

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



Treball de Fi de Grau

Grau de Pedagogia

Autora: Laia Encinar Prat

Tutor UAB: Aleix Barrera-Corominas

Mentora CQUID-UPF: Íngrid Sabaté Cervelló

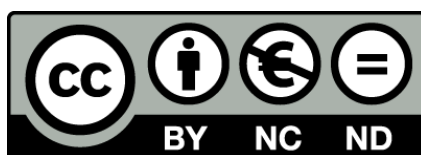
Data d'entrega: 15/6/2015

Data de defensa: 22/6/2015

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències de l'Educació



Agraïments

Des d'aquestes línies, m'agradaria transmetre el meu agraïment al tutor del Treball de Fi de Grau, Aleix Barrera, per la seva accessibilitat i les seves orientacions durant el transcurs del projecte.

També agraeixo a la coordinadora del FIDU, Íngrid Sabaté, l'oportunitat d'haver pogut basar el meu Treball de Fi de Grau en una de les accions formatives del CQUID-UPF, així com la seva implicació i interès pel meu estudi.

Per últim, m'agradaria expressar la meva gratitud als participants del FIDU i als professionals de l'equip docent d'aquesta acció formativa que van accedir a col·laborar de manera activa en la fase d'entrevistes.

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

Laia Encinar Prat¹

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'un 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.

Resum

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 multivariiedad 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: transferencia de la formación, diseño de la formación, educación superior, formación del profesorado, formación pedagógica, profesorado novel.

Abstract

This study analyzes the design of Initial Training Program in Higher Education (FIDU) in University Pompeu Fabra (UPF) from the perspective of the transfer of training. The population is formed by 37 university professors that have

¹ Estudiant de 4t curs del Grau de Pedagogia a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Beca de col·laboració al Departament de Pedagogia Aplicada de la Facultat de Ciències de l'Educació (UAB). Pràcticum de Pedagogia a la Unitat de Suport a la Qualitat i Innovació Docent de l'Escola Superior Politècnica de la Universitat Pompeu Fabra. Direcció electrònica: laiaencinar@gmail.com

participated in this training between the years 2010 and 2014. On the one hand, the analysis shows that FIDU has characteristics that favour the transfer, such as its duration, the variety of methodological strategies and the usefulness of its contents in the workplace of the participants. On the other hand, the study also detects aspects that can reduce the chances of transfer, as the lack of a needs analysis or the learning environment.

Key words: transfer training, training design, higher education, teacher training, educational training, beginning teachers.

Résumé

Cette étude analyse la conception du programme de formation initiale dans l'enseignement supérieur (FIDU) à l'Université Pompeu Fabra (UPF) de la perspective du transfert de la formation. La population est formée par 37 professeurs d'université qui ont participé à cette formation entre les années 2010 et 2014. D'une part, l'analyse montre que FIDU présente des caractéristiques qui favorisent le transfert, comme sa durée, la variété des stratégies méthodologiques et l'utilité de son contenu dans le lieu de travail des participants. D'autre part, l'étude détecte également aspects qui peuvent réduire les chances de transfert, comme l'absence d'une analyse des besoins ou de l'environnement d'apprentissage.

Mots clés: transfert de la formation, conception de la formation, enseignement supérieur, formation de professeurs, enseignants débutants.

1. Introducció

La formació del professorat universitari és voluntària i, sovint, no se li dóna tanta importància com a la investigació i la publicació d'articles científics. No obstant, la majoria d'universitats posseeixen formació psicopedagògica i didàctica orientada al professorat novell (Benedito & Mentado, 2010).

L'avaluació de la transferència d'aquesta formació 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 d'Educació Superior, 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, & Sabaté, 2015).

En aquest sentit, per tal d'avaluar la transferència de la formació és necessari tenir en consideració les tres 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. D'aquestes, únicament la primera és considerada un factor significatiu per la transferència del coneixement al lloc de treball (Feixas et al., 2013a).

Per aquest motiu, la recerca pretén analitzar quines variables del disseny de la formació poden influir en la transferència del programa de Formació Inicial en Docència Universitària (FIDU) de la Universitat Pompeu Fabra, el qual està destinat a professorat universitari novell. Actualment, no existeix cap estudi sobre quins elements del Programa FIDU poden ser facilitadors de l'aplicació dels aprenentatges a la pràctica docent del professorat i, per aquest motiu, es porta a terme la present investigació.

1.1. La formació del professorat universitari novell

El professorat universitari presenta tres funcions professionals: la docència, la recerca i la gestió (Mas, 2011). Concretament en la docència, el professorat d'Educació Superior hauria de presentar un conjunt de competències (vegeu Taula 1):

Taula 1: Competències docents del professorat universitari.

Competència de domini de contingut	Coneixement del camp disciplinar corresponent i de les relacions amb altres àmbits.
Competència interpersonal	Presentar esperit crític, motivació, confiança, empatia i compromís ètic amb l'estudiantat.
Competència metodològica	Aplicar estratègies metodològiques coherents amb les necessitats, el context, el perfil professional, els objectius i les activitats d'avaluació.
Competència comunicativa	Establir una comunicació eficaç i correcta, tot contextualitzant-la en les diverses situacions d'ensenyament-aprenentatge.
Competència de planificació i gestió docent	Dissenyar continguts i activitats de formació.
Competència avaluativa	Avaluar el procés d'ensenyament-aprenentatge.
Competència de 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.
Competència de tutorització	Orientar el procés d'aprenentatge de l'estudiantat propiciant la seva autonomia.
Competència d'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 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 potenciant 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 & Mentado, 2010), la qual es pot classificar en diferents tipologies (vegeu Taula 2).

Taula 2: Tipologies d'accions formatives per professorat universitari.

Programes docents basats en el grup	<ul style="list-style-type: none"> • Formació curta • Formació in-situ • Desenvolupament professional intensiu • Comunitats col·legiades
Programes basats en l'individu	<ul style="list-style-type: none"> • Assessorament • <i>Mentoring</i> • Revisió per iguals • Avaluació de la docència per part dels estudiants

Font: Elaboració pròpia a partir de Prebble, Hargraves, Leach, Naidoo, Suddaby, & Zepke (2004); Southwell & Morgan (2010).

Majoritàriament a l'Estat Espanyol, 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. Tot i que 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).

1.2. 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 & Ford, 1988; Burke & 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 quantitatius i qualitius mesurables (Pineda, 2000).

L'avaluació de la transferència ha d'iniciar-se almenys un any després d'haver finalitzat la formació (Burke & 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, & 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).

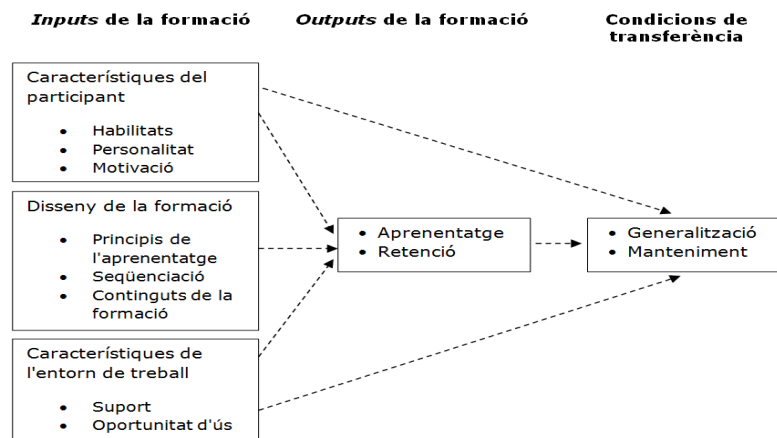


Figura 1: Model del procés de transferència (Baldwin & Ford, 1988)

Més concretament, els *inputs* de la formació estan compostats per tres conjunts de variables (Baldwin & Ford, 1988; Blume, Ford, Baldwin, & Huang, 2010; Holton, Bates, & Ruona, 2000; Lim & 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,...), el clima de transferència, les barreres organitzatives (falta d'autonomia, restriccions situacionals,...) 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.

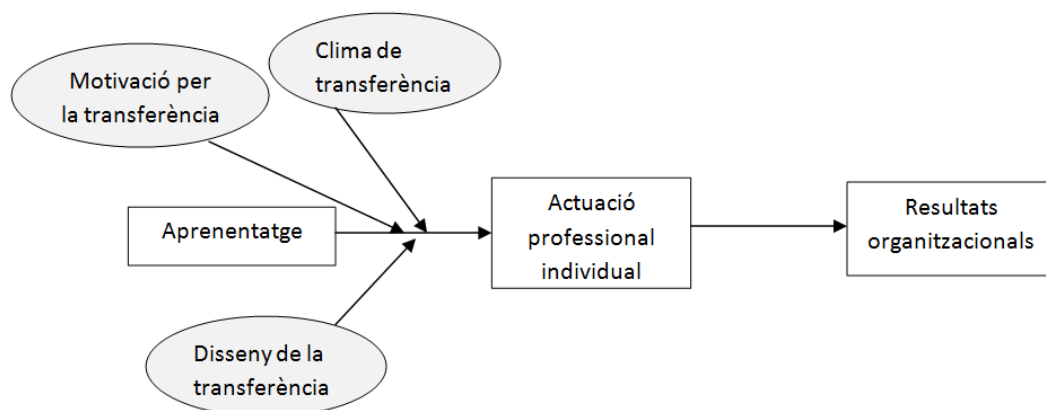


Figura 2: Model sintètic de la transferència de la formació (Holton, 1996)

1.3. 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 científiques sobre l'impacte d'aquestes accions formatives (Feixas, Lagos, Fernández, & Sabaté, 2015; Medina, Jarauta, & Urquizu, 2005; Stes, Coertjens, & Van Petegem, 2013; Stes, Min-Leliveld, Gijbels, & 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.

Concretament, 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 (Feixas, et al., 2013b)

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 <i>Feed-back</i> de l'estudiant Reconeixement institucional Cultura docent de l'equip de treball
Factors de l'individu	Organització personal del treball

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

1.4. 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, & 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 & 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 & Burke, 2007), així com el seguiment posterior a les sessions de formació (Hutchins, 2009).

1.5. Disseny de la formació pel professorat universitari

En el cas de 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, & 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 & Morgan, 2009), igual que les comunitats de pràctica, les tutories, la pràctica reflexiva i l'aprenentatge en l'acció (Ortlieb, Biddix, & 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).

2. 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 CQUID 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). Aquest programa compta amb tres itineraris, 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.

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).

Concretament, la present recerca es centra en l'anàlisi del Programa FIDU de quatre cursos, des del 2010-2011 fins al 2013-2014.

3. Objectius

Els objectius de la present investigació són els següents:

Objectiu general

-Analitzar els elements del disseny i del desenvolupament del Programa FIDU que influeixen en la transferència dels aprenentatges pel professorat participant al seu lloc de treball.

Objectius específics

-Descriure els elements del disseny i desenvolupament de la formació del Programa FIDU.

-Identificar els canvis en la pràctica docent del professorat participant al Programa FIDU en relació a aquesta formació.

-Determinar els elements del disseny de la formació que influeixen en la transferència dels aprenentatges dels participants del Programa FIDU.

4. Metodologia

4.1. Disseny de la recerca

La present investigació es basa en un estudi de cas centrat en el Programa FIDU dels cursos 2010 al 2014 i pretén ser una recerca descriptiva no generalitzable. Per aquest motiu, els instruments principals són l'anàlisi documental i les entrevistes.

4.2. 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 2010-2011	Curs 2011-2012	Curs 2012-2013	Curs 2013-2014	TOTAL
1	4	4	0	0	8
2	3	5	3	4	16
3	2	3	5	3	13
TOTAL	9	12	8	8	37

Font: Elaboració pròpia a partir de dades facilitades pel CQUID.

A més, seria precís esmentar que un 29,72% dels participants 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 àrees de coneixement. 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 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 realitzades pels integrants de l'equip de professionals del FIDU: docència i tutoria. Per tant, la mostra de l'estudi està formada per la coordinadora 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.

4.3. Instruments

Els instruments utilitzats per la present recerca han estat entrevistes i pautes per l'anàlisi de contingut. Per tant, la metodologia utilitzada s'ha basat en l'anàlisi qualitativa.

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. A més, també s'ha realitzat una entrevista a la coordinadora del Programa FIDU, així com tres entrevistes a formadors i/o tutors.

També 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. A més, també s'han realitzat entrevistes a quatre dels participants per poder triangular informació, tot identificant la transferència mesos després de la finalització de la formació.

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, seria precís esmentar que 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 altra banda, 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 De Cuevas (2013), GIFD, (2011); Mas (2011) i Pagès, et al., (2014). Malgrat això, també s'han establert altres categories no contemplades prèviament de manera inductiva segons els resultats de l'anàlisi.

4.4. Desenvolupament de la recerca

En primer lloc, s'ha efectuat l'anàlisi de contingut del disseny de la formació i, seguidament, dels portafolis dels participants. Una vegada finalitzat aquest, s'han realitzat les quatre entrevistes als participants del FIDU per complementar la informació extreta prèviament dels portafolis. Seguidament, s'han portat a terme les entrevistes a la coordinadora, el tutor pedagògic, un formador i una formadora-tutora, amb aquest ordre cronològic. Finalment, s'ha creat una base de dades per cada instrument a partir de la qual s'han efectuat els càlculs de freqüència.

5. Resultats

A continuació, es presenten els resultats de la recerca 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.

5.1. Disseny del FIDU

En primer lloc, a partir de l'entrevista a la coordinadora, s'ha pogut determinar que 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. Així, doncs, no

es realitza una avaluació inicial dels docents universitaris prèviament al disseny del curs a causa de la incorporació continuada de professorat novell a la universitat al llarg de tot el curs acadèmic.

Seguidament, s'ha analitzat la **coherència interna entre els objectius, les competències a assolir i els continguts** a partir de l'anàlisi de les guies docents del Programa FIDU. En aquest sentit, el disseny del programa contempla les temàtiques de planificació docent, d'avaluació i d'innovació tant en els seus objectius, competències i continguts, tot i que en diferents proporcions. En canvi, la resta de temàtiques només es troben presents en un o dos d'aquests tres elements del disseny formatiu (vegeu Taula 7).

Taula 7: Coherència interna entre objectius, continguts i competències.

	Objectius	Competències	Continguts
General	27,58%	0%	0%
Estructura universitària	0%	13,79%	15,06%
Desenvolupament professional	0%	13,79%	0%
Interpersonal	0%	0%	5,47%
Planificació docent	13,79%	13,79%	16,43%
Metodologia	13,79%	0%	10,95%
Comunicació	0%	10,34%	16,43%
Avaluació	13,79%	13,79%	9,58%
Treball en equip	13,79%	0%	0%
Innovació	13,79%	34,48%	6,84%
TIC	0%	0%	15,06%
Tutoria	0%	0%	4,15%
Acreditació docent	3,44%	0%	0%
TOTAL	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia.

Concretament en referència als **continguts**, a partir dels portafolis s'han identificat un total de 100 valoracions en què els participants destacaven les tipologies de coneixement que els van semblar útils i aplicables a la seva realitat. D'aquestes valoracions, un 19% eren referents a metodologia, un 18% a comunicació, un 17% a l'avaluació i un 15% a planificació docent (vegeu Figura 3).

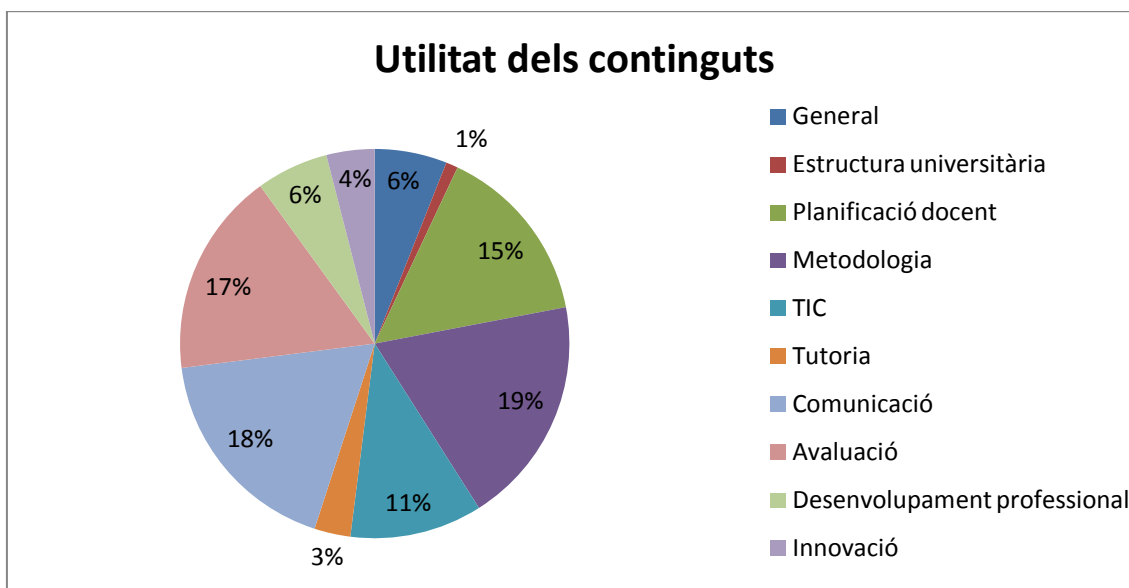


Figura 3: Percepció de la utilitat dels continguts. Font: Elaboració pròpia.

Tot i que, per la seva banda, els tres formadors i/o tutors entrevistats coincideixen en apuntar que adapten el contingut a la realitat dels participants, alguns dels professors/es que van realitzar el FIDU han destacat el nul o l'escàs tractament d'alguns continguts que consideren que la seva pràctica docent els requereix (vegeu Taula 8²).

Taula 8: Nul o escàs tractament de continguts al FIDU.

Portafolis dels participants	Entrevistes als participants
<ul style="list-style-type: none"> • TIC (2) • Avaluació • Comunicació • Importància de la recerca • Pensament crític • Planificació docent 	<ul style="list-style-type: none"> • TIC • Aprenentatge-servei • Atenció psicològica de l'estudiant • Coordinació entre professorat • Específics de l'àrea de coneixement • Pedagogia crítica • Plagi

Font: Elaboració pròpia.

Les **estratègies metodològiques**, segons la coordinadora del FIDU, són decisió dels formadors/es. Per exemple, el formador entrevistat utilitza un mètode expositiu combinat amb una estona de debat, mentre que la formadora-tutora, en les sessions de gran grup, utilitza metodologies diverses com la resolució de casos, la interrogació i pràctiques a l'aula. De manera global, l'anàlisi de les guies docents mostra que les **activitats** del FIDU es basen en un 24% en les tutories de seguiment amb experts, ja siguin per orientar aspectes relacionats amb la filmació com del treball individual i grupal. Seguidament, un 16% són activitats de reflexió sobre el propi aprenentatge i un altre 16% són les pràctiques a l'aula supervisades, ja sigui amb la modalitat de la filmació o amb l'observació d'un altre professor (vegeu Figura 4).

² Quan la freqüència de la variable és superior a 1, s'indica entre parèntesi.

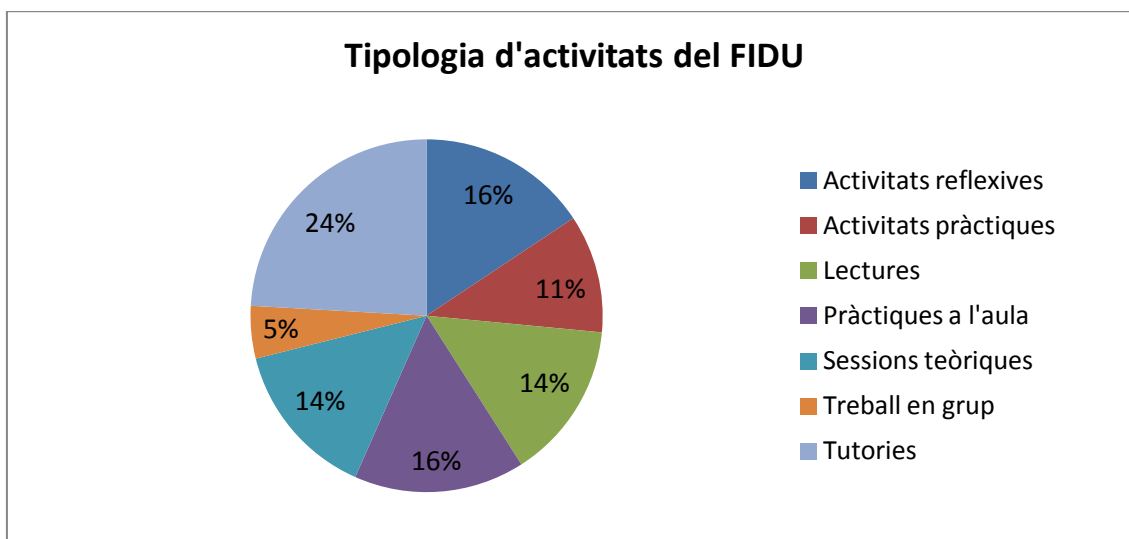


Figura 4: Tipologia d'activitats del FIDU. Font: Elaboració pròpia.

Respecte la percepció de la **utilitat de les activitats** per part dels participants, s'han recollit un total de 41 cites. Un 37% d'aquestes valoren positivament 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. A més, un 15% de les valoracions positives s'han referit a la filmació i un 12%, a les activitats realitzades durant les sessions teòriques basades en metodologies actives (vegeu Figura 5). En les entrevistes, la meitat dels participants ha valorat positivament la filmació. A més, els tres formadors i/o tutors entrevistats han afirmat partir de la realitat dels participants per connectar la teoria amb la pràctica.

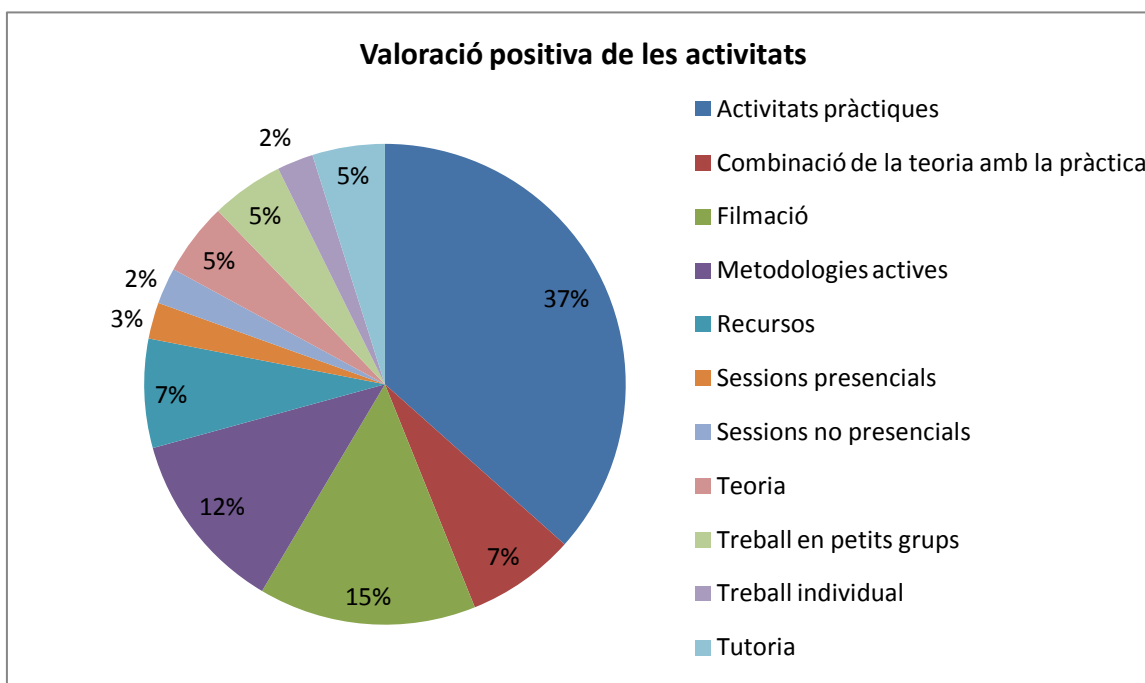


Figura 5: Valoració positiva de les activitats del FIDU. Font: Elaboració pròpia.

Tot i així, també s'han recollit valoracions, a partir dels portafolis i de les entrevistes als participants, sobre aspectes a millorar de **l'enfocament del curs** (vegeu Taula 9).

Taula 9: Valoracions sobre els aspectes a millorar de l'enfocament del curs.

Portafolis	Entrevistes
<ul style="list-style-type: none"> • Contradiccions entre teoria i pràctica • Necessitat de centrar-se en l'àrea de coneixement del docent • Massa teòric (2) • Massa general 	<ul style="list-style-type: none"> • Contradiccions entre teoria i pràctica • Necessitat de centrar-se en l'àrea de coneixement del docent • Massa teòric • Enfocament neoliberal

Font: Elaboració pròpia.

A partir de l'anàlisi del disseny del FIDU i de l'entrevista a la coordinadora, s'ha determinat que **l'avaluació** dels aprenentatges es fa a partir del portafoli final, el qual inclou les reflexions i activitats pràctiques diferents segons l'itinerari.

Així mateix, les sessions de tots els itineraris segueixen la mateixa **distribució temporal**. D'aquesta manera, durant el primer trimestre es realitzen les sessions teòriques i, posteriorment, durant el segon i tercer trimestre es realitzen els projectes i les pràctiques docents, segons l'itinerari. Pel que fa a la temporetzació del FIDU, 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. A més, la coordinadora esmenta que la concentració de la teoria al 1r trimestre permet transferir-la en la docència del 2n i 3r trimestre, si els participants en tenen. En aquesta línia, a partir de l'anàlisi dels portafolis i de les entrevistes, emergeixen diferents aspectes (vegeu Taula 10).

Taula 10: Aspectes temporals.

Instrument	Valoració positiva	Propostes de millora
Portafolis	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicació de la teoria a les pràctiques posteriors • Flexibilitat 	<ul style="list-style-type: none"> • Reducció del temps de les sessions teòriques • Poques sessions de TIC • Massa sessions de Planificació docent • Canvi temporal d'algunes sessions teòriques
Entrevistes als participants	<ul style="list-style-type: none"> • Valoració general 	<ul style="list-style-type: none"> • Poques sessions de Comunicació • Càrrega de treball a causa de la distribució de la pròpia docència (2)

Font: Elaboració pròpia.

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. A més, la

formadora-tutora ha fet esment de la manca d'interrelació dels participants a les sessions teòriques.

5.2. Competències desenvolupades

Abans de conèixer la transferència de la formació, es mostra l'anàlisi sobre les reflexions i competències adquirides al FIDU per part dels participants.

En primer lloc, el FIDU els ha permès **reflexionar** sobre diferents elements de la docència universitària, un aspecte que, segons el formador entrevistat, segurament no havien fet mai abans. Així, doncs, un 22,54% de les reflexions han estat sobre la pròpia filosofia docent, un 19,60% sobre l'àmbit de la comunicació i un 16,66% sobre aspectes d'autoconeixement. A més, a partir de les entrevistes als participants, un d'ells 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 dona una perspectiva del què et trobaras: coses que potser no havies tingut en compte i tal [...]. 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** que, a partir de les autoavaluacions als portafolis dels participants, s'han adquirit a partir del FIDU, s'observa que un 18,38% de les cites fan referència al desenvolupament de competències sobre la planificació docent i un 16,17%, a la competència metodològica. També cal destacar que un 16,17% fan esment a l'adquisició de la competència comunicativa i un 12,5%, a la competència avaluativa (vegeu Figura 6).

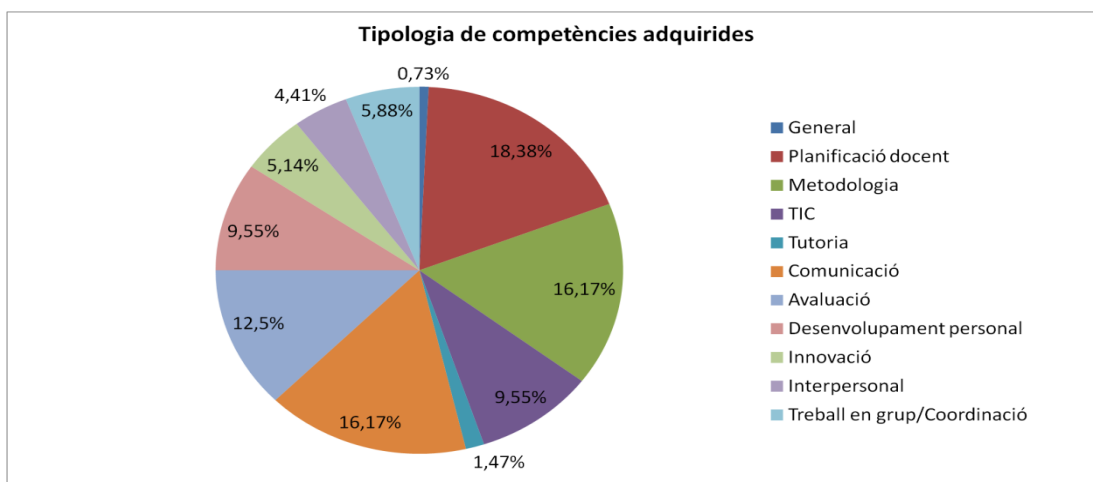


Figura 6: Tipologia de competències adquirides. Font: Elaboració pròpia.

Complementàriament, tres dels participants entrevistats esmenten que van desenvolupar la seva competència en planificació docent i dos d'ells en metodologia.

5.3. 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 realitzar **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 en un 23,75%, seguit per l'ús d'eines TIC en un 20%. També és descaçable que el 17,5% dels canvis sigui referent a l'Avaluació i un 15%, en Metodologia (vegeu Figura 7).

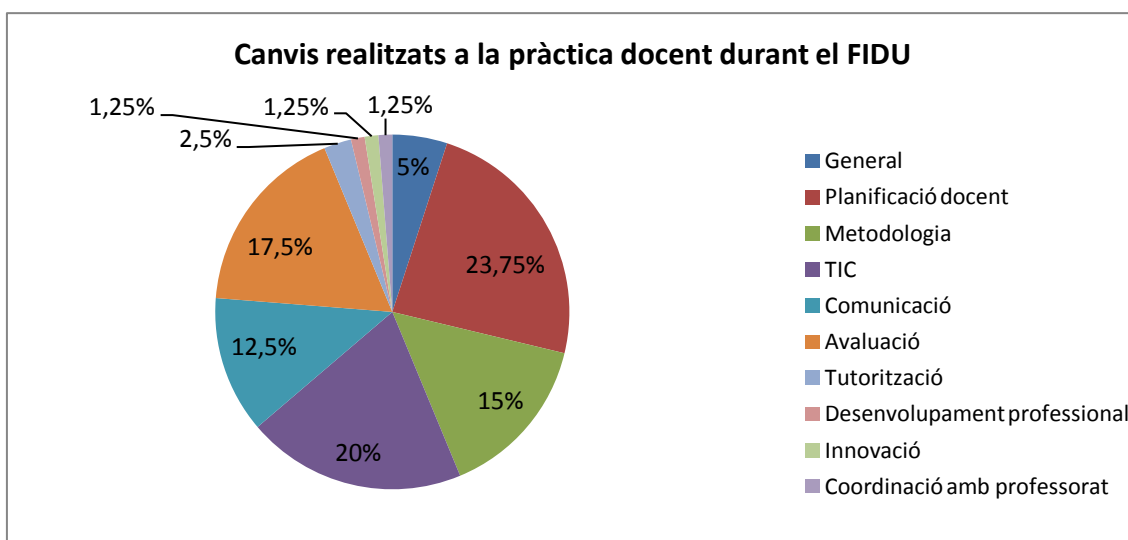


Figura 7: Canvis realitzats a la pràctica docent durant el FIDU. Font: Elaboració pròpia.

A més, mitjançant les entrevistes, s'ha pogut identificar la **transferència de la formació mesos després** de la finalització del FIDU. Els quatre 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.

Finalment, seria precís esmentar que malgrat tots els participants entrevistats han transferit aprenentatges, també han destacat diversos tipus de dificultats organitzacionals que han limitat l'aplicació d'alguns aspectes de la formació:

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

6. Discussió dels resultats i conclusions

Els resultats presentats es relacionen directament amb les diferents variables que emergeixen de la revisió teòrica prèvia. 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, & 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).

Els **objectius d'aprenentatge** també són variables significatives per la transferència (De Rijdt, Stes, Van der Vleuten, & Dochy, 2013). Després de contrastar els objectius del FIDU amb les competències i els continguts que s'estableixen a les guies docents dels diferents itineraris, s'observa que les temàtiques de planificació docent, avaluació i innovació es contemplen als tres blocs esmentats. En canvi, la resta d'àrees temàtiques que també es treballen al FIDU, com la metodologia o la comunicació, només s'han explicat a les guies docents en un o dos dels apartats referents als objectius, competències i continguts, cosa que denota una manca de coherència en l'establiment d'aquests elements.

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.

A més, 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 pot considerar

facilitadora de la transferència de la formació (De Rijdt, Stes, Van der Vleuten, & Dochy, 2013; Southwell & 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 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.

També cal esmentar que el projecte docent que realitzen els participants s'emmarca en la pròpia assignatura. El fet que aquesta situació formativa estigui contextualitzada al lloc de treball augmenta les possibilitats de transferència (Velada et al., 2007). També és destacable que només un 5% 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 la transferència.

De la mateixa manera, la **durada de la formació** és un aspecte que influeix en la transferència (De Rijdt, Stes, Van der Vleuten, & 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, & Dochy (2013), les valoracions explícites vers aquest han estat tant negatives com positives, sent aquestes últimes lleugerament superiors. Complementàriament, la formadora-tutora va esmentar que la intreracció entre els participants era mínima, fet que podria influir en la transferència posterior.

A tall de cloenda, l'estudi ha identificat alguns elements del FIDU que des de la literatura científica es consideren facilitadors de la transferència, mentre que d'altres poden suposar barreres per l'aplicació del coneixement. Així, doncs, el fet d'haver caracteritzat el FIDU en relació a la transferència dels seus participants ha permès comprendre de manera contextualitzada la importància 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.

7. Referències

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41,63-105.

- Benedito, V., & Mentado, T. (2010). Acreditació i formació del professorat novell universitari: pros i contres. *Temps d'Educació*, 39, 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), 1065-1105.
- Burke, L.A., & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- Cano, E. (2015). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educar*, 51(1), 109-125.
- Chalmers, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1), 53-80.
- Cheng, E, & Ho, D. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 31(1), 102-118.
- CQUID (2014a). Presentació. Recuperat de <http://goo.gl/CIR8jB>
- CQUID (2014b). Programa de Formació Inicial en Docència Universitària (FIDU). Recuperat de <http://goo.gl/zOeAaV>
- 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, 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, 703-714.
- Euler, D. (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ipero la innovación sostenible requiere algo más!. *Educar*, 51(1), 149-165.
- Feixas, M., Duran, 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 Docencia Universitaria*, 11(3), 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), 81-107.
- 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). Transferencia de la Formación Docente: el Cuestionario de Factores de Transferencia de la Formación Docente. Recuperat a <http://goo.gl/tODRm6>

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). Recuperat de <http://goo.gl/GYrmqT>

Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-25.

Holton, E. F., Bates, R., & Ruona, W. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 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), 236-264.

Hutchins, H.M. (2009). In the trainer's voice: a study of training transfer practices. *Performance Improvement Quarterly*, 22(1), 69-93.

Kirkpatrick, D. (2004). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3).

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), 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, 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., Montañó, 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. Recuperat de <http://goo.gl/SdHywV>

Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 27, 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 approach. *International Journal of Human Resource Management*, 15(1), 219-44.

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), 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), 25-49.

UPF (2015). Presentació breu de la UPF. Recuperat de <http://goo.gl/YHibpm>

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 & Development*, 11(4), 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), 945-950.

Annexos

Annex 1: Limitacions de l'estudi

La principal limitació de la recerca realitzada ha estat la impossibilitat d'identificar la transferència real al lloc de treball dels participants. La manca de triangulació amb la participació d'estudiants o d'observacions a l'aula per tal de poder comprovar quins aprenentatges s'estan aplicant a l'aula provoca que aquest estudi tingui una visió parcial del fenomen estudiat, contemplant només la visió dels participants i de l'equip de professionals del FIDU.

Per altra banda, la baixa participació del professorat en les entrevistes només ha permès incloure la visió de quatre participants, dels quals un actualment no està fent docència. Així, doncs, la valoració de la transferència posterior al FIDU només s'ha pogut contrastar en, aproximadament, un 11% dels casos.

Annex 2: Línies d'investigació futures

En primer lloc, una de les línies d'investigació futures vers el programa FIDU és la identificació de la transferència real dels aprenentatges al lloc de treball, ja que el present estudi s'ha basat en la percepció dels participants vers la pròpia transferència. D'aquesta manera, es podria relacionar d'una manera més objectiva el disseny de la formació amb l'aplicació dels seus continguts al context laboral del professorat universitari.

A més, tot i la recerca solsament 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 (Baldwin & Ford, 1988; Feixas, et al., 2013b) i que també han aparegut en l'anàlisi de les dades. Encara que no s'hagin mostrat els resultats respecte aquests dos factors, ja que no era l'objectiu de la recerca, al llarg de l'anàlisi han aparegut 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 impedeixen la transferència de la formació en la docència universitària de la Universitat Pompeu Fabra i, per aquest motiu, les futures línies d'investigació no només s'haurien de centrar estrictament en el disseny de la formació, sinó que també caldria incloure els dos factors esmentats per obtenir una visió holística i integradora de la transferència de la formació del Programa FIDU.

Annex 3: Valoracions

La realització del Treball de Fi de Grau ha estat el punt culminant del grau de Pedagogia que permès continuar desenvolupant diverses competències professionals. La principal ha estat l'analítica, atès que el TFG ha implicat el disseny d'un projecte d'investigació, la recollida de resultats i l'anàlisi dels mateixos.

En aquest sentit, he pogut desenvolupar competències vers l'anàlisi qualitativa, tenint en consideració que és un dels aspectes que s'ha desenvolupat en menor proporció al llarg del grau. De la mateixa manera, he avançat en la realització d'entrevistes, realitzant un procés intern de reflexió al finalitzar cadascuna d'elles. També he après a redactar ajustant-me al format d'article científic, atès que amb anterioritat no havia presentat un text d'aquestes característiques.

Per últim, la realització d'un projecte de manera individual també ha comportat el desenvolupament de competències transversals, com l'autonomia, l'organització, la presa de decisions i la reflexió continuada al llarg de tot el procés.