



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Investigación Arbitrada

Condiciones que influyen en el proceso de Transferencia de la Formación permanente desde la perspectiva de los docentes

Conditions that influence the process of Transfer from Permanent Training from the perspective of the teachers of Secondary Level

Elvia García Zalla ¹

Contacto: elvia.garcia1129@gmail.com

Resumen

La Transferencia de la formación se entiende como la aplicación en la práctica de los aprendizajes adquiridos con el objeto de mejorar el desempeño de los profesores. A partir de esta definición se formuló como objetivo describir las condiciones que influyen en la Transferencia de la Formación permanente a través de las apreciaciones de los docentes del Nivel Secundario. La metodología consistió en el enfoque cualitativo, método fenomenológico y diseño de campo, utilizando como técnicas los grupos focales y entrevistas. Los resultados evidencian que la Transferencia de la Formación es un proceso intencionado de traslado de los conocimientos y estrategias de enseñanza al contexto del aula, tiene como propósito la mejora del trabajo docente mediante la incorporación de nuevos saberes y técnicas de enseñanza, ligado a las acciones novedosas para conseguir la calidad educativa. Las condiciones que favorecen están vinculadas con el desarrollo profesional docente y el contexto de la formación. Las que dificultan están asociadas con las características internas de la formación permanente y de índole personal. Finalmente, existe homogeneidad en los hallazgos encontrados, pues no es el fenómeno en sí, sino cómo se presenta en el comportamiento de los maestros.

Abstract

The Transfer of Training is understood as the practical application of the learning acquired with the purpose of improving the performance of teachers. Based on these definitions the objective was formulated to describe the conditions that influence in the Transference of the permanent Training through the appreciation of the Secondary Level teachers. The methodology consisted in qualitative approach, phenomenological method and field design. Focus groups and interviews were used as techniques. The results were showed that Transfer Training is the intended process of transferring knowledge and teaching strategies to the classroom context, its purpose is to improve the teachers work through the incorporation of new knowledge and teaching strategies, linked to the innovative actions to the educational quality. The favorable conditions are linked to teachers professional development and the context of the training. Those who are difficult are associated with the internal characteristics of the permanent training and professional nature. Finally, there is homogeneity in the findings, since it is not the phenomenon itself, instead how it is presented in the behavior of teachers.

Recibido: 29-07-2022 | **Aceptado:** 27-12-2022



Palabras clave

Formación permanente, Transferencia de la formación, Práctica educativa

Keywords

Permanent Training, Educational Practice, Transference of the Training

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU República Dominicana).
<https://orcid.org/0000-0002-8860-0179>

Introducción

En aras de alcanzar la calidad de la educación, los sistemas educativos a nivel mundial han identificado el rol del docente como relevante en el proceso de mejoramiento y cambio de paradigma. Pulido (2019), señala que la visión teológica de los problemas educacionales actuales, suscita en considerar que la poca eficiencia de la educación es causada por la mala calidad de los aprendizajes de los estudiantes y esto a su vez se deriva del mal desempeño de los maestros. Por lo que, su formación permanente y posterior traslado de lo aprendido a la práctica debería de contribuir positivamente en los aprendizajes de los alumnos (Tomás Folch y Duran Bellonch, 2017).

Es pertinente entender la evolución que a lo largo de los años se le atribuye al concepto de transferencia. El inicio de su estudio se remonta al siglo XX, cuando psicólogos como Thorndike y Judd en trabajos experimentales comenzaron a analizar este fenómeno. Los experimentos realizados dieron como resultado la teoría de los elementos idénticos y la de los principios generales (Renta, 2013). Ambas asumen su significado desde diferentes enfoques de aprendizaje, la primera se fundamenta en la identificación de elementos compartidos entre la situación de aprendizaje y la situación de transferencia; la segunda se sustenta en el proceso de análisis y en la estructuración del conocimiento, por lo que la transferencia

consiste en recuperar habilidades y competencias importantes para solucionar una problemática.

En tal sentido, la conceptualización sobre la transferencia puede realizarse tomando en cuenta dos visiones claramente identificadas: (a) de los aprendizajes y (b) de la formación. Ornelas et al. (2016), explican que para psicólogos como Thorndike y Kelly existe transferencia de los aprendizajes cuando este es utilizado en un contexto diferente, una especie de traspaso de las habilidades y conocimientos a situaciones distintas. Según Salmeron (2013) consiste en... “la aplicación de un conocimiento aprendido en un contexto particular a una situación distinta” (p.34).

Con relación a la transferencia de la formación Baldwin y Ford (1988), la entienden como la aplicación de los conocimientos, competencias y actitudes fruto de la formación al contexto laboral, estos autores afirman que para que exista transferencia el comportamiento debe ser generalizado y mantenido en el tiempo. Adicionalmente, se revelan la existencia de factores directos e indirectos de este proceso, estos pueden dividirse en: de entrada (característica de la enseñanza, diseño formativo y ambiente laboral) que aluden a las acciones previas a la formación y los de salida (aprendizaje y retención) asociados con las consecuencias de la acción formativa que posibilitan la generalización y mantenimiento de los aprendizajes en el tiempo. Por

consiguiente, la mejora del desempeño en el trabajo, producto de la aplicación de lo aprendido en la formación puede considerarse como transferencia positiva (Ford *et al.* 2018).

Esta premisa también es sostenida por Feixas *et al.* (2013), quienes sostienen que la transferencia de la formación docente se refiere a... “la aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas en un contexto de desarrollo docente” (p.11). Los autores destacan varios factores que influyen en este proceso como son: los relativos al individuo, al entorno laboral y los relacionados al diseño de la propia formación.

La diferencia entre las dos visiones expuestas estriba, en que la primera (de los aprendizajes) se refiere a cualquier conocimiento aprendido que se aplique en un contexto diferente al original, es un proceso que se puede dar dentro o fuera de los espacios escolares. Por su parte al circunscribir el término a lo formativo se asocia con el mundo del trabajo, es decir lo aprendido se pone en práctica en el ejercicio de una actividad profesional, en este contexto y de manera más específica se encuentra el concepto transferencia de la formación docente, definida por Melo (2012) ...“como la aplicación de los conocimientos, habilidades y destrezas que el profesorado ha adquirido en los programas

formativos a la práctica educativa diaria” (p. 117).

Así como se ha evolucionado en la comprensión de lo que es, los factores que intervienen también han progresado. Se hace necesario comprender, desde el pensamiento de los docentes, los componentes que determinan el proceso de transferencia, ya sean estos para facilitar o limitarlo, en miras de ofrecer mejores condiciones formativas, disminuir los obstáculos y potencializar los que facilitan dicho proceso.

En tal sentido, pueden existir acciones formativas para atender la dimensión afectiva de los docentes, (habilidades sociales, inteligencia emocional, relaciones humanas) que, aunque no son evaluables en el aula, son importante para el crecimiento personal y profesional de los maestros; sin embargo, las que representan mayor valor para la institución educativa son aquellas que permiten transferir los aprendizajes obtenidos a la práctica diaria de los docentes y mantenerlos en el tiempo. Los elementos que favorecen la transferencia de la formación de acuerdo con Tomás Folch y Duran Bellonch (2017), pueden dividirse en: (a) los relacionados a las personas (motivación, apoyo de los directivos y la predisposición al cambio), (b) relacionados al programa formativo (la utilidad percibida, reflexión sobre la práctica docente, la adaptación al contexto de los participantes, aplicabilidad de lo aprendido y

seguimiento de la formación), (c) factores organizacionales (contar con la anuencia de los directivos, coordinación entre docentes, reconocimiento al mérito).

Relacionado a los señalamientos anteriores, se encuentran las conclusiones del estudio realizado por Cejas (2018) sobre los factores que han influenciado en la transferencia de la formación. Sus hallazgos reflejaron el ambiente de trabajo como un factor primordial en el diseño y desarrollo de la acción formativa. El diseño al que se hace referencia contempla, el acondicionamiento de los objetivos, los formadores, la metodología y los contenidos al contexto real del lugar de trabajo de los participantes. También implica atender el desarrollo de un producto final conectado con la docencia en el ambiente formativo y que se produzca un seguimiento al concluir la formación.

En ese mismo orden de ideas, Cano (2016) identifica factores de la formación que influyen de manera directa o indirecta en la transferencia a la práctica, los clasifica en: características del diseño (extensión, origen de los contenidos, productos de aprendizaje, las estrategias empleadas y el clima), características de las personas que aprenden (capacidad de aprendizaje, motivación, autoeficacia y la percepción de utilidad), relativos al ambiente de trabajo (apoyo del superior y los compañeros de trabajo y la facilidad para aplicar los conocimientos).

Pamies Berenguer *et al.* (2022), reconocen varias causas determinantes del proceso de transferencia. El elemento que se revela con mayor influencia es el diseño de la formación, le sigue la autoeficacia, los recursos del entorno, fomento de la formación por los órganos del centro, apoyo del supervisor, resistencia al cambio en el centro de trabajo, clima organizacional, feedback de los estudiantes y familias, seguimiento de la institución formadora y el locus de control externo.

En coordinación con los señalamientos anteriores están los hallazgos de Ester *et al.* (2019). Estos autores identifican tres dimensiones relevantes del proceso de transferencia de la formación, como son; entorno laboral de la institución (el facilitador, la comunicación, el apoyo del equipo de trabajo), el participante (confianza, satisfacción laboral y motivación por aprender), y el diseño de la formación (formación, habilidades y conocimientos).

Feixas *et al.* (2015), señalan tres elementos claves que pueden servir para evaluar la transferencia efectiva de lo aprendido en las acciones formativas al contexto del aula. Estos autores se refieren a la eficacia, eficiencia y efectividad de la formación, los cuales son conceptos vinculados con el efecto, el progreso y las ventajas de un proceso formativo y pueden ayudar en el análisis para identificar si los

propósitos establecidos al inicio de la formación fueron cumplidos una vez finalizada. En congruencia con lo anterior, se hace necesario estudiar este fenómeno desde la mirada de los docentes que las experimentan, en este caso los docentes del nivel secundario, para así comprender las condiciones que desde su visión favorecen la transferencia.

De acuerdo con lo expuesto este artículo tiene como propósito describir las condiciones que influyen en la transferencia de la formación permanente a través de las apreciaciones de los docentes del nivel secundario. No se abarca el fenómeno en la formación inicial o en otros niveles del sistema educativo. En primer lugar, se expone la metodología utilizada, posteriormente se presentan los resultados obtenidos, se realiza la discusión en torno a los mismos y se exponen las conclusiones.

Método

El acercamiento con el objeto de estudio se realizó bajo el paradigma de investigación cualitativo, en palabras de Villalobos (2019) se caracteriza por ser emergente y reflexivo, sus componentes son modificados o alterados de acuerdo al avance de los demás componentes. Tanto las actividades como el problema de investigación, el propósito, el desarrollo y la modificación de la teoría; así como la metodología, la recolección y el análisis de los

datos, ocurren con frecuencia al mismo tiempo e influyen sobre los otros.

Según con Hernández *et al.* (2014) las investigaciones pueden ser de tipo: exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa, para este trabajo se desarrolló una investigación descriptiva que consistió en “describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (p. 92). En el presente estudio se busca detallar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas involucradas. En este caso, puntualizar desde las perspectivas de los docentes del Nivel Secundario, las condiciones que influyen en la transferencia de la formación permanente. El diseño asumido es de campo, por cuanto los datos fueron recolectados directamente en los escenarios donde se desarrollan los fenómenos estudiados, en este caso 5 instituciones del Nivel Secundario del Distrito Educativo 06-07.

El método utilizado fue el fenomenológico, de acuerdo con Martínez (2006) este se aplica, cuando en una investigación el objeto de estudio sólo puede ser captado... “desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta” (p. 137). En este caso particular se trata de las condiciones que influyen en la transferencia de la formación permanente desde la perspectiva de los docentes del nivel secundario, para lo cual es indispensable acercarse a sus vivencias y la

forma como interpreta su propio proceso de formación y aplican lo que allí aprenden.

Para dar respuesta al objetivo del estudio y en el contexto del método seleccionado se utilizaron los grupos de discusión o focales, los cuales de acuerdo con Villalobos (2019) consisten... “en una reunión de personas, entre seis a diez que conversan de un tema previamente determinado. Su interacción permite la obtención, en un solo momento, de sus opiniones, actitudes, percepciones, sentimientos o conductas de un determinado hecho social” (p.290). Esta técnica representó el ingreso al campo de estudio y permitió establecer vínculos con los participantes de la investigación, estos grupos focales se realizaron con los docentes de cinco centros educativos del Nivel secundario.

Del mismo modo se utilizaron las entrevistas semiestructuradas de final abierto las cuales atendiendo a los planteamientos de Villalobos (2019) “se realizan cuando el guion preestablecido se modifica según las respuestas de los informantes” (p.289). Esta técnica buscaba realizar un proceso de interacción personal entre entrevistados y entrevistadores que de acuerdo con la dinámica surgida iba desencadenando nuevos temas de conversación. Se realizaron cinco entrevistas con los participantes que se destacaron en los grupos focales atendiendo al interés de la investigación. Los grupos focales se orientaron a partir de un guion en el que se incluyeron 16 preguntas,

estas interrogantes fueron elaboradas atendiendo a los propósitos que se intentaban responder. Es así, que sirvieron para dinamizar la conversación entre los participantes y la moderadora. Esta guía fue sometida a un proceso de revisión por expertos a los fines de garantizar su calidad y adecuación con los objetivos del estudio.

Para las entrevistas se utilizó una guía de preguntas con final abierto, que contiene 14 temas de discusión que fueron organizados en formas de señalamientos. Estos planteamientos se desarrollaron de acuerdo con la dinámica que se iba generando entre los entrevistados y la entrevistadora durante la conversación. A medida que avanzaba el conversatorio surgían nuevos temas de discusión relacionados al fenómeno estudiado, que se iban abordando con el propósito de enriquecer los señalamientos.

Las conversaciones de los grupos focales y las entrevistas fueron grabadas en formato audio a fin de captar las expresiones orales que los informantes claves ofrecieron en cuanto al fenómeno abordado. Las grabaciones se realizaron con el consentimiento de los participantes y permitieron captar los testimonios de manera detallada y recuperar datos relevantes de los argumentos en el proceso de análisis de la información que se desarrolló posteriormente.

Informantes claves

Los docentes seleccionados de manera intencional para ser los informantes claves de esta investigación, poseen unos criterios necesarios establecidos por la investigadora a fin de contar con una unidad de análisis que cumpla con los objetivos planteados. Ellos son: (a) enseñar asignaturas variadas, (b) tener más de dos años de labor en la institución educativa, (c) combinación de maestros nuevos y experimentados en la docencia, (d) estar dispuestos a participar del estudio, (e) poseer habilidades de socialización y comunicación, (f) poseer nombramiento oficial de profesor, (g) disponibilidad de tiempo.

Se seleccionaron docentes pertenecientes a cinco centros educativos del Nivel Secundario del Distrito Educativo de Gaspar Hernández. Los grupos focales se constituyeron de cinco docentes de estos centros que impartían diferentes asignaturas, en las que se encontraban Lengua Española, Matemáticas, Idiomas, Ciencia de la Naturaleza, Ciencias Sociales e Informática.

Para las entrevistas se seleccionó el profesor más destacado por cada grupo focal realizado (se refiere a las personas que participaron activamente y mostraron disposición para contribuir efectivamente en el estudio), atendiendo a que la elección permitiera formar una mezcla heterogénea con la variedad de criterios anteriormente mencionados. En ese

orden de ideas se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas.

Procedimiento de análisis de la información

Para realizar el proceso de análisis de los datos obtenidos se procedió a desarrollar la etapa estructural señalada por Martínez (2006), la cual se centra en la inmersión en el estudio de la información incluida en los protocolos. En tal sentido se referencian el despliegue de acciones realizadas durante cada uno de los pasos contenidos en esta fase.

Primer paso: lectura general de la descripción de cada protocolo. El proceso de análisis inició con una lectura minuciosa, detenida y rigurosa de la información contenida en cada protocolo, que permitió identificar las ideas expresadas por los informantes claves en cada uno de los puntos de conversación abordados. Posteriormente se identificaron los códigos o ideas fundamentales de los testimonios de los participantes.

Segundo paso: delimitación de las unidades temáticas naturales. Para desarrollar este paso fue necesario leer detenidamente cada código identificado en el paso anterior a fin de disipar las repeticiones, luego se realizó una agrupación atendiendo a la naturaleza de estos que posibilitó la obtención de las unidades temáticas, mismas que una vez fueron identificadas se describieron atendiendo al sentido que representan dentro del pensamiento de los participantes.

Tercer paso: determinación del tema central que domina cada unidad temática. En este punto se integraron las unidades temáticas identificadas en el segundo paso, se agruparon de acuerdo a su significado y naturaleza. Este proceso de agrupación permitió que se obtuvieron las dimensiones o temas centrales.

Cuarto paso: expresión del tema central en lenguaje científico. Luego de identificar las dimensiones, se le atribuyó un nombre característico fruto de la creatividad de la investigadora, que atendiera a la representación de sus significados y que facilitaran la comprensión de los lectores.

Quinto paso: integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva. En este punto se llega al “corazón de la investigación” como señala Martínez (2006), donde se analizaron las dimensiones o temas centrales alcanzados a fin de construir las estructuras particulares descriptivas o categorías, teniendo en cuenta las características centrales del fenómeno estudiado, posteriormente se definió, describió y detalló el significado de cada una de ellas.

Sexto paso: integración de todas las estructuras particulares en una estructura general. Con las descripciones de las categorías obtenidas en el punto anterior, se realizó un proceso de análisis mediante el contraste de la información del contenido de las categorías, las investigaciones de otros autores y las

observaciones de la investigadora para lograr los conceptos emergentes.

Resultados

El análisis de las diferentes técnicas de recogida de información aplicadas, permitió establecer cinco categorías o temas centrales (Nociones sobre Transferencia, Componentes asociados a la Transferencia, Dinámica de la Formación, Propósitos de la Formación y Condiciones de la Formación). El establecimiento de las categorías posibilitó el surgimiento de conceptos emergentes que se describen a continuación, como resultados principales de esta investigación.

La descripción empleada en cada concepto emergente atiende a las interpretaciones generadas del análisis de los protocolos, donde se reflexiona sobre la base de los planteamientos expresados por los docentes en sus discursos.

En tal sentido para los docentes consultados la Transferencia de la Formación Docente es el proceso intencionado de traslado de los conocimientos y estrategias de enseñanza fruto de la formación al contexto de la escuela, que tiene como propósito la mejora cualitativa del trabajo docente a partir de la incorporación de nuevos saberes y técnicas de enseñanza, que está ligado a las acciones novedosas empleadas por los maestros y orientado a conseguir la calidad educativa. Asociado a múltiples factores que inciden de manera positiva, condicionado

por el empleo de recursos para su desarrollo, que recibe incidencia de la comunidad educativa, se alimenta de elementos externos e internos de los maestros y del propio proceso formativo que puede favorecer su efectividad.

La Transferencia de la Formación Docente es un proceso dual, pues en él se desarrollan dos acciones de manera simultánea, la adquisición de conocimientos y su puesta en práctica. De manera que, los maestros a la vez que se están formando implementan lo que aprenden a su quehacer educativo. Está asociado a la formación permanente y se desarrolla por la voluntad de los docentes de aplicar los aprendizajes obtenidos al contexto del aula.

Así lo plantea el entrevistado 3, cuando señala:

Es el proceso de adquisición y puesta en práctica de conocimientos novedosos. No necesariamente nuevo, pero sí novedosos en el ámbito educativo.

En este orden de ideas, las condiciones asociadas a la transferencia de la formación se pueden dividir en dos renglones: las que favorecen y las que limitan el proceso de transferir a la práctica educativa.

Condiciones que favorecen la transferencia de la formación

Como una condición que favorece el proceso de transferencia de la formación encontramos el *Telos*, finalidad última y trascendente que el docente atribuye o reconoce al proceso de

transferencia de la formación, son las razones que mueven su accionar para llevar el aprendizaje de las actividades formativas a la práctica educativa. Es considerado una condición íntimamente ligada a la transferencia, pues cada cosa que se realiza en la vida tiene una finalidad y aspira alcanzar un determinado objetivo.

Por lo que en esta investigación el *Telos* se concibe vinculado con los objetivos finales que los maestros aspiran lograr con la transferencia. La finalidad con la que los docentes relacionan la transferencia es la mejora cualitativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje para aportar a la calidad educativa orientado a la innovación en las prácticas rutinarias de los profesores. El entrevistado 2, plantea lo siguiente:

Pienso que vendría dando como producto lo que tanto buscamos, que es la Calidad Educativa, entonces yo siempre he dicho que para llegar a una Calidad Educativa para todos.

Este propósito constituye una perspectiva holística de este proceso. Su visión sobrepasa el pensamiento de mejora del centro educativo y de los estudiantes que tiene bajo su responsabilidad directa para abarcar a todo el sistema educativo empleando el término de “calidad educativa”. Esta forma de pensar la transferencia de la formación advierte la elevada utilidad que los maestros le atribuyen y hasta

donde aspiran llegar cuando lo ponen en práctica.

La Transferibilidad

Es la condición o cualidad inherente a un contenido o estrategia que hace posible la transferencia de la formación a la práctica. En esta investigación se hace referencia al conjunto de elementos que permite que lo aprendido en el contexto formativo sea transferible al quehacer del aula.

De este modo, una de las condiciones asociadas a la transferencia es la utilización de recursos didácticos en la enseñanza como un elemento que ayuda al proceso de traslado a las aulas. Los programas de las ofertas formativas también son factores a considerar, pues la pertinencia de la propuesta con el trabajo que los docentes realizan se considera fundamental; además, si los contenidos encontrados se relacionan con las asignaturas impartidas por los maestros existe mayor posibilidad de transferir. En ese tenor, el entrevistado 2, apunta:

Debemos tener los recursos tecnológicos. En el caso mío que soy de Ciencias Naturales. Hay temas que es necesario, por ejemplo, contar con un laboratorio.

En consecuencia, en la transferencia de la formación se da la dualidad de condiciones. En tanto se pueden transferir conocimientos nuevos o novedosos adquiridos en la formación, lo que permite al docente estar actualizado y ofrecer nuevos aprendizajes. Por otro lado, se

pueden trasladar las estrategias de enseñanza aprendidas durante la acción formativa porque han sido enseñadas por los facilitadores o por observación y posterior aplicación al contexto del aula.

El Perfeccionamiento Profesional es el crecimiento que los docentes experimentan cuando realizan formación permanente, está ligado al avance en el desarrollo de la docencia y a la mejora en el desempeño de sus funciones que debe traducirse en aprendizaje significativo para sus estudiantes. Es un proceso que se va consolidando a lo largo de la vida profesional, que le ayuda a crear su identidad como profesores. De modo que, se espera que después de realizar algún proceso formativo, los maestros estén más capacitados tanto en conocimientos como en el uso de estrategias de enseñanza. De esta manera, las acciones formativas facilitan el progreso de los educadores, pero sólo se legitima cuando ofrece una visión articulada, amplia y continua de lo aprendido que se ve reflejado en la transferencia a la práctica educativa.

Este señalamiento se relaciona con lo expresado por el informante 5.3 que expresó:

Como dicen mis compañeros que la formación continua, es muy necesaria para nosotros. Ya que nos sirven para nuestro perfil profesional y también para ponerlo en práctica en el aula.

Es así que, ejercer la docencia supone una formación profesional permanente que capacite

a los maestros para ejercer sus funciones apegados al compromiso y responsabilidad que requiere la labor docente. En tal sentido el Perfeccionamiento Profesional brinda la oportunidad de que los profesores mejoren su desempeño a través de la actualización continua de sus conocimientos y estrategias de enseñanza a fin de aportar a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, pero que a su vez impacte la vida del propio enseñante.

La Apreciación Positiva

Es la percepción que tienen los maestros de su actividad educativa luego de realizar una formación determinada, que permite tener mayor valoración del trabajo que está desarrollando. Posibilita que los profesores se vean a sí mismos como personas capaces de resolver las problemáticas asociadas a su labor. Es una creencia que influye de manera favorable en los sentimientos de los docentes mediante la motivación interna por lograr ciertas cosas. Hace referencia a la imagen que estos tienen sobre su propia actuación educativa.

Este concepto se refiere también a la visión que los maestros entienden tienen las demás personas sobre ellos. De manera que, actúan en consecuencia a cómo se perciben y cómo creen que los demás lo valoran. Por lo tanto, la apreciación permite el perfeccionamiento del trabajo, además de que ofrece seguridad. Se asocia a la idea de que el

trabajo docente es socialmente significativo. La apreciación favorable que los maestros tienen sobre su labor o la que otros actores pueden tener sobre ellos, permite la motivación hacia la formación permanente y posibilita la transferencia a las aulas.

En este sentido el informante 3.2 refiere:

Me ayudan a ejercer mi función como docente con mayor eficacia, pero también como persona me permite tener esa satisfacción de que lo que hago, lo hago para que los estudiantes obtengan esos conocimientos significativos.

Los Aspectos Motivacionales

Son el conjunto de condiciones de la formación que los maestros reconocen inciden de manera positiva en su proceso formativo. Hace alusión a los elementos que mueven la conducta formativa de los profesores y se agrupan en dos vertientes interrelacionadas, la valoración de los docentes en cuanto a los resultados esperados fruto de la formación y el impulso que les lleva a la acción formativa.

La primera de estas vertientes es la valoración de los docentes en cuanto a los resultados esperados, que se traduce en lo que ellos esperan sucedan una vez se forman, como la transferencia de lo aprendido a la práctica, mejoramiento de sus estrategias de enseñanza, mejores condiciones económicas que conlleva a mayor calidad de vida; satisfacción personal, seguridad del trabajo realizado, posibilidad de conseguir mejores empleos, ejercer la docencia

a nivel superior, adquirir status profesional y la oportunidad de asumir otras posiciones dentro del centro educativo. Lo anterior expresado revela una íntima relación con el Perfeccionamiento Profesional y la Apreciación Positiva de los maestros, pues estos factores favorecen el proceso de formación y actúan como facilitadores de la transferencia a la práctica.

Es así que el informante 2.1 afirma:

Se amplía nuestro horizonte cultural, se nos abren nuevas puertas; podemos ir a Universidades optar por trabajar allá y con esa titulación podemos hacerlo, o sea que es excelente.

El perfil del facilitador se considera un Aspecto Motivacional porque puede favorecer el proceso de transferencia, a través del empleo de metodologías innovadoras, motivación y desarrollo de empatía con el grupo. Sin embargo, este mismo factor puede convertirse en una condicionante si por el contrario el enseñante no aplica métodos que incentiven al participante de la formación propiciando desmotivación y falta de interés.

En este orden de ideas entrevistado 1, señala;

Bueno, el maestro lo primero que tiene que ser motivador para que pueda motivar a uno para que uno pueda motivar a otros.

En otro orden los Aspectos Motivacionales abarcan una mirada bidireccional de la motivación, debido a la doble dirección en la que esta se presenta, pueden

darse dos escenarios donde se ve involucrada. El primero es cuando el facilitador motiva a los participantes a aprender a través del uso de estrategias de enseñanza innovadoras y acordes al programa que se realiza. El segundo se da cuando el maestro es quien se siente motivado (motivación intrínseca), es la motivación interna del docente que hace que este pueda adquirir el aprendizaje y lo aplique a su contexto de trabajo. En ese sentido, el informante 3.3 señala lo siguiente:

Ahí entra también la motivación. Cuando tú te capacitas, tú vienes con nuevos bríos, tú tienes cosas nuevas y eso hace que tú hagas un trabajo como con más alegría, más motivación, con más entrega.

La Acción Colaborativa

Hace referencia a la disposición de los maestros para colaborar con sus compañeros a partir de los aprendizajes que ha obtenido mediante la formación realizada. Revela una visión social de trabajo docente a través de la colaboración entre los maestros, para aportar al crecimiento del centro educativo y la mejora de los procesos educativos que allí se desarrollan. El informante 3.4, informa lo siguiente:

Y pues algo que me ha motivado bastante es que puedo escalar más allá de las aulas, pero algo más aparte de eso es, que me permite a mí colaborar con los demás compañeros desde en mis conocimientos en esa área y aparte de eso también, desarrollar estrategias.

La Acción Colaborativa es poco común entre el cuerpo docente, pues en investigaciones

consultadas se habla del trabajo de los profesores como un proceso individual y centrado en el propio grupo de estudiantes. Se entiende que para que se produzca la colaboración entre compañeros debe existir un espacio armónico, buenas relaciones laborales y un ambiente favorable. Los directivos juegan un papel preponderante para que esto suceda, si ellos propician buena dinámica laboral y fomentan el compañerismo los maestros se verán motivados a colaborar unos con otros y trabajaran en favor de cooperar para la resolución de las problemáticas que afectan el centro educativo.

Condiciones que limitan el proceso de transferencia de la formación

La Heterogeneidad de la Formación

Es una característica inherente de la formación permanente que designa los múltiples escenarios y las diversas formas que los docentes del nivel secundario utilizan para su formación. Es un proceso activo que se alimenta de variados recursos para su desarrollo, por cuanto es realizada a través de la lectura de materiales didácticos e incluso la biblia u otros textos considerados sagrados. Las herramientas tecnológicas sirven de recurso importante para ayudar al avance de estas acciones, los canales de YouTube, las páginas especializadas y las propias redes sociales son elementos usados por los maestros para su actualización. La

investigación activa es otra manera a la que se acude para contar con información valorada como pertinente y que proporcione el aprendizaje continuo. Es un procedimiento dinámico que depende de la creatividad de cada profesor y de los recursos que tiene a su disposición.

De ahí que, la formación permanente está dirigida a diversos tópicos y los temas a los que se enfoca son variados, van en consecuencia de la finalidad con la que cada persona asocia la formación y del origen de la misma. Cuando las acciones formativas son emanadas de los gestores como el MINERD y sus dependencias (las regionales y distritos educativos) su naturaleza está asociada al trabajo docente y orientado a la labor que se realiza en las aulas. Pueden ser de carácter exclusivamente pedagógico como el empleo de nuevos conocimientos de las asignaturas que se imparten o estrategias de enseñanza. También pueden dirigirse a los asuntos administrativos y de corte procedimental.

La heterogeneidad formativa se constituye en un obstáculo, pues la falta de reglas hacia dónde deben dirigirse los esfuerzos, son una limitante del progreso de la formación. Los docentes tienen la libertad de elegir por cuenta propia las áreas en la que desean formarse, sin ningún tipo de orientación hacia sus necesidades.

La falta de políticas de desarrollo profesional es un elemento que verdaderamente obstaculiza el buen funcionamiento de la formación, por ejemplo, el uso de las redes sociales como recurso formativo tiene el riesgo de que la información a la que se acceda no sea lo suficientemente científica como para considerarse en la preparación de profesionales debido a la vulnerabilidad de la misma y la falsedad de datos que pueden encontrarse a través de estos medios. En tal sentido, debe existir un equilibrio para el enfoque de la formación a fin de que esta cumpla con las necesidades sentidas por los propios maestros, las urgencias presentadas por el centro donde laboran y las exigencias de la sociedad dominicana.

Los Óbices

Son el conjunto de condiciones internas y externas del proceso de formación que dificultan su desarrollo y la transferencia a la práctica del aula, que pueden ser de origen diverso como aquellos de índole personal o asociados de manera directa al proceso formativo.

La falta de formación situada es una circunstancia que afecta el proceso de transferencia, pues se requiere de traslado de los docentes hacia comunidades distintas a sus residencias, esto implica gastos en transporte e inversión de tiempo adicional. Conjuntamente cuando se pretende participar de algún tipo de capacitación en la modalidad virtual el acceso a

internet se constituye en una limitante. En este renglón, se revela la falta de continuidad de los procesos, contenidos obsoletos y poco aplicables. Como refiere el entrevistado 2;

Pienso que podría los contenidos, pienso que también influye, por ejemplo, en el currículum tenemos algunos contenidos que quizás yo no veo que tienen gran utilidad.

Adicionalmente la falta de motivación es un elemento más que se constituye en una condicionante de la formación y en consecuencia limita que se transfieran los conocimientos al aula. Así mismo la resistencia al cambio es un mecanismo que no favorece la transferencia de la acción formativa a la práctica, pues se supone que esta debe propiciar la transformación del desempeño docente. En este grupo de obstáculos también se encuentra el acceso a la formación institucional que ofrece el Ministerio de Educación a través de sus distintas instancias, cuando las ofertas no se distribuyen de manera equitativa, no llegan a la mayoría de los maestros o se presentan fuera del horario de labores del docente; restringe las posibilidades de los profesores realizar formación permanente y posteriormente trasladar lo aprendido.

La figura del facilitador, se constituye en una limitante, si los participantes no sienten la necesaria preparación y el adecuado manejo del proceso de enseñanza por parte del enseñante del proceso. Otra condición es el diseño de la formación, esta puede obstaculizar la transferencia cuando el ambiente que presenta

no es diáfano y no propicia el aprendizaje (lugar, contenidos, uso de recursos). Tal es la expresión del entrevistado 5;

Que lo que se esté planteando ahí sea o lo que requiere el pensum, porque te dan un programa; que te den el programa sea ese contenido que realmente te den, que no se vayan a otro tema.

Del mismo modo las experiencias formativas se presentan como condicionantes, en su estructura, la riqueza en las modalidades y las temáticas abordadas, pues esta libertad de orientación hacia dónde y cómo pueden los profesores formarse, tiende a ser un elemento

que obstaculice la transferencia puesto que no existe un filtro que determine la calidad de la formación recibida y en tal sentido no se propicie el transferir.

Todo lo anterior se representa gráficamente en la Figura 1, para mostrar sobre la base de los hallazgos, la relación de los conceptos emergentes encontrados en el análisis de los datos y la articulación que, desde la perspectiva de la autora de la investigación se evidencia en los significados de cada una de las ideas expresadas.

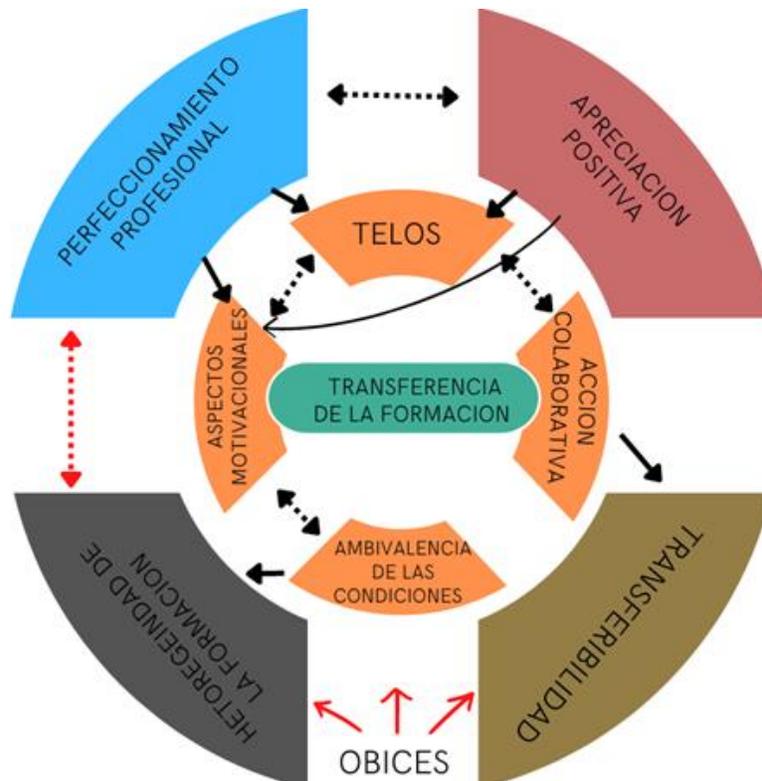


Figura 1. Relación de los conceptos emergentes.

Nota: Las flechas negras representan relación positiva y las flechas rojas representan relación opuesta.

Discusión y conclusiones

Se precisa que la Transferencia de la Formación permanente de los docentes del Nivel Secundario se concibe como un proceso con una finalidad específica declarada. Por tanto, a través de este se busca alcanzar la calidad del sistema educativo mediante la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Lo que enriquece los planteamientos de García et al. (2018), quienes señalan que los docentes se sienten motivados a transferir por tres razones fundamentales; la aplicación de los conocimientos en situaciones reales, la innovación y la posibilidad de colaborar con otros.

La Transferencia de la Formación se concibe como un proceso que no solo es útil para la persona que se forma, sino para el colectivo próximo; como son los estudiantes porque propicia el traslado de lo aprendido al contexto del aula. Así como para los demás profesores que se ven beneficiados por el trabajo conjunto que promueve. De esta manera, se considera que promueve el trabajo colaborativo. Esto contradice los señalamientos de Izarra Vielma (2019) y Hernández y Ortiz (2019), quienes encontraron que en los maestros prevalece un pensamiento individualista, pues su trabajo se centra en la responsabilidad con los alumnos, no hacia sus compañeros. Estos autores destacan la falta de cooperación entre educadores que

generan los modelos de formación en la actualidad.

En su concepción se le atribuye estar influenciada por los elementos intrínsecos y extrínsecos de la formación. Como los relacionados al facilitador del proceso, el diseño de esta, los recursos didácticos, la infraestructura, la motivación del participante y el formador. A la vez depende de las condiciones inherentes que permiten la transferibilidad a la práctica. Tal es el caso de la pertinencia de los planes y programas de las ofertas formativas. Se considera que está compuesta de dos acciones que se desarrollan de forma conjunta, la adquisición de conocimientos o estrategias de enseñanza y la puesta en práctica en los contextos de las aulas. Lo que enriquece las conclusiones presentadas por Parra y Ruiz (2020), cuando señalan que en la planeación curricular y la correspondencia interna de la formación brinda posibilidades mayores de transferencia.

Los docentes conciben la Transferencia de la Formación como un proceso voluntario donde se trasladan conocimientos y estrategias. Que es dinámico porque atienden a dos acciones conjuntas, con orientación direccionada porque es desarrollado con la intención de aportar a la calidad educativa mediante el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. Además, de ser promotora del trabajo colaborativo y que recibe influencias de factores internos y externos.

Los elementos de la formación permanente que favorecen la transferencia a la práctica educativa, están dirigidos a propiciar el desarrollo profesional docente a través de los beneficios a los que se aspira alcanzar mediante la formación, como el reconocimiento institucional, pues la idea de ser valorados positivamente por la institución donde desempeñan sus funciones docentes genera mayor inclinación para transferir. Obtener mejor calidad de vida mediante remuneración económica es un factor más que se suma a las motivaciones que posibilitan la transferencia. Lo anterior, corrobora los señalamientos del Ministerio Nacional de Educación de Colombia (MEN, 2022), cuando afirma que la formación docente debe valorarse desde un enfoque del reconocimiento de saberes y del poder transformador de los maestros, así como un proceso que conduce al desarrollo profesional. De esta manera hablar de formación es hablar de crecimiento y proyección profesional y personal.

Lo anterior mencionado está en función de la dinámica del propio proceso de formación, pero que, a su vez, busca el mejoramiento académico de los maestros, sus condiciones de vida y su estatus social. Existe una visión de desarrollo profesional cuando una de las motivaciones para aplicar lo aprendido a su práctica es la posibilidad de ejercer docencia universitaria, es una circunstancia que propicia

que los maestros se formen y que posteriormente trasladan sus aprendizajes al contexto de trabajo. Del mismo modo, adquirir valía social (reconocimiento) facilita la transferencia a la práctica. Además de algunos componentes del contexto de la formación, pertinencia de los planes y programas formativos, vinculación con la práctica, acceso a facilidades formativas y formación focalizada. Estas afirmaciones guardan similitud con los resultados del estudio de Parra y Ruiz (2020), ellos afirman que se presentan habilidades para dar sentido y contextualizar las competencias en diferentes ambientes, visto desde la óptica del escalafón profesional.

Un elemento intrínseco del proceso de formación que funge como potenciador es el docente que imparte la formación, siendo un factor clave para la transferencia. Las estrategias que utiliza, la motivación que emplea, la función de mediación, así como la empatía con los participantes. En este orden de ideas se entiende que un buen facilitador incrementa las posibilidades de que los maestros transfieran sus aprendizajes al contexto de trabajo. Adicionalmente otros elementos que se presentan como favorecedores son los vinculados a la infraestructura del centro educativo donde los maestros laboran. De la misma manera, contar con los recursos de enseñanza necesarios ayuda al desarrollo de este proceso.

Mientras, que los factores que dificultan la transferencia a la práctica educativa, están asociados a las características internas de la formación permanente, como es el caso del facilitador del proceso, el cual representa un componente que puede entorpecer el traslado de lo aprendido a las aulas. De la misma manera las condiciones del contexto del trabajo en que se desarrolla la formación se constituyen como limitantes. Se vinculan también con elementos de carácter particular del maestro, como la dificultad de conciliar la vida personal con el trabajo y la formación.

Entre los limitantes de este proceso también se destaca la falta motivación, tanto del facilitador como de los participantes de la formación. Este elemento puede constituirse en una barrera para la transferencia. La figura del formador se considera fundamental entre los factores que dificultan el transferir, las acciones relacionadas a este se constituyen en condicionantes para el efectivo traslado de lo aprendido a la práctica educativa. Por ejemplo, las estrategias descontextualizadas, pocas competencias académicas y falta de empatía.

Otro de los factores limitantes es el contexto donde se desarrolla la formación, se precisa que el traslado del docente hacia lugares lejanos hace difícil el desarrollo exitoso de los procesos formativos y su posterior transferencia a las aulas. Los esfuerzos de movilidad para la formación permanente impactan negativamente

en la obtención de nuevos conocimientos y en consecuencia en el traslado al contexto del aula. Adicionalmente el tiempo que se requiere para destinar a las acciones formativas dificulta el proceso de transferencia, puesto que los maestros realizan otras actividades fuera de su trabajo docente que no le permite destinar espacios dentro de sus horarios para formación permanente. Es por ello, que si las ofertas formativas ofrecidas sobrepasan el horario de trabajo de los profesores existe menor posibilidad de que se produzca el traspaso de los aprendizajes a la práctica educativa.

Además, la poca pertinencia de las ofertas formativas y las áreas de trabajo de los profesores es una situación que obstaculiza la transferencia a las aulas, puesto que, si la formación no se vincula con el trabajo práctico que desarrollan los docentes, existen escasas posibilidades de transferencia. Se evidencia la vinculación con Imbernon (2020), quien reconoce que entre los retos y obstáculos que ha de sobrepasar la formación permanente para asegurar su eficacia, se encuentran: falta de seguimiento y evaluación, falta de organización y definición de los objetivos, formadores carentes de formación reflexiva, formación individualista.

Un aspecto innovador en las conclusiones de esta investigación, es la doble condición de algunos elementos del proceso de transferencia de la formación, o como le hemos llamado la ambivalencia de las condiciones.

Mientras que los autores consultados (Tomás Folch y Duran Bellonch (2017), Feixas (2015), Cejas (2018), Cano (2016), Pamies Berenguer *et al.* (2022) y Ester *et al.* (2019), se enfocan en polarizar los factores asociados a la transferencia entre los que dificultan y favorecen, en el análisis de la información se ha constatado que existen particularidades que pueden, tanto potenciar como limitar el proceso. Tal es el caso de las características del facilitador, experiencias y propio diseño de la formación.

Referencias

- Baldwin, Timothy y Ford, Kevin (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personal psychology*, 41 (1), 63-105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Cano, Elena (2016). Factores Favorecedores y Obstaculizadores de la Transferencia de la Formación del Profesorado en Educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 133-150. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.008>
- Cejas, Roberto (2018). *Formación en TIC del profesorado universitario. Tendiendo puentes entre tecnología pedagogía y contenido disciplinar* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/525864>
- Ester, Helena, Quesada-Pallarès, Carla y Pineda-Herrero, Pilar (2019). Diseño y pilotaje del METEnf: Modelo de Evaluación de los factores de Transferencia de la formación de los nuevos profesionales en Enfermería. *Educación Médica*, 22(5), 346-351.

Finalmente, se encuentra consistencia en la información que se obtuvo a partir de los grupos focales y las entrevistas, pues los datos analizados guardan estrecha relación a pesar de ser técnicas totalmente distintas. En tal sentido, este proceso de contraste permite corroborar los hallazgos en cuanto al objeto estudiado, pues no es el fenómeno en sí, sino cómo se presenta en el comportamiento de los docentes. Por lo que, existe homogeneidad en los hallazgos, cada elemento tiene sus particularidades, pero no se evidencian contradicciones en los testimonios de los participantes.

<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.09.005>

- Feixas, Mónica, Durán, Mar, Fernández Idoai, Fernández, Amparo, García, José., Márquez Dolors, Pineda Pilar, Quesada Carla, Sabaté Sarai, Tomas Marina, Zellweger Franziska & Lagos Patricio (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Informe de investigación*. <https://www.researchgate.net/publication/283569363>
- Feixas, Mónica, Lagos, Patricio, Fernández, Idoia & Sabaté, Sarai (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, 51(1), 81-107. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.695>
- Ford, Kevin, Baldwin, Timothy y Prasad, Joshua (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201-225, doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- García, Omar, Mora, Ricardo y Zea, Armando. (2018). Los profesores-investigadores universitarios y sus motivaciones para

- transferir conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 20(3), 43-55. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1754>
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos & Baptista, Pilar (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: Mc. Graw Hill
- Hernández, José Andrés y Ortiz, Ana María (2019). Formación docente: aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa. *Investigación Cualitativa*, 4(1), 75-90. <http://www.investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/102>
- Imbernon, Francisco (2020). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. Crónica. *Revista de Pedagogía y Psicopedagogía.*, (5), 103-112. <http://www.revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/93>
- Izarra Vielma, Douglas (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43(1), 183-196. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>
- Martínez, Miguel (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2. ed). México: Trillas.
- Melo, Rodhen (2012). *Evaluación de la Transferencia de Programas de Formación Permanente del Profesorado en la Modalidad de Asesoramiento: una propuesta hacia la evaluación de la transferencia* [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona, España]. <http://hdl.handle.net/2445/41510>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2022). *La formación docente en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-363488_recurso_18.pdf
- Ornelas, David, Cordero, Graciela & Cano, Elena (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente. *Perfiles educativos*, 38(154), 57-75. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00057.pdf>
- Pamies Berenguer, Marcial, Gomáriz Vicente, María y Cáscales Martínez, Antonia (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.486801>
- Parra, Richar y Ruiz, Carmen (2020). Transferencia de la formación en competencias de liderazgo escolar en una universidad chilena. *Revista Educación*, 44 (2). Universidad de Costa Rica, Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V44I2.40279>
- Pulido, Orlando (2019). *Formación docente y pensamiento crítico en contextos de "calidad educativa" a la luz de los nuevos paradigmas*. CLACSO, CRESUR. <http://biblioteca.clacso.org/Mexico/cresur/20200714045946/Fomacion-Docente.pdf>
- Renta, Ana (2013). *La transferencia del aprendizaje en contextos de formación para el trabajo y el empleo* [Tesis de Doctorado, Universitat Rovira i Virgili]. <http://hdl.handle.net/10803/119559>
- Salmerón, Ladislao (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación, Extraordinario*, <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-253>
- Tomás Folch, Mónica, y Duran Bellonch, Mar (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. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.240591>
- Villalobos, Luis (2019). *Enfoque y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos*. San José, Costa Rica. EUNED