

APRENDIZAJES PEDAGÓGICOS Y SU USO EN LA PRÁCTICA DOCENTE: INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN LAS ACCIONES DE TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE UN PROFESOR UNIVERSITARIO

DAVID ALEJANDRO ORNELAS GUTIÉRREZ
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA TIJUANA

GRACIELA CORDERO ARROYO
EDNA LUNA SERRANO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

La mejora de la calidad de la docencia universitaria está asociada con la formación pedagógica del profesorado. Para lograr esta mejora, se requiere que los profesores participantes en acciones formativas hagan uso de sus aprendizajes en la práctica docente; es decir, es necesario que los profesores transfieran sus aprendizajes a su contexto de trabajo. Al analizar los procesos de formación de profesores universitarios cabe preguntarse ¿qué aprenden los profesores que participan en una experiencia de formación?, ¿cuáles aprendizajes logran transferir a su práctica docente? y ¿qué condiciones contextuales influyen en el logro de la transferencia de sus aprendizajes? En este trabajo se presentan resultados parciales de un estudio interpretativo sobre la transferencia de la formación pedagógica de profesores universitarios. Se exponen los resultados de uno de cuatro casos analizados. Los hallazgos principales refieren que, cuando la formación es eficaz, los profesores logran aprendizajes que pueden utilizar posteriormente en su trabajo docente. Sin embargo, las condiciones del contexto laboral pueden dificultar la transferencia del aprendizaje logrado en la formación docente. En el caso analizado, algunas condiciones desfavorables se relacionan con aspectos institucionales como la falta de apoyo del superior académico, la ausencia de trabajo colegiado y la carencia de asesoramiento pedagógico posterior a la formación.

Palabras clave: Educación superior, Universidades públicas, Formación de profesores, Transferencia, México

Introducción

El ejercicio de la docencia requiere de una preparación específica que habilite al profesor para desarrollar las tareas pedagógicas asociadas a su función. El profesor universitario debe ser competente para planificar la enseñanza, seleccionar contenidos, diseñar situaciones didácticas, gestionar y evaluar los procesos de aprendizaje, entre otras actividades (Zabalza, 2007). Mientras que los profesores de educación básica suelen contar con una fase de formación pedagógica inicial, para los profesores universitarios dicha fase no existe; ellos se forman una vez que han comenzado su carrera docente (Mayor, 2003). De ahí que, desde el reconocimiento de la necesidad de formar a los profesores para el desarrollo de su función, la mayoría de las instituciones universitarias ofrecen programas de formación pedagógica para sus académicos.

Se espera que la formación brindada al profesorado tenga un impacto en la mejora de la calidad de la docencia y en la formación de los estudiantes. Para ello es necesario que los profesores que se forman hagan uso de sus aprendizajes en su trabajo docente; es decir, que trasladen los conocimientos, habilidades y actitudes que han desarrollado en un contexto, a otro diferente. Este “traslado” de los aprendizajes logrados en un espacio de formación a otro contexto se denomina conceptualmente *transferencia de la formación*.

Baldwin y Ford (1988) definieron este constructo como “el grado en que los aprendices efectivamente aplican el conocimiento, las habilidades y actitudes obtenidas en un contexto de entrenamiento, al trabajo” (Baldwin y Ford, 1988, p.63). De manera más específica, De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013) definieron la *transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo* como “la efectiva y continua aplicación en el ambiente de trabajo, de las habilidades, conocimiento y concepciones obtenidas en un contexto de desarrollo profesional” (De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy, 2013, p. 49).

Transferir el aprendizaje logrado a otro contexto es un proceso influido por numerosos factores, relacionados con las características de quien aprende, de la actividad o programa formativo y del contexto de trabajo (Baldwin y Ford, 1988). En el caso de los profesores que participan en actividades de formación, cabe preguntarse acerca de los aprendizajes que logran construir y transferir después a sus prácticas pedagógicas. Así, surgen interrogantes como las siguientes: ¿qué aprenden los profesores que participan en una experiencia de formación?, ¿cuáles aprendizajes logran transferir a su práctica docente? y ¿qué condiciones contextuales influyen en el logro de la transferencia de sus aprendizajes?

En esta ponencia se presentan resultados parciales de un estudio empírico sobre la transferencia de la formación pedagógica de profesores universitarios, realizado con el doble propósito

de comprender el proceso de transferencia y a la vez valorar la eficacia de un programa de formación docente.

Desarrollo

El estudio realizado se inscribe en el paradigma interpretativo de la investigación educativa (Erickson, 1989). El diseño de investigación fue un estudio de casos múltiples, caracterizado por ser particularista, inductivo, descriptivo y heurístico (Merriam, 1988).

Los participantes fueron cuatro profesores que asistieron a dos cursos de un programa de formación pedagógica ofrecido en una universidad pública. Los profesores fueron invitados personalmente y recibieron una carta de consentimiento informado para garantizar su participación voluntaria y anónima. En esta ponencia se presentan resultados de uno de los cuatro casos estudiados.

El estudio se desarrolló en cinco fases. La primera fase consistió en la selección de los cursos. Para la selección se tomó en cuenta que los cursos fueran realizados en modalidad presencial y que sus contenidos fueran potencialmente transferibles; se eligieron dos cursos, ambos relacionados con temas de evaluación del aprendizaje. En la segunda fase del estudio se realizó la negociación de acceso al campo, con autoridades responsables del programa de formación, con los formadores y con los profesores inscritos en los cursos. La tercera fase consistió en el trabajo de campo. Para recabar los datos se realizaron entrevistas semi-estructuradas con los profesores que aceptaron participar. Cada participante fue entrevistado en tres momentos: al finalizar el curso, dos meses después y al final del semestre posterior a la formación. Además, se revisaron productos elaborados por los profesores, como evidencia de la transferencia de sus aprendizajes.

En la cuarta fase del estudio se realizó el análisis de los datos, mediante la técnica de análisis de contenido, en dos ciclos de codificación: En el primer ciclo se utilizó un enfoque inductivo, mediante el cual se construyeron las categorías temáticas que emergieron de los datos. En el segundo ciclo de codificación se procedió de manera deductiva, aplicando a los datos las categorías desarrolladas en el primer ciclo (Mayring, 2000). La quinta fase consistió en la elaboración del informe de resultados.

Enseguida se presentan los resultados correspondientes a uno de los cuatro casos estudiados: el caso de Salvador, Maestro en Administración, con 20 años de experiencia docente en el nivel superior y profesor de tiempo completo en la Escuela de Gastronomía de la universidad donde se realizó la investigación.

El caso de Salvador

Salvador participó en el curso de Evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias, en enero de 2015. En el semestre posterior al curso, Salvador atendió un grupo de 20 estudiantes como docente de dos asignaturas que fueron impartidas en modalidad no presencial. Fue su primera experiencia en dicha modalidad y hasta ese momento no había recibido formación para trabajar como profesor a distancia.

Sobre sus razones para participar en el curso de formación pedagógica, Salvador refirió que fueron principalmente dos: (a) el facilitador designado para impartirlo y (b) el horario en que se ofreció el curso.

En primer lugar, seleccioné el curso por el maestro. Cuando hice esa identificación busqué quién iba a ser el expositor. Cuando vi que lo iba a impartir el maestro Ramiro, decidí tomar el curso, independientemente del tema. Pero después cuando vi el tema, dije 'Ah, pues bueno, se encuadra muy bien', pero el primer punto fue el maestro. [...] El siguiente referente para la toma de decisión fue el horario del curso (E1-Salvador-2).

Con respecto a los aprendizajes logrados en el curso, Salvador refirió haber obtenido distintos tipos de aprendizaje (ver Tabla 1):

Tabla 1

Aprendizajes reportados por Salvador

Tipo de aprendizajes	Aprendizajes referidos por el participante
Declarativos	(1) Principios: Evaluar con base en las competencias de la asignatura (2) Principios: Evaluar los atributos de la competencia (3) Conceptos: Instrumentos para evaluar-Rúbricas
Procedimentales	(4) Protocolos: Planear los instrumentos de evaluación a utilizar
Actitudinales	Cambio de actitudes: Cambiar el sentido de la evaluación

Salvador manifestó haber obtenido tres aprendizajes declarativos, incluyendo el conocimiento de un principio esencial de la evaluación con enfoque de competencias, que es *evaluar con base en lo establecido en las competencias de la asignatura*.

Relacionado con dicho aprendizaje declarativo, Salvador refirió haber logrado un aprendizaje procedimental importante, relativo a la habilidad para *planear los instrumentos de evaluación a utilizar*: "Para mí sí se cumplió el objetivo [del curso] porque lo que aprendí fue cómo esas competencias, que están plasmadas en los objetivos y [en] cada una de las unidades, lo llevo concretamente a un instrumento de evaluación" (E1-Salvador-6). Este aprendizaje fue pertinente para el profesor y es

relevante desde la perspectiva del programa de formación, porque se relaciona con los propósitos centrales del curso.

Así mismo, Salvador reportó haber obtenido un aprendizaje de orden actitudinal. El profesor expresó que el curso le permitió lograr un cambio en el sentido dado a la evaluación del aprendizaje, al pasar de una preocupación por la asignación de calificaciones, a una evaluación orientada a la identificación de los aprendizajes logrados por sus estudiantes.

Eso lo vi en el programa del maestro. O sea, generalmente el criterio es decir 'Bueno, pues tal número te sacaste. Un promedio. Eso es tuyo'. Pero hoy que estoy en este sentido, ya no me preocupa tanto la parte del número, me preocupa que el estudiante [aprenda] (E2-Salvador-17).

Después de su participación en el curso, Salvador estableció intenciones de transferir los nuevos aprendizajes a su práctica docente, proyectando cuatro posibles usos de lo aprendido:

- (1) Utilizar lo aprendido en la planeación de la enseñanza y la evaluación: "Dentro de la preparación del contenido y de la forma de evaluar, van varios de los elementos [tratados en el curso] que quiero implementar, hoy en día, en mis materias" (E1-Salvador-7).
- (2) Utilizar lo aprendido para desarrollar una evaluación basada en las competencias establecidas en el currículo,
- (3) Realizar una evaluación del aprendizaje más objetiva, y
- (4) Comunicar al alumno los criterios de evaluación en un instrumento apropiado:

En cada unidad haré énfasis [...] en la competencia que debemos desarrollar en el estudiante. Y en el instrumento de evaluación les diré: 'Vamos a evaluar estas competencias, que ustedes desarrollaron en estas unidades'. Entonces son cosas que me ayudaron para tener una evaluación más objetiva (E1-Salvador-7,8).

Más allá de las intenciones iniciales que el profesor formuló a partir de su experiencia en el curso, en entrevistas posteriores Salvador reportó haber utilizado sus aprendizajes pedagógicos mediante tres acciones de transferencia relacionadas con sus prácticas de evaluación de los estudiantes (ver Tabla 2).

Tabla 2
Acciones de transferencia reportadas por Salvador

Categoría	Código
	1. Planificar la evaluación

Utilizar lo aprendido para	2.	Establecer criterios de evaluación
	3.	Evaluar con rúbricas

Un primer uso que Salvador refirió haber dado a sus aprendizajes estuvo relacionado con la tarea de planificar la forma de evaluar a sus alumnos: “Ya lo estoy aplicando en el contenido que le estoy preparando a los muchachos de octavo semestre, precisamente cómo los vamos a evaluar” (E1-Salvador-7).

Otra tarea que el profesor manifestó haber realizado, con base en sus aprendizajes del curso, fue el establecimiento de criterios para evaluar los trabajos académicos de sus alumnos, mediante una rúbrica:

En ese aspecto de la rúbrica, aun cuando no lo manejamos con mucho tecnicismo, y les decía: “Tal como se los pongo aquí, debes de ponerle...” Por ejemplo, una parte de mi rúbrica es: tu presentación. Y yo le dije: “Tu presentación debe ser así, así y asá”. Otra parte de mi rúbrica es que “deberás de ponerlo con el índice, deberás de anexar los documentos...”, o sea, todas las indicaciones que les dije, es parte de la rúbrica (E3-Salvador-9).

Si se comparan las intenciones iniciales de Salvador y sus acciones de transferencia del aprendizaje, es posible advertir lo siguiente:

(a) Por una parte, es notoria la congruencia entre la intención de “utilizar lo aprendido en la planeación de la enseñanza y la evaluación” y la acción de transferencia reportada por el profesor en la que utilizó sus nuevos aprendizajes para tomar decisiones de planificación de la evaluación en sus asignaturas.

(b) Por otra parte, existen algunas discrepancias entre las intenciones y las acciones de transferencia desarrolladas por Salvador. Un ejemplo de esto es su intención inicial de *Utilizar lo aprendido para desarrollar una evaluación del aprendizaje basada en las competencias establecidas en el currículo*, cuestión esencial, dada la naturaleza del curso en el que Salvador participó. Esta intención no se concretó en sus prácticas de evaluación desarrolladas después de la formación, pues para realizar la evaluación sumativa, Salvador diseñó un trabajo final tomando como referencia los principios pedagógicos del modelo educativo institucional, en lugar de diseñar dicho trabajo con base en las competencias específicas de la asignatura (E3-Salvador-2,4).

Con base en lo anterior, en el caso de Salvador no puede hablarse de una falta de transferencia de la formación, pero sí queda manifiesto que su capacidad para utilizar los aprendizajes obtenidos fue limitada. Durante el semestre posterior a su participación en el curso, Salvador enfrentó condiciones laborales difíciles. Una condición que resultó desfavorable para el profesor fue haber tenido que impartir dos asignaturas en la modalidad a distancia, situación completamente nueva para él y que fue una decisión directiva en la que no tuvo participación.

Cuando yo tomé el curso, lo tomé porque mis materias eran presenciales. Pero después de que yo tomé el curso, la dirección ¡me cambió mis materias y me las dio en línea! Entonces fue cuando vino el desequilibrio para mí (E2-Salvador-14).

El desequilibrio manifestado por Salvador puede ser explicado de acuerdo con los planteamientos de Terigi (2012) acerca del *saber pedagógico por defecto*, que “nos hace docentes en un cierto marco de funcionamiento” y que es caracterizado, entre otras cosas, por los principios de presencialidad y simultaneidad de la enseñanza, la clasificación de los alumnos por edades y la descontextualización como principios estructurantes (Terigi, 2012, p.117). Al asignarle su carga académica en la modalidad no presencial, Salvador fue puesto fuera del marco de funcionamiento conocido por él para desarrollar su práctica docente, situación que generó su desequilibrio.

Por lo tanto, trabajar en la modalidad no presencial representó un gran reto para Salvador, y si bien desempeñó su labor docente con compromiso profesional, el profesor hubiera preferido trabajar en la modalidad ya conocida, o bien, desarrollar la enseñanza de las asignaturas en forma semi-presencial: “Yo me comuniqué con mis alumnos y les dije: ‘hagámosla semi-presencial’. [A] ningún estudiante le interesó hacerla semi-presencial” (E2-Salvador-4).

Sin embargo, a pesar de sus intentos de negociar con los estudiantes una fase presencial del curso, Salvador tuvo que aceptar el trabajo en la modalidad a distancia. En suma, el desequilibrio experimentado por Salvador al haber sido colocado fuera de su marco de funcionamiento conocido, originó en él algunas dudas sobre su capacidad para emplear sus nuevos conocimientos pedagógicos sobre evaluación del aprendizaje, los cuales consideró como aplicables solamente para la modalidad presencial: “Estas dos materias las voy a dar en línea [...] Entonces digo ‘no sé si esos mismos criterios que vimos, en cuanto a la forma de evaluar, los puedo llevar directamente a este nuevo sistema en el que voy a empezar a impartir’” (E1-Salvador-3).

Por otra parte, la dificultad de Salvador para transferir sus nuevos aprendizajes pedagógicos a su práctica docente no estuvo exclusivamente relacionada con la circunstancia de tener que trabajar en la modalidad no presencial. Las condiciones del contexto de trabajo de Salvador limitaron sus posibilidades de transferir los aprendizajes logrados en la formación. El profesor reportó diversos aspectos que no favorecieron sus esfuerzos de transferencia, tales como: (a) la actitud de rechazo a la plataforma, por parte de los estudiantes; (b) falta de claridad sobre cómo evaluar en esta modalidad; (c) falta de libertad de acción pedagógica; (d) ausencia de trabajo colegiado; (e) carencia de asesoramiento pedagógico.

Mientras que el primer aspecto mencionado es relativo a los estudiantes, el segundo aspecto (b) corresponde a una variable del profesor-aprendiz, relacionada con su sentido de autoeficacia. Si bien en este estudio no se analizó en profundidad el tema de la autoeficacia del profesor, otros estudios han revelado su asociación con la transferencia del aprendizaje docente (De Rijdt et al., 2013; Feixas

et al., 2013). En cuanto a los aspectos (c), (d) y (e), todos ellos son diferentes manifestaciones del apoyo institucional brindado al profesor después de la formación. El apoyo del superior, de los pares académicos o de otros agentes (como un asesor pedagógico), son aspectos que pueden facilitar la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo.

La libertad de acción pedagógica —o la falta de ella— referida por Salvador, está relacionada con el apoyo que les brindan sus *superiores académicos* para realizar sus tareas de docencia, en las cuales pueden utilizar los aprendizajes obtenidos en la formación. Otros estudios han encontrado que el apoyo del supervisor es un facilitador de la transferencia. En el estudio conducido por Ginns, Kitay y Prosser (2010) en la Universidad de Sydney, se reportó que los profesores que habían participado en un programa de formación destacaron la habilidad de sus supervisores para influir —de manera positiva o negativa— en su práctica docente (Ginns, Kitay y Prosser, 2010). Por su parte, Feixas et al. (2013) identificaron que el *Apoyo del responsable docente* fue un facilitador débil de la transferencia de la formación, para los profesores de las universidades españolas participantes en su estudio. A pesar de las diferencias en los hallazgos de estos estudios, se mantiene que el jefe o supervisor puede ejercer una influencia en los esfuerzos del profesor para transferir los aprendizajes obtenidos en la formación a su contexto de trabajo.

La falta de asesoramiento pedagógico es otra condición institucional desfavorable para la transferencia de la formación que fue referida por Salvador. El programa de formación en el que él participó es un programa con un diseño semejante al *modelo de entrenamiento* (Sparks y Loucks-Horsley, 1989). Sin embargo, dicho modelo incluye una fase de *apoyo al docente* de la cual el programa estudiado carece. Salvador manifestó la necesidad de contar con apoyo pedagógico posterior a las actividades formativas, a fin de poder concretar con efectividad sus intenciones y esfuerzos de transferir los nuevos aprendizajes. Con base en este resultado, la institución formadora tiene la oportunidad de replantear el diseño del programa, de modo que logre ofrecer a sus profesores una experiencia formativa que no termine con la última sesión de los cursos, sino que les brinde el apoyo requerido para que hagan uso de sus aprendizajes en el desempeño de sus tareas docentes.

La falta de trabajo colegiado fue otro aspecto referido por Salvador como una condición desfavorable para la transferencia de sus aprendizajes. Al respecto, el profesor refirió que:

El trabajo del maestro, cuando no está tan estructurada una unidad académica, es un trabajo aislado. Porque esto es un trabajo de academia, un trabajo que debe ser en conjunto, debe de ser de homologación de procesos y de criterios. Pero hoy no tenemos nada de eso (E3-Salvador-18).

Este comentario se refiere a la falta de una cultura de colegialidad docente en su unidad académica; esta carencia, en su situación particular, no le permitió tomar acuerdos para evaluar el trabajo de sus estudiantes. Se considera que el trabajo colegiado, además de ser una práctica favorable para el desarrollo de la docencia, puede ser un factor facilitador de la transferencia de los

aprendizajes obtenidos en una experiencia formativa. Otros estudios han llegado a conclusiones similares: Feixas et al. (2013) encontraron que la *Cultura docente del equipo de profesores*, se presentó como un facilitador moderado de la transferencia de la formación. Los autores afirmaron que este aspecto está relacionado con la necesidad de colaboración entre docentes que imparten una misma materia o pertenecen al mismo equipo académico; y concluyeron que es un factor importante para la transferencia del aprendizaje, argumentando que los docentes necesitan del grupo para poder funcionar, puesto que el trabajo en equipo es positivo y “contribuye a evitar la sensación de soledad” que suele caracterizar al trabajo docente (Feixas et al., 2013, p.235). De tal modo, las instituciones universitarias deben promover el trabajo colegiado y ofrecer las condiciones organizativas y materiales que permitan su desarrollo.

En síntesis, las prácticas de evaluación del aprendizaje desarrolladas por Salvador después de su participación en el curso de formación docente estuvieron marcadas por la incertidumbre; así mismo, sus esfuerzos por incorporar nuevos saberes pedagógicos en la planeación y realización de tales prácticas evaluativas, fueron limitados por las condiciones desfavorables del contexto laboral. De tal manera, sus acciones de transferencia fueron escasas, por lo que se afirma que en el caso de Salvador la transferencia de la formación quedó diluida.

Conclusiones

La formación ofrecida a los profesores es eficaz cuando éstos logran aprendizajes valiosos que pueden utilizar en su trabajo docente. Partiendo de esta premisa, se concluye que la formación brindada al profesor Salvador fue relativamente eficaz, en tanto que le permitió construir algunos aprendizajes que transfirió a sus prácticas pedagógicas de evaluación.

Ahora bien, el logro de la transferencia no es un proceso automático, sino el resultado de decisiones voluntarias, tomadas de manera consciente y reflexiva por el profesor-aprendiz. En el proceso de transferencia tienen un papel importante las intenciones formuladas por el profesor. Una *intención de transferencia* se refiere a la disposición y el propósito personal de realizar un comportamiento deseado (Hutchins, Nimon, Bates y Holton, 2013). Las intenciones pueden conducir al establecimiento de metas que el profesor tratará de lograr mediante su esfuerzo y acciones; las metas dirigen la atención y la acción (Yamhill y McLean, 2001). En su caso, Salvador estableció con claridad sus intenciones de uso de los nuevos aprendizajes, las cuales orientaron su actuación posterior en la realización de tareas concretas de evaluación de los aprendizajes de sus alumnos. De ahí la importancia de apoyar a los profesores que se forman, durante la experiencia de formación, en la clarificación de sus metas de transferencia, mostrándoles los usos potenciales de los aprendizajes que van construyendo en el proceso formativo.

Por otra parte, aunque la transferencia del aprendizaje es un acto voluntario, no basta con la buena voluntad del profesor. Existen otros factores que influyen en el uso de los aprendizajes docentes en su contexto de trabajo. Los contenidos formativos, las características personales del aprendiz,

como su motivación, capacidad y personalidad (Baldwin y Ford, 1988; De Rijdt et al., 2013), y las condiciones del contexto institucional en el que se desarrolla la enseñanza, pueden ser factores que faciliten, dificulten u obstaculicen la transferencia de los aprendizajes docentes (Ornelas, 2016).

Retomando la idea de que la formación del profesorado será eficaz si logra impactar las prácticas de enseñanza, esto implica que la formación debe favorecer que los docentes construyan aprendizajes que puedan utilizar en su trabajo. En otras palabras, la formación docente debe estar diseñada para generar aprendizajes que puedan ser transferidos. Los hallazgos derivados del caso analizado permiten concluir que, además de la motivación y buena voluntad de los profesores para transferir sus aprendizajes, las condiciones de su contexto de trabajo son factores que influyen en la posibilidad de lograr tal transferencia. Así, estos hallazgos destacan la necesidad de —junto con la formación ofrecida a los profesores— brindarles los apoyos institucionales para que puedan utilizar sus aprendizajes y mejorar sus prácticas pedagógicas.

Referencias

- Baldwin, T. y Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personal Psychology*, 41, 63-105.
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C. y Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74. doi: 10.1016/j.edurev.2012.05.007
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II* (pp. 195-302). Barcelona: Paidós.
- Feixas, M., Duran, M., Fernández, I., Fernández, A., Garcia, M., Marquez, M. y Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248. doi: 10.4995/redu.2013.5527
- Ginns, P., Kitay, J. y Prosser, M. (2010). Transfer of academic staff learning in a research-intensive university. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 235-246.
- Hutchins, H. M., Nimon, K., Bates, R. y Holton, E. (2013). Can the LTSI Predict Transfer Performance? Testing intent to transfer as a proximal transfer of training outcome. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(3), 251-263. doi: 10.1111/ijsa.12035
- Mayor, C. (2003). Dinámicas formativas para la docencia universitaria. En C. Mayor Ruiz, *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 181-207). Barcelona: Octaedro.

- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Qualitative Sozialforschung. Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ornelas, D. (2016). *Transferencia de la formación pedagógica de los profesores de la UABC: Estudio de caso en el Campus Ensenada*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada.
- Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1989). Five Models of Staff Development for Teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En A. Birgin, *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 109-133). Buenos Aires: Paidós.
- Yamhill, S. y McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195-208.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo*. Madrid: Narcea.