. *Human Resource Management Review*, 28(2), 234-247. doi:10.1016/j.hrmr.2017.08.001
- Grossman, R. y Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120. doi:10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x
- Grotelueschen, A. D., Kenny, W. R. y Harnisch, D. L. (1980). *Research on Reasons for Participation in Continuing Professional Education: A Statement of Position and Rationale*. Illinois: Office for the Study of Continuing Professional Education, College of Education, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.



- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª edición). México: Mc Graw Hill.
- Holton, E. F., Bates, R. A. y Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360. doi:10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::aid-hrdq2>3.0.co;2-p
- Holton, E. (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 37-54. doi:10.1177/1523422304272080
- Hughes, A. (2016). A Meta-Analytic Integration of What Matters in Training Transfer. *Electronic Theses and Dissertations*. Recuperado de <http://stars.library.ucf.edu/etd/4972>
- Imbernón, F. (1996). La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda? *Aula de innovación educativa*, (46), 43-46.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Investigación educativa*, 8(2), 1-11.
- Imbernón, F. (2012). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Ingvarson, L., Meiers, M. y Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes y efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(0), 10, 1-20. doi:10.14507/epaa.v13n10.2005

Instrucción 17/2017, de 1 de septiembre, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para el desarrollo de la formación en centro para el curso 2017/2018. <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruccion17-2017FormacionCentros17-18.pdf>

Instrucción 18/2017, de 1 de septiembre, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para el desarrollo de grupos de trabajo para el curso 2017/2018. <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruccion18-2017GruposTrabajo17-18.pdf>

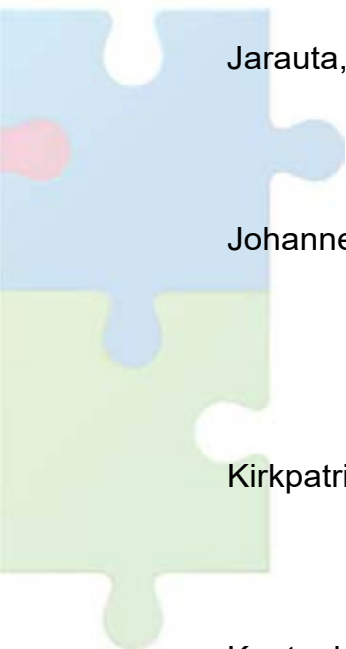
Jarauta, B., Colén, M. T., Barredo, B. y Bozu, Z. (2014). La formación permanente del profesorado en Cataluña: análisis de los referentes legales. *Bordón*, 66(4), 87-101. doi:10.13042/bordon.2014.66407.

Johannessen, J. y Olsen, B. (2003). Knowledge management and sustainable competitive advantages: The impact of dynamic contextual training. *International Journal of Information Management*, 23(4), 277-289. doi:10.1016/S0268-4012(03)00050-1

Kirkpatrick, D. L. y Kirkpatrick, J. D. *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles (3ªed., revisada y ampliada)* (2007). Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Kontoghiorghes, C. (2001). Factors Affecting Training Effectiveness in the Context of the Introduction of New Technology—A US Case Study. *International Journal of Training and Development*, 5(4), 248-260. doi:10.1111/1468-2419.00137

Kumpikaitė, V. (2007). Human Resource Training Evaluation. *Engineering Economics*, (5 (55)), 29-36. Recuperado de <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=293358>



- Lama, F. J. (2014). *Transferencia de la formación de empleados públicos. Elementos de intervención para el incremento de la transferencia del aprendizaje*. Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/56319>
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity1. *Personnel Psychology*, 28(4).
- Lim, D. H. y Johnson, S. D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, 6(1), 36-48. doi:10.1111/1468-2419.00148
- López, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Barcelona: CissPraxis.
- Manzanares, M. A y Galván, M. J. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de educación*, (359), 431-455.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Martín, E. (2005). *La formación en centros: un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Martín, Q. M. y Santana, Y. (2007). *Tratamiento estadístico de datos con SPSS*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- McSherry, M. y Taylor, P. (1994). Supervisory support for the transfer of team-building training. *The International Journal of Human Resource Management*, 5(1), 107-119. doi:10.1080/09585199400000006
- Moreno, M. V., Quesada, C. y Pineda, P. (2010). El «grupo de trabajo» como método innovador de formación del profesorado para potenciar la

transferencia del aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 281-295.

Murillo, F. J. y Krichesky, G J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de caso. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. doi:10.5944/edu- cXX1.15080

Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm., 170 de 2 de septiembre de 2014, 9-34. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/170/BOJA14-170-00117.pdf>

Ortega, E. (2014). Las tesis por compendio de publicaciones. ¿Innovación del doctorado en España? En M. Peris-Ortiz y J.-M. Sahut (Eds.), *Future Challenges for Innovation, Business y Finance. XXIII Conferencia Internacional de la Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa(AEDEM),Paris,1-2 de septiembre*. (pp. 314-331). Paris: European AcademicPublishers. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/27336/>

Pereda, S., Berrocal, F. y Alonso, M. A. (2014). *Bases de psicología del trabajo para gestión de recursos humanos*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Pérez, Á. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario: Homo Sapiens.

Pérez, L. (2018). El grupo de trabajo como estrategia de formación permanente del profesorado. *Aula de Encuentro*, 20(1), 4-25. doi:10.17561/ae.v20i1.1

Pérez, R., López, F., Peralta, M. D. y Municio, P. (2000). *Hacia una educación de calidad: Gestión, instrumentos y evaluación*. Narcea Ediciones.



- Phillips, J. J. y Phillips, P. P. (2016). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. Routledge.
- Pineda, P. (2002). *Gestión de la formación de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Pineda, P., Moreno, M. V., Quesada, C., Úcar, X. y Belvis, E. (2008). Proyecto de creación de un sistema de evaluación de la formación del profesorado en la Comunidad Foral de Navarra. Informe de resultados, Julio 2008. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/115545>
- Pineda, P., Quesada, C. y Ciraso, A. (2013). Evaluation of Training Transfer Factors: The FET Model. En K. Schneider (Ed.), *Evaluation of Training Transfer Factors: The FET Model* (pp. 121-144). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-02093-8_8
- Quesada, C., Espona, B., Ciraso, A. y Pineda, P. (2015). La eficacia de la formación de los trabajadores de la administración pública española: comparando la formación presencial con el eLearning. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 61, 107-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357535434002>
- Rahyuda, A. G., Soltani, E. y Syed, J. (2018). Preventing a relapse or setting goals? Elucidating the impact of post-training transfer interventions on training transfer performance. *International Journal of Training Research*, 16(1), 61-82. doi:10.1080/14480220.2017.1411287
- Reichheld, F. F. y Markey, R. (2011). *The Ultimate Question 2.0: How Net Promoter Companies Thrive in a Customer-driven World*. Boston: Harvard Business Press.
- Resolución de 12 de septiembre de 2017, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se

determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2017/18. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm., 183 de 22 de septiembre de 2017, 120-123. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/183/BOJA17-183-00004-16056-01_00121177.pdf

Robinson, D. y Robinson, J. (1989). Training for impact. *Training yamp; Development Journal*. Recuperado de <http://link.galegroup.com/apps/doc/A7560146/AONE?sid=googlesc holar>

Rodrigo, M. L., Cid, M. F., Marti, G. N., y Moral, J. (2017). Evaluación de la formación continuada. Análisis del proceso de transferencia y sostenibilidad. *CIAIQ 2017*, 2(0), 1165-1174.

Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K. y Smith-Jentsch, K. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74-101. doi:10.1177/1529100612436661

Salas, E. y Stagl, K. C. (2015). Design Training Systematically and Follow the Science of Training. En *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (pp. 57-84). Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781119206422.ch4

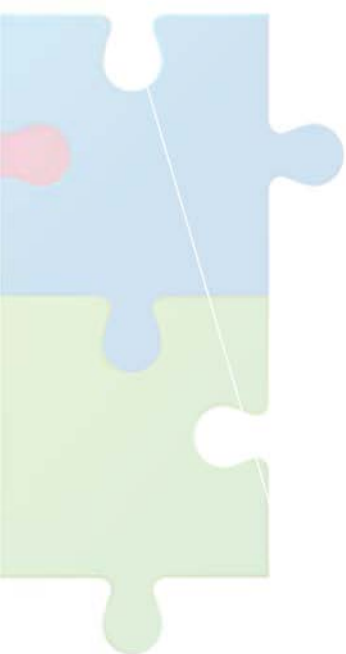
Santos, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 175-200.

Sparkes, J. R. y Miyake, M. (2000). Knowledge transfer and human resource development practices: Japanese firms in Brazil and Mexico.



International Business Review, 5(9), 599-612. doi:10.1016/S0969-5931(00)00021-4

- Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-15.
- Tejada, J, Ferrández, E., Jurado, P., Más, O., Navío, A. y Ruiz, C. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(1), 163-185.
- Tomàs-Folch, M. y Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. doi:10.6018/reifop/20.1.240591
- Valle, J. M. (2017). La formación inicial del profesorado según la Unión Europea. *Nueva Revista*, 141, 32-50. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5235>
- Velada, R. y Caetano, A. (2007). Training transfer: the mediating role of perception of learning. *Journal of European Industrial Training*, 31(4), 283-296. doi:10.1108/03090590710746441
- Vezub, L. F. (2015). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. doi:10.22235/pe.v6i1.535





ANEXOS

1. CUESTIONARIO A. “VALORACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA”
2. CUESTIONARIO B. “TRANSFERENCIA”
3. CERTIFICADO ACEPTACIÓN DE PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO 2
4. ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL CEP DE MÁLAGA
5. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL GRUPO DE 15 JUECES EXPERTOS PARA VALIDAR EL CONTENIDO DE DOS CUESTIONARIOS
6. CONSENTIMIENTO INFORMADO CUESTIONARIO A. “VALORACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA”
7. CONSENTIMIENTO INFORMADO CUESTIONARIO B. “TRANSFERENCIA”





1. CUESTIONARIO A. “VALORACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA”

ANEXO

CUESTIONARIO A. “VALORACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA”

Este cuestionario persigue evaluar la acción formativa en la que has participado. La información que nos proporcione será muy útil para la valoración general de la acción formativa que usted ha realizado. Las preguntas que aparecen a continuación se responden marcando la opción que más se ajuste a tu percepción. En las preguntas presentadas en forma de escala “0” representa el valor mínimo y “10” el máximo. Las preguntas abiertas deberás contestarlas con sus propias palabras.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA											
EDAD											
SEXO:											
Hombre											
Mujer											
NIVEL EDUCATIVO:											
Diplomatura, Arquitectura Técnica o Ingeniería Técnica											
Licenciatura, Ingeniería, Arquitectura o Grado											
Postgrado o Máster											
Doctorado											
EXPERIENCIA DOCENTE:											
Hasta 5 años											
De 6 a 15 años											
De 16 a 25 años											
Más de 25 años											
A. ORGANIZACIÓN											
1. El calendario y el horario de reuniones y ponencias:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. El lugar de celebración de reuniones y ponencias:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Los recursos formativos disponibles (bibliografía, TICs, etc.):	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B. CONTENIDOS											
4. Indica el grado de interés de los contenidos para la docencia:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Señala el grado de dificultad de los contenidos:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C. DESARROLLO											
6. En qué medida la formación fomenta el trabajo colaborativo:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Nivel de interacción alcanzado entre los participantes:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Señala el grado de idoneidad de la metodología utilizada:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D. EL/LA PONENTE											
9. Grado en que el/la ponente domina los contenidos:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Capacidad para comunicar y transmitir del/ de la ponente:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Fomento del aprendizaje activo:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D. LA ASESORIA											
12. ¿En qué medida se ha realizado un diseño adecuado de la actividad?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Indica el grado de agilidad en la resolución de incidencias durante la formación:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
F. SATISFACCIÓN GENERAL Y APRENDIZAJES LOGRADOS											
14. ¿En qué medida la formación ha respondido positivamente a tus expectativas iniciales?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Grado de utilidad de la formación para tu práctica profesional	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Autoevalúa el nivel de aprendizaje que has logrado con esta formación:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Grado de satisfacción con la acción formativa realizada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. ¿En qué medida recomendaría a sus compañeros/as participar en una actividad como esta?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. ¿Cuáles son los aspectos de la formación que mejor has valorado?											
20. ¿Cuáles son los tres aspectos que podrían mejorar?											



2. CUESTIONARIO B. “TRANSFERENCIA”

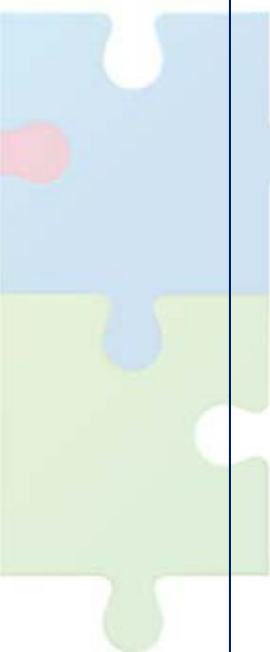
CUESTIONARIO B. “TRANSFERENCIA”

Este cuestionario persigue evaluar la transferencia de la acción formativa en la que has participado, es decir, cómo los conocimientos adquiridos con la formación se modifican la labor docente. Las preguntas que aparecen a continuación se responden marcando la opción que más se ajuste a tu percepción. En las preguntas presentadas en forma de escala “0” representa el valor mínimo y “10” el máximo. Las preguntas abiertas deberás contestarlas con sus propias palabras.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA	
EDAD	
SEXO:	
Hombre	
Mujer	
NIVEL EDUCATIVO:	
Diplomatura, Arquitectura Técnica o Ingeniería Técnica	
Licenciatura, Ingeniería, Arquitectura o Grado	
Postgrado o Máster	
Doctorado	
EXPERIENCIA DOCENTE:	
Hasta 5 años	
De 6 a 15 años	
De 16 a 25 años	
Más de 25 años	

A. TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN AL PUESTO DE TRABAJO											
1. Valora las innovaciones introducidas en tu aula:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Valora los cambios organizativos y metodológicos introducidos en tu labor docente:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Valora los cambios en las estrategias de atención al alumnado:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Valora la mejora de los resultados del alumnado:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Autoevalúa en qué medida aplicas en tu trabajo lo que has aprendido:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B. INFLUENCIA DE LOS FACTORES HUMANOS EXTERNOS											
6. Valora en qué medida el/la ponente ha facilitado aplicar lo que has aprendido en tu puesto de trabajo:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Valora en qué medida el/la asesor/a ha facilitado la transferencia de esta formación a tu puesto de trabajo:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C. INFLUENCIA DE LOS FACTORES HUMANOS INTERNOS											
8. Valora en qué medida el Equipo Directivo ha facilitado aplicar lo que has aprendido en tu puesto de trabajo:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Valora en qué medida los/las compañeros/as han facilitado la transferencia de esta formación a tu puesto de trabajo:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. ¿Qué aspectos han FACILITADO llevar a tu puesto de trabajo los conocimientos adquiridos con la formación?
11. ¿Qué elementos han OBSTACULIZADO llevar a tu puesto de trabajo los conocimientos adquiridos con la formación?
12. Haz una propuesta para mejorar la aplicabilidad en el aula de futuras acciones formativas





3. CERTIFICADO ACEPTACIÓN DE PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO 2



MINISTERIO DE
POLÍTICA TERRITORIAL
Y FUNCIÓN PÚBLICA

INSTITUTO NACIONAL DE
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
CENTRO DE ESTUDIOS Y
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

ALFONSO FERNÁNDEZ BURGOS, JEFE DEL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL
INAP.

CERTIFICA: Que, doña M. Carmen Aneas Novo, con Número de DNI: 74716548J, ha colaborado como autora del artículo "Valoración de la formación del profesorado: comparativa entre la autoformación y formación presencia", para incluir en el número 21, de la REVISTA GESTIÓN Y ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS (GAPP) que edita el Instituto Nacional de Administración Pública.

Lo que firmo en Madrid a veintidós de noviembre de dos mil dieciocho.





4. ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL CEP DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL CEP DE MÁLAGA

Reunidos de una parte el equipo directivo del CEP de Málaga, representados por el Director de este organismo Don Enrique Sánchez Rivas con DNI 74840263B y de otra, Doña M Carmen Aneas Novo doctoranda en el programa de doctorado de 'Educación y Comunicación Social' del departamento de didáctica y organización escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Asisten a una reunión donde se les ha informado del plan de investigación de tesis doctoral diseñado por D^a. M Carmen Aneas Novo, titulado *"evaluación de la eficacia de la formación permanente del profesorado en las modalidades de autoformación y formación presencial"*, y se les ha comunicado la realización de este proyecto en el CEP de Málaga durante el curso 2017/2018.

La investigación implica la realización de dos cuestionarios que serán realizados por los participantes a actividades de autoformación y formación presencial convocadas por el CEP de Málaga. Los criterios de actuación serán los siguientes:

- 1) Se seleccionarán:
 - a. Formaciones que tendrán lugar entre septiembre de 2017 y mayo de 2018
 - b. De la modalidad de formación: formación en centro, grupos de trabajo y cursos presenciales
 - c. 35 actividades de cada una de las modalidades previstas.
- 2) Se garantiza la participación de una muestra de 1676 docentes.
- 3) El primer cuestionario, de valoración general de la actividad, en los cursos presenciales se facilitará a los asistentes el último día de la formación. En autoformación, dado que esta formación se prolonga durante todo el curso académico y finaliza el 31 de mayo, los participantes contaron con una semana previa a esta fecha para cumplimentar los cuestionarios
- 4) El segundo cuestionario para medir la transferencia se suministrará a los asistentes de los cursos presenciales transcurridos tres meses del último día en que finalizó la formación, se contactará con ellos y se les facilitará a través de correo electrónico un enlace para cumplimentar el cuestionario. Este lapso será diferente en autoformación, debido a que esta formación se prolonga desde principio hasta final de curso, disponiendo de todo este periodo para transferir, por ello se les proporcionará al final de la formación.

Los datos registrados serán confidenciales, sólo conocidos por la doctoranda y los Directores de tesis. La información será analizada y revisada y de ninguna manera se identificará a los participantes. La información proporcionada será utilizada con fines científicos para describir y caracterizar el fin indicado para esta investigación. Los resultados de este estudio serán presentados al CEP de Málaga una vez sean publicados en revistas de prestigio.

Igualmente, se informó que la participación de los docentes en este estudio no implicará remuneración ni retribución alguna, siendo absolutamente voluntaria, que pueden negarse a dar información y que tienen derecho al retiro de dicho proceso sin expresión de causa y sin consecuencias negativas por ello.

Universidad de Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Dirección: Bulevar Louis Pasteur, 25, 29010 Málaga. Provincia: Provincia de Málaga. Teléfono: 952 13 11 16



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

En caso de que se necesite formular pregunta o duda se pueden dirigir al Dr. José Sánchez Rodríguez del departamento de didáctica y organización escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Director de la Tesis.

De acuerdo a lo anterior y en total conocimiento otorgo mi acuerdo voluntario, para que el Cep de Málaga, a quien represento, participe de la investigación y para que la información obtenida sea compartida con fines científicos y profesionales. Doy por entendido que al firmar en duplicado este documento señalo la aceptación de las condiciones que se estipulan, quedando una copia en mi poder.

DIRECTOR DEL
CEP DE MÁLAGA

Fdo.: Enrique Sánchez Rivas


DOCTORANDA

Fdo.: M Carmen Anegas Novo

Universidad de Málaga-Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Dirección: Bulevar Louis Pasteur, 25, 29018
Málaga. Provincia: Provincia de Málaga. Teléfono: 952 13 11 16



5. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL GRUPO DE 15 JUECES EXPERTOS PARA VALIDAR EL CONTENIDO DE DOS CUESTIONARIOS

 UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL GRUPO DE 15 JUECES EXPERTOS PARA VALIDAR EL CONTENIDO DE DOS CUESTIONARIOS

CATEGORÍA DEL JUEZ EXPERTO: _____

Usted forma parte de un grupo de 15 jueces expertos que van a proceder a evaluar la validez de contenido de los cuestionarios:

- **CUESTIONARIO A. "VALORACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA"** dirigido a obtener información sobre la satisfacción de los/las participantes con la acción formativa, y los aprendizajes logrados con la formación realizada.
- **CUESTIONARIO B. "TRANSFERENCIA"** dirigido a obtener información sobre **la transferencia**, es decir, sobre la aplicabilidad de los aprendizajes adquiridos con la formación, al aula según el punto de vista de los/las participantes.

Para determinar el **Índice de validez de contenido (IVC)**, Lawshe (1975) deberá valorar cada ítem como:

1. INNECESARIO
2. UTIL
3. ESENCIAL


Confidencialidad: Toda la información que Usted nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente confidencial. Será utilizada únicamente para la validación de los cuestionarios anteriores y no estará disponible para ningún otro propósito. Para asegurar la confidencialidad de sus datos, usted quedará identificado(a) con una categoría y no con su nombre.

- Profesor/a universitario expertos en la materia con más de quince años de experiencia profesional
- Asesor/a del CEP del Málaga con más de nueve años de experiencia
- Profesor/a con un amplio bagaje de formación permanente
 - o Profesor/a de secundaria
 - o Maestro/a.

Los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificado(a).

Participación Voluntaria/Retiro: La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Usted está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su participación del mismo en cualquier momento.

Agradezco desde ya su colaboración, y le saludo cordialmente.

DOCTORANDA

M. CARMEN ANEAS NOVO

Universidad de Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Dirección: Dulevar Louis Pasteur, 25, 29010 Málaga.
Provincia: Provincia de Málaga. Teléfono: 952 13 11 16



6. CONSENTIMIENTO INFORMADO CUESTIONARIO A. "VALORACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA"

CONSENTIMIENTO INFORMADO

CUESTIONARIO A. "VALORACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA"

Ha sido invitado a participar en el estudio titulado "evaluación de la eficacia de la formación permanente del profesorado en las modalidades de autoformación y formación presencial", realizado por Doña M Carmen Anes Novo doctoranda en el programa de doctorado de 'Educación y Comunicación Social' del departamento de didáctica y organización escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

La calidad de nuestros cursos está en sus manos. Su opinión nos interesa y será utilizada para la toma de decisiones vinculada a la mejora de nuestra labor. Es por ello que le recordamos que tiene a su disposición el cuestionario de evaluación de la transferencia de la formación que ha recibido.

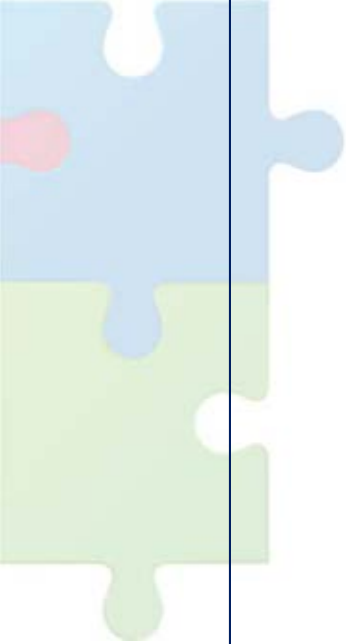
Los resultados de este estudio serán presentados al CEP de Málaga una vez sean publicados en revistas de prestigio, quedando a disposición de quienes deseen consultarlos.

Si usted acepta participar en este estudio, se le solicitará que responda, al cuestionario al que se accede a través del siguiente código Qr:



o del enlace

<https://encuestas.uma.es/26791/lang-es>





7. CONSENTIMIENTO INFORMADO CUESTIONARIO B. "TRANSFERENCIA"

CONSENTIMIENTO INFORMADO

CUESTIONARIO B. "TRANSFERENCIA"

Ha sido invitado a participar en el estudio titulado "evaluación de la eficacia de la formación permanente del profesorado en las modalidades de autoformación y formación presencial", realizado por Doña M Carmen Aneas Novo doctoranda en el programa de doctorado de 'Educación y Comunicación Social' del departamento de didáctica y organización escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

La calidad de nuestros cursos está en sus manos. Su opinión nos interesa y será utilizada para la toma de decisiones vinculada a la mejora de nuestra labor. Es por ello que le recordamos que tiene a su disposición el cuestionario de evaluación de la transferencia de la formación que ha recibido.

Los resultados de este estudio serán presentados al CEP de Málaga una vez sean publicados en revistas de prestigio, quedando a disposición de quienes deseen consultarlos.

Si usted acepta participar en este estudio, se le solicitará que responda, al cuestionario al que se accede a través del siguiente código Qr:



o del enlace

<https://encuestas.uma.es/16921/lang-es>

