

# Reflexiones en torno a la transferencia de las capacitaciones docentes orientadas a la atención de necesidades educativas especiales

## REFLECTIONS ON THE TRANSFER OF TEACHER TRAINING AIMED AT ATTENDING TO SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**Paula Peña Torres <sup>1</sup> - Escuela Básica Orlando Letelier del Solar**

---

### Resumen

En este artículo se expone a nivel reflexivo una revisión bibliográfica respecto de la formación permanente del profesorado y la evaluación de sub transferencia a los espacios laborales, seguido por un análisis de la formación continua de los profesores en Chile contextualizada a la atención de las necesidades educativas especiales.

---

Palabras Clave: Formación del profesorado, transferencia de aprendizajes, necesidades educativas especiales.

---

### Abstract

In this article, a reflexive review of the literature regarding the permanent training of teachers and the evaluation of sub-transfer to work spaces is presented, followed by an analysis of the continuous training of teachers in Chile contextualized to the attention of educational needs specials.

---

Keywords: Teacher training, learning transfer, special educational needs.

---

---

<sup>1</sup> Psicopedagoga y Educadora Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje, Máster en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente se desempeña como Coordinadora del Programa de Integración Escolar de la Escuela Básica Canciller Orlando Letelier del Solar de la comuna El Bosque – Reg. Metropolitana. E-mail: *pauladelosangeles@gmail.com*

## I. Introducción

La figura del maestro es fundamental por su papel en la sociedad como promotor del saber, garante de la ley y representante cultural; sin embargo, también es un desencadenante de afectos y efectos, por lo que deja de ser un transmisor instrumental de contenidos y pasa a ocupar un lugar significativo en los procesos afectivos, conscientes e inconscientes, que subyacen a la relación educativa, mediante la transferencia (Ramírez, 2010).

En Chile, la práctica docente está orientada desde el Marco de la Buena Enseñanza (MBE) el cual es un instrumento de apoyo al currículum que establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela (...) y así fortalecer la profesión docente (MBE, 2008), en cualquiera de los niveles y/o áreas en la cual se desempeñen, vale decir, enseñanza pre básica, básica, media y de adultos, como también, en educación especial o ámbito de la atención a la diversidad.

Según expresa el MBE las responsabilidades profesionales implican la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje laboral, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento. En este sentido, se le ha otorgado importancia al perfeccionamiento docente como herramienta fundamental para atender esta dimensión y responder a las demandas de actualización disciplinar que se requiere para el desarrollo de la carrera profesional.

Precisamente, posterior a la reforma educacional de 1998 se incrementó la oferta de perfeccionamiento docente a través de innumerables organizaciones e instituciones que ofrecen a los profesores en ejercicio programas de naturaleza y contenidos variados (Cisternas, 2011), y que hoy estarían normadas a partir de la ley N°19.070 de Estatuto Docente de los Profesionales de la Educación e implementadas por Universidades, Organizaciones de Asistencia Técnica Educativa (ATEs), y espacios y convenios específicos del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Paralelamente en el ámbito de las políticas de atención a la diversidad, en el país se han incorporado los Programas de Integración Escolar (PIE) desde 1998, los cuales son considerados un apoyo al mejoramiento de las escuelas en cuanto a aprendizajes de todos los y las estudiantes y al desarrollo institucional; no obstante, el Centro de Innovación en

Educación de la Fundación Chile señala que para la instalación de procesos educativos inclusivos, las escuelas deben generar procesos de transformación de sus lógicas y prácticas destinadas a responder a las diversas necesidades de sus estudiantes y que para la consecución de este propósito sería fundamental entre otros aspectos la formación de la comunidad docente en temáticas, actualizaciones e innovaciones asociadas a la atención de la diversidad (Marfán, J., Castillo, P., González, R., & Ferreira, 2013).

Si bien el perfeccionamiento docente desarrollado a partir de cursos de capacitación y estudios de post grado son un elemento que favorece la carrera profesional docente, se ha podido constatar mediante una indagación inicial que en Chile hay un número reducido de investigaciones que apuntan a evaluar el impacto de los programas de formación continua, y de manera casi inexistente sobre el nivel de transferencia que éstos alcanzan; más aún, si están relacionados con la atención de las necesidades educativas especiales.

No obstante tanto en Chile como en España es posible visualizar experiencias de evaluación de transferencia de formación de docentes universitarios (Lepe, Castillo, Cerda, Montaña y Recabarren, 2014; Feixas, Márquez y Sabaté, 2014), las cuales han pretendido establecer los factores que facilitan y obstaculizan la formación y su aplicación en contextos de aprendizaje, como también, aquellos factores relevantes para evaluar la transferencia de la formación del profesorado universitario, respectivamente. Sin embargo, el fenómeno no ha sido estudiado en los primeros niveles de educación formal.

El hecho de que la transferencia de la formación docente de los niveles pre básico, básico y medio de la enseñanza formal en Chile sea un campo prácticamente no explorado, fuera de abrir posibilidades de estudio, deja en evidencia una falencia a nivel sistémico, pues si bien está normado por ley que los docentes deban capacitarse para mejorar sus prácticas y se realicen grandes esfuerzos económicos a nivel gubernamental para que dicha formación se efectúe, el círculo no se encuentra cerrado, ya que precisamente no se evalúan ni los factores que intervienen en la transferencia de la formación en el locus laboral, ni el nivel de transferencia alcanzada por los docentes posterior a estas capacitaciones, para mejorar la experiencia. Lo anterior cobra relevancia si se tiene en cuenta que el fenómeno de la transferencia:

Es un proceso complejo que implica generalización, aplicación, y mantenimiento de los nuevos aprendizajes (Badwin y Ford, Cit. en Pineda, Ciraso y Quesada, 2014, p. 75)

- No se puede asumir que se dará transferencia solo porque los participantes hayan aprendido<sup>2</sup>.
- En el proceso influyen muchas variables entre las que destacan las características de la organización, el rol de superiores y compañeros, las características de la formación, y las características personales de los trabajadores que reciben la formación, para que se pueda concretizar la transferencia<sup>3</sup>, y
- Que se puede hablar de transferencia efectiva cuando los sujetos cambian su comportamiento en el puesto de trabajo como resultado de haber participado en el programa de formación (Kirkpatrick, 1994).

Teniendo en cuenta los aspectos presentados anteriormente, se presenta este estudio como una oportunidad para profundizar, tal como proponen Feixas, Duran, Fernández, Fernández. I, Garcia, Márquez, (...) & Zellweger (2013), en la definición de aquellos elementos que intervienen en la transferencia de la formación docente orientada a la atención de las necesidades educativas especiales.

## **II. Reflexiones Teóricas**

### **2.1 Formación Continua y Profesorado**

Sin la intención de ahondar en los orígenes que definen al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y su importancia en el sistema educativo y social, es preciso señalar que este paradigma reconoce al aprendizaje permanente como un elemento fundamental para la supervivencia y para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, así como para el desarrollo humano, social y económico de un país (Torres, 2006)

En este sentido, se destaca que a la fecha son innumerables las profesiones y las organizaciones que demandan y acceden a la formación continua como un elemento

constitutivo del aprendizaje permanente, y como consecuencia, del desarrollo personal y profesional. Así, Pineda y Sarramona (2006,) describen la formación continua como:

Aquella formación que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales. Por lo tanto, es la formación dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión. Este tipo de formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona, por lo que se vincula con el concepto de educación permanente y de ahí su adjetivación como “continua”. (p.706)

Del mismo modo, especifican que las profesiones al estar en constante cambio junto a los intereses y necesidades de los trabajadores en cuanto a sus puestos de trabajo, la formación continua se presentaría como una estrategia que: i) permite que las exigencias de la profesión converjan con las necesidades del profesional, ii) posibilita la adaptación y el desarrollo constante de los entornos laborales, y iii) orienta a capacitar a los trabajadores para alcanzar objetivos tanto de la organización como de la persona.

Desde el punto de vista de la institución laboral, (Tejada & Ferrández, 2012) nos indican entre otras ideas que la formación continua colabora en la calidad de la organización, proporciona respuestas a necesidades específicas de la actividad laboral, facilita los cambios que se pueden introducir en la organización y mejora la imagen social de la misma; y que, independiente de las modalidades en que se materialice, corresponde a una de las más importantes estrategias de desarrollo de los recursos humanos y por tanto, se transforma en un factor de excelencia y clave para el éxito. (p.1)

En relación a lo anterior, Senlle y Gutiérrez (2005) destacan que las organizaciones necesitan que las personas permanentemente se entrenen en la adquisición de nuevas competencias<sup>4</sup> en cuanto a sus actitudes, técnicas, herramientas y experiencias, lo cual aplica tanto para las empresas como también para las organizaciones educativas.

Por consiguiente, la profesión docente no está ajena a esta realidad. Es más, como nos indica García (2002) una de las características de la sociedad actual, es que los conocimientos adquiridos en la etapa de formación inicial tienen una fecha de caducidad y que no se puede

pretender que en esta etapa de formación se dote a los profesores de un bagaje de conocimientos a disponer a lo largo de la vida profesional y activa, per se. En una mirada más drástica (Díaz Quero, 2006):

Una vez concluidos los estudios universitarios, en parte, con carencias y vacíos el docente ingresa al ejercicio profesional o continúa con su ejercicio docente con un conjunto de saberes dispersos, difusos, superficiales que lo acompañan durante su desempeño; a los cuales se suman la rutina, conformismo, condiciones adversas del medio, ausencia de programas de formación y un abandono intelectual que se apodera del docente ayudado por la fragilidad de un compromiso que no ha podido desarrollar.  
(p.97)

En este sentido, el docente desde el deber ser de su actuación profesional, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla, pues en su ejercicio continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, en torno a un currículo oficial y uno oculto (Díaz Quero, 2006).

La formación continua se presenta entonces como una buena oportunidad para actualizar los conocimientos y mejorar las prácticas pedagógicas (como respuesta a los cambios de un mundo globalizado y al rápido acceso que tienen los estudiantes a distintas fuentes de información), y para desarrollar una actitud permanente de aprendizaje (García, 2002).

## **2.2 Transferencia de la Formación Docente**

Los cursos de capacitación docente se han visualizado como una de las estrategias tradicionales en lo que respecta al aprendizaje permanente y al desarrollo profesional docente. Así mismo, a pesar de las características positivas que se advierten sobre ellos, una de las críticas con mayor peso es que poseen una escasa incidencia en la práctica real de los docentes (Grau et., al 2009) y, por ende, adolecería de una pertinente transferencia de aprendizajes o transferencia de la formación.

Es preciso tener en cuenta que la idea de la transferencia de la formación tiene sus inicios en el ámbito empresarial alrededor de la década de los 50', donde se concebía como el cambio efectivo del comportamiento en el puesto de trabajo como resultado de haber participado en un programa de formación (Kirkpatrick, 1994). Respecto a ello, en la literatura especializada podemos encontrar las siguientes definiciones de transferencia:

- Baldwin y Ford (1988), la señalan como el grado en que los participantes en una acción formativa aplican de manera eficaz y sostenida el contenido, las habilidades y actitudes requeridas en un contexto de trabajo específico.
- Olsen (1988, Cit. en Feixas, M., Duran, M. D. M., Fernández, I., Fernández, A., García San Pedro, M. J., Márquez, M. D., ... & Zellweger, 2013, p.221) la define como un conjunto de evidencias que muestran que lo que se ha aprendido realmente está siendo utilizado en el puesto de trabajo para el cual fue pensado.
- Ferrández (2009, Cit. en Tejada y Ferrández 2012) entiende por transferencia de la formación la utilización efectiva y regular, tanto en el ámbito personal como profesional, de las competencias adquiridas (conocimientos, habilidades y actitudes) como consecuencia de una acción formativa.
- Del mismo modo Feixas et., al (2013) la entiende “como la aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas en un contexto de desarrollo docente.” (p.221)

Por su parte (Grau et., al 2009) define transferencia docente como aquellas relaciones que hacen los profesores en el espacio y tiempo de la formación; lo que produce generalizaciones constructivas en las que se manifiestan las competencias, habilidades y concepciones de los docentes, y que se re-actualizan en la práctica misma a través de acciones creativas (2004, p. 46).

Hablar de transferencia en este sentido implica, por una parte, internalización y aplicación de lo aprendido en el proceso formativo, y por otra, evidencias observables de aquello, traducidas en comportamientos y prácticas habituales que configuran la cultura organizacional.

Ahora bien, volviendo a la idea de transferencia docente, Flores Talavera (2004) señala que de concretarse este hecho, se producirían nuevas formas y conocimientos o nuevas estructuras organizacionales denominadas “generalizaciones constructivas”, las cuales van más allá de la asimilación de nuevos contenidos observables en un esquema preexistente y que sólo tendrán estabilidad y claridad de afianzamiento en la medida en que el conocimiento de los profesores se establezca en contextos heterogéneos para su consolidación.

Por ello la autora (2004, p.48) propone que las transferencias docentes se darían en dos niveles de desarrollo: i) las transferencias en proceso, que pueden ser intentos de generalización de lo aprendido sin lograrlo plenamente; y ii) las transferencias plenamente consolidadas, en las que el profesor realiza de manera creativa y constructiva transferencias del ámbito de la formación al ámbito áulico.

Posteriormente incorpora un tercer elemento considerando el nivel de trascendencia de la transferencia. En este aspecto el profesor podrá re-socializar la realidad a través del diálogo con los “otros” considerando la teoría como base reguladora de la práctica y, en esa medida se re-interpretarán los significados sociales y educativos produciendo transformaciones parciales de la realidad subjetiva o de sectores determinados de ella (Berger y Luckmann, 1998; Cit. en Flores Talavera 2004, p. 49), produciendo transferencias en las que se re-actualizan los significados a través de acciones concretas.

Sin embargo, Tejada y Ferrández (2012) subrayan que la transferencia de la formación no es una consecuencia directa de la acción formativa, sino que se tiene que dar una serie de condicionantes para que ésta ocurra. En este sentido los autores rescatan los aportes de Kirkpatrick, quien señala que para que se dé dicha transferencia son necesarias cuatro condiciones:

- La persona tiene que tener el deseo de cambiar. Esto se puede conseguir mediante la creación de una actitud positiva hacia el deseo de cambiar.
- La persona tiene que saber qué tiene que hacer y cómo hacerlo. Se puede conseguir mediante la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias.



- La persona tiene que trabajar en el clima adecuado. Se pueden describir cinco clases de clima (obstaculizador, disuasivo, neutral, estimulante, exigente).
- La persona tiene que ser recompensada por el cambio. Esta recompensa puede ser intrínseca (satisfacción, orgullo, etc.) o extrínseca (de la organización: elogios, reconocimiento, incentivos, etc.), o ambas.

Por tanto, en la transferencia de la formación existen una serie de variables que influyen en el proceso las cuales derivan en factores relacionados con el entorno laboral y organizacional, con el propio individuo formado y, con el diseño de la formación, tal como se señalarán en el siguiente punto.

### **2.3 Evaluación de la Transferencia**

A pesar de que pareciera ser obvio, no basta solo con participar de la formación y haber adquirido los conocimientos para poder asegurar que aquello aprendido será llevado a la práctica y que generará impactos en el lugar de trabajo.

En este sentido, Espona-Barcons & Pineda-Herrero (2016), señalan que muchos autores han trabajado modelos para evaluar la transferencia de manera directa e indirecta, lo que implicaría analizar el grado de transferencia de la formación al puesto de trabajo por parte de los participantes en el mismo lugar de trabajo (evaluación directa) y/o evaluar factores que facilitan y dificultan la transferencia (evaluación indirecta) para así prever el grado de transferencia de la acción formativa e influir para mejorar resultados. Ambas modalidades se detallan en la tabla N° 1.

**Tabla N° 1** Tipos de evaluación de la transferencia de la formación

<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ventajas / Desventajas</b>
<i>Evaluación directa</i>	Este es el más utilizado, consiste en medir el grado de transferencia, con instrumentos y técnicas específicas, la transferencia es entendida como el resultado de la formación, y se diseñan de manera particular según los requerimientos de la institución	Esta requiere un gran esfuerzo económico y humano por parte de la organización. Se puede realizar antes, durante y después de la formación
<i>Evaluación indirecta</i>	Esta evaluación se centra en generar modelos teórico-empíricos y en algunos casos las variables que pueden influir o determinar la formación.  Se utiliza para diagnosticar las variables que facilitan o dificultan la transferencia al final de la formación.	No requiere un gran esfuerzo económico ni humano y se realiza después de la formación.

Fuente Ciraso-Calí A, Quesada-Pallarès C. 2014.

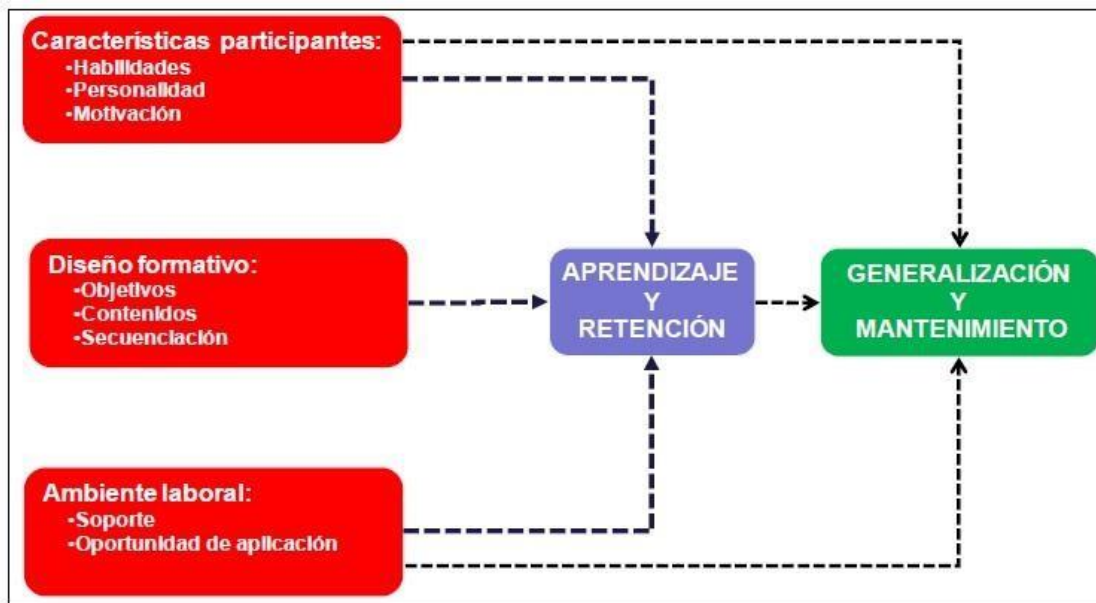
En cuanto a los modelos de evaluación de factores que inciden en la transferencia de la formación, se ha recogido desde el ámbito de la formación empresarial las contribuciones de Baldwin y Ford -1988 (revisado en Blume, Ford, Baldwin, & Huang, 2010), Holton - 1996 (revisados en Holton, 2005), y Pineda, Quesada y Ciraso-2014 ; y desde el ámbito de la formación docente, los aportes de Feixas, Fernández, Lagos, Quesada, & Sabaté (2013).

El modelo de Baldwin y Ford (1988), propone tres factores principales que determinan la transferencia de la formación: i) los factores previos a la formación, donde se pueden ubicar las características del alumno, el diseño de la formación y el entorno de trabajo; ii) los factores posteriores a la formación y que afectan al proceso de transferencia, como son el aprendizaje y la retención; y iii) los factores que condicionan la transferencia, como son la generalización y el mantenimiento.

Es importante destacar que mientras el diseño formativo afecta de manera secuenciada a

los factores de aprendizaje y retención y, posteriormente éstos a los de generalización y mantenimiento, las características de los alumnos (participantes) y del ambiente laboral, afectarán de manera directa e indistintamente a los factores posteriores y condicionantes, tal como se aprecia en la figura N°1.

Figura N°1 Modelo de transferencia de Baldwin y Ford



Fuente: Baldwin y Ford (1988)

Además, se añade que los factores condicionantes implican las siguientes cuestiones. Por un lado, la generalización hace referencia a cómo las destrezas adquiridas tras el proceso formativo pueden manifestarse en el puesto de trabajo y pueden ser aplicadas a situaciones y condiciones distintas a las del programa de formación; y por otro, el mantenimiento, se refiere a la amplitud en el tiempo en el que las competencias adquiridas continúan siendo empleadas con efectividad en el puesto de trabajo (Tejada & Ferrández, 2012).

Por su parte, el modelo de evaluación de Holton (1996; Cit en Holton 2005) propone la medición de tres resultados primarios: aprendizaje, desempeño personal y resultados organizativos. Éstos se definen, respectivamente, como el logro de los resultados de aprendizaje deseados en la intervención del desarrollo de los recursos humanos; el cambio en el desempeño personal como el resultado del aprendizaje aplicado en el puesto de

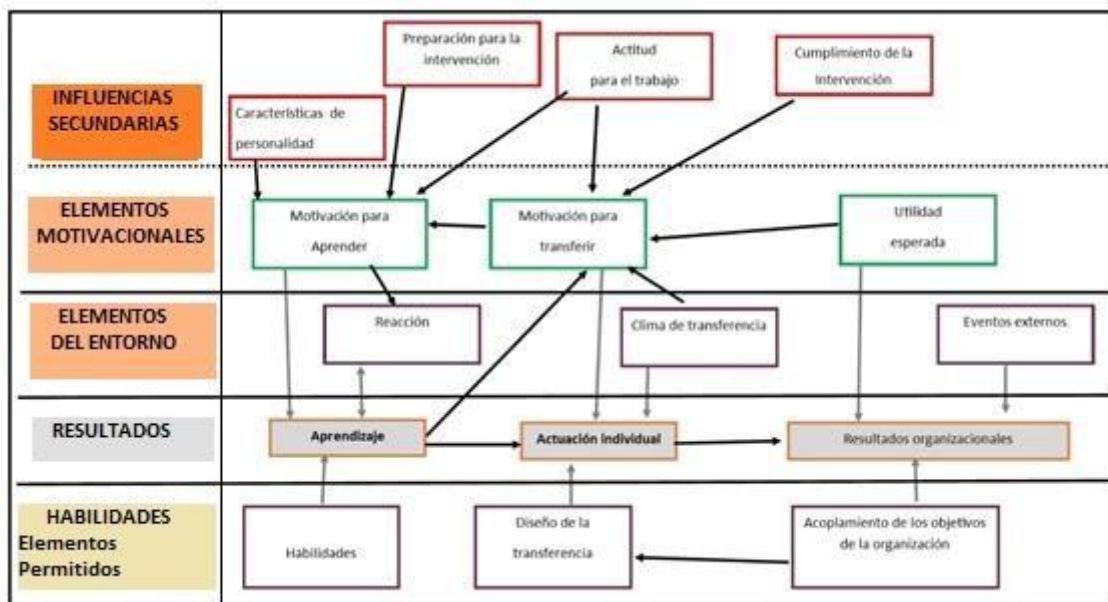
trabajo; y los resultados a nivel organizacional como la consecuencia del cambio en el desempeño personal (Holton, 1996).

En la figura N° 2 se puede observar una serie de variables primarias intervinientes divididas en tres categorías:

- Elementos Motivacionales: motivación para aprender, motivación para transferir, utilidad esperada.
- Elementos del Entorno: reacción ante el aprendizaje, condiciones para la transferencia, eventos externos.
- Elementos o habilidades permitidas: habilidad, diseño para la transferencia acoplamiento con los objetivos organizacionales.

Estas variables están directamente relacionadas con alguno de los resultados propuestos en el modelo, mientras que las variables secundarias intervinientes o influencias secundarias (preparación para la intervención, actitudes para el trabajo, características de la personalidad, cumplimiento de la intervención) estarían directamente relacionadas con alguna de las variables primarias (Tejada, J. y Ferrández, 2012).

*Figura N° 2 Modelo de transferencia Holton*



Fuente :Elwood F. Holton, 1996

Tabla N°2: Factores de transferencia Modelo FET.

Dimensión	Factor	Definición
Participante	Satisfacción con la formación	Reacción de los participantes hacia la formación y el rol del formador. Resultado a corto plazo de la formación, y el primer nivel en la mayoría de los modelos de evaluación. También constituye una recompensa intrínseca para el participante, que puede facilitar la transferencia.
	Motivación por transferir	Deseo, esfuerzo e implicación personal del participante para aplicar los aprendizajes en el puesto de trabajo.
	Locus de control interno	Tendencia del participante a percibir que su éxito en la transferencia depende totalmente de sí mismo.
Entorno de Trabajo	Rendición de Cuentas	Grado en qué la organización, y especialmente el superior de los empleados, pide evidencias de los resultados de la transferencia de la formación.
	Posibilidades del entorno para la aplicación	Aquellos elementos percibidos como externos al participante -como los recursos para que se le proporcionan para aplicar los aprendizajes, la carga de trabajo, los imprevistos y contratiempos, intervención de terceras personas- que pueden condicionar la capacidad de transferir al lugar de trabajo los aprendizajes adquiridos en la formación.
	Apoyo de los compañeros para transferir	El grado en que los compañeros de trabajo dan apoyo al uso de los aprendizajes en el puesto de trabajo.
	Apoyo del jefe para transferir	Estrategias del superior para facilitar que el participante transfiera, así como el apoyo emocional y los recursos proporcionados.
Acción Formativa	Orientación a las necesidades del puesto de trabajo	La relación entre la formación y las necesidades específicas del trabajo; similitud o cercanía de los materiales, tareas y ejemplos de la formación, con la realidad laboral del participante.

Fuente: Pineda, Ciraso, & Quesada (2014)

Posteriormente en el año 2011 Pineda-Herrero, Quesada-Pallarès, y Ciraso-Calí, integran diferentes teorías relacionadas con la transferencia de la formación dando paso al Modelo

FET (Modelo de Factores para la Evaluación de Transferencia), en el cual se ubican siete factores divididos en tres dimensiones que siguen parte de la clasificación propuesta por Baldwin y Ford (dimensión del participante, dimensión del entorno de trabajo y dimensión de la formación), tal como se puede apreciar en la tabla N°2.

Cabe destacar que el modelo FET ofrece ciertos beneficios, tal como señalan Pineda et al., (2014, p. 80):

En primer lugar, permite una medición de la transferencia desde la perspectiva del trabajador, que analiza en qué medida ha aplicado lo que ha aprendido a su lugar de trabajo. En segundo lugar, es posible verificar en una organización concreta cuáles son los factores que más inciden en la transferencia, personalizando así las estrategias para mejorar la eficacia de la formación en esa organización [teniendo] la posibilidad de orientar sus procesos hacia un mejor aprovechamiento de los aprendizajes de sus trabajadores, haciendo más rentable su inversión en formación y desarrollo

Desde el punto de vista educativo Feixas et al., (2013), en su modelo para la formación docentes universitarios, identifican ocho factores que inciden en la formación docente (universitaria), medibles a través del cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación propuesto por ellas. Estas variables se dividen en factores de la formación (diseño de la formación y aprendizaje realizado), factores del entorno (apoyo del responsable docente, predisposición al cambio, recursos del entorno, *feedback* del estudiante, reconocimiento institucional y, cultura docente), y factores del individuo (organización personal del trabajo), los cuales se detallan a continuación:

- Diseño de la formación y aprendizaje realizado: es la medida en que se ha diseñado la formación, percepción sobre el aprendizaje adquirido y expectativas y creencias para ser aplicado.
- Apoyo del responsable docente: nivel de compromiso del responsable docente apoya la transferencia de la formación.
- Predisposición al cambio: percepción de la voluntad de cambio en el entorno del

profesorado (departamento, titulación, centro o universidad) para poder transferir lo aprendido.

- Recursos del entorno: recursos, facilidades y apoyo para aplicar lo aprendido.
- Feedback del estudiante: percepción de los docentes sobre la retroalimentación con los estudiantes sobre impulsar nuevos aprendizajes.
- Reconocimiento institucional: tiene relación con las posibles valoraciones por parte de la institución para reconocer el esfuerzo por transferir y tengan repercusión en lo académico.
- Cultura docente del equipo de trabajo: nivel de apoyo por parte del resto de los docentes para aplicar los conocimientos.
- Organización personal del trabajo: es como o la posibilidad del docente para la dedicación personal tiempo energía y recursos para transferir lo aprendido.

Ahora bien, el modo en que interactúan estos factores en términos de transferencia considerando el programa de formación docente y la práctica docente resultante, se grafica en la figura N° 3.

Figura N°3 Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente



Fuente: M. Feixas et al., 2013

Como se ha podido apreciar, el recorrido histórico de la evaluación de transferencias de la formación, independiente del contexto en el cual se esté estudiando, incorpora como estándares mínimos los factores relacionados con las características del sujeto que ha estado expuesto a un proceso de aprendizaje por formación continua y que se sitúa luego en el locus laboral con una ampliación en sus estructuras de conocimiento, factores relacionados con facilitadores y obstaculizadores (ya sean recursos materiales, económicos o humanos) que estarían presentes en el entorno laboral y, factores que están asociados al diseño y contextualización de la propia formación, los cuales dependen en una primera instancia de los agentes formadores.

Esta triada, permite visualizar a la evaluación de la transferencia como una herramienta clave para mejorar el impacto de la formación una vez que los participantes ponen en práctica las nuevas formas de proceder en su puesto de trabajo, y de esa manera, corroborar qué incidencias han tenido esas nuevas competencias y cómo han contribuido a que la organización mejore sus servicios (Tejada & Ferrández, 2012).

### **III. Contextualización de la formación continua orientada a la atención de necesidades educativas especiales en Chile y la evaluación de su transferencia.**

Este El Ministerio de Educación de la República de Chile, asume que la diversidad en la escuela, remite al hecho de que todo el estudiantado tiene necesidades educativas propias y específicas para obtener logros en sus aprendizajes y requiere una atención pedagógica personalizada, que considere estas diferencias (Mineduc, 2013). Sin embargo, “algunos estudiantes experimentan, además, barreras (personales o del contexto) para acceder, participar y progresar en las experiencias de aprendizaje, que demandan respuestas educativas específicas y especializadas, de manera temporal o permanente (Mineduc, 2013, p. 19).



Estas barreras hacen referencia al concepto de necesidades educativas especiales (NEE) el cual tiene que ver con una forma de entender y trabajar las dificultades u obstáculos que experimentan los y las estudiantes para aprender y participar del curriculum escolar (Mineduc, 2013).

Es este sentido, la atención a la diversidad y su correspondiente formación docente es algo que se desarrolla de manera paralela en términos de políticas educativas, y si bien los esfuerzos por mejorar las prácticas de los docentes de aula regular y de los profesionales vinculados a esta área desde el discurso político se ven favorables, la realidad de la oferta para la formación docente es escasa y en general se vienen realizando acciones a partir de la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE), los cuales se consideran ámbitos de acción apéndices al interior de las escuelas (Mineduc, 2013).

Así, el Mineduc declara desde el marco orientador para la implementación de estas instancias, que:

El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar (chileno) cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional (Mineduc, 2013)

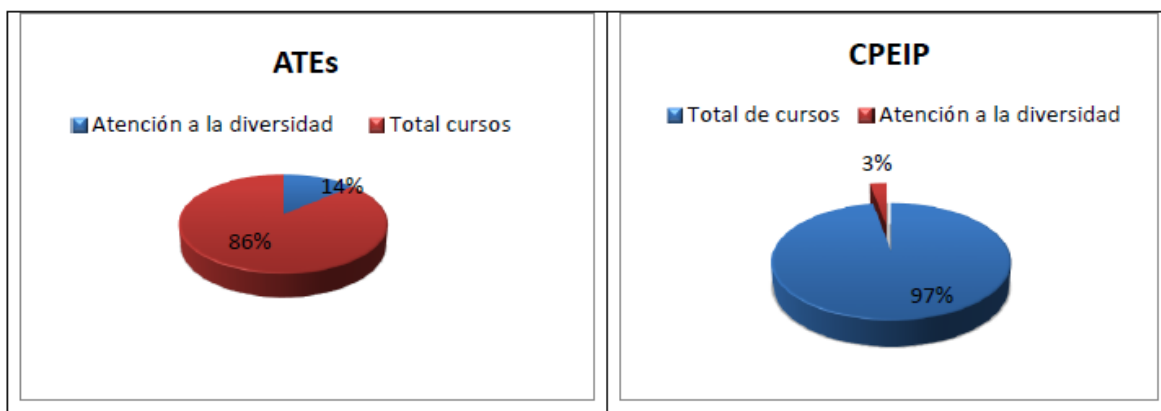
Con todo ello, la propuesta de los PIE ha sido un intento de instaurar un modelo de trabajo orientado hacia la inclusión más allá de la integración de estudiantes al aula regular. En este aspecto, la inclusión educativa implicaría una mirada de la educación desde un enfoque participativo y de educación de calidad para todos y todas (Mineduc, 2013).

Por otra parte, el Mineduc señala que, para la instalación de procesos educativos inclusivos, las escuelas deben generar procesos de transformación de sus lógicas y prácticas destinadas a responder a las diversas necesidades de sus estudiantes, identificando ciertos elementos que son prioritarios a la hora de construir una escuela con estas características, entre los cuales se encuentra la formación del profesorado.

En este sentido, las principales entidades chilenas encargadas de la formación docente en activo en estas últimas décadas (fuera de las universidades), han sido el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) y los organismos de Asistencia Técnica Educativa (ATEs).

Así, en una pequeña indagación realizada en el marco de la presente investigación, se logró constatar que en el caso del CPEIP de un total de 70 programas solo 2 de ellos han estado dirigidos a la atención de la diversidad, mientras que, en los registros de las ATEs, se pudo verificar que, de un total de 19 servicios u organismos, solo 3 de ellos están dirigidos al mismo objetivo, tal como se aprecia en la figura N°4.

Figura N° 4. Ofertas de Capacitaciones para la atención a la diversidad CPEIP y ATEs en 2016



Fuente: Elaboración propia

Lo anterior es a causa de que la oferta de formación continua, principalmente las que realizan las ATEs, están enfocadas a los intereses actuales del mercado producto de la incorporación ideológica neoliberal al sistema educativo chileno y que responde principalmente a los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Esto implica metodologías y didácticas relacionadas con las disciplinas troncales del currículum nacional (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales) las cuales son la base de las pruebas estandarizadas aplicadas en el país.

Sin ir más lejos, el informe que surge a partir del levantamiento de la encuesta TALIS (Teaching and Learning International Survey)<sup>2</sup> en 2013, desarrollada por la OECD, indica que las actividades de desarrollo profesional docente enfocadas a la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales, han sido catalogadas por los profesores chilenos como poco frecuentes, pero a su vez, como un área donde ellos sienten una alta necesidad de capacitación. Como consecuencia el informe realiza algunas recomendaciones en relación a la atención a la diversidad de las cuales destacan: aumentar y mejorar las actividades de desarrollo profesional enfocadas en la enseñanza en entorno multicultural o multilingüe y en la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales (Centro de Estudios MINEDUC, 2015).

A pesar de lo anterior, en Chile se puede advertir a propósito de la escasa formación continua orientada a la atención de la diversidad, que el techo actual de la evaluación de estos procesos se encuentra en los dos primeros niveles de la evaluación de impacto sugerida por Tejada y Ferrández, (2012), en relación a los cursos de formación:

- Satisfacción de los participantes: lo que implica apreciar el nivel de agrado de los participantes ante la formación recibida, es decir, en qué medida les ha gustado y cómo consideran que dicha formación puede resultarles de utilidad en el desempeño de su trabajo, y;
- Grado de aprendizaje alcanzado: que implica verificar si se han logrado los objetivos establecidos en la acción formativa, es decir, si las personas que han asistido al curso y han asimilado los conocimientos y habilidades que se pretendían.

Lo anterior abre una gran oportunidad para evaluar la transferencia docente (y las dimensiones involucradas en ella) asociadas a formación continua dirigida a la atención de necesidades educativas especiales, donde es necesario concebir la formación como una expresión histórica en construcción hacia el futuro, y como un proceso que determina el desarrollo de nuevas competencias y habilidades docentes y la posibilidad de modificar

---

<sup>2</sup> cuyo propósito es proveer información internacional para los países miembros y los países socios acerca de la profesión docente y colaborar con la revisión y desarrollo de políticas para promover condiciones para una enseñanza-aprendizaje de calidad.

sustancialmente sus concepciones, lo que se refleja en la transformación de la práctica a través de la transferencia (Flores Talavera, 2004), quien además señala:

La manera en que aprenden los maestros en un momento dado es el resultado de sus concepciones docentes y de cómo reconcilian éstas con los nuevos aprendizajes (...) que se ven limitados en lo que pueden hacer por su práctica pasada, sus juicios sobre lo que vale la pena hacer y por sus hábitos, muy arraigados, que con frecuencia contradicen sus puntos de vista sobre qué deben hacer para (...) realizar reflexiones y transferencias que generen cambios en el aula (p.64)

Finalmente, para cerrar esta reflexión es preciso recordar que la transferencia de la formación docente, se puede entender como 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., 2013), y que en el contexto de la atención de las necesidades educativas especiales, cobra mayor importancia dado que la formación continua asociada a ello, es uno de los elementos prioritarios a la hora de construir una escuela de carácter inclusivo (Parrilla, 2002; Moriña, 2008. Cit. en Mineduc, 2013).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 1(41), 63–105.
- Barnard, Y. F., Veldhuis, G. J., & Van Rooij, J. C. G. M. (2001). Evaluation in practice: Identifying factors for improving transfer of training in technical domains. *Studies in Educational Evaluation*, 27(3), 269–290. [http://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00030-X](http://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00030-X)
- Barrera - Corominas, A. (2015). La transferencia de los aprendizajes adquiridos en Comunidades de Práctica en la Administración pública. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105. <http://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Cano, E. (2016). Factores Favorecedores y Obstaculizadores de la Transferencia de la Formación del Profesorado en Educación Superior Favouring and Hindering Factors in the Transfer of Teachers Training Process in Higher Education Introducción. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación., 14(2), 133 – 150. <http://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.008>
- Centro de Estudios MINEDUC. (2015). Docentes en Chile : Resultados de la encuesta TALIS 2013. Retrieved from [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/evidencia\\_final\\_marzo\\_2015.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/evidencia_final_marzo_2015.pdf)
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad En La Educación*, 35, 131–164. <http://doi.org/doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- Díaz Quero, V. (2006). Formación Docente, Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico. *Laurus*, 12(Num Ext.), 88–103.

- Espona-Barcons, B., & Pineda-Herrero, P. (2016). La transferència de la formació als sectors de la construcció i l'hostaleria. *Educar*, 52(1), 127–145.
- Feixas, M., Duran, M., Fernández, I., Fernández, A., García, M. J., Márquez, M. D., ... Lagos. (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, A., Lagos, P., Quesada, C., & Sabaté, S. (2014). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes, 36(3), 401–416. Retrieved from <http://0-www.tandfonline.com/fama.us.es/doi/abs/10.1174/021037013807533034#.VWRY8Vrc eu4>
- Flores Talavera, M. d C. G. (2004). De la formación a la práctica docente . Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV(3), 37–68. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034303>
- García, C. M. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. In Consejo Escolar del Estado. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Universidad de Sevilla, (pp. 1–22).
- Grau, S., Gómez, L., & Perandones, T. (2005). La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa., (2006), 7–26.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. *Metodología de la investigación (Cuarta Ed.)*. Iztapalapa, México D.F.: McGraw - Hill Interamericana.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5–21. <http://doi.org/10.1002/hrdq.3920070103>
- Holton, E. F. (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37–54. <http://doi.org/10.1177/1523422304272080>
- Kirkpatrick, D. (1994) The Kirkpatrick Model of Training Evaluation. Recuperado el 20 de marzo de 2016 en <http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/660lectures/Kirk1.doc>

- Iranzo García, M. P. (2002, December). Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento de centros. Universitat Rovira i Virgili.
- Lepe, C., Castillo, P., Cerda, G., Montaña, V., & Recabarren, C. (2014) Experiencia de evaluación de la transferencia de la formación docente: descripción del instrumento de evaluación y resultados hallados en la Universidad Católica del Norte, Antofagasta - Chile. En Cano, E., & Bartolomé, A. (Ed.) (2014) *Evaluar la formación es posible*. Colección Transmedia XXI.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. *Los Educadores En La Sociedad Del Siglo XXI*, 161–194.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., & Ferreira, I. (2013). (2013). Informe Final de Estudio : estudiantes con necesidades educativas, 1–280. Retrieved from <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Mineduc. (2013). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET); Documento Resumen del Estudio. Retrieved from <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Mineduc. (2013b). Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE).
- Mora, H. (2006). Complementación de métodos en investigación social: Una reflexión en torno a las implicancias teóricas y las prácticas metodológicas. *Revista Anthropos*, (205), 1–35.
- Pineda, P., Ciraso, A., & Quesada, C. (2014). El modelo FET de evaluación de la transferencia. *Capital Humano*, 292, 74–80.
- Pineda-Herrero, P., Quesada-Pallarés, C. & Ciraso-Calí, A. (2014). Evaluation of Training Transfer Factors: The FET Model. In K. Schneider (Ed.), *Transfer of Learning in Organizations* (pp. 121-144). Germany: Springer International Publishing
- Ramírez, L. (2011). (2010). La Transferencia En El Proceso Educativo, 2(1), 85–89.

- Romo González, J., Tarango Ortiz, J., Ascencio Baca, G., & Murguía Jáquez, P. (2014). Medición de la Cibercultura estudiantil, confiabilidad y validez de una escala aplicada: Caso de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Anales de Documentación*, 17(1), 1–13. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.17.1.173011>
- Sarramona i López, J., & Pineda, P. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705–736. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2165310> \n <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165310&orden=93223&info=link>
- Senlle, A; Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los Servicios Educativos*. Ediciones Díaz de Santos. España.
- Tejada, J., & Ferrández, E. (2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1–14. Retrieved from <http://www.rieoei.org/deloslectores/4362Tejada.pdf>
- Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 25–38. Retrieved from <https://xpv.uab.cat/rieda/images/rieda-20061/,DanaInfo=.atvoemEiymokwLrr9P3D+mirador2.pdf>