

La transferència de la formació del professorat universitari: anàlisi del disseny del Programa de Formació Inicial (UPF)

Laia Encinar Prat*
Aleix Barrera-Corominas**

Resum

El present estudi analitza el disseny del Programa de Formació Inicial en la Docència Universitària (FIDU) de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) des de la perspectiva de la transferència de la formació. La població està formada per 37 professors universitaris que durant els cursos 2010 i 2014 han participat en aquesta acció formativa. Per una banda, l'anàlisi mostra que el FIDU presenta característiques que afavoreixen la transferència, com la seva durada, la multivarietat d'estratègies metodològiques i la utilitat dels seus continguts al lloc de treball dels participants. Per altra banda, també es detecten aspectes que poden minvar les possibilitats de transferència, com la manca d'una anàlisi de necessitats o el clima d'aprenentatge.

Paraules clau

transferència de la formació, disseny de la formació, educació superior, formació del professorat, formació pedagògica, professorat novell

Recepció original: 23 de setembre de 2016

Acceptació: 14 de desembre de 2016

Publicació: 27 de juliol de 2017

Introducció

La revolució de les tecnologies de la informació s'ha introduït en diferents esferes de la societat, com l'economia, la cultura o l'educació (Castells, 1996). Aquesta era de constants canvis, coneguda com la societat líquida (Bauman, 2003), provoca la necessitat d'actualitzar-se i formar-se constantment. Al seu torn, les universitats també s'han hagut d'adaptar al canvi que es deriva del procés Bolonya per tal d'anar-se aproximant progressivament a les demandes de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Precisament en aquest àmbit, el professorat s'erigeix com una de les variables que influeix positivament en la millora de la qualitat de la docència universitària (Valcárcel, 2003). Per aquest motiu, la majoria d'universitats posseeixen formació psicopedagògica i didàctica orientada al professorat novell. Tot i així, la formació docent del professorat universitari és voluntària i, sovint, no se li dona tanta importància com a la investigació i la publicació d'articles científics (Benedito i Mentado, 2010).

(*) Graduada en Pedagogia i Màster de Recerca en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Tècnica de suport a la recerca a la UAB, col·laboradora en diversos projectes d'investigació a la mateixa universitat i tècnica de suport a la Fundació Autònoma Solidària. Suport pedagògic a la Unitat de Suport a la Qualitat i Innovació Docent de l'Escola Superior Politècnica de la Universitat Pompeu Fabra durant el curs 2014/2015. Adreça electrònica: laiaencinar@gmail.com

(**) Doctor i llicenciat en Pedagogia, Graduat Social i llicenciat en Ciències del Treball. Professor associat de la Universitat Autònoma de Barcelona i Tècnic Superior de Recerca a l'Equip de Desenvolupament Organitzacional de la mateixa universitat. Les seves línies de treball es centren en l'avaluació de la transferència i impacte de la formació, les comunitats de pràctica i l'accés, permanència i èxit acadèmic a l'educació superior. Adreça electrònica: aleix.barrera@uab.cat

L'avaluació de la transferència de les accions formatives és necessària per tal de verificar l'assoliment dels objectius, certificar els aprenentatges dels participants i identificar els beneficis en l'organització i la rendibilitat de la inversió efectuada (Pineda, 2000). Tot i així, en l'àmbit de la formació del professorat universitari, les avaluacions solen basar-se en qüestionaris de satisfacció dels participants que no evidencien l'aplicació dels aprenentatges (Chalmers, 2015). De fet, només una minoria de les accions formatives són avaluades mesos després que hagin finalitzat (Feixas, Lagos, Fernández i Sabaté, 2015).

En aquest sentit, per tal d'avaluar la transferència de la formació és necessari tenir en consideració els tres conjunts de variables que poden afavorir l'aplicació dels aprenentatges, com són el disseny de la formació, l'entorn laboral i les característiques personals de les persones participants (Baldwin i Ford, 1988; Burke i Hutchins, 2007). D'aquestes, en el cas del professorat universitari, únicament la primera és considerada un factor significatiu per la transferència del coneixement al lloc de treball (Feixas et al., 2013a).

En aquest treball s'analitzen quines variables vinculades amb el disseny del programa de Formació Inicial en Docència Universitària (FIDU) de la Universitat Pompeu Fabra intervenen en la transferència dels nous coneixements a la realitat laboral del professorat novell.

La formació del professorat universitari novell

El professorat universitari presenta tres funcions professionals: la docència, la recerca i la gestió (Generalitat de Catalunya, 2006). Concretament en la docència, es contemplen un conjunt de competències que defineixen aquesta funció professional. Aquestes pertanyen a l'àmbit de la didàctica, però també al domini de la pròpia disciplina (vegeu Taula 1).

Taula 1. Competències docents del professorat universitari

Competència	Descripció
Domini de contingut	Coneixement del camp disciplinar corresponent i de les relacions amb altres àmbits.
Interpersonal	Presentar esperit crític, motivació, confiança, empatia i compromís ètic amb l'estudiantat.
Metodològica	Aplicar estratègies metodològiques coherents amb les necessitats, el context, el perfil professional, els objectius i les activitats d'avaluació.
Comunicativa	Establir una comunicació eficaç i correcta, tot contextualitzant-la en les diverses situacions d'ensenyament-aprenentatge.
Planificació i gestió docent	Dissenyar continguts i activitats de formació.
Avaluativa	Avaluar el procés d'ensenyament-aprenentatge.
Treball en equip	Col·laborar en un grup, ja sigui a nivell d'universitat, de Facultat o de Departament, de manera responsable, orientant-se cap als objectius comuns.
Tutorització	Orientar el procés d'aprenentatge de l'estudiantat propiciant la seva autonomia.
Innovació	Reflexionar sobre la pròpia pràctica i aplicar noves metodologies per tal de millorar la docència i l'aprenentatge.

Font: Elaboració pròpia a partir de Cuevas (2013); GIFD (2011); Mas (2011); i Pagès et al. (2014)

Tot i que els processos d'acreditació per l'accés a places de professorat universitari valoren majoritàriament l'activitat investigadora (Cano, 2015), actualment s'està poten-

ciant el desenvolupament de les competències pedagògiques dels docents universitaris (Euler, 2015). En aquest sentit, la majoria d'universitats ofereixen formació pedagògica al seu professorat (Benedito i Mentado, 2010), que es pot classificar en diferents tipologies (vegeu Taula 2).

Taula 2. Tipologies d'accions formatives per professorat universitari

Programes docents basats en el grup	Formació curta Formació in-situ Desenvolupament professional intensiu Comunitats col·legiades
Programes basats en l'individu	Assessorament Mentoring Revisió per iguals Avaluació de la docència per part dels estudiants

Font: Elaboració pròpia a partir de Prebble, Hargraves, Leach, Naidoo, Suddaby i Zepke (2004); Southwell i Morgan (2009)

A l'Estat Espanyol, durant molts anys, la formació del professorat universitari va ser responsabilitat dels Instituts de Ciències de l'Educació. Aquesta es basava en un paradigma tecnològic, atès que el seu objectiu era formar professionals que fossin capaços de resoldre situacions generalitzables i sistemàtiques (Imbernón, 1999), sense tenir en consideració la complexitat de l'acte educatiu.

Actualment, aquesta formació es caracteritza per tenir una durada curta, entre 4 i 12 hores, i per basar-se en un model conductista centrat en l'entrenament d'una determinada competència. En menor proporció, també existeixen accions formatives de llarga duració, de més de 50 hores formatives, dirigides especialment a professorat novell. Aquestes responen a perspectives cognitivistes o socio-constructives amb plantejaments sostinguts en el temps, un enfocament holístic competencial i la diversificació d'estratègies, com el mentoratge, l'aprenentatge entre iguals o la investigació-acció (Feixas et al., 2013a).

Els continguts d'aquestes accions formatives es poden classificar segons les competències que es treballin: comunicatives i lingüístiques, tecnològiques, de gestió i de desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge, de desenvolupament personal i el model integrador (Feixas et al., 2013a). A les universitats espanyoles, el model predominant és el que treballa les competències de gestió i de desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge. En segon lloc, es troba el model integrador, el qual tendeix a correspondre's amb accions de llarga durada que treballen la totalitat de competències prèviament esmentades i conceptualitzen el desenvolupament docent des de la pràctica (Feixas, et al., 2013b).

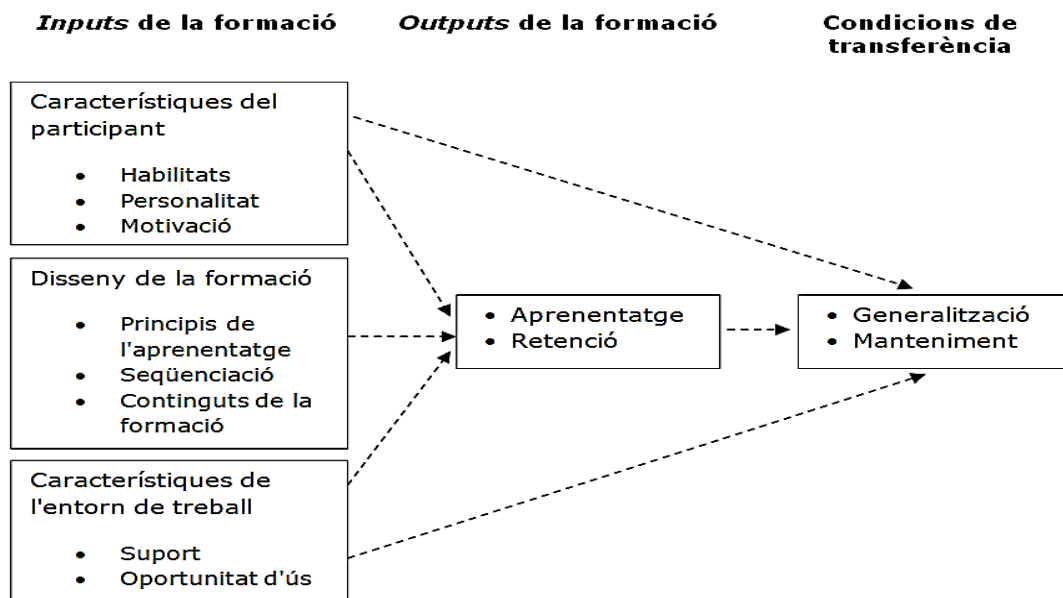
Avaluació de la transferència de la formació

La transferència de la formació es defineix com l'aplicació al lloc de treball de les competències adquirides en una acció formativa, així com el seu manteniment al llarg del temps (Baldwin i Ford, 1988; Burke i Hutchins, 2007). Aquest concepte és diferent al d'avaluació d'impacte, atès que aquest últim fa referència a les repercussions que la formació té en l'organització en termes de beneficis quantitius i qualitius mesurables (Pineda, 2000).

L'avaluació de la transferència ha d'iniciar-se almenys un any després d'haver finalitzat la formació (Burke i Hutchins, 2007). Tot i així, si l'aplicació dels aprenentatges es comença a produir immediatament a la finalització de la formació, el grau de transferència tendeix a ser més elevat en el moment de l'avaluació (Blume, Ford, Baldwin i Huang, 2010).

Precisament, diferents models d'avaluació, com el clàssic model de Kirkpatrick (2004) establert l'any 1959 o el model holístic d'avaluació de la formació de Pineda (2000), inclouen la transferència com un dels nivells d'avaluació de la formació. De manera específica, el model de Baldwin i Ford (1988) defineix pròpiament la transferència a partir de tres variables: els *inputs* (característiques dels participants, el disseny de la formació i l'entorn de treball), *outputs* (adquisició de coneixements durant la formació i la retenció d'aquest coneixement) i les condicions de transferència (la generalització del coneixement adquirit durant la formació al lloc de treball i el manteniment a llarg termini) (vegeu Figura 1).

Figura 1. Model del procés de transferència



Font: Baldwin i Ford, 1988

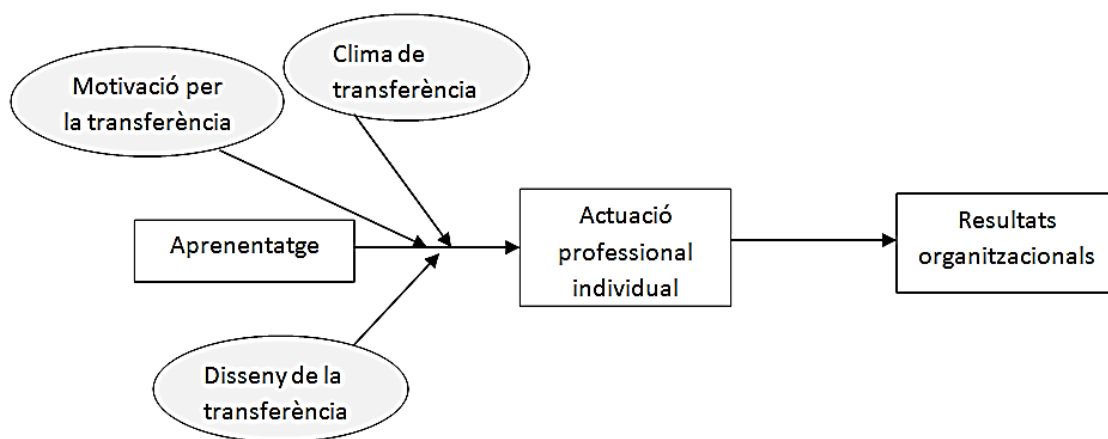
Més concretament, els *inputs* de la formació estan compostats per tres conjunts de variables (Baldwin i Ford, 1988; Blume, Ford, Baldwin i Huang, 2010; Holton, Bates i Ruona, 2000; Lim i Morris, 2006):

1. *característiques personals*: fan referència a les habilitats, la motivació, la personalitat de les persones, així com també el seu compromís amb l'organització. Per exemple, la participació voluntària en la formació es relaciona positivament amb la transferència d'aquesta al lloc de treball.
2. *disseny de la formació*: inclou el paral·lelisme entre els continguts de la formació amb els necessaris al lloc de treball, la varietat d'exemples, la metodologia i les oportunitats de pràctica durant la formació, entre d'altres.
3. *característiques de l'entorn de treball*: alguns dels factors que condicionen la transferència del nou coneixement al lloc de treball són el suport (entre iguals, del

superior, etc.), el clima de transferència, les barreres organitzatives (falta d'autonomia, restriccions situacionals, etc.) i les oportunitats d'ús.

Per la seva banda, Holton (1996), a partir d'una crítica al model de Kirkpatrick, proposa un model conceptual d'avaluació de la formació focalitzat en l'actuació professional, tot establint un conjunt de variables que condicionen el procés de transferència de la formació. Per exemple, els motius dels participants per transferir, les característiques del disseny de la formació i el tipus d'ambient organitzacional són factors que influeixen en la pròpia actuació professional (vegeu Figura 2). Aquest model, però, no finalitza amb la generalització i el manteniment dels aprenentatges, sinó que aprofundeix en la incidència de la formació en els resultats organitzacionals.

Figura 2. Model sintètic de la transferència de la formació



Font: Holton, 1996

Avaluació de la transferència de la formació del professorat universitari

Pel que fa a l'avaluació de la formació de professorat universitari, existeixen poques evidències sobre l'impacte d'aquestes accions formatives (Feixas, Lagos, Fernández i Sabaté, 2015; Medina, Jarauta i Urquizu, 2005; Stes, Coertjens i Van Petegem, 2013; Stes, Min-Leliveld, Gijbels i Van Petegem, 2010), ja que els resultats no són significatius. Per tant, és important remarcar que encara que el nivell de satisfacció sobre la formació realitzada sigui alt i s'assoleixin els objectius d'aprenentatge, pot no haver-hi transferència (Doherty, 2011) ni impacte en el lloc de treball.

Tot i així, s'han identificat vuit variables que condicionen la transferència de la formació del professorat universitari (vegeu Taula 3):

Taula 3: Factors de la transferència de la formació per professorat universitari

Factors	Variables
Factors de la formació	Disseny de la formació i aprenentatge realitzat
Factors de l'entorn	Suport del responsable docent Predisposició al canvi Recursos de l'entorn Feed-back de l'estudiant Reconeixement institucional Cultura docent de l'equip de treball
Factors de l'individu	Organització personal del treball

Font: Feixas et al., 2013b

No obstant, de les variables presentades prèviament, només el disseny de la formació i el seu desenvolupament són considerats facilitadors significatius de la transferència (Feixas et al., 2013a; Hutchins, 2009).

Disseny de la formació, clau per a la transferència

Pel fet que la formació sigui un factor fonamental en la transferència, és important que el seu disseny es basi en una anàlisi dels llocs de treball dels seus destinataris per tal de determinar les competències que requereixen i poder establir uns objectius d'aprenentatge i uns continguts pertinents (Siddique, 2004; Hutchins, 2009).

Els formadors també han de conèixer les necessitats dels participants i les seves condicions de treball per tal poder establir una relació entre els continguts del programa i l'aplicació real d'aquests (Yelon, Ford i Anderson, 2014), ja que quan les situacions presentades a la formació són similars a les del lloc de treball, la probabilitat de transferència és més elevada (Velada et al., 2007).

A més, la transferència també es veu influenciada per les estratègies metodològiques (Hutchins i Burke, 2007). Per exemple, les activitats pràctiques, el *feed-back* i l'avaluació que es centra en avaluar els projectes dels participants relacionant-los amb els resultats al lloc de treball es consideren elements facilitadors de la transferència (Hutchins, 2009).

En canvi, alguns factors que poden contribuir a la manca de transferència són la transmissió de continguts, l'ús de múltiples exemples, els exemples basats en errors (Hutchins i Burke, 2007), així com el seguiment posterior a les sessions de formació (Hutchins, 2009).

Específicament, en la formació per professorat universitari s'han identificat diferents variables del disseny de la formació que influeixen la transferència. Per una banda, Feixas et al. (2013a) van identificar les següents variables: (1) Percepció de la utilitat de la formació; (2) Possibilitats de reflexionar sobre la pròpia acció docent; (3) Adaptació de la formació al context dels participants; (4) Aplicació dels aprenentatges en un producte i (5) Existència d'activitats de seguiment de la formació, com fòrums, suport d'experts, grups de reflexió o tutories virtuals. Per altra banda, en un estudi de De Rijdt, Stes, Van der Vleuten i Dochy (2013) es van determinar dos factors significatius de la transferència de la formació: (1) Objectius d'aprenentatge i (2) Rellevància dels continguts. Aquesta recerca també va identificar factors condicionants: (3) Anàlisi de necessitats previ; (4) Estratègies metodològiques, (5) Suport tecnològic; (6) Clima d'aprenentatge i (7) Durada de la formació.

Precisament, els formats amb més duració que inclouen estratègies facilitadores de l'aprenentatge experiencial i actiu, metodologies diverses, una retroalimentació constant i un aprenentatge entre iguals provoquen un major impacte individual i organitzacional (Southwell i Morgan, 2009), igual que les comunitats de pràctica, les tutories, la pràctica reflexiva i l'aprenentatge en l'acció (Ortlieb, Biddix i Doepker, 2010). Per tant, la tipologia de formació basada en un model integrador es considera un facilitador fort de la transferència dels aprenentatges (Feixas et al., 2013a).

Context

El programa de Formació Inicial en Docència Universitària (FIDU) és una acció formativa que es desenvolupa a la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Aquesta és una universitat pública amb més de 13.000 estudiants i gairebé 600 docents i investigadors a temps complert. Les seves àrees de coneixement es centren en les Ciències Socials i Humanes, les Ciències de la Salut i les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (UPF, 2015). Concretament, el Programa FIDU forma part de l'oferta formativa del Centre per a la Qualitat i la Innovació Docent (CQUID) de la UPF. El CQUID¹ pretén garantir la planificació, el disseny, l'aplicació i l'acreditació dels plans d'estudi de la UPF, formar el professorat universitari, impulsar activitats d'innovació i promoure la millora de l'organització i la qualitat de la docència (CQUID, 2014a).

Així mateix, el FIDU és una formació pedagògica dirigida a professorat de recent incorporació a la universitat per tal que adquireixi competències d'organització universitària, de planificació docent, de metodologia, d'avaluació, de comunicació i d'innovació (CQUID, 2014b). Des del seu inici, el FIDU ha apostat pel desenvolupament de competències docents bàsiques combinant diferents tipologies de contingut (Castro, Gil i Pina, 2004).

Aquest programa compta amb tres itineraris², els quals han experimentat modificacions al llarg dels últims cursos. La distribució de les activitats del FIDU és diferent segons l'itinerari que es cursa (vegeu Taula 4).

Taula 4. Activitats segons els itineraris del FIDU

Itineraris	1r Trimestre	Trimestres segons docència	2n trimestre	3r trimestre
1 (300 hores)	Curs presencial	Pràctiques docents amb supervisió d'un professor o Filmació de la docència + Tutoria	Treball en petit grup + 3 tutories pedagògiques	Treball individual de disseny de material didàctic, planificació docent o innovació + 3 tutories pedagògiques de seguiment del treball + Portafoli final del Programa
2 (150-170 hores)	Curs presencial	Filmació de la docència + Tutoria (excepte curs 2010-2011)	Treball individual de disseny de material didàctic, planificació docent o innovació + 3 tutories pedagògiques de seguiment del treball + Portafoli final del Programa	
3 (75-80 hores)	Curs presencial	Filmació de la docència + Tutoria	Pla de Millora a l'Aula + Portafoli final del Programa	

Font: Elaboració pròpia a partir de dades facilitades pel CQUID

-
- (1) A partir del febrer de 2016, el CQUID passa a anomenar-se CLICK (Centre per a la Innovació en l'Aprenentatge i Coneixement).
 - (2) En els cursos acadèmics compresos entre el 2010 i el 2014.

Els formadors que intervenen a les sessions expositives de FIDU són professors de diferents àrees de coneixement de la universitat i formadors externs experts en alguna temàtica concreta. També hi col·laboren professors universitaris de diferents departaments acadèmics i professors de l'àmbit de la pedagogia (CQUID, 2014).

Metodologia

La recerca es centra en l'anàlisi del Programa FIDU de quatre cursos, des del 2010-2011 fins al 2013-2014. Els objectius d'aquesta pretenen descriure els elements del disseny d'aquesta formació, identificar els canvis en la pràctica docent del professorat universitari participant al Programa FIDU i determinar els elements del disseny de la formació que influeixen en la transferència dels aprenentatges dels participants del Programa FIDU.

Seria precís remarcar que la present investigació pretén ser una recerca descriptiva no generalitzable i, per aquest motiu, els instruments principals són l'anàlisi documental i les entrevistes, ambdós de caire qualitatiu.

Població i mostra

La població d'aquest estudi està formada pels 37 participants del Programa FIDU entre els cursos 2010 i 2014 (vegeu Taula 5). Tot i que cada participant pertany a un dels tres itineraris del FIDU, la present recerca no ha tingut en consideració aquesta variable.

Taula 5: Distribució dels participants

Itinerari	Curs				TOTAL
	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	
1	4	4	0	0	8
2	3	5	3	4	15
3	2	3	5	3	13
TOTAL	9	12	8	7	36

Font: Elaboració pròpia a partir de dades facilitades pel CQUID, 2014b

Pel que fa la distribució dels participants per àrees de coneixement, un 29,72% d'aquests pertanyen al Departament de Dret i un 27,02% al de Traducció i Ciències del Llenguatge. Amb percentatges inferiors, la resta de participants pertany a altres àmbits epistemològics. A més, segons dades facilitades pel CQUID, actualment un 48,64% dels participants del FIDU continua treballant a la UPF, mentre que també un 48,64% dels participants ja no realitza docència en aquesta universitat. D'un dels participants no s'ha pogut conèixer la seva situació laboral.

La mostra de l'estudi s'ha seleccionat mitjançant un mostreig intencional no probabilístic. En primer lloc, per l'anàlisi de contingut dels portafolis dels participants s'ha considerat la totalitat de la població a causa de l'accessibilitat a la documentació. En canvi, la mostra de les entrevistes està formada per 4 participants (vegeu Taula 6). Tot i que el disseny de la recerca contemplava entrevistar a la totalitat del professorat amb docència actual a la UPF, la mostra s'ha vist reduïda a causa de l'accessibilitat i la col·laboració dels participants.

Taula 6: Distribució dels participants segons els cursos

Participant	Curs que va cursar el FIDU	Departament	Docència durant el curs 2014/2015 a la UPF
1	2012-2013	Comunicació	Sí
2	2010-2011	Dret	Sí
3	2013-2014	Tecnologies de la Informació i les Comunicacions	No
4	2010-2011	Dret	Sí

Font: Elaboració pròpia a partir de dades facilitades pel CQUID

Per últim, els criteris per seleccionar els subjectes de l'equip de professionals del FIDU, als quals s'han realitzat entrevistes, han estat el grau de responsabilitat en el programa i la representació equilibrada de les dues funcions dutes a terme pels integrants de l'equip de professionals del FIDU: docència i tutoria. Per tant, la mostra de l'estudi està formada per la coordinació del FIDU, un formador en les sessions teòriques, el tutor pedagògic que realitza el seguiment del treball d'innovació que han de dissenyar els participants i una formadora en les sessions teòriques i tutora en l'activitat de la filmació.

Tècniques de recollida de dades

Per a la recollida de dades s'han utilitzat tècniques eminentment qualitatives, com són les entrevistes i les pautes d'anàlisi de contingut.

En primer lloc, per tal d'analitzar els elements del disseny del Programa FIDU s'ha realitzat una anàlisi de contingut de les guies docents dels tres itineraris del FIDU dels anys 2010-2014. Seguidament, s'ha portat a terme una revisió del contingut dels portafolis que els participants entreguen al finalitzar el FIDU mitjançant una pauta d'anàlisi. Els apartats dels portafolis que s'han tingut en consideració són els anomenats «Reflexió sobre els mòduls presencials», on es valorava la pertinença i la utilitat de les sessions teòriques del FIDU, i «Reflexió final», on els participants reflexionaven sobre la pròpia filosofia docent, les competències adquirides i els canvis aplicats, a la vegada que proposaven accions de transferència al lloc de treball.

Una vegada finalitzat l'anàlisi documental, s'han realitzat les quatre entrevistes als participants del FIDU per complementar la informació extreta prèviament dels portafolis, tot identificant la percepció de transferència mesos després de la finalització de la formació. També s'han portat a terme les entrevistes a la coordinació del FIDU, el tutor pedagògic, un formador i una formadora-tutora, amb aquest ordre cronològic, per poder triangular informació. Per una banda, les variables que s'han pretès identificar mitjançant les entrevistes són les següents: anàlisi de necessitats, objectius, competències, continguts, estratègies metodològiques, avaluació, temporització, participants (en relació als seus aprenentatges i la seva transferència), formadors/es, característiques personals dels participants i elements organitzacionals. Tot i així, aquestes poden variar segons la persona destinatària de l'instrument. A més, els quatre models d'entrevistes han estat validades mitjançant jutges tant interns –professionals del Programa FIDU–

com externs, experts en didàctica. El nombre de jutges ha oscil·lat entre 5 i 3, segons el model d'entrevista validat.

Per últim, la categorització que s'ha utilitzat per l'anàlisi de contingut, tant per les guies docents del FIDU i pels portafolis com per les transcripcions de les entrevistes, ha partit de la classificació elaborada a partir de Cuevas (2013), GIFD (2011); Mas (2011) i Pagès et al., (2014). Malgrat això, també s'han establert de manera inductiva altres categories no contemplades prèviament segons els resultats de l'anàlisi. A partir de la base de dades que ha resultat de les categoritzacions, s'han efectuat els càlculs de freqüència per tal de poder realitzar, posteriorment, una interpretació qualitativa.

Resultats

Els resultats de la recerca es presenten estructurats en tres epígrafs: l'anàlisi del disseny del FIDU, els aprenentatges adquirits pels participants mitjançant aquesta formació i la seva transferència al lloc de treball. D'aquesta manera, es pretenen relacionar les valoracions del disseny de la formació amb els aprenentatges dels participants durant el desenvolupament del curs, així com l'aplicació posterior d'aquests en el lloc de treball.

Disseny del FIDU

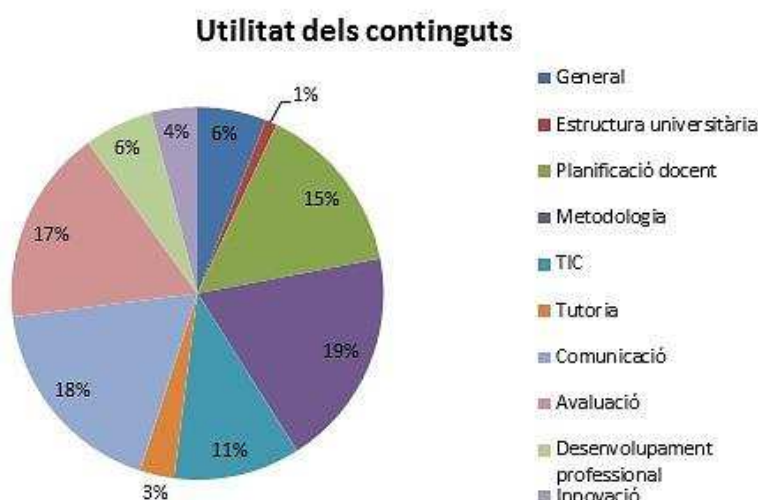
L'anàlisi de necessitats es basa en els qüestionaris de valoració dels participants sobre l'estructura del FIDU, a partir dels quals es prenen decisions sobre com serà el disseny de la següent edició. No es desenvolupa una avaluació inicial dels docents universitaris previ al disseny del curs a causa de la incorporació continuada de professorat novell a la universitat al llarg de tot el curs acadèmic.

Una anàlisi de necessitats prèvia no té gaire sentit [...]. Abans les incorporacions del professorat a la universitat eren a l'octubre, però ara alguns s'incorporen al gener per només dos mesos i potser al febrer se'ls acaba el contracte i a l'abril els tornen a contractar. (Membre de l'equip de coordinació 1)

En referència als continguts, a partir dels portafolis s'han identificat les valoracions en què els participants destacaven les tipologies de coneixement que els van semblar més útils i aplicables a la seva realitat. D'aquestes valoracions, les més nombroses feien referència als àmbits de metodologia, comunicació, avaluació i planificació docent (vegeu Figura 3).

Tot i que, per la seva banda, els formadors i/o tutors entrevistats coincideixen en apuntar que adapten el contingut a la realitat dels participants, alguns dels participants que van realitzar el FIDU han destacat, entre d'altres, l'escàs tractament d'alguns continguts que consideren que la seva pràctica docent els requereix, com per exemple les noves tecnologies, el pensament crític, l'atenció a l'estudiant des de la vessant psicològica o la coordinació entre el professorat.

No sé si això s'ha de fer o no al FIDU, però no recordo que es fes [...]: és el tema psicològic: com abordar psicològicament els problemes de l'alumne perquè tens alumnes que et vénen a explicar coses de vegades molt estranyes o molt fora de lloc i evidentment te'ls escoltes, però costa això, com ho tractes? (Participant 2).

Figura 3: Percepció de la utilitat dels continguts

Font: Elaboració pròpia

[Llegenda: General (6%); Estructura universitària (1%); Planificació docent (15%); Metodologia (19%); TIC (11%); Tutoria (3%); Comunicació (18%); Avaluació (17%); Desenvolupament professional (6%); Innovació (4%)]

L'elecció de les estratègies metodològiques, segons s'ha constatat, recau en els formadors/es. S'ha pogut observar que, en general, les metodologies utilitzades combinen el mètode expositiu amb el debat a l'aula, la resolució de casos, preguntes reflexives i pràctiques a l'aula. De manera global, l'anàlisi de les guies docents mostra que les activitats més presents al FIDU són les tutories de seguiment amb experts, ja siguin per orientar tant aspectes relacionats amb la filmació com del treball individual i grupal. També són nombroses les activitats de reflexió sobre el propi aprenentatge i les pràctiques supervisades a l'aula, ja sigui amb la modalitat de la filmació o amb l'observació d'un altre professor.

El visionat consisteix que al professor se li grava una classe [...]. Observem varis temes: la part més verbal (com està exposant, quin tipus de metodologia), la part no verbal (mirada, gestos, moviment dins l'aula) i després la gestió del grup (com controla, com gestiona les preguntes). [...] I veient-se, van fent reflexions perquè t'ho diuen en veu alta. (Formadora 1)

Respecte la percepció d'utilitat de les activitats per part dels participants, aquelles activitats que s'han valorat més positivament són, en primer lloc, les activitats pràctiques, les quals inclouen el disseny d'un projecte d'innovació, la creació de material didàctic o la planificació d'un pla docent. També s'han valorat positivament la filmació i les activitats realitzades durant les sessions teòriques basades en metodologies actives. Complementàriament, els formadors i/o tutors entrevistats han afirmat partir de la realitat dels participants per connectar la teoria amb la pràctica.

Tanmateix, la recerca ha permès recollir valoracions dels participants sobre aspectes que millorarien en relació a l'enfocament del curs com, per exemple, donar un enfocament més pràctic, ajustar els continguts a les àrees de coneixement dels assistents, vincular la teoria promulgada pels formadors amb la pràctica docent o atorgar una perspectiva social a la funció de la docència.

El FIDU no està plantejat sobre què necessita la societat. No s'ensenya a com ser millor docent perquè els estudiants puguin servir a la societat, sinó com ser millor docent perquè els estudiants s'adaptin al mercat laboral, que també és important, però no és la base. Ara em consta que des del CQUID s'està fent un esforç per introduir l'aprenentatge-servei [...]. Això hauria de ser bàsic al FIDU. (Participant 1)

També cal considerar que les sessions de tots els itineraris segueixen la mateixa distribució temporal. D'aquesta manera, durant el primer trimestre s'emplacen les sessions teòriques i, posteriorment, durant el segon i tercer trimestre es realitzen els projectes i les pràctiques docents, segons l'itinerari. Segons la coordinació del FIDU, la concentració de la teoria al 1r trimestre permet transferir-la en la docència del 2n i 3r trimestre, si els participants en tenen. Precisament, aquest és un dels aspectes valorats positivament pels participants, així com la flexibilitat que se'ls dóna en cas que ho requereixin. Tot i així, els participants apunten aspectes de millora, referint-se a una càrrega de treball durant el 1r trimestre si durant aquest període també tenen docència universitària.

El bloc teòric al 1r trimestre. En el meu cas particular, va suposar una càrrega molt important perquè tenia moltes classes, i no podia aplicar res, i el FIDU al mateix temps. Però, d'entrada, en una situació normal, crec que m'hagués anat bé aquesta distribució. (Participant 3)

Malgrat que els diferents professionals del FIDU entrevistats coincideixen en apuntar que el temps dedicat tant a les sessions teòriques com a les tutories és suficient per introduir els continguts, alguns participants esmenten la necessitat d'augmentar el nombre de sessions sobre algunes temàtiques i reduir-ne d'altres.

Només hi va haver una sessió sobre les noves tecnologies, tot i que crec que hagués estat interessant veure més sessions d'aquest tipus [...]. Ens va faltar temps per practicar aquestes eines TIC. (Participant 4)

L'avaluació dels aprenentatges es fa a partir del portafolis final, el qual inclou les reflexions i activitats pràctiques realitzades pels assistents en funció del seu itinerari formatiu.

Per últim, el clima de l'aprenentatge, entès com les oportunitats d'aprenentatge a partir de la interacció entre els diferents participants, ha estat valorat positivament per set participants i de manera negativa per sis d'ells. Tot i així, puntualment els formadors han fet esment de la poca interacció dels participants durant les sessions teòriques.

I a la sessió de motivació, faig més dinàmica de grup entre ells [...]. De fet, els participants del FIDU no es coneixen massa i no es relacionen massa entre ells. (Formadora 1)

Competències desenvolupades

Abans de conèixer la transferència de la formació, es mostra l'anàlisi sobre les reflexions fetes pels participants en relació a les competències adquirides al FIDU.

En primer lloc, el FIDU els ha permès reflexionar sobre diferents elements de la docència universitària. De les reflexions que aquests inclouen en el portafolis destaquen les referents al replantejament de la pròpia filosofia docent, a aspectes de la comunicació i a l'autoconeixement com a professorat. En aquesta línia, un dels participants entrevistats ha expressat que el FIDU el va fer reflexionar sobre la seva filosofia docent, mentre que dos han explicat que el FIDU els va permetre autoconèixer-se millor i identificar aspectes a millorar de les seves respectives pràctiques docents:

El FIDU [...] va bé perquè t'ensenya varies coses que després pots aplicar i et dóna una perspectiva del què et trobaràs [...]. En segon lloc, amb una mirada general, et dones compte del poc que saps pedagògicament. És a dir, tu pots saber molt de la teva matèria, pots saber moltíssim Dret o moltíssim tal, però una cosa molt diferent és saber explicar-lo o saber arribar als alumnes, que és l'element segurament més pedagògic, que de fet és, suposo, un dels objectius del FIDU. (Participant 2)

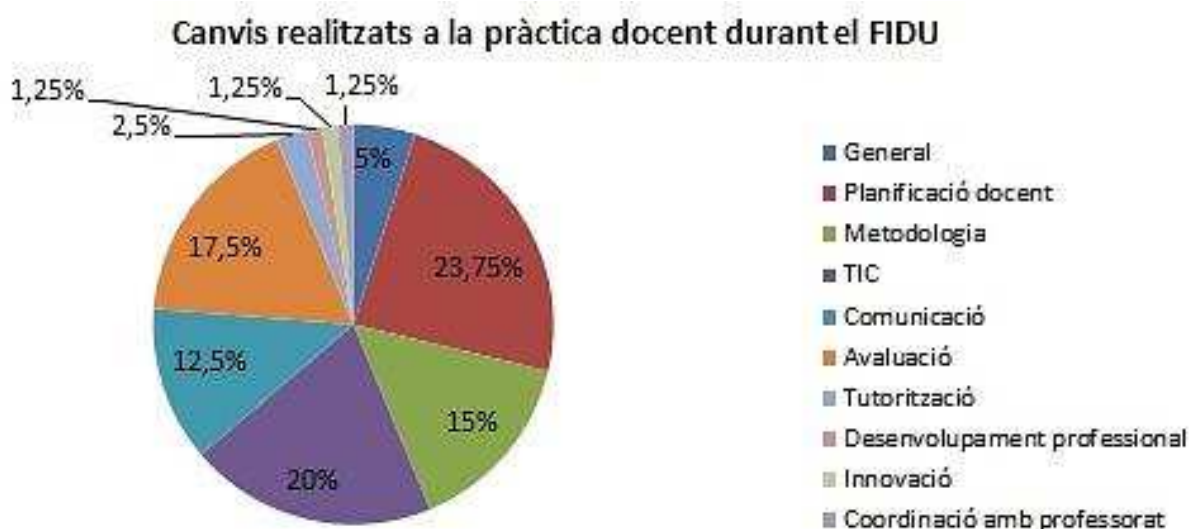
Pel que fa a les competències adquirides a partir del FIDU, aquestes s'emmarquen primordialment en els àmbits de planificació docent, metodologia, comunicació, avalu-

ació i, en una menor proporció, les noves tecnologies. Complementàriament, tres dels participants entrevistats esmenten que van desenvolupar la seva competència en planificació docent i dos d'ells en metodologia.

Transferència de la formació

En primer lloc, a partir de l'anàlisi de contingut dels portafolis s'han identificat els canvis que els participants del FIDU van dur a terme durant els dos últims trimestres del mateix curs acadèmic que van realitzar l'acció formativa. Principalment, els canvis que tenen a veure amb la planificació docent són els més nombrosos, seguit per l'ús d'eines TIC, en avaluació i en metodologia (vegeu Figura 4).

Figura 4: Canvis realitzats a la pràctica docent durant el FIDU



Font: Elaboració pròpia

[Llegenda: General (5%); Planificació docent (23,75%); Metodologia (15%); TIC (20%); Comunicació (12,5%); Avaluació (17,5%); Tutorització (2,5%); Desenvolupament professional (1,25%); Innovació (1,25%); Coordinació amb professorat (1,25%)]

A més, a partir de les entrevistes, s'ha pogut identificar la transferència de la formació mesos després de la finalització del FIDU. Els participants entrevistats afirmen haver aplicat coneixements del FIDU en l'àmbit de la planificació docent i la meitat d'ells expressen que han fet transferència en les àrees de metodologia, tutoria i avaluació. Per últim, un d'ells ha realitzat canvis en l'àrea de noves tecnologies.

El meu pla docent i el seu desenvolupament ha estat tot a partir d'elements que vaig treure del FIDU [...]. És interessant sortir del FIDU perquè en aquest àmbit educatiu que és Europa i Espanya en concret això és el que s'està fent i tens un punt de partida sòlid per, a partir d'aquí, innovar, perquè tu no pots innovar si no tens una idea contextual del panorama. (Participant 1)

Cal destacar que, malgrat que tots els participants entrevistats han transferit aprenentatges, aquests han destacat diversos tipus de dificultats organitzacionals que han limitat l'aplicació d'alguns aspectes de la formació, com la manca de temps, la descoordinació entre els equips docents, la manca d'assignació de docència o la falta d'interès tant de professors/es com d'estudiants.

A mi de vegades el FIDU m'ha semblat una mica distant de la realitat que estava vivint a la universitat [...]. Súper bé les competències, molt interessant, l'Espai Superior d'Educació, les competències,... Súper bé, però teníem problemes molt més quotidians, inclús a la docència, que no es poden treballar encara que

m'apregui de pe a pa què són les competències i un d'ells, el més important, és la motivació, penso, de com estem els professors i de com estan els estudiants. (Participant 3)

Discussió dels resultats i conclusions

Els resultats presentats es relacionen amb els resultats de recerques prèvies analitzades en la revisió teòrica, tot i que no sempre el què en aquestes es mostra com a quelcom positiu ha estat observable en el cas analitzat. Així, per exemple, tot i que la literatura científica ha demostrat que una anàlisi prèvia dels llocs de treball dels participants de l'acció formativa és una variable afavoridora de la transferència (De Rijdt, Stes, Van der Vleuten i Dochy 2013; Siddique, 2004), en el cas del FIDU no es realitza cap estudi de necessitats formatives, sinó que aquest es basa en els qüestionaris de valoració dels participants que ja han cursat la formació. Aquest fet pot ser una barrera per a la posterior aplicació dels aprenentatges, ja que la relació dels continguts amb el lloc de treball és un factor clau per a facilitar la transferència (Feixas et al., 2013a; Velada et al., 2007).

El fet que es treballi l'adquisició de competències comunicatives, tecnològiques, de desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge i de desenvolupament professional aproxima al FIDU a un model integrador, el qual influencia positivament la transferència (Feixas et al., 2013a). De la mateixa manera, Feixas et al. (2013a) i De Rijdt, Stes, Van der Vleuten i Dochy (2013) destaquen la importància que els continguts siguin percebuts com a útils i rellevants per tal que puguin ser transferibles posteriorment. En aquest sentit, la tipologia de contingut que els participants del FIDU van valorar de més utilitat van ser els referents a la metodologia, la comunicació, l'avaluació i la planificació docent. Precisament, els canvis que van realitzar els participants van estar relacionats amb aquestes temàtiques, ja que van tenir lloc en l'àmbit de la planificació docent, l'avaluació i la metodologia, així com les TIC. Aquest últim contingut, però, és l'únic que no havia estat valorat positivament de forma àmplia entre els participants.

Pel que fa a la metodologia, el FIDU combina estratègies metodològiques diverses, com les sessions teòriques, metodologies actives, pràctiques docents o la creació d'un projecte docent. Aquesta diversitat d'estratègies es considera facilitadora de la transferència de la formació (De Rijdt, Stes, Van der Vleuten i Dochy, 2013; Southwell i Morgan, 2009). A més, el *feed-back*, les sessions de seguiment durant el curs i l'avaluació dels projectes dels participants també són factors que influeixen positivament la transferència (Feixas et al., 2013a; Hutchins, 2009). En aquesta línia, el FIDU també facilita l'aplicació dels aprenentatges a través de la filmació i les pràctiques docents, així com també les tutories de seguiment, en les quals reben un retorn d'un professional expert.

En la mateixa línia, els participants del FIDU majoritàriament consideren d'utilitat les activitats pràctiques, les metodologies actives i la filmació. Tal i com s'ha esmentat anteriorment, aquesta última, juntament amb les pràctiques supervisades, les tutories de seguiment i les activitats de reflexió sobre el propi aprenentatge, és una de les activitats predominants en la majoria dels cursos i itineraris del FIDU.

El fet que el projecte docent que elabora cada participant estigui contextualitzat en la pròpia assignatura augmenta les possibilitats de transferència (Velada et al., 2007). Només una minoria de les valoracions sobre les activitats han posat en relleu la utilitat de les sessions teòriques, cosa que concorda amb l'estudi de Hutchins i Burke (2007), en el qual s'apunta a la mera transmissió de continguts com una de les barreres per a la transferència.

En referència als aprenentatges per part dels participants, l'estudi de Feixas et al. (2013a) es refereix a les possibilitats de reflexió sobre la pròpia acció docent com una variable facilitadora de la transferència. Precisament, el FIDU ha permès als participants reflexionar sobre diferents elements de la docència universitària, predominantment sobre la filosofia docent, l'autoconeixement de la pròpia pràctica docent i la competència comunicativa.

De la mateixa manera, la durada de la formació és un aspecte que influeix en la transferència (De Rijdt, Stes, Van der Vleuten i Dochy, 2013), sent les formacions d'una durada superior a les 50 hores, com és el cas del Programa FIDU, les que contribueixen a augmentar la probabilitat de transferència (Feixas et al., 2013b).

Tanmateix, considerant que el clima de l'aprenentatge també és un factor condicionant de la transferència (De Rijdt, Stes, Van der Vleuten i Dochy, 2013), les valoracions explícites vers aquest han estat tant negatives com positives, sent aquestes últimes lleugerament superiors. Complementàriament, els formadors esmenten que la intreracció entre els participants era mínima, fet que podria influir en la transferència posterior.

En síntesi, el fet d'haver caracteritzat el FIDU en relació a la transferència dels seus participants ha permès comprendre de manera contextualitzada els facilitadors i barreres derivats del disseny de la formació per a l'aplicació dels aprenentatges al lloc de treball, així com la necessitat de continuar investigant sobre quins models formatius propicien en major mesura la transferència de la formació.

Línies d'investigació futures

Tot i que la recerca solament s'ha centrat en la influència del disseny de la formació en la transferència de la formació, atès que és l'únic factor que es considera un facilitador significatiu de la transferència (Feixas et al., 2013a; Hutchins, 2009), seria interessant aprofundir en les característiques de l'entorn de treball i les característiques personals, ja que són variables que poden influir en la transferència (Burke i Hutchins, 2007; Feixas et al., 2013b) i que han aparegut en l'estudi de camp, tot i no ser objecte d'aquesta recerca. En aquest sentit, al llarg de l'anàlisi han emergit aspectes referents a la motivació del professorat per transferir els aprenentatges, la manca de responsabilitats en l'assignatura que imparteixen o, fins i tot, la manca d'estabilitat laboral al sistema universitari. Aquestes variables poden dificultar la transferència de la formació en la docència universitària i, per aquest motiu, caldria incloure els dos factors esmentats per obtenir una visió holística i integradora de la transferència de la formació del Programa FIDU.

Referències

- Baldwin, T. T.; Ford, J. K. (1988) «Transfer of training: A review and directions for future research». *Personnel Psychology*, 41, p. 63-105.
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica.
- Benedito, V.; Mentado, T. (2010) «Acreditació i formació del professorat novell universitari: pros i contres». *Temps d'Educació*, 39, p. 207-220.
- 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), p. 1065-1105.

- Burke, L.A.; Hutchins, H. M. (2007) «Training Transfer: An Integrative Literature Review». *Human Resource Development Review*, 6 (3), p. 263-296.
- Cano, E. (2015) «Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro». *Educar*, 51 (1), p. 109-125.
- Castells, M. (1996) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1999.
- Castro, D.; Gil, L.; Pina, B. (2004) «Formación inicial del profesorado en la UPF. Principios pedagógicos y formas organizativas». *Educar*, 33, p. 97-111.
- Chalmers, D. (2015) «The measurement and impact of university teacher development programs». *Educar*, 51 (1), p. 53-80.
- Cheng, E.; Ho, D. (2001) «A review of transfer of training studies in the past decade». *Personnel Review*, 31 (1), p. 102-118.
- CQUID (2014a) *Presentació*. Disponible a: <http://goo.gl/ClR8jB> [accés: 29.12.2014].
- CQUID (2014b) *Programa de Formació Inicial en Docència Universitària (FIDU)*. Disponible a: <http://goo.gl/zOeAaV> [accés: 29.12.2014].
- Cuevas, M.S. (2013) «La docència universitària a través del coneixement professional pràctic: pistes per a la formació». *Sinèctica*, 41, p. 2-18.
- De Rijdt, C.; Stes, A.; Van der Vleuten, C.; 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, p. 48-74.
- Doherty, I. (2011) «Evaluating the Impact of Professional Development on Teaching Practice: Research Findings and Future Research Directions». *US-China Education Review*, A 5, p. 703-714.
- Euler, D. (2015) «Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¡pero la innovación sostenible requiere algo más!». *Educar*, 51 (1), p. 149-165.
- Feixas, M.; Duran, M.M.; Fernández, I.; Fernández, A.; García, M. J.; Márquez, M. D.; Pineda, P.; Quesada, C.; Sabaté, S.; Tomàs, M.; Zellweger, F.; Lagos, P. (2013a) *Transferència de la Formació Docente: el Cuestionari de Factores de Transferència de la Formació Docente* (Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona). Disponible a <http://goo.gl/t0DRm6> [accés: 21.01.2015].
- Feixas, M.; Duran, M.M.; Fernández, I.; Fernández, A.; Garcia, M.J.; Márquez, M.D.; Pineda, P.; Quesada, C.; Sabaté, S.; Tomàs, M.; Zellweger, F.; Lagos, P. (2013b) «¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia». *Revista de Docència Universitària*, 11 (3), p. 219-250.
- Feixas, M.; Lagos, P.; Fernández, I.; Sabaté, S. (2015) «Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior». *Educar*, 51 (1), p. 81-107.
- Generalitat de Catalunya [Gencat] (2006) Decret 404/2006, de 24 d'octubre, pel qual es regulen les funcions del professorat contractat per les universitats públiques del sistema universitari de Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (26.10.2006)
- GIFD – Grup Interuniversitari de Formació Docent (2011) Memoria del Proyecto: Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario (EA2010-0099)

- (Barcelona, Universitat Politècnica de Barcelona). Disponible a: <http://goo.gl/GYrmqT> [accés: 16.02.2015].
- Holton, E. F. (1996) «The flawed four-level evaluation model». *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1), p. 5-25.
- Holton, E. F.; Bates, R.; Ruona, W. (2000) «Development of a generalized learning transfer system inventory». *Human Resource Development Quarterly*, 11 (4), p. 333-360.
- Hutchins, H. M.; Burke, L. A. (2007) «Identifying trainers' knowledge of training transfer research findings – closing the gap between research and practice». *International Journal of Training and Development*, 11 (4), p. 236-264.
- Hutchins, H.M. (2009) «In the trainer's voice: a study of training transfer practices». *Performance Improvement Quarterly*, 22 (1), p. 69-93.
- Imbernón, F. (1999) «De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en España», a Pérez, A.; Barquín, J.; Angulo, J.F. [ed.] (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, p.181-207.
- Kirkpatrick, D. (2004) *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- Lim, D. H.; Morris, M. L. (2006) «Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer». *Human Resource Development Quarterly*, 17 (1), p. 85-115.
- Mas, O. (2011) «El profesor universitario: sus competencias y formación». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), p. 195-211.
- Medina, J. L.; Jarauta, B.; Urquizu, C. (2005) «Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo». *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), p. 205-238.
- Ortlieb, E.T.; Biddix, J. P.; Doepker, G.M. (2010) «A collaborative approach to higher education induction». *Active Learning in Higher Education*, 11, p. 108–118.
- Pagès, T.; Sans, A.; Triadó, X.M.; Amador, J.A.; Sayós, R.; González, E.; Marzo, L.; Sabaté, S.; Márquez, D.; Chipantasi, M.; Torra, I.; Illescas, S.; Garcia, R.; Cufí, X.; Falgàs, M.; Molina, F.; Reverter, J.; González, A.P.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Hernández, C.; Solà, P.; Sangrà, A.; Guàrdia, L.; Álvarez, J.D.; Rodríguez, M.J.; Olmos, S.; Martínez, F.; Torrecilla, E.M.; Bueno, C.; Abadía, A.R.; Ubieta, I.; Vázquez, J.; Oliver, M.; Palou, M.; Montaña, J.J.; Rosselló, M.R.; Comas, R.; Salmerón, M.; Portell, A.; Torres, B.; Jorba, H. (2014) *Memoria final: Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes* (Barcelona, Red Estatal de Docencia Universitaria). Disponible a: <http://goo.gl/SdHywV> [accés: 18.02.2015].
- Pineda, P. (2000) «Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones». *Educar*, 27, p. 119-133.
- Prebble, T.; Hargraves, H.; Leach, L.; Naidoo, K.; Suddaby, G.; Zepke, N. (2004) *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary education: A synthesis of the research*. Wellington. New Zealand, Ministry of Education.
- Siddique, C.M. (2004) «Job analysis: a strategic human resource management practice». *International Journal of Human Resource Management*, 15 (1), p. 219-244.

- Southwell, D.; Morgan, W. (2009) Leadership and the impact of academic staff development and leadership development on student learning outcomes in higher education: A review of the literature. Queensland University of Technology, Australian Learning and Teaching Council (ALTC).
- Stes, A.; Coertjens, L.; Van Petegem, P. (2013) «Instructional development in higher education: Impact on teachers' teaching behaviour as perceived by students». *Instructional Science*, 41 (6), p. 1103-1126.
- Stes, A.; Min-Leliveld, M.; Gijbels, D.; 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), p. 25-49.
- UPF (2015) *Presentació breu de la UPF*. Disponible a: <http://goo.gl/YHibpm> [accés: 16.02.2015].
- Valcárcel, M. (Coord.) (2003) *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Proyecto EA2003- 0040 (Córdoba). Disponible a http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf
- Velada, R.; Caetano, A.; Michel, J.W.; Lyons, B.D.; Kavanagh, M.J. (2007) «The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training». *International Journal of Training i Development*, 11 (4), p. 282-94.
- Yelon, S. L.; Ford, J. K.; Anderson, W. A. (2014) «Twelve tips for increasing transfer of training from faculty development programs». *Medical teacher*, 36 (11), p. 945-950.

La transferencia de la formación del profesorado universitario: análisis del diseño del Programa de Formación Inicial (UPF)

Resumen: El presente estudio analiza el diseño del Programa de Formación Inicial en Docencia Universitaria (FIDU) de la Universidad Pompeu Fabra (UPF) desde la perspectiva de la transferencia de la formación. La población está formada por 37 profesores universitarios que durante los cursos 2010 y 2014 han participado en esta acción formativa. Por un lado, el análisis muestra que el FIDU presenta características que favorecen la transferencia, como su duración, la multivariada de estrategias metodológicas y la utilidad de sus contenidos en el lugar de trabajo de los participantes. Por otra parte, también se detectan aspectos que pueden disminuir las posibilidades de transferencia, como la falta de un análisis de necesidades o el clima de aprendizaje.

Palabras clave: educación emocional, emoción, pasión, lenguaje emocional

Le transfert de la formation des enseignants universitaires : analyse de la conception du programme de Formation initiale (UPF)

Résumé: La présente étude analyse la conception du programme de Formation initiale dans l'enseignement universitaire (FIDU) de l'Universitat Pompeu Fabra (UPF), envisagé sous l'angle du transfert de la formation. La population considérée est formée par 37 professeurs d'université qui, durant les années universitaires 2010 et 2014, ont participé à cette action de formation. D'une part, l'analyse montre que le programme FIDU présente des caractéristiques favorables au transfert, notamment sa durée, sa grande variété de stratégies méthodologiques et l'utilité de ses matières sur le lieu de travail des participants. D'autre part, l'article signale aussi les aspects susceptibles de diminuer les possibilités de transfert, tels que l'absence d'une analyse des besoins ou le climat d'apprentissage.

Mots clés: Transfert de la formation, conception de la formation, enseignement supérieur, formation des enseignants, formation pédagogique, jeunes enseignants

Transfer of Teacher Education for University Lecturers: Design Analysis of the Initial Training Programme (UPF)

Abstract: This study analyses the design of the Initial Training in University Teaching (FIDU) programme at Pompeu Fabra University (UPF) from the perspective of the transfer of teacher education. The population comprises 37 university lecturers who participated in this activity in the academic years 2010-2011 and 2014-2015. On the one hand, the analysis shows that FIDU has characteristics that promote transfer, such as its duration, the multiplicity of its methodological strategies and the utility of its content in the participants' workplace. On the other hand, the analysis identified aspects that can diminish transfer opportunities, such as the lack of a needs analysis and the learning climate.

Keywords: Transfer of teacher education, teacher education design, higher education, teacher education, pedagogical education, new lecturers