

La formación docente en México: Transferencia del Aprendizaje

Teacher training in Mexico: Transfer of Learning

Edith Mariana Rebollar-Sánchez
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
marianresa@gmail.com

Anna Ciraso-Calí
Universitat Autònoma de Barcelona
annaciraso@gmail.com

Carla Quesada-Pallarès
University of Leeds
c.quesada-pallares@leeds.ac.uk

Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar cómo influye la transferencia de la formación docente en las enseñanzas de los maestros de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en México. En este caso, la formación es proporcionada por el Estado a través de las instituciones responsables de la formación y la capacitación de los profesores, en concreto por la Subdirección de Formación y Actualización del Profesorado (SuCAD). Para ello, se aplicó el Cuestionario de Transferencia 3 meses lectivos después de la formación a 345 docentes, en julio de 2014. Este instrumento consta de tres bloques de diferentes preguntas: (a) el grado de transferencia de aprendizaje de los maestros a su lugar de trabajo; (b) el impacto trasladado a sus responsabilidades de enseñanza; y (c) la organización de transferencia en la escuela. Asegurando la validez y fiabilidad del cuestionario, en este trabajo se presentan los resultados de la transferencia y el nivel de impacto de la transferencia. Los resultados sugieren un alto grado de transferencia percibida por parte de los maestros, pero también muestran que la 'organización de la transferencia' en el centro actúa como barrera para la transferencia de lo aprendido en el entorno de los maestros participantes del estudio. Asimismo, se aprecia un bajo de impacto de la formación en la práctica docente lo que puede deberse a los contenidos y temáticas desarrolladas durante la formación y su relación con las necesidades reales del profesorado.

Palabras clave

Formación del profesorado, transferencia del aprendizaje, evaluación de la formación, educación básica.

Abstract

The objective of this paper is to identify how the transfer of teacher education influences the teaching of primary education teachers (preschool, primary and secondary) in Mexico. In this case, the training is provided by the State through the institutions responsible for the training and training of teachers, specifically by the Subdirectorate for Training and Updating of Teachers

(SuCAD). For this, the Transfer Questionnaire was applied 3 school months after the training to 345 teachers, in July 2014. This instrument consists of three blocks of different questions: (a) the degree of transfer of learning of the teachers to their place of work; (b) the impact transferred to their teaching responsibilities; and (c) the transfer organization at the school. Ensuring the validity and reliability of the questionnaire, this paper presents the results of the transfer and the level of impact of the transfer. The results suggest a high degree of perceived transfer by teachers, but they also show that the 'organization of the transfer' in the center acts as a barrier to the transfer of what has been learned in the environment of the teachers participating in the study. Likewise, there is a low impact of the training in the teaching practice, which may be due to the contents and themes developed during the training and its relation to the real needs of the teaching staff.

Keywords

Teacher training, transfer of learning, evaluation of training, basic education.

Introducción

A partir de los diferentes cambios que la educación básica sufrió en la última década y con la aplicación de la Reforma Educativa en Educación Básica (RIEB 2011), que comprende los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, la reforma ha propiciado en los docentes del Estado de México una mayor preocupación por llevar a cabo una formación continua que, se presume, significa para ellos la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades que posteriormente con la práctica se convertirán en competencias que transmitirán a sus alumnos (Arnaut, 2004). El número de maestros que asisten a estos cursos de formación ha ido en aumento debido a los retos que la reforma en educación básica y evaluación del desempeño les supone (INEE, 2015); pero actualmente no existe una evaluación sistemática para valorar la transferencia de lo aprendido. De hecho, si Holton, Bates y Ruona (2000) están en lo cierto, sólo entre el 10% y el 30% de lo que una persona aprende es realmente transferido. Esta situación crea la necesidad de, garantizar que la inversión que el Estado mexicano está haciendo para capacitar a sus docentes tiene cierta rentabilidad de la inversión, entendida como la aplicación de lo aprendido en el lugar de trabajo.

De ahí que la formación de los maestros de educación básica sea una prioridad de las autoridades educativas estatales, tarea que ha venido desarrollando la Subdirección de Capacitación y Actualización Docente (SuCAD), dependencia encargada de la formación continua del profesorado de educación básica, así como de los 25 Centros de Maestros, que son los responsables de desarrollar los cursos y propuestas de formación en dicha entidad y tienen como labor principal la cobertura y calidad de servicios para brindar a todo el profesorado oportunidades y apoyos para desarrollar procesos de formación continua efectivos que redunden en mejores aprendizajes de los niños y adolescentes (SEP, 2008). Por ello, y con la finalidad de valorar la transferencia dentro de la formación continua de los docentes específicamente de educación básica en el Estado de México, se realizó un estudio, teniendo como objetivo de investigación evaluar la transferencia de los maestros de educación básica del Estado de México. El estudio se desarrolló con el apoyo de la SuCAD, así como de los 25 Centros de Maestros. Para conocer cuáles son los motivos que influyen para que se realice o no, la transferencia de lo aprendido dentro la formación docente, se buscó responder a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los logros

en cuanto a la transferencia del aprendizaje? ¿Qué características de la formación podrían mejorarse con el fin de aumentar la transferencia de los profesores?

La evaluación de la transferencia de la formación

La transferencia de la formación se puede definir, según Baldwin y Ford (1988), como el grado en que los participantes aplican los conocimientos, habilidades y actitudes que han adquirido en la formación, a su trabajo. Es un proceso que implica la generalización, aplicación y mantenimiento de los aprendizajes (Ford y Weissbein, 1997). Evaluar el proceso de transferencia implica detectar los cambios derivados de la formación, y valorar si las competencias adquiridas con la formación se mantienen en el tiempo; además de identificar barreras y facilitadores de dicho proceso.

En cuanto a la formación continua, los discursos sobre políticas educativas a nivel internacional afirman que la formación continua del profesorado es uno de los elementos clave para una educación de calidad (Buchberger, Campos, Kallós y Stephenson, 2000). Sin embargo, para que esta relación se dé, es necesario que los nuevos aprendizajes que los maestros adquieren a través de la formación se conviertan en cambios en la práctica docente y en las actuaciones de los centros escolares (Talavera, 2004).

La evaluación de la transferencia en la formación para el profesorado

En el ámbito educativo, algunas investigaciones han evidenciado elementos específicos de las escuelas y de la formación para el profesorado que pueden ser facilitadores o barreras de la transferencia. Un ejemplo es el relacionado con la calidad de la formación continua en educación infantil (Pineda-Herrero, Moreno-Andrés, Úcar-Martínez y Belvis Pons, 2007), que muestra

algunos elementos que favorecen la transferencia de los aprendizajes de los maestros en las escuelas: entre otros, la detección de necesidades, la elaboración del plan de formación y la evaluación de la formación; la iniciativa de la formación por parte del profesorado; una cultura de centro que potencie el desarrollo profesional; y el acompañamiento de las entidades que ofrecen la formación. Por otro lado, también se evidencian algunas barreras para la transferencia, como el número de alumnos atendidos por maestro, que dificulta la introducción de cambios en la práctica docente; la falta de recursos económicos de los centros; y la poca tendencia de los maestros a modificar su práctica profesional. Otros estudios (Moreno, Quesada y Pineda, 2010; Pineda, Armengol, Belvis, Moreno y Lozano, 2008) identifican como condiciones para la efectividad de la formación: elementos de la formación (definición de objetivos concretos, similitud de las actividades formativas a las actuaciones profesionales), del centro (autonomía de los docentes, apoyo entre compañeros, tradición de formación permanente en el cuerpo docente, estabilidad de los grupos de trabajo), y personales del participante (motivación hacia la mejora de las actuaciones profesionales). En México, por ejemplo, entre los fines de la formación de los maestros de educación básica en servicio prima la transformación de la práctica docente, y ésta únicamente será posible a través de un proceso de transferencia por parte del docente (Talavera, 2004) desde la formación a la realidad de la práctica.

Una peculiaridad de la formación al profesorado es su vinculación a innovaciones educativas, sobre todo si suelen realizar acciones formativas que responden a la implantación de nuevos proyectos tanto internos del centro como impulsados por la Administración. En 2011 se realizó un estudio exploratorio en el ámbito español (Ciraso, 2012), cuyos resultados evidenciaron que, en

el contexto escolar, la transferencia se entiende también en una dimensión colectiva de escuela, más que individual, que se denominó "transferencia de centro". Este concepto hace referencia a que, si los maestros introducen cambios en su práctica docente, pero de manera aislada, en su aula, estos cambios serán marginales o transitorios de cara a la organización. Por lo tanto, para que el propio centro asuma e institucionalice los cambios, estabilizándolos más allá de la movilidad profesional de los docentes, entendida la institucionalización del cambio como el fin último del proceso de innovación, permitiendo con ello la búsqueda de mejora institucional (Tejada, 1998), por lo que es necesario que: se haga difusión de los aprendizajes al profesorado que no ha participado en la formación; que estos aprendizajes se integren en la planificación de centro; y que el equipo directivo y las estructuras organizativas del centro se responsabilicen para apoyar el mantenimiento y los resultados de estos cambios.

Método

El estudio fue exploratorio, siguiendo un diseño longitudinal no experimental. Los datos fueron recogidos en diferentes momentos (t1 y t2), analizando las causas y efectos de los cambios en el tiempo (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2008). Asimismo, se realizó un muestreo de oportunidad, contactando con un total de 3,677 maestros que iban a realizar una actividad formativa en el mes de julio 2014. De estos, 353, respondieron al segundo cuestionario (t2) y después de la eliminación de las respuestas incompletas, el tamaño de la muestra fue de 345 cuestionarios longitudinalmente (t1 y t2), lo que representa una tasa de respuesta del 9.38%. A partir de este valor, podemos decir que se trataba de un tamaño de la muestra representativa de la

población de los profesores, con un margen de error del 5% (para un nivel de confianza del 95%, con una muestra aleatoria correspondiente en tamaño). En esta comunicación, los resultados que se presentan son los relativos a los obtenidos con el segundo cuestionario (t2).

El Cuestionario de Transferencia (t2) está formado por tres bloques de preguntas diferentes: (a) grado de aplicación o transferencia de los maestros a su puesto de trabajo, que tiene por finalidad evaluar el grado de transferencia de los maestros a su puesto de trabajo (docencia, gestión de la docencia, gestión del centro, comunicación con las familias, atención al alumnado, etc.), está formado por cinco ítems que representan el constructo de transferencia, valorados en una escala Likert de 5 puntos (1: nada de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo); y un ítem en formato de respuesta abierta corta, en el que se les solicita a aquellos maestros que hayan manifestado una transferencia nula o baja, los motivos de dicha poca aplicación; (b) impacto de esta transferencia a sus tareas docentes; pretende analizar el tipo de impacto que el transferir ha tenido en las tareas docentes de los maestros. Para ello, se enumeran 22 tipos de impactos (OCDE, 2013), los cuales el maestro debe valorar en una escala Likert de 5 puntos (1: un gran cambio negativo; 5: un gran cambio positivo), entendiendo que no es una escala de cambio cuantitativo, sino cualitativo, es decir, no importa sólo si ha habido impacto, sino si éste ha sido positivo o negativo desde la perspectiva del maestro. Por último, el bloque (c) organización de la transferencia en el centro, persigue conocer de qué modo los profesionales del centro planifican y gestionan la aplicación de los nuevos aprendizajes derivados de la formación.

Los datos obtenidos del cuestionario fueron analizados utilizando el programa SPSS v.17 Inc. El cuestionario fue validado

mediante Análisis Factorial Exploratorio y evaluado en base a su consistencia interna o fiabilidad utilizando el estadístico alfa de Cronbach. El factor 'grado de transferencia' explica el 76.44% de la varianza con cinco ítems y presenta una elevada consistencia interna ($\alpha = .942$); el factor 'organización de la transferencia' explica el 69.18% de la varianza con cinco ítems, obteniendo una elevada fiabilidad ($\alpha = .916$).

Resultados

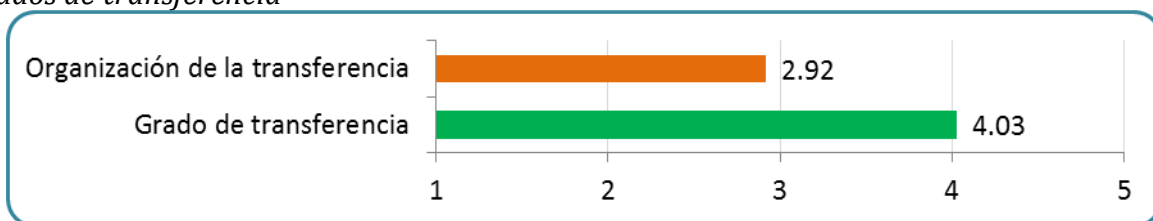
Una vez analizadas las respuestas de los docentes de educación básica, su perfil apunta a que gran parte de los participantes son mujeres (74%) con edad media de 39 años - con una desviación típica de 9 años-; lo implica que el grueso de edad de los maestros participantes del estudio se sitúa entre los 30 y los 48 años. En relación al nivel educativo, la

mayor parte (62%) dispone de una formación profesional universitaria de primer nivel (licenciatura), mientras que un porcentaje muy bajo (2%) tiene una formación superior de doctorado.

Los resultados obtenidos con el Cuestionario de Transferencia permiten afirmar (ver Figura 1) que el factor 'organización de la transferencia' en el centro actúa como un riesgo de barrera para la transferencia (2.92) en el entorno de los maestros participantes del estudio. Por lo tanto, habría que profundizar en qué acciones no se están llevando a cabo o se están realizando de un modo que no favorece la transferencia. Al contrario, el 'grado de transferencia' de la formación es elevado (4.03) señalando un alto grado de transferencia percibida por parte de los maestros.

Figura 1

Resultados de transferencia



Nota: Rojo = barrera (1 a 1.99); Naranja = riesgo de barrera (2 a 2.99); Amarillo = facilitador débil (3 a 3.99); Verde = facilitador fuerte (4 a 5).

En cuanto a los motivos de no transferencia, éstos tienen que ver, en primer lugar, con los contenidos y temáticas abordados en los cursos de formación. De acuerdo con la mayoría los docentes encuestados, estas no respondían a sus necesidades profesionales, resultaban ser repetitivas o no aportaban aspectos novedosos a su práctica docente. Asimismo, manifestaron que en algunos casos los encargados de impartir los cursos carecían de elementos teóricos y metodológicos para impartirlos, por lo que perdían interés en el curso.

Otro motivo que ha dificultado la transferencia es la función que desempeña cada uno de los encuestados; en el caso de los directores, consideran que las temáticas abordadas no responden la mayoría de las veces a sus necesidades, ya que atienden cuestiones más administrativas y no realizan funciones docentes. Por lo tanto, después de haber realizado el curso manifiestan que la transferencia de lo aprendido no se da y que sólo en algunos casos pueden llevarla a cabo, precisamente cuando orientan o dan sugerencias a los docentes de la institución de la que están a cargo.

Finalmente, se analizó qué tipo de impacto (si es que lo hubo) tuvo el hecho de transferir lo aprendido en las diferentes tareas vinculadas a la profesión del maestro. Particularmente, se solicitó si había habido cambio y si éste había sido positivo o negativo (ver Figura 2). Se aprecia que la formación de los maestros ha tenido cierto impacto positivo en la mayoría de las tareas vinculadas a la profesión de

maestro. El mayor impacto positivo ha sido en 'mi confianza como maestro' (4.44); este tipo de impacto es importante para aumentar la autoeficacia del maestro, puesto que la formación es un espacio en el que se puede asegurar de que lo que está haciendo lo hace bien y, en el caso de que no, tiene un experto y un grupo de compañeros con los que discutir cómo mejorar.

Figura 2

Impacto de lo transferido en las tareas vinculadas a la profesión de maestro



Por otro lado, hay cinco tipos de impacto considerados como 'sin cambios', sin llegar a ser un 'cambio positivo' aunque están dirigidos a ello. Estos son: 'la relación con mis compañeros', 'mi salario o bonificación financiera', 'la probabilidad de avanzar en mi carrera', 'mi reconocimiento público por parte de mis compañeros docentes' y 'mi reconocimiento público por parte del director del centro'. En vista de los resultados, se puede afirmar que la mayoría de los maestros no perciben un impacto positivo en el hecho de mejorar sus tareas docentes o su docencia a raíz de haber transferido lo aprendido en la formación cursada.

Conclusiones

Un aporte importante de este estudio es la oportunidad de entender el proceso de transferencia de los maestros de educación básica del Estado de México, considerando que los resultados obtenidos señalan que los cursos de formación deben ser vistos como una oportunidad de mejora para la práctica docente, donde la transferencia de lo aprendido apoye al profesorado en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que le permita compartir con el resto del colectivo docente la experiencia que les ha brindado recibir este tipo de formación.

Por lo tanto, los cursos de formación continua han de representar para el profesorado una oportunidad que les permita fortalecer sus competencias profesionales y como consecuencia apoyarles en la introducción de innovaciones desde su centro de trabajo, cuyo objetivo final es que impacten en la calidad de la educación básica.

La escuela también juega un papel muy importante en el proceso de transferencia del maestro, tomando en cuenta que la organización de la transferencia es un factor mediador (Ciraso-Calí, Quesada-Pallarès, y Rebollar-Sánchez, 2016), por lo que es necesario disponer de estructuras que

faciliten este proceso, apoyadas desde la administración educativa mediante un vínculo con el centro educativo que promueve la transferencia del maestro, de manera que ésta pueda ser facilitada y, en última instancia, regulada.

Asimismo, es necesaria una cultura de centro que privilegie la transferencia de lo aprendido, la cual será posible en la medida en que se institucionalicen los cambios, llevándolos más allá de la movilidad profesional de los docentes, entendiendo a la institucionalización del cambio como el fin último del proceso de innovación (Tejada, 1998), por lo que es importante favorecer una cultura que privilegie la formación de los docentes mediante el consenso de necesidades, en las que todos se vean identificados y reconocidos, como una forma de mejorar los resultados de la institución.

Por último, la formación analizada en este estudio ha tenido cierto impacto positivo en la mayoría de las tareas vinculadas a la profesión de maestro, revertiendo específicamente en un aumento de la confianza del maestro en sus tareas. No obstante, parece ser que la mayoría de los cursos analizados en este estudio no están vinculados a un impacto en la promoción del maestro, lo que limita la motivación extrínseca del maestro para transferir.

Por lo anterior, y de acuerdo con debido a la gran cantidad de tiempo y recursos invertidos en la formación y capacitación a los maestros, debe considerarse la pertinencia de cada una de las decisiones que se toman con respecto a las necesidades que se busca atender con estas acciones formativas. Considerando todo esto, se podrá entonces potenciar la obtención de mejores resultados educativos a partir de la transferencia que realizan los docentes en relación a los conocimientos desarrollados con ayuda de los Cursos de Formación Continua.

Referencias

- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Hacia una política integral en la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. *Cuadernos de discusión*, 17. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds17.pdf>
- Baldwin, T.T., y Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Buchberger, F.; Campos, B.P.; Kallós, D. y Stephenson, J. (eds.) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umeå (Sweden): Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE).
- Campos, B.P., Kallos, D., y Stephenson, J. (2000). Green paper on teacher education in Europe. *Thematic Network on Teacher Education in Europe*. Disponible en http://www.iperbole.bologna.it/iperbole/adi/XoopsAdi/uploads/PDdownloads/tntee_green_paper_on_teacher_education_in_europe.pdf
- Ciraso, A. (2012). An evaluation of the effectiveness of teacher training: some results from a study on the transfer factors of teacher training in Barcelona area. *World Conference on Educational Sciences*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ciraso-Calí, A., Quesada-Pallarès, C. y Rebollar-Sánchez, E. (2016). In-service teacher training for VET institutions: the challenge of evaluation in Comunitat Valenciana (Spain) (paper accepted). VET Development Symposium: Current Situation and Development of Further Education and Research in Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa. 23th-25th August 2016, Namibia University of Science and Technology.
- De Miguel, M., Pascual, J., San Fabián, J.L., & Santiago, P. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones
- Ford, J.K., y Weissbein, D.A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41.
- Hernández, R. Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*, 4ª ed. México: McGraw-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.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Moreno, 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*, 246 (mayo-agosto), 281 - 295.
- OCDE (2013). *TALIS 2013 Technical Report*. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>
- Pineda, P., Armengol, C., Belvis, E., Moreno, V., y Lozano, V. (2008.) *Evaluación de la formación del profesorado en práctica reflexiva*. Informe de investigación. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/118577?ln=ca>
- Pineda, P., Quesada, C., y Moreno, M.V. (2010). The ETF, a new tool for Evaluating Training Transfer in Spain. *11th International Conference on Human*

Resource Development: Human Resource Development in the Era of Global Mobility. Pécs: University of Pécs.

Pineda-Herrero, P., Moreno Andrés, M.V., Úcar-Martínez, X., y Belvis Pons, E. (2007). La formación continua en educación infantil: evaluación de su situación y sus resultados. *I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado"*. Barcelona.

SEP (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: SEP.

Talavera, M. D. C. G. F. (2004). De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(3), 37-68.

Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*, Málaga: Aljibe.