

INVESTIGACIONES

La transferencia de conocimientos educativos a las prácticas docentes en ciencias de la salud

The transfer of educational knowledge
to teaching practices in the health sciences

Michelle Berk^a
Erica Delorenzi^a
Gisela Schwartzman^a
Eduardo Durante^a
Mónica Feixas^b

^a Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires. Argentina.

michelle.berk@hospitalitaliano.org.ar, erica.delorenzi@hospitalitaliano.org.ar,
gisela.schwartzman@hospitalitaliano.org.ar, eduardo.durante@hospitalitaliano.org.ar

^b Zurich University of Teacher Education, Suiza.
monica.feixas@phzh.ch

RESUMEN

La Educación Superior argentina en la última década ha profesionalizado el rol del profesorado universitario mediante la formación pedagógica. Sin embargo, existe escasa información respecto del aporte de la formación pedagógica a las prácticas docentes reales, así como los condicionantes institucionales y personales que facilitan u obstaculizan la transferencia a la práctica real.

El presente estudio investigó la perspectiva docente sobre factores que facilitaron u obstaculizaron la transferencia de la formación pedagógica a su práctica cotidiana en una Universidad de Ciencias de la Salud. Para ello, se adaptó y administró el “Cuestionario de factores de transferencia de la formación docente” (Feixas et al., 2013), a una muestra de 521 profesores que completaron 4 formaciones distintas.

Con tasa de respuesta de 30%, (157 encuestas) los resultados indicaron que la formación desarrollada actuó como facilitador fuerte de transferencia, mientras que el entorno (institucional) y factores personales del profesorado son facilitadores débiles de transferencia.

Palabras clave: Educación Superior, formación docente, profesor, universidad.

ABSTRACT

In the last decade, higher education in Argentina has tended to professionalize the role of university professors through pedagogical training. However, there is little information about the contribution of pedagogical training to actual teaching practices, or the influence of other factors that may hinder transfer such as institutional and personal conditioners.

The present study investigated teachers' perspective on the factors that facilitated or hindered the transfer of pedagogical training to their daily practice in a Health Sciences University. To this end, the “Teacher training transfer factors questionnaire” (Feixas et al., 2013) was adapted and administered to a sample of 524 teachers who completed 4 different training actions.

With a response rate of 30%, (157 surveys) the results indicated that the teacher training programmes acted as a strong facilitator of transfer, while the (institutional) environment conditions and personal factors of the teaching staff were found to be weak facilitators of transfer.

Key words: Higher Education, Teacher Training, Professor, University.

Recibido: 30/09/2024

Aceptado: 30/11/2024

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la docencia universitaria en Argentina se ha basado en la experiencia disciplinar en detrimento de la “profesionalización” de la enseñanza (Schwartzman, Eder y Roni, 2014). Sin embargo, debido a las políticas gubernamentales y a los incentivos de la Universidad para que el profesorado se forme en educación superior como condición esencial para la promoción docente, se observa un cambio sustancial en el desarrollo del profesorado (De Vincenzi, 2012). En nuestra universidad, este proceso se inició hace más de 20 años con una importante valoración y asignación de recursos para abordar la necesidad de formación docente. Esto se expresa a través de sus políticas, programas y líneas de acción, y en la asignación de recursos humanos y materiales. Esta institución fomenta el diseño e implementación de una amplia oferta académica y acciones diversas tendientes a la formación docente y a la investigación relacionada. Un ejemplo de estas son las becas otorgadas a sus profesores para el cursado de propuestas de formación docente y para la participación en jornadas y congresos del campo educativo. Sin embargo, no está claro el alcance real de la transferencia de conocimientos educativos a la práctica de la docencia.

Algunos estudios seminales sobre transferencia fueron desarrollados por Baldwin y Ford (1988) quienes la describieron en términos de factores *input* de la formación, resultados de la formación y condiciones de la transferencia. Entre las últimas identifican la generalización o manifestación de los aprendizajes de la formación en el lugar de la práctica y una continuada puesta en uso de las competencias adquiridas. Estos autores, reconocidos como referentes en el campo de los recursos humanos, identificaron tres categorías de variables que afectan la transferencia de la formación a la práctica: variables individuales, organizativas y del diseño de la formación.

Años más tarde, Kirkpatrick (1998) desarrolló un modelo para evaluar programas de formación en el ámbito empresarial y de los recursos humanos que ha sido ampliamente utilizado en las últimas décadas e incluso adaptado y aplicado a una amplia variedad de campos y contextos, incluyendo la formación docente y de profesionales de la salud (Praslova, 2010; Alhassan, 2022). Se trata de un modelo que permite medir la eficacia de la formación en cuatro niveles distintos de una pirámide: 1) la reacción de participantes a la formación; 2) el aprendizaje y grado en que se han adquirido los conocimientos, habilidades y actitudes previstos; 3) la aplicación y cambio en el comportamiento; y finalmente, 4) el impacto en el rendimiento organizacional incluyendo aumento de la productividad, mejora de la calidad, reducción de costos, mayor satisfacción de clientes, impacto en la salud de la población entre otros. Desde este modelo, el reconocimiento o no de transferencia de conocimientos a la práctica se circunscribe al tercer nivel de la pirámide correspondiente a la aplicación y cambio en el comportamiento.

A partir de estos aportes, han surgido nuevos modelos más específicos de evaluación de la formación docente universitaria (Gilbert y Gibbs, 1999; Kreber y Brook, 2001; Guskey, 2002; Stes et al., 2010, Thomas, y Steinert, 2013). Entre ellos nos interesa focalizar especialmente en aquellos que se centran en el estudio de la transferencia lograda a partir de estrategias de desarrollo docente de larga duración. Estos estudios investigan cómo la duración de una propuesta influye en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, en la capacidad para investigar en educación y en la gestión de actividades docentes (Ezkurra y Fraile, 2015; Feixas et al., 2015).

Desde este equipo de investigación entendemos por transferencia de la formación pedagógica 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” (Feixas et al., 2015, p. 97). Estudiar la transferencia permite conocer el grado en que las prácticas docentes reales se basan en los conocimientos adquiridos en ocasión de la formación pedagógica fuera del ámbito real de la práctica docente y permite analizar cómo las variables del entorno laboral y organizacional, así como factores individuales o características del diseño de dicha formación influyen en la transferencia de los aprendizajes a las prácticas docentes.

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo se propone identificar y caracterizar la transferencia de la formación pedagógica recibida por profesores del campo de ciencias de la salud en una universidad de la Ciudad de Buenos Aires hacia sus prácticas docentes ejercidas. Se trata de una Universidad de gestión privada sin fines de lucro, asociada a un hospital-escuela de alta complejidad, referente de calidad en Argentina y con larga tradición en formación de recursos humanos en salud.

Consiste en un estudio descriptivo-interpretativo (Ramos Zincke, 2005) de casos (Stake, 2010) que utiliza una modalidad mixta cuantitativa y cualitativa. El diseño se basa en la aplicación de un cuestionario validado y aplicado previamente en el ámbito universitario europeo por Feixas, Fernández y Zellweger (2014). Se realizó una adecuación lingüística al entorno rioplatense: se modificaron algunos términos que en el contexto argentino no resultarían comprensibles a las personas encuestadas, como, por ejemplo: el cambio del término “centro” por “universidad”, entre otros. Adicionalmente se incluyeron tres ítems de texto abierto que se proponen indagar la percepción general sobre la transferencia de lo aprendido en la formación pedagógica a su práctica docente, incluyendo dónde y cuándo aplica lo aprendido y cuáles son los principales desafíos encontrados. En este trabajo se presentan los resultados de la administración del instrumento “Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente” (Feixas et al., 2013) para identificar los factores que condicionan la transferencia de la formación pedagógica de las y los docentes de la Universidad. Este instrumento incluye 54 ítems operacionalizados con una escala Likert de cinco puntos.

El análisis de confiabilidad fue calculado con el coeficiente G de confiabilidad utilizando el software Edu G 6.2. Para el cálculo del coeficiente G fue definida como faceta de diferenciación a los participantes (P) y los ítems (I) del cuestionario como faceta de generalización obteniendo la siguiente fórmula: P:I.

Los 54 ítems analizan la percepción docente respecto de los siguientes factores que facilitan u obstaculizan la transferencia de la formación recibida: a) el diseño de la formación y aprendizaje realizado, b) el apoyo del responsable docente, c) la predisposición al cambio, d) los recursos del entorno, e) el feedback de estudiantes, f) el reconocimiento institucional, g) la cultura docente del equipo de trabajo, h) la organización personal del trabajo. A su vez, estos factores se agrupan en 3 dimensiones referidas, a: 1) las características de la formación docente, 2) el contexto institucional y 3) la organización personal del trabajo.

En la Tabla 1, se puede observar cómo los ocho factores se agrupan en las tres dimensiones mencionadas:

Tabla 1. Factores incluidos por dimensión

Dimensión	Factores
A) Las características de la formación docente	1) El diseño de la formación y aprendizaje realizado
B) El contexto institucional	2) Apoyo del responsable docente 3) Recursos del entorno 4) Feedback del estudiante 5) Reconocimiento institucional 6) Cultura docente del equipo de trabajo 7) Predisposición al cambio
C) La organización personal del trabajo	8) Organización personal del trabajo

Para identificar si un factor resulta facilitador de la transferencia, se siguieron los criterios del trabajo antecedente (Feixas, 2013): se sitúan entre los puntos 1 y 2 de la escala de likert las barreras de la transferencia (en color rojo en los gráficos de este trabajo), entre 2 y 3 los riesgos de barrera (naranja), entre 3 y 4 los facilitadores débiles (amarillo) y finalmente entre 4 y 5 los factores facilitadores fuertes (verde).

Para el análisis de las respuestas a los ítems de campo abierto se analizaron en conjunto las respuestas de docentes al interior de cada ítem, se construyeron categorías a partir de la agrupación de respuestas similares y se las contabilizó con el fin de identificar prevalencias en las percepciones de las personas encuestadas.

Para esta investigación, se seleccionaron 4 casos de programas de formación docente desarrollados en los últimos 20 años en la Institución:

- Formación Inicial Docente (FID)
- Carrera Docente (CD)
- Especialización en Docencia Universitaria para profesionales de la salud (EDU)
- Ciclo de Complementación para título de Especialista (CC)

Estas propuestas se seleccionaron por tratarse de casos llevados adelante por el Área de Formación Docente del Departamento de Educación de la Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires, área en la que participan integrantes del equipo de investigación. La intención es que los resultados del presente estudio puedan ser utilizados para mejorar dichas propuestas.

En el marco de la investigación se realizó también una descripción de los casos (“acciones formativas”) necesaria para la comprensión de las condiciones de posibilidad y contextos de la transferencia de los aprendizajes a la práctica docente. Para su caracterización se realizó un análisis documental de los programas de cada una de las acciones formativas y las resoluciones institucionales de creación de dichos programas.

Para la aplicación del cuestionario se contactó por correo electrónico a la totalidad de docentes que completaron alguna de las 4 propuestas de formación - casos de este estudio, hasta el 2019 inclusive¹.

La presente investigación es un proyecto aprobado por el Comité de Ética de Investigación del Hospital Italiano de Buenos Aires, Argentina (Acta N° 5137 del año 2019).

3. RESULTADOS

Presentamos a continuación dos tipos de resultados. En primer lugar, una caracterización de los cuatro casos de estudio identificando sus rasgos generales y particulares. En segundo lugar, el análisis de los datos obtenidos a partir de la administración del cuestionario incluyendo una descripción demográfica de la muestra obtenida y el resultado de los factores que favorecen u obstaculizan la transferencia de la formación pedagógica a la práctica docente de quienes completaron alguno de los casos de estudio.

El coeficiente G de generalizabilidad fue de 0.90, y la faceta de diferenciación P resultó en un 14.7 % de la varianza total.

3.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS CUATRO CASOS DE ESTUDIO

Encontramos que los cuatro casos de estudio comparten algunos rasgos generales, tales como:

- Se trata de programas de formación docente (cursos y carreras) diseñados e implementados por la Universidad para su propia comunidad académica entre los años 2007 y 2019.
- Las personas destinatarias de estas propuestas son docentes en carreras vinculadas a las Ciencias de la Salud, residencias hospitalarias y formaciones posteriores en el mismo campo, tanto de la universidad como del hospital asociado.
- Los casos de estudio abordan desafíos centrales de la formación en docencia universitaria en ciencias de la salud. Por un lado, reconocen que se trata de docentes en ejercicio que muchas veces reproducen acríticamente propuestas de enseñanza centradas, casi exclusivamente, en la exposición de información. En segundo lugar, la docencia desarrollada en contextos asistenciales (consultorios, quirófanos, etc.), centrales para la formación de profesionales en este campo, no suele ser contemplada como tal y la formación docente les permite reconocer su rol en esos contextos “fuera del aula” (Schwartzman, Eder y Roni, 2014).
- Ofrecen un abordaje integrador de las competencias para el ejercicio de la docencia universitaria en lugar de formar únicamente para el desarrollo de habilidades concretas o puntuales.
- Fomentan el intercambio entre colegas de la universidad para el fortalecimiento de la comunidad académica.

¹ Si bien los casos Formación Inicial Docente (FID) y Especialización en Docencia Universitaria para profesionales de la salud (EDU) continúan ofreciéndose actualmente. El presente trabajo toma como corte de muestra el año 2019 inclusive ya que la pandemia por COVID que inició en el año 2020, implicó cambios institucionales y adecuaciones didácticas que impactaron en su implementación y la consecuente experiencia de quienes transitaron por estas formaciones.

Respecto de los rasgos particulares de los 4 casos analizados, presentamos a continuación la caracterización realizada a partir del estudio documental:

3.1.1. Caso: Formación Inicial Docente (FID)

La FID es un curso con modalidad semipresencial de 50 horas de duración a lo largo de cuatro meses que se dicta en la institución desde el 2015. Está destinado a docentes sin formación pedagógica previa y ofrece una aproximación introductoria a la profesionalización del rol docente. Aborda en forma integral, contenidos básicos y comunes sobre el ejercicio de la docencia y tiene por objetivos: la reconstrucción de su identidad docente; el desarrollo de una mirada reflexiva sobre la propia práctica docente; y la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas sobre procesos de enseñanza y de evaluación de aprendizajes. Esta formación ofrece una certificación de curso de Posgrado.

3.1.2. Caso: Carrera Docente (CD)

La CD es un curso que se desarrolló en la institución entre los años 2007 y 2015. Tuvo una modalidad presencial de 260 horas de duración a lo largo de dos años. Estuvo destinado a docentes que podían o no contar con formación pedagógica previa a quienes se les proponía un abordaje integral y profundo de cuestiones pedagógicas. Entre sus objetivos de aprendizaje buscó: propiciar la reflexión sobre la propia práctica docente y el desarrollo de una mirada crítica sobre la misma; promover mejoras en la práctica docente en aspectos tales como: dar clase, diseñar programas, evaluar aprendizajes, gestionar equipos docentes, etc. fundamentando las decisiones con un marco conceptual pedagógico. Esta propuesta fue el antecedente de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria (EDU), pero por no estar acreditada ante organismos nacionales de evaluación sólo ofreció una certificación como curso de posgrado.

3.1.3. Caso: Especialización en Docencia Universitaria para Profesionales de la Salud (EDU)

La EDU es una propuesta que ha sido acreditada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) por cumplir con los estándares nacionales para carreras de especialización. Esto le permite emitir una titulación universitaria de posgrado con validez nacional e internacional. En el 2015 esta carrera reemplazó al curso CD con el que comparte características y objetivos. Al igual que su propuesta antecesora, está destinada a docentes con o sin formación pedagógica previa y su modalidad de cursado es presencial, sin embargo, esta carrera tiene una duración de 360 horas a lo largo de dos años. Además de propiciar la reflexión y el desarrollo de una mirada crítica sobre la propia docencia y promover mejoras en la práctica fundamentadas en un marco conceptual pedagógico; esta propuesta incorpora como objetivo promover trabajos de investigación y divulgación en el campo de la educación superior universitaria en ciencias de la salud.

3.1.4. Caso: Ciclo de Complementación para título de Especialista (CC)

El CC se creó para permitir a aquellas personas que habían completado el programa CD realizar las equivalencias necesarias para obtener la titulación universitaria ofrecida por

la EDU. Se trató de una formación a término que se ofreció entre el 2016 y 2018. Tuvo una modalidad de cursado presencial con horas de trabajo autogestionado que implicaron una dedicación de 100 horas a lo largo de un año. Su propósito principal fue actualizar la formación de este grupo de docentes a través de actividades sistematizadas que permitieran abordar los objetivos de aprendizaje vinculado a la investigación y divulgación de conocimientos sobre docencia universitaria en el campo de la salud.

En la Tabla 2 se presenta una sistematización de los principales rasgos de los cuatro casos estudiados:

Tabla 2. Sistematización de los rasgos de los cuatro casos

	FID	CC	CD	EDU		
	Docentes sin formación previa	Docentes con formación previa	Docentes con o sin formación previa			
	Corta duración		Larga duración			
	Semipresencial		Presencial			
	Abordaje integrador, centrado en prácticas reales, reflexión y transformación de la propia práctica docente					
	Identidad y rol docente Introducción conceptual	Otros roles (programación de la enseñanza y evaluación de aprendizajes, gestión de equipos docentes, etc.) Profundización conceptual campo pedagógico Investigación y divulgación				

3.2. CARACTERIZACIÓN DEMOGRÁFICA DE LAS RESPUESTAS OBTENIDAS AL ADMINISTRAR EL CUESTIONARIO

El instrumento “Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente” (Feixas et al., 2013) adaptado fue enviado a un total de 524 docentes que completaron alguno de los cuatro casos de estudio entre el 2007 y el 2019. Del envío realizado se obtuvo una tasa de respuesta del 30%, con 157 cuestionarios resueltos. En la Tabla 3 se detalla la distribución del universo de docentes y la muestra obtenida de cada caso:

Tabla 3. Universo y respuestas por tipo de formación

Caso	FID	CD	EDU	CC	TOTALES
Docentes N (%)	267 (50%)	137 (26%)	84 (16%)	36 (6%)	524 (100%)
Respuestas N (%)	66 (25%)	44 (32%)	28 (33%)	18 (50%)	157 (100%)

A su vez, al analizar los datos de género, edad y años de experiencia en la docencia de la muestra obtenida se observó la siguiente distribución (Tabla 4):

Tabla 4. Breve descripción demográfica de la muestra

Género N (%)	femenino: 92 (58.6%) masculino: 65 (41.4%)
Edad N (%)	25-29 años: 1 docente (0.6%) 30-39 años: 39 docentes (24.8%) 40-49 años: 54 docentes (34.4%) 50-59 años: 42 docentes (26.8%) 60-64 años: 17 docentes (10.8%) +64 años: 4 docentes (2.5%)
Años de experiencia en la docencia N (%)	0-5 años: 44 docentes (28%) 6-10 años: 32 docentes (20.4%) 11-15 años: 30 docentes (19.1%) 16-20 años: 21 docentes (13.4%) 21-25 años: 13 docentes (8.3%) 26-30 años: 10 docentes (6.4%) +30 años: 7 docentes (4.5%)

3.3. ANÁLISIS DE FACTORES CONDICIONANTES DE LA TRANSFERENCIA

A continuación, se presenta el análisis de los distintos factores que favorecen u obstaculizan la transferencia de la formación pedagógica a la práctica docente. Se buscó determinar si para el profesorado de la UHIBA influyeron factores vinculados a las características de la formación docente, al contexto institucional o a la organización personal del trabajo de acuerdo al instrumento de Feixas. A su vez, se presenta una comparación entre los resultados obtenidos para el caso de formación de corta duración (FID) y los casos de larga duración (CD, CC y EDU) para evaluar si esta característica en el diseño influye en la percepción que docentes tienen de la transferencia lograda.

Comenzaremos, entonces, presentando los ocho factores de la transferencia de la formación recibida recabados por el “Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente” (Feixas, 2013):

1. *El diseño de la formación y aprendizaje realizado:* incluye la percepción acerca de la medida en que la formación ha sido diseñada para facilitar la aplicación de lo aprendido, el grado en que consideran haber aprendido y sus creencias y expectativas de aplicar dichos aprendizajes para mejorar su práctica docente.
2. *Apoyo del responsable docente:* el grado en que sus coordinadores docentes apoyan la transferencia de lo aprendido en la formación.
3. *Recursos del entorno:* refiere al conjunto de recursos, facilidades y apoyos ofrecidos por el entorno para aplicar lo aprendido.
4. *Feedback del estudiante:* considera las creencias del profesorado respecto de cómo la retroalimentación y comentarios de estudiantes impulsan cambios en su práctica docente.
5. *Reconocimiento institucional:* mide las expectativas de que la institución reconozca y valore su esfuerzo por transferir la formación a su práctica, incluyendo promoción académica.
6. *Cultura docente del equipo de trabajo:* considera el apoyo brindado por el equipo de trabajo o su grupo de referencia para aplicar los aprendizajes en sus espacios docentes.
7. *Predisposición al cambio:* mide la predisposición o resistencias presentadas por el entorno para incorporar cambios.
8. *Organización personal del trabajo:* refiere a su percepción sobre la carga de trabajo, tiempo y prioridad que asigna a la docencia y cómo influye en sus posibilidades de transferir lo aprendido en la formación.

Tal como se mencionó previamente, en la escala de likert utilizada en el cuestionario, los puntos 1 al 2 representan las barreras a la transferencia (en color rojo en los gráficos de este trabajo), los puntos entre 2 y 3 los riesgos de barrera (naranja), los puntos entre 3 y 4 los facilitadores débiles (amarillo) y finalmente los puntos entre 4 y 5 los factores facilitadores fuertes (verde).

Encontramos que la muestra de personas encuestadas asignó los siguientes valores a cada uno de los ocho factores:

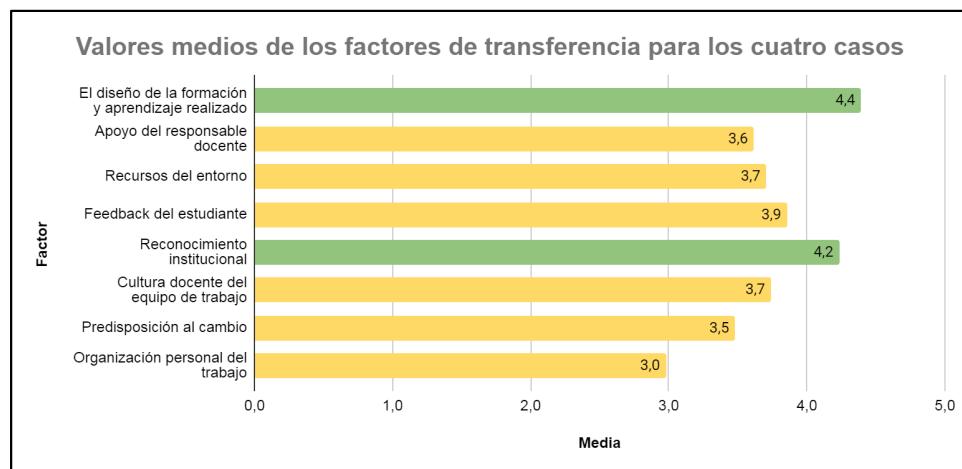


Figura 1. Valores medios de los 8 factores de transferencia para los cuatro casos.

Vemos aquí que tanto el diseño de la formación y el aprendizaje realizado, como el reconocimiento institucional son identificados por el profesorado como facilitadores fuertes de la transferencia. Mientras que los 6 factores restantes son considerados facilitadores más débiles de la transferencia.

Tal como se presentó en la *Tabla 1* del apartado metodológico, los ocho factores se agrupan en 3 dimensiones: a) Las características de la formación docente, b) El contexto institucional, y c) La organización personal del trabajo. Para cada una de ella, se observa que los valores medios se distribuyen de la siguiente manera:

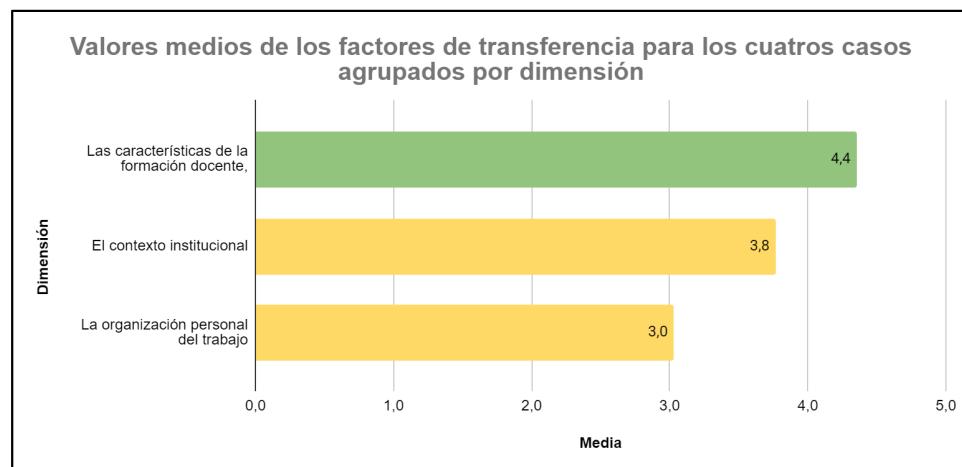


Figura 2. Valores medios de las dimensiones para los cuatro casos.

A continuación, describiremos los resultados recogidos para cada una de las tres dimensiones presentadas y analizaremos las diferencias identificadas en las respuestas de participantes de la formación de corta duración y larga duración.

3.3.1. Las características de la formación docente

Como podemos ver en la Figura 2, al analizar los cuatro casos en su conjunto, la dimensión de las características de la formación docente constituye un facilitador fuerte de la transferencia con una media de 4.4. Se estima la transferencia de los aprendizajes logrados toda vez que las personas participantes expresaron en forma directa dicho logro, su intención de hacerlo o la sensación de estar capacitados para ello.

En el mismo cuestionario, al ser consultados en particular por las condiciones de la formación, identificaron el valor de ciertas características tales como:

- El diseño de la formación fomentó que el grupo aporte nuevas experiencias y resultó motivador para introducir cambios.
- El rol del equipo formador que lo llevó adelante.
- Los aprendizajes logrados para el ejercicio del rol docente.

Otros datos a destacar, en línea con los desafíos identificados para la formación docente en la universidad, es que las personas consultadas consideraron haber reconocido lo que significa enseñar en la universidad y el valor de la reflexión sobre su rol, en el marco de la formación realizada. También valoraron la oportunidad de practicar los nuevos aprendizajes en el contexto de la formación (con mayor énfasis en los cursos de larga duración: 4.5 que el de corta duración: 4.1). En síntesis, podemos afirmar que quienes respondieron el cuestionario valoraron el diseño de la formación y se percibieron eficaces para poner en uso los aprendizajes logrados en ella.

Si comparamos los resultados de esta dimensión entre los casos de corta y larga duración, encontramos variaciones mínimas entre el curso de corta duración con una media de 4.3 puntos y los de larga duración con una media de 4.4 puntos.

3.3.2. El contexto institucional

En la dimensión del contexto institucional sucede algo similar, aunque con menor fortaleza en los factores que la conforman. Si se analizan globalmente los cuatro casos, surge que el resultado global es de 3.8. Al ser un valor menor a 4 puntos se lo considera un factor débil de transferencia. Al desglosar los casos según su duración, se observa una escasa diferencia entre el caso de corta duración con una media de 3.7 y los de larga duración con 3.8.

En esta dimensión están agrupados ítems que se refieren al apoyo del responsable docente para la implementación de lo aprendido en la formación (incentivando, acompañando y valorando); a la predisposición al cambio por parte de los equipos docentes; a los recursos del entorno (humanos, técnicos, económicos); al feedback del estudiante cuando se introducen innovaciones; al reconocimiento institucional (tanto de la formación como de la implementación de cambios), y a la cultura docente del equipo de trabajo (compartir experiencias, planificar en conjunto, trabajar en equipo). A pesar del resultado global como facilitador débil, resulta llamativo que el ítem referido al entusiasmo

requerido en el equipo para introducir cambios represente en ambos grupos un riesgo de barrera (2.4 para corta duración y 2.3 para larga duración).

3.3.3. La organización personal del trabajo

En la dimensión de la organización personal del trabajo la fortaleza disminuye aún más, quedando cerca de resultar un riesgo de barrera: en los cuatro casos agrupados se alcanza una media de 3.0, calculado entre un 3.1 del curso de corta duración y un 2.9 de los cursos de larga duración. En esta dimensión, la carga de trabajo y la presión laboral quedan por debajo del punto 3 (con 2.7 y 2.8 en los cursos largos y 2.9 y 3.0 en los cursos cortos) constituyendo un riesgo de barrera cierto que se aprecia especialmente en los cursos de larga duración. Dentro de la misma dimensión, la adecuación de la dedicación horaria obtiene mejores resultados permitiendo que el resultado global se ubique en 3.0.

La figura 3 presenta la comparación de los resultados de los factores reunidos según duración de los cursos:

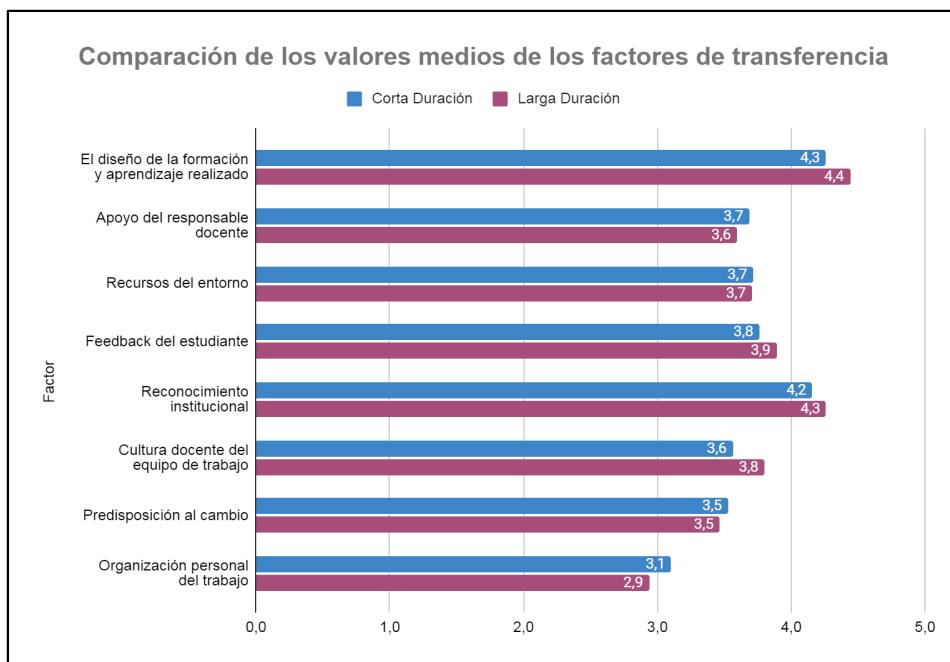


Figura 3. Valores medios de los 8 factores según caso de corta y larga duración.

En los ítems finales incorporados al instrumento original, se indaga por los desafíos que las personas participantes identifican para la puesta en uso de lo aprendido. Se destacan las siguientes menciones:

- Falta de tiempo para diseñar / implementar innovaciones (52 menciones)
- Trabajo en equipo y formación al interior del equipo docente y de la universidad (20 menciones)
- (dis) Balance entre la docencia y la actividad asistencial (17 menciones)
- Condiciones de trabajo: recursos humanos, materiales, reconocimiento, remuneración (13 menciones)
- Resistencias a las innovaciones / interés del alumnado (4 menciones)

Estas menciones refuerzan y dan información adicional a los valores obtenidos en la dimensión del contexto institucional sobre el entusiasmo requerido en el equipo para introducir cambios y en la dimensión de la organización personal del trabajo sobre la carga de trabajo y la presión laboral.

Al preguntar sobre cuándo aplican lo aprendido en la formación, se observa que el grupo de docentes encuestados destaca que la formación les dio herramientas para mejorar:

- La planificación de clases y diversificación de estrategias de enseñanza (60 menciones)
- La evaluación de aprendizajes y feedback a estudiantes (19 menciones)
- El diseño curricular (7 menciones)

En menor medida, se mencionan aspectos como la consideración del vínculo pedagógico y seguimiento estudiantil (2 menciones), el diseño de materiales educativos (2 menciones), el trabajo colaborativo (1 mención) y la reflexión sobre la propia práctica docente (1 mención).

Finalmente, como parte del cierre de la encuesta, se solicitó a las personas realizar una apreciación global respecto de la transferencia:

- 59% afirma aplicar en práctica profesional “mucho” de lo aprendido (63% para larga duración LD, 52% para corta duración CD),
- 21% afirma que aplica “suficiente” (13% LD, 31% CD),
- 12% dice aplicar “todo” lo aprendido (17% LD, 6% CD).
- 8% afirma aplicar poco o nada de lo aprendido (6% LD y 10% CD).
- 1% dice no aplicar “nada” de lo aprendido

Estas apreciaciones globales confirman que las personas encuestadas en su gran mayoría consideran que logran la aplicación efectiva y continuada del conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas en el contexto de la formación pedagógica realizada en su práctica docente.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación llevada a cabo hasta aquí evidencia que la adaptación del cuestionario permite indagar sobre las barreras y facilitadores de la transferencia de la formación académica a la práctica docente en el contexto argentino. Las modificaciones lingüísticas

para adaptarlo de modo que se adecúe a la realidad nacional resultaron correctas ya que no se recibieron consultas respecto de la comprensión de algún ítem. En esta muestra, el coeficiente G de confiabilidad arrojó una muy buena consistencia interna al tener un valor de 0.90. En el artículo original, el coeficiente alfa de Cronbach mostró un resultado de 0.91. Si bien se realizó un seguimiento para mejorar la tasa de respuesta, la investigación fue atravesada por la pandemia por Covid-19 lo cual afectó tanto al equipo de investigación como a los y las profesionales de la salud sujetos de este trabajo. Al retomarse el estudio luego de la emergencia sanitaria, la encuesta quedó muy lejana para quienes habían transitado las formaciones, influyendo negativamente en la tasa de respuesta. Una posible línea de trabajo a futuro, podría reabrir esta investigación consultando a docentes que hayan transitado la formación pedagógica post-pandemia y comparar los resultados obtenidos.

El análisis desarrollado brinda elementos acerca de la importancia del diseño de la formación y su papel como potencial facilitador en los aprendizajes logrados y como facilitador fuerte de transferencia en los casos analizados. Parcialmente en línea con el trabajo precedente realizado por Feixas et al. en 2013, los resultados obtenidos en este análisis nos permiten sostener que el diseño de la formación docente y el aprendizaje adquirido por sus participantes parece ser un factor que actúa como facilitador fuerte de la transferencia, en especial en los cursos de larga duración donde se desarrollan todas las competencias docentes de manera integrada. En el presente estudio, no hubo diferencias significativas entre los casos de larga y corta duración respecto del valor de la formación docente. Entendemos que esto puede ser el resultado de 3 cuestiones. En primer lugar, es necesario considerar que en las publicaciones antecedentes se define corta duración a cursos de menos de 50 horas, resultando más breves que el caso aquí presentado como “corta duración” que tiene 50 hs. De igual forma, se decidió ubicarlo en esa categoría dado que, en comparación con los otros casos analizados, éste resulta de una duración significativamente más corta. En segundo lugar, el diseño de la formación en los cuatro casos propone un abordaje integrador, centrado en la reflexión y transformación de la propia práctica docente. A su vez, se trata de formaciones específicas para la enseñanza en el campo de la salud. Sobre esto, Silva-Fletcher y May (2018) sostienen que los programas formativos específicos para la enseñanza de una disciplina resultan más efectivos que los programas genéricos de preparación del profesorado. Esto se debe a que los contenidos impartidos, son considerados más relevantes por los participantes quienes refieren haber comprendido mejor el diseño del curso, sentirse entusiasmados a realizar más cursos/lecturas sobre enseñanza y aprendizaje, cambiado su forma de enseñar como resultado del curso y sentido menos estrés al enseñar en comparación con participantes de propuestas de formación docente genéricas. Esto coincide con los resultados de Steinert et al. (2016) en su revisión sistemática de la formación pedagógica específica del profesorado de carreras de medicina. Finalmente, no debemos perder de vista que el cuestionario solo mide la percepción docente respecto de la aplicación de lo aprendido en su práctica docente y no la transferencia realizada efectivamente.

En esta institución también se observa el papel del entorno y de la organización personal del trabajo como facilitadores débiles e incluso como riesgo de barrera (en personas graduadas de casos de larga duración). Se trata evidentemente de dimensiones en las cuales la institución tiene el desafío de trabajar para identificar oportunidades de mejora ya que hacia allí apuntan los ítems que obtuvieron menor puntaje en todo el cuestionario. En esa misma línea, el análisis de contenido iterativo de los ítems de texto abierto mostró la necesidad de fortalecer la comunidad y equipos docentes y considerar las condiciones económicas y laborales como

aspectos principales para la transferencia del aprendizaje. La falta de tiempo de las y los docentes que no se dedican exclusivamente a tareas académicas y, en especial, las tensiones con la dedicación a la tarea asistencial hospitalaria representan un desafío institucional.

Nuestro próximo desafío como equipo de investigación es ir más allá de la percepción de transferencia indagada por el cuestionario, para comprender en profundidad las acciones docentes que evidencian la transferencia, las concepciones que guían las prácticas educativas y el papel de los factores facilitadores o inhibidores. Para ello será necesario producir información adicional que permita evaluar la transferencia real y sea de utilidad para la mejora de los programas de formación docente en la institución y en otras instituciones interesadas en compartir resultados y fortalecer los lazos de la comunidad SoTL.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alhassan A. I. (2022). Implementing Faculty Development Programs in Medical Education Utilizing Kirkpatrick's Model. *Advances in medical education and practice*, 13(1), 945–954. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S372652>
- Baldwin, T. T. y Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions of future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- De Vincenzi, A. (2012). *La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior*. Ediciones Universidad de Salamanca, España.
- Ezkurra, A. M. y Fraile, C. L. (2015). ¿Puede el impacto de las estrategias de desarrollo docente de larga duración cambiar la cultura institucional y organizativa en educación superior? *Educar*, 51(1), 127-147.
- 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.
- Feixas, M., Duran, M., Fernández, I., Fernández, A., García San Pedro, M. J., Márquez, M. D., ... & Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248.
- Feixas, M., Fernández, I., y Zellweger, F. (2014). What factors affect learning transfer? Academic development in perspective. *ICED Conference*.
- Feixas, M., Fernández, I., Lagos, P. y Sabaté S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, 51(1), 81-107.
- Gilbert, A. y Gibbs, G. (1999). A proposal for an international collaborative research programme to identify the impact of initial training on university teachers. *Research and Development in Higher Education*, 21(2), 131-143.
- Guskey, T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Kreber, C. y Brook, P. (2001). Impact evaluation educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96–108.
- Kirkpatrick D. L. (1998). *Evaluating training program. The four levels* (2da ed.). San Francisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.
- Praslova, L. (2010). Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in Higher Education. *Educ Asse Eval Acc* 22, 215–225. <https://doi.org/10.1007/s11092-010-9098-7>

- Ramos Zincke, C. (2005). Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: Paradigmas y herramientas del oficio. *Persona y Sociedad*, 19(3), 85-119.
- Schwartzman, G., Eder, M. L., y Roni, C. (2014). Formación docente en y para la universidad: dispositivos y prácticas en Ciencias de la Salud. *Revista de Docencia Universitaria*, 12, 179-201.
- Silva-Fletcher, A., & May, S. A. (2018). Discipline-specific compared to generic training of teachers in higher education. *Journal of veterinary medical education*, 45(1), 1-10.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., ... & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical teacher*, 38(8), 769-786.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stes, A., Min-Leviveld, M., Gijbels, d. y Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional Development in Higher Education: The State-of-the-art of the Research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49.
- Thomas, A., & Steinert, Y. (2013). Knowledge translation and faculty development: from theory to practice. *Faculty development in the health professions: a focus on research and practice* (pp. 399-418). Dordrecht: Springer Netherlands.